

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

На правах рукопису

Кафедра історії, правознавства та методики навчання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ОКУПАЦІЯ УКРАЇНИ ВІЙСЬКОВИМИ
НІМЕЧЧИНИ ТА ЇЇ СОЮЗНИКАМИ (1941 – 1944 РР.)»
В УЧНІВ 10 КЛАСІВ

Спеціальність 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014. 03. Середня освіта (Історія та
громадянська освіта)

Виконав:

Тарасов Володимир Анатолійович,
студент 40-64-2І група,
навчально-наукового інституту
філології та історії

Науковий керівник:

Крижанівський Віталій Михайлович
кандидат історичних наук, доцент

Глухів – 2025

АНОТАЦІЯ

Магістерська робота присвячена дослідженню методики використання історичних джерел у процесі вивчення теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941–1944 рр.)» у 10 класі закладів загальної середньої освіти. У роботі проаналізовано теоретичні засади використання історичних джерел у навчанні історії, розкрито поняття та класифікацію історичного джерела, а також окреслено можливості впровадження методичних розробок у сучасну педагогічну практику. Значну увагу приділено психолого-педагогічним умовам розвитку пізнавальних інтересів старшокласників, особливостям психології пізнання учнів старшої школи та формуванню критичного мислення при роботі з історичними документами. У практичній частині досліджено рівень сформованості навичок роботи з історичними джерелами в учнів Путивльського ліцею № 2 ім. Г. Базими шляхом анкетування та запропоновано методику їх удосконалення під час вивчення зазначеної теми. Результати роботи можуть бути використані вчителями історії у практиці викладання та під час підготовки навчально-методичних матеріалів.

Ключові слова: історичне джерело, педагогічна технологія, пізнавальний інтерес, критичне мислення, анкетування.

ABSTRACT

The master's thesis is devoted to researching methods of using historical sources in the study of the topic “The occupation of Ukraine by German forces and their allies (1941–1944)” in 10th grade general secondary education institutions. The thesis analyzes the theoretical foundations of using historical sources in teaching history, reveals the concept and classification of historical sources, and outlines the possibilities for implementing methodological developments in modern pedagogical practice. Considerable attention is paid to the psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive interests in high school students, the peculiarities of the psychology of cognition in high school students, and the formation of critical thinking when working with historical documents. In the practical part, the level of development of skills in working with historical sources among students of the Putivl Lyceum No. 2 named after G. Bazima was studied through a questionnaire, and a methodology for improving these skills while studying the specified topic was proposed. The results of the work can be used by history teachers in their teaching practice and in the preparation of teaching materials.

Keywords: historical source, pedagogical technology, cognitive interest, critical thinking, questionnaire.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ У	
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	14
1.1. Поняття та класифікація історичного джерела.....	14
2.1. Впровадження методичних розробок у сучасну педагогічну практику...18	18
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ	
ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	37
2.2. Особливості психології пізнання на уроках історії учнями старшої школи.....	37
2.3. Розвиток критичного мислення учнів при роботі з історичними документами.....	42
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ УДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ З	
ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА ОСНОВІ АНКЕТУВАННЯ	
УЧНІВ.....	63
3.1. Дослідження навичок роботи старшокласників з історичними джерелами в Путивльському ліцеї № 2 ім. Г. Базими.....	63
3.2. Розвиток навичок роботи учнів 10 класу ліцею з історичними джерелами при вивченні теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941 – 1944 рр.)».....	73
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ	91
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах розвитку української освіти особливої ваги набуває проблема вдосконалення методики навчання історії, спрямованої на формування в учнів старшої школи історичної свідомості, критичного мислення та здатності до самостійного аналізу історичної інформації. Відповідно до вимог компетентнісного підходу та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчання історії має ґрунтуватися не лише на засвоєнні фактологічного матеріалу, а й на активній роботі з історичними джерелами.

Особливої актуальності набуває проблема використання історичних джерел під час вивчення складних і трагічних сторінок історії України, зокрема теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941–1944 рр.)», яка вивчається у 10 класі. Звернення до автентичних документів, спогадів очевидців, статистичних матеріалів та візуальних джерел дозволяє учням глибше усвідомити події Другої світової війни, сформувати ціннісні орієнтири, емпатію та відповідальне ставлення до історичної пам'яті.

Водночас ефективне використання історичних джерел потребує чіткого теоретичного обґрунтування, розуміння їх класифікації та методичних можливостей у навчальному процесі, що зумовлює необхідність аналізу теоретичних засад роботи з історичними джерелами та впровадження сучасних методичних розробок у педагогічну практику. Це особливо важливо з огляду на різноманітність джерельної бази та потребу адаптації матеріалів до вікових і пізнавальних можливостей старшокласників.

Не менш значущим є врахування психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів старшої школи. Саме у старшому шкільному віці активно формується абстрактне мислення, здатність до аналізу та узагальнення, що створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення під час роботи з історичними документами. Тому дослідження

психологічних особливостей пізнання та механізмів розвитку критичного мислення учнів на уроках історії є важливою складовою вдосконалення методики навчання.

Практична значущість дослідження зумовлена необхідністю діагностики реального рівня сформованості навичок роботи з історичними джерелами у старшокласників та пошуку шляхів їх удосконалення на основі результатів анкетування. Організація та впровадження методичних прийомів роботи з історичними джерелами на прикладі конкретного закладу загальної середньої освіти дозволяє перевірити ефективність запропонованої методики в умовах реального навчального процесу.

Таким чином, актуальність обраної теми зумовлена потребою поєднання теоретичних, психолого-педагогічних і практичних аспектів використання історичних джерел у процесі навчання історії України в 10 класі, що відповідає сучасним освітнім викликам та запитам шкільної історичної освіти.

Об'єктом дослідження є історичні джерела з теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941 – 1944 рр.)»

Предмет дослідження - методика використання історичних джерел під час вивчення теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941 – 1944 рр.)» в учнів 10 класу.

Метою роботи є науково обґрунтувати та розробити ефективну методику використання історичних джерел під час вивчення теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941–1944 рр.)» у старшій школі, з'ясувавши психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу й критичного мислення учнів та перевіривши результативність запропонованої методики.

Завдання роботи:

- проаналізувати поняття історичного джерела та його головні класифікації;

- дослідити впровадження методичних розробок у сучасну педагогічну практику;
- вивчити особливості психології пізнання на уроках історії учнями старшої школи;
- прослідкувати розвиток критичного мислення учнів при роботі з історичними документами;
- дослідити навички роботи старшокласників з історичними джерелами в Путивльському ліцеї № 2 ім. Г. Базими,
- вивчити розвиток навичок роботи учнів ліцею з історичними джерелами при вивченні теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941 – 1944 рр.)» .

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 1941–1944 років, що відповідає часу окупації території України військами нацистської Німеччини та її союзників у ході Другої світової війни. Саме в зазначений період відбувалися ключові події, пов'язані з установленням окупаційного режиму, реалізацією політики терору та геноциду, економічною експлуатацією українських земель, а також розгортанням руху Опору та поступовим визволенням України від окупантів.

Методологічна основа дослідження включає аналіз та узагальнення наукової літератури з історії та педагогіки, що дозволяє виділити сучасні підходи до класифікації та використання історичних джерел; анкетування учнів, що дозволяє визначити їхні пізнавальні інтереси, рівень розвитку критичного мислення та ставлення до роботи з історичними документами; спостереження за навчальним процесом з метою виявлення труднощів і особливостей роботи з історичними джерелами; обробка результатів анкетування із використанням кількісних та якісних показників; інтерпретація даних для оцінки ефективності запропонованих педагогічних підходів.

У дослідженні застосовувалися дедуктивний та індуктивний аналіз, що дозволяли логічно виводити загальні висновки на основі конкретних фактів та перевіряти теоретичні припущення. Особлива увага приділялася аналізу та узагальненню педагогічного досвіду, практики роботи вчителів, а також результатів навчальної діяльності учнів, що дозволяло виявляти ефективні прийоми роботи з історичними документами.

Також для аналізу історичних процесів застосовувався історико-системний метод, при роботі із джерелами використовувались елементи джерелознавчої критики.

Джерельна база роботи включає опубліковані історичні джерела періоду Другої світової війни, зокрема збірники документів і матеріалів, мемуарні видання та узагальнюючі документальні праці. До них належать такі фундаментальні видання, як *«Вінок безсмертя: Книга-меморіал»*[1], *«Житомирщина у Великій Вітчизняній війні»* [2], збірник *«Злодеяння нацистів на Україні, 1941–1944 гг.»* [3], а також колективна праця *«Родня. Полиция и партизаны, 1941–1944»*[4]. Ці джерела містять автентичні документи, свідчення очевидців, матеріали слідчих комісій та статистичні дані, що є цінною основою для аналізу подій нацистської окупації України й використання їх у навчальному процесі.

Історіографічну основу дослідження становлять наукові праці українських і зарубіжних істориків, присвячені проблемам нацистської окупації України в 1941–1944 рр., функціонуванню окупаційної адміністрації, діяльності колабораційних структур, руху Опору, повсякденному життю населення та політиці терору. Ці дослідження дозволяють комплексно осмислити зміст навчальної теми та забезпечують наукову достовірність матеріалів, що використовуються у шкільному курсі історії України.

Вагоме місце посідають узагальнюючі монографічні та дисертаційні дослідження, у яких розглядаються особливості окупаційного режиму на території України. Зокрема, у працях О. Гончаренка, проаналізовано

структуру окупаційної влади, механізми управління та взаємодію німецької адміністрації з місцевими органами. Дослідження В. Нестеренка, як у формі дисертації [51], так і в співавторстві з В. Науменком [50], розкривають адміністративні, економічні та соціокультурні аспекти окупаційної політики у військовій зоні України, що є важливим для розуміння регіональної специфіки окупаційного режиму.

Значний внесок у вивчення проблеми колабораціонізму та діяльності допоміжних формувань зробили І. Дерейко [19] та А. Кентій [29]. У монографії І. Дерейка *«Місцеві формування німецької армії та поліції у Райхскомісаріаті “Україна”»* на основі широкої джерельної бази досліджено причини, масштаби та функції місцевих формувань, що дозволяє уникнути спрощених оцінок цього складного явища.

Окремий напрям історіографії представлений працями, присвяченими руху Опору та партизанській боротьбі. У дослідженні А. Кентія та В. Лозицького *«Війна без пощади і милосердя»* висвітлено діяльність партизанських з'єднань у тилу вермахту, їхній вплив на перебіг окупаційної політики та становище мирного населення. Автори акцентують увагу на суперечностях і складнощах партизанської боротьби, що є важливим для формування критичного ставлення учнів до історичних подій.

Проблеми геноциду, терору та злочинів нацистського режиму розглядаються у працях Т. Першиної [53] та М. Ковалю [31]. Зокрема, Т. Першина аналізує масштаби та механізми фашистського геноциду на території України, тоді як М. Коваль звертається до проблем історичної пам'яті та осмислення подій 1941 року. Ці дослідження мають важливе значення для формування ціннісних орієнтирів учнів та осмислення трагедії цивільного населення в роки окупації.

Суттєвий внесок у вивчення повсякденного життя населення в умовах окупації зробили регіональні дослідження, зокрема дисертація Є. Шаповаленко [69], присвячена повсякденню сільського населення Чернігівщини. Такі праці дозволяють конкретизувати загальноукраїнські

процеси через призму локального досвіду та є особливо цінними для використання на уроках історії.

Проаналізовані історичні праці відображають сучасний рівень наукового осмислення проблеми нацистської окупації України в 1941–1944 рр., характеризуються різноманітністю підходів і тематичних напрямів та створюють надійне історіографічне підґрунтя для використання історичних джерел у процесі вивчення відповідної теми в 10 класі. Їх опрацювання сприяє формуванню науково обґрунтованого, критичного та багатовимірного бачення подій Другої світової війни.

Методична складова дослідження ґрунтується на численних працях українських педагогів, методистів та дослідників історичної освіти, які розробляли теоретичні та практичні засади навчання історії, використання історичних джерел і формування ключових компетентностей учнів.

Перш за все, слід відзначити фундаментальний внесок **К. О. Баханова** [5-10], чії праці охоплюють широкий спектр методичних проблем. Його монографії та статті (*«Дослідницька робота учнів на уроках історії»*, *«Групова робота на уроках історії»*, *«Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі»*) систематизують педагогічні підходи до організації дослідницької діяльності учнів, роботи з історичними джерелами та розвитку критичного мислення. Баханов приділяє увагу лабораторно-практичним роботам, груповій та проектній діяльності, що дозволяє учням засвоювати не лише фактичні дані, а й алгоритми роботи з історичною інформацією, критично оцінювати джерела та робити власні висновки.

Особливе значення мають методичні праці **В. О. Комарова** [34-36], що висвітлюють методику навчання історії в школі, розвиток історичного мислення та навичок роботи з джерелами. Його посібники та статті (*«Методика навчання історії в школі»*, *«Історичні образи: як їх формувати»*, *«Методичні умови формування історичного мислення старшокласників»*) надають практичні рекомендації щодо використання різних типів джерел, організації уроку та формування компетентностей старшокласників. Комаров

наголошує на важливості поєднання традиційних і сучасних педагогічних технологій, що дозволяє адаптувати навчальний процес до різних рівнів підготовки учнів.

Велику увагу розвитку компетентнісного та критичного підходу до навчання історії приділяють **О. І. Пометун та Н. М. Гупан** [54 – 58]. Їхні праці («*Практичні заняття з історії в основній школі*», «*Компетентнісно орієнтована методика навчання історії*», «*Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів*») досліджують сучасні методики роботи з історичними документами, у тому числі візуальними та текстовими джерелами. Автори пропонують таксономію навчальних завдань, що сприяє розвитку критичного мислення, навичок аналізу й інтерпретації інформації, а також формуванню самостійності учнів у навчанні.

Значний внесок у методику формування пізнавальних інтересів та критичного мислення старшокласників зробили **С. О. Терно** [63- 65] та **Л. В. Гуцало** [18]. Їхні роботи присвячені теоретичним основам розвитку критичного мислення на уроках історії, а також практичним прийомам стимулювання активності учнів і розвитку навичок самостійного дослідження. Терно розробляє концепцію поетапного розвитку критичного мислення через аналіз різних джерел і історичних подій, що є безпосередньо застосовним у викладанні теми окупації України.

До науково-методичної групи також належать дослідження **Л. В. Задорожної** [23-25], які висвітлюють методику використання історичних документів та усної історії у шкільному курсі. Її праці («*Методика використання історичних документів на уроках історії*», «*Навчальні функції історичних документів*», «*Теоретичні основи дослідження “усної історії” українців про Другу світову війну*») формують теоретичну основу для обґрунтування методичних прийомів роботи з джерелами під час вивчення теми окупації.

Методисти також приділяють увагу психолого-педагогічним аспектам навчання історії, зокрема віковим особливостям старшокласників, розвитку пізнавальних інтересів та компетентностей. Тут важливими є праці Ю. Калюжної [28], В. Скрипченка [60], В. Моргуна [47], П. Мороза [48] та інших авторів, які описують способи стимулювання навчальної активності, організацію дослідницької роботи учнів та розвиток соціальної та історичної компетентності.

Крім того, значну роль у методичному забезпеченні дослідження відіграють праці, що розглядають інноваційні педагогічні технології та форми роботи з джерелами, включаючи використання візуальних та письмових джерел, проблемне навчання, лабораторно-практичні та групові заняття. Ці роботи формують практичну базу для розробки методики використання історичних джерел під час вивчення теми окупації України в 10 класі.

Таким чином, проаналізовані методичні праці та роботи методистів відображають сучасний стан педагогічної науки щодо використання історичних джерел у навчальному процесі, розвитку критичного мислення та пізнавальної активності учнів, забезпечують теоретично-методичну основу для реалізації практичної частини дослідження та обґрунтування запропонованої методики викладання історії.

Основні терміни, що використовувались в магістерській роботі

Історичне джерело — будь-який матеріальний або нематеріальний носій інформації, що виник у процесі історичного розвитку суспільства та містить відомості про події, явища й діяльність людей у минулому.

Класифікація історичних джерел — науково обґрунтований поділ історичних джерел на групи за певними ознаками (походженням, формою фіксації інформації, змістом, способом передачі).

Документальні джерела — писемні історичні джерела офіційного або особистого характеру (накази, закони, листи, спогади), що зафіксовані в документальній формі.

Візуальні історичні джерела — джерела, що передають інформацію через зорові образи (фотографії, плакати, карти, ілюстрації).

Усні історичні джерела — джерела, що зберігають історичну інформацію у формі усних свідчень, спогадів, інтерв'ю, фольклорних матеріалів.

Методика навчання історії — галузь педагогічної науки, що досліджує зміст, форми, методи та засоби навчання історії з метою досягнення освітніх і виховних результатів.

Методика використання історичних джерел — система педагогічних прийомів і методів, спрямованих на організацію роботи учнів з історичними джерелами в навчальному процесі.

Педагогічна технологія — науково обґрунтована та послідовно спланована система дій учителя й учнів, спрямована на досягнення прогнозованих результатів навчання.

Навчальний процес — цілісна система взаємодії вчителя й учнів, спрямована на засвоєння знань, формування умінь, навичок і компетентностей.

Пізнавальний інтерес — стійка внутрішня мотивація учнів до пізнання, що виявляється в активному та свідомому прагненні здобувати нові знання.

Пізнавальна діяльність — активна розумова діяльність учнів, спрямована на засвоєння, осмислення та застосування навчальної інформації.

Старшокласники — учні закладів загальної середньої освіти, які навчаються у 10–11 класах і перебувають на етапі ранньої юності.

Критичне мислення — здатність особистості аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, зіставляти різні точки зору та формулювати обґрунтовані висновки.

Історичне мислення — система інтелектуальних умінь, що забезпечує розуміння історичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку суспільства.

Компетентнісний підхід — орієнтація освітнього процесу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, необхідних для практичного застосування знань.

Анкетування — метод педагогічного дослідження, що полягає в зборі інформації за допомогою письмових запитань з метою вивчення думок, рівня знань або навичок респондентів.

Педагогічне дослідження — цілеспрямований науковий процес вивчення явищ і закономірностей навчання та виховання з метою їх удосконалення.

Метод навчання — спосіб взаємодії вчителя й учнів, спрямований на досягнення навчальних цілей.

Форма організації навчання — зовнішній прояв організації навчального процесу (урок, семінар, практичне заняття, групова робота).

Навички роботи з історичними джерелами — сукупність умінь учнів аналізувати, інтерпретувати, порівнювати та оцінювати інформацію, отриману з історичних джерел.

Структура роботи обсягом 102 сторінки, відповідає меті й завданням. Вона складається з змісту, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і літератури (70 найменувань), додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.

1.1. Поняття та класифікація історичного джерела

Аналіз методичної літератури показує, що серед знань про джерела історії ключову роль відіграють саме історичні документи. Через те, що термін «історичний документ» широко використовують історики, методисти та педагоги, його значення в сучасному контексті потребує уточнення. Ще в 1863 році російський професор М.М. Стасюлевич наголошував, що для формування історичних уявлень у школярів важливішим є безпосереднє ознайомлення з джерелами знань про минуле, ніж робота з підручником. На початку ХХ століття методисти М.А. Рожков, В.Я. Уланов та інші підкреслювали, що старі документи наочно відтворюють життя попередніх поколінь. Особливою новацією стало визначення С.В. Фарфаровського, який запропонував вважати історичний документ основним джерелом знань у навчанні історії.

У радянський період з'явилося багато досліджень з методики викладання історії, у яких детально розглядалися питання залучення історичних документів у навчальний процес як у початковій, так і у середній школі. Проте на етапі формування радянської системи освіти в 1920–1930-х роках методисти ще не визначили чітко, які писемні джерела слід вважати історичними документами та як їх використовувати в навчанні. Протягом 1940–1950-х років педагоги продовжували працювати з документами, не заглиблюючись у визначення терміну.

Методист В.Г. Карцов, розглядаючи історичні документи як джерела знань, ототожнював їх із поняттям «першоджерело». Він визначав документ як «безпосередню пам'ятку минулого», яка вимагає аналізу та оцінки, і поділяв їх на три категорії:

- 1. Літературні документи** – літописи, хроніки, давні життєписи, мемуари, памфлети, листи, статті, прокламації тощо.

2. **Актові документи** – грамоти, акти, договори, ділове листування, законодавчі акти, укази, конституції, кримінальні справи, заповіти.

3. **Епіграфічні документи** – написи на камені, глині та інших матеріалах. Карцов також застосовував терміни «першоджерело історичного дослідження» та «документ епохи» до художніх творів авторів, які були сучасниками описаних подій, пропонуючи таким чином включати їх до категорії історичних писемних джерел.

Методист М.А. Зінов'єв у радянській школі приділяв увагу проблемі використання історичних документів, закликаючи вчених 1950-х років удосконалювати хрестоматії для учнів. Він підкреслював, що документ – це «фрагмент минулого», який слугує допоміжним джерелом поряд із викладом учителя та підручником. Зінов'єв виділяв такі види документів: оповідні (літописи, хроніки, мемуари) та юридичні (судові акти, капітуляції, опис земель, постанови, привілеї, статuti). Наприкінці 1950-х у роботах З.А. Огрізко та інших також зустрічається термін «історичний документ», який розглядається як основне джерело знань про минуле, насамперед представлений у шкільних хрестоматіях.

У 1970-х роках спостерігається помітна активізація дослідницької роботи у сфері методики викладання історії. Методисти прагнули розширити використання джерел у шкільному навчанні та вдосконалити методичні прийоми роботи з історичними документами.

Окрім традиційних першоджерел, дослідники рекомендували залучати документи патріотичного спрямування, зокрема військово-історичні матеріали, мемуари та біографічні відомості. О.О. Вагін та низка інших методистів підкреслювали значення періодичної преси у 9–10-х класах, звертаючи увагу на газети з повідомленнями про події, що згодом набули історичного значення.

Для конкретизації розповіді вчителя на уроках пропонувалося використовувати різноманітні «історичні документи та матеріали»: спогади, мемуари, репродукції історичних документів, листи, протоколи засідань

більшовицької партії, вислови видатних діячів, накази та гасла влади, а також художні твори. Ці джерела дозволяли персоніфікувати навчальний матеріал. Як і раніше, методисти відзначали роль художньої літератури як джерела історичних знань і як історичної літературної пам'ятки.

Водночас О.В. Волобуєв наголошував на необхідності розрізняти літературні пам'ятки епохи та історичну белетристику (романи, повісті, оповідання). Історична белетристика не є першоджерелом, однак сприяє поширенню історичних знань серед широкого кола читачів. Літературні пам'ятки як історичні джерела мають специфічні риси: по-перше, вони відтворюють історичні факти опосередковано, через сприйняття автором подій; по-друге, у художньому творі завжди поєднуються реальне й вигадане; по-третє, автор сам є частиною історичної епохи. Зважаючи на це, такі твори можна використовувати для вивчення культурних, соціальних, економічних та політичних аспектів історії [8].

Наприкінці 1970-х років значний внесок у визначення джерел історичних знань і їх термінології зробив методист Ф.П. Коровкін. У посібнику «Методика навчання історії в середній школі» він пояснював термін «історичне джерело» як «документ-першоджерело», на основі якого учні засвоюють і перевіряють історичні факти. Коровкін пропонував класифікацію документів за змістом:

1. **Державно-правові документи** – конституції, закони, судові рішення, що розкривають державний устрій і класову природу влади.
2. **Документи внутрішньополітичного характеру** – партійні програми, політичні виступи, статті, прокламації, відозви, що висвітлюють мету, ідеологію та засоби політичної боротьби.
3. **Документи зовнішньополітичного характеру** – угоди, дипломатичне листування, що дають знання про міжнародні відносини.
4. **Господарчі документи** – акти купівлі-продажу, торговельні угоди, ділове листування, що демонструють рівень розвитку виробничих сил та соціальну структуру.

5. **Наукові та філософські праці** – відображають рівень розвитку науки та ідеології епохи (часто використовуються у скороченому вигляді).
6. **Міфологічні та релігійні матеріали.**
7. **Твори розповідно-описового характеру** – літописи, хроніки, історичні твори сучасників подій або осіб, чиї матеріали не збереглися; спогади, листи учасників або свідків, географічні та етнографічні описи, есе, мемуари.
8. **Художня література епохи** – відображає безпосереднє сприйняття автором історичних подій.
9. **Крилаті вислови історичних діячів** – допомагають зрозуміти історичні явища, факти та оцінки, пов'язані з ними.

У 1980-х роках помітно зросла роль самостійної роботи учнів із історичними джерелами. Навчальні програми для 6–10-х класів передбачали активне використання документів, що містяться в підручниках, для формування таких умінь та навичок, як характеристика історичних осіб, подій і явищ; порівняння та оцінка фактів; пояснення, аналіз і узагальнення на основі різних джерел інформації.

Зокрема:

- наголошувалася увага на джерельній базі, що містилася в підручниках;
- текст документа у підручнику або хрестоматії мав бути адаптованим для полегшення його розуміння учнями;
- методисти радили приділяти увагу словниковій роботі під час аналізу документів;
- значну роль серед джерел історичних знань відігравали документи краєзнавчого характеру, як рукописні, так і друковані.

На початку 1990-х років розпад Радянського Союзу та утворення незалежних держав докорінно змінили українське суспільство. В Україні починає формуватися «Концепція розвитку національної історичної освіти», яка відображає сучасний підхід до викладання історії в школі. Ставлення до

джерельної бази також зазнало змін: документів ставало більше, вони різноманітнішали, у посібниках з'являлися раніше неопубліковані матеріали. Перед українськими методистами постало завдання активно залучати цю багату джерельну базу у навчальний процес, трансформуючи її з оглядового матеріалу на дослідницький. У цьому активно брали участь українські методисти та історики: В.О. Комаров [35], Т.В. Ладиченко, В.О. Мисан [44], О.В. Фідря та інші.

Серед нових підходів до термінології в середині 1990-х років виділяється трактування К.О. Баханова [7,8]. Він визначав «джерело знань» як будь-який носій інформації, здатний дати учню знання з предмета: підручники, історичні документи, довідники, науково-популярну літературу, матеріали преси та інших ЗМІ. Під «історичними джерелами» автор розумів усе, що відображає розвиток людського суспільства і становить основу наукового пізнання — тобто все створене людиною, що містить інформацію про різні аспекти суспільного життя. Він підкреслював, що «історичний документ» є одним із джерел знань, водночас аналізуючи категорію «історичні джерела», які поділяв на первинні (першоджерела) та вторинні (що часто містять аналіз першоджерел). На думку Баханова, терміни «історичний документ» і «першоджерело» є синонімічними, тоді як серед вторинних джерел — підручники та науково-популярні матеріали.

Методист В.О. Мисан [44] також ототожнював «історичний документ» із поняттями «писемні джерела» та «першоджерела», наголошуючи на необхідності всебічного їх використання у старших класах. Аналіз хрестоматій і збірок документів з історії України ХХ–ХХІ століть, що виходили з початку 1990-х, дозволяє класифікувати джерела наступним чином:

- 1. Писемні актові документи політичного, громадянського та державного спрямування** — резолюції, універсали, інструкції, заяви, ультиматуми, декларації, ноти, конституції, закони, меморандуми, прокламації, грамоти, відозви, постанови, офіційні листи, телеграми,

- угоди, послання, ухвали, маніфести, декрети, конвенції, звернення, доповіді, протоколи, повідомлення, накази, директиви, донесення, оголошення, розпорядження, політичні програми, листівки, статuti, статистичні дані, присяги, доповідні записки, свідчення, довідки тощо;
2. **Політичні та наукові праці** — статті, виступи, політичні есе, промови, уривки з документальних повістей;
 3. **Нарративні (оповідні) документи** — мемуари, спогади, щоденники, особисті листи, автобіографії.

На жаль, сучасні хрестоматії з історії України ХХ століття майже не включають уривки з історичної художньої літератури. Водночас, на нашу думку, літературні пам'ятки — історичні повісті, романи, поеми та інші твори, створені сучасниками або очевидцями подій — зберігають свою цінність для вивчення української історії у школі.

Варто зазначити, що питання вдосконалення джерельної бази та методів її опрацювання традиційно досліджують фахівці допоміжної історичної науки — джерелознавства. Так, науковці М.Я. Варшавчик, В.М. Довгопол, І.Д. Ковальченко та інші поділяють історичні джерела за типами та видами. Типова класифікація охоплює всі джерела, тоді як поділ за видами стосується лише писемних пам'яток.

У межах писемних джерел української історії виділяють такі основні категорії:

- літописи;
- законодавчі акти;
- ділові документи;
- приватні акти;
- статистичні джерела;
- періодичну пресу;
- документи особистого походження (спогади, щоденники, листи, біографії);
- літературні пам'ятки;

- публіцистичні та політичні твори;
- наукові праці з різних історичних періодів.

Як видно, видова класифікація історичних писемних джерел, що використовується в сучасній історичній освіті, значною мірою відповідає системі, прийнятій у джерелознавстві. При цьому сучасні українські джерелознавці підкреслюють: видова ознака не визначає пріоритетність джерела. Важлива інформація може міститися у будь-якому виді документів, і тому під час дослідження епохи чи події історик повинен використовувати всі доступні типи джерел.

Підсумовуючи огляд методичної та наукової літератури, можна зробити висновок, що поняття «історичний документ» виконує функцію джерела історичних знань і застосовується у методиці викладання історії як у вузькому, так і в широкому сенсі:

- у вузькому — як першоджерело, архівний документ;
- у широкому — як будь-яке писемне джерело, створене сучасниками або очевидцями подій, тобто історіографічний документ.

Отже, на нашу думку, історичним документом у навчальному процесі слід вважати всі писемні джерела певної історичної епохи, які допомагають учням не лише отримати фактичну інформацію, а й сформувати образ конкретної епохи. Лише зіставлення та критичний аналіз першоджерел і історіографічних документів дає учневі можливість виробити власну незалежну оцінку історичних фактів, подій та явищ.

2.1. Впровадження методичних розробок у сучасну педагогічну практику

Пошук стратегічних напрямів розвитку сучасної історичної освіти привів методистів і вчителів до формулювання основних цілей шкільного навчання історії: формування історичних знань, розвиток історичного мислення та підготовка учнів до свідомого громадянського життя. Сучасна методика навчання підкреслює, що учень є активним суб'єктом власної

пізнавальної діяльності та учасником навчальної взаємодії, тому першочерговим орієнтиром виступає не предмет, а особистісний розвиток.

Впроваджуючи концепцію проблемно-розвивального навчання, дослідники закликають приділяти увагу факторам самореалізації учня, зокрема «усвідомленню історичного досвіду та правильному розумінню суспільного інтересу». Це пояснює зростаючий інтерес української педагогічної спільноти до оновлення джерельної бази з історії України та підкреслює необхідність її ефективного використання у навчальному процесі. Проблема застосування історичних документів і методики їх аналізу в шкільній освіті має тривалу історію розвитку. Історіографію цього питання доречно починати з робіт ліберального історика М.М. Стасюлевича, який у другій половині XIX століття критикував так званий «формальний метод» навчання, що зводився до заучування та переказу підручників. Він запропонував «реальний метод», що ґрунтувався на самостійному і активному опрацюванні історичних джерел учнями під керівництвом вчителя. Для цього було створено хрестоматію з історії середніх віків. Практика показала, що обійтись без підручника неможливо, однак ідея використання документів як джерел знань здобула схвалення прогресивної педагогічної спільноти.

Ще на початку XX століття методисти наголошували на значенні джерел місцевої історії для формування національної свідомості. У 1911 році цим займався Б. Барвинський, а у 1917 році — Н. Григор'єв. Перші методичні спроби використання історичних документів мали експериментальний характер і здебільшого залишалися особистим досвідом педагогів. Проте сама ідея організації учнівських досліджень історичних джерел була важливою та відповідала потребам вдосконалення методики викладання історії.

На початку формування радянської системи історичної освіти питання про доцільність використання джерел у навчанні вже не ставилося під сумнів. Пошуки ефективних підходів до навчання, спрямованих на

ліквідацію механічного заучування, призводили до створення нових типів навчальних посібників. Так, у 1928 році з'явилися «Робочі книги з історії для старших класів» О.О. Веденського та О.В. Предтеченського, що передбачали обов'язкову роботу з документами. Проте запропонована методика виключала підручники з навчального процесу, що негативно вплинуло на рівень опрацювання першоджерел учнями.

У другій половині 1920-х років поряд із бригадно-лабораторним методом почав поширюватися метод «проектів», коли окремі теми курсів вивчалися через виконання практичних проектів, що вимагало застосування раніше здобутих знань.

Робота над проектним підходом до вивчення історії через дослідження джерел свідчила про зростання ролі історичного документа у навчальному процесі та відкривала шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів. Проте відсутність системи історичних знань обмежувала різноманітність і якість прийомів роботи з першоджерелами.

На початку 1930-х років увага держави зосереджувалася на формуванні теоретичних знань. Головним завданням став підвищений рівень освіти, який би забезпечував системне засвоєння основ наук. Будувалася система знань на принципі історико-хронологічної послідовності, що збігалася з науковою періодизацією, і давала учням загальне уявлення про розвиток людського суспільства. Навчальний процес будувався за лінійним принципом.

Водночас у 1930–1950-х роках намагалися повернути історичні джерела до методики викладання історії, замінивши «лабораторний» метод на метод «документації». Учні мали виділяти головні думки документа, добирати витяги й цитати для ілюстрування певних положень або підтвердження висновків з історичної літератури. Проте дослідницький підхід до вивчення джерел, за словами К.О. Баханова, «зник з методики викладання історії».

У 1940–1950-х роках методика навчання історії зробила значний крок уперед. Вона почала перетворюватися з набору рекомендацій у науково обґрунтовану систему формування знань про історичні факти та явища.

Однак до 1960-х років ще не існувало жодної збірки документів для самостійної роботи в класі.

Перехід до загальної восьмирічної освіти вимагав нової структури курсів історії, чіткого добору фактів, глибокого розкриття понять та наукового підходу до аналізу закономірностей розвитку суспільства. У школах активізувалося вивчення історії союзних республік, що тісно поєднувалося з курсом історії СРСР. Саме в цей період розпочалися перші спроби переосмислення педагогічного досвіду 1920-х років і піднесення творчості вчителів, спрямованої на вдосконалення класно-урочної системи навчання.

Так, у 1956 та 1959 роках виходять праці З.А. Огрізка, який підкреслював значення роботи з джерелами на уроках історії та розглядав основні методичні прийоми такої роботи. Він зазначав, що використання історичних документів у класі, а особливо самостійна робота учнів із ними, сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу, зменшуючи обсяг домашньої роботи.

Серед запропонованих методичних прийомів використання документів на уроках:

- включення цікавих фактів у розповідь вчителя для підвищення наочності;
- цитування фрагментів документа під час викладу;
- аналіз документа учнями у вигляді відповідей на запитання;
- коментоване читання та пояснення термінів і висловів із тексту;
- формулювання висновків учнями;
- постановка проблемних завдань для поглибленого аналізу першоджерела;
- використання документа для роботи з історичною картою;
- встановлення зв'язків теоретичного матеріалу зі змістом документа.

При цьому автор наголошував на керівній та контролюючій ролі вчителя, що обмежувало самостійність учнів і не враховувало їхню точку зору на події. Для домашньої роботи пропонувалися два підходи:

1. Опрацювання невеликого документа з підготовкою доповіді, з використанням репродуктивних завдань на кшталт «опиши», «переліч», «поясни», «охарактеризуй», «визнач»;
2. Завдання більш складного рівня для детального опрацювання історичної події, що вимагало глибшого аналізу джерел.

Узагальнення інформації з історичного джерела пропонувалося, зокрема, у вигляді таблиць. При цьому визначалися умови успішного виконання завдань: добровільність учня, підтримка вчителя та перевірка готовності учня перед виступом у класі. Використання документів на уроках повторення рекомендувалося у випадках, коли вчитель прагнув простежити розвиток історичного явища на різних етапах його існування. Утім, застосування таких матеріалів було доцільним лише тоді, коли учні вже аналізували документ раніше: повторне читання дозволяло згадати текст і зміст документа.

Особливу увагу посібник приділяв позакласній роботі з документами, наприклад, на заняттях історичних гуртків. Учні під час самостійного читання документів отримували можливість не лише ознайомитися з новими фактами, але й відчутти специфіку мови, зрозуміти думки та погляди окремих історичних осіб або суспільних груп. З.А. Огрізко рекомендував добирати документи таким чином, щоб обрані матеріали дозволяли формулювати узагальнені висновки за темою заняття.

Опрацювання документів завершувалося підсумковою бесідою. Другий методичний прийом передбачав виступи учнів із доповідями, що включали переказ документа та послідовні висновки. Для цього встановлювалися правила добору джерел: документ повинен відповідати темі заняття, не бути повністю використаним раніше на уроці (для збереження елемента новизни), а вчитель контролював підготовку учня, лише вказуючи на можливі помилки, не втручаючись у процес.

Третій спосіб роботи з першоджерелами передбачав короткі виступи учнів із використанням документа. Основною складністю для учнів було

критично оцінити джерело та обрати матеріал, релевантний темі. Тому виступи рекомендувалося готувати за вузькою тематикою. Вчитель спрямовував роботу учнів, радив доступну літературу, вказував джерела та перевіряв план виступу.

Крім роботи на уроках та домашніх завдань, З.А. Огрізко пропонував використовувати документи на шкільних вечорах для емоційного впливу: у вигляді художнього читання, сценічних номерів або як частину сценарію. Цитати з документів могли слугувати матеріалом для плакатів під портретами історичних діячів. Таким чином, дослідник розширив спектр методичних прийомів роботи з документами, включаючи позакласну діяльність. Проте основне сприйняття джерел учнями залишалося на репродуктивному рівні.

У 1959 році О.О. Вагін та Н.В. Сперанська у праці «Основні питання методики викладання історії в старших класах» рекомендували використовувати документи описового характеру для конкретизації викладу вчителя. Документальний матеріал мав стати органічною частиною уроку: уривки пропонувалося включати у розповідь як короткі цитати. Документи слугували прикладом або ілюстрацією до пояснень учителя, а невеликі документи читали повністю або скорочено. Особливу переконливість надавали уроку уривки з мемуарів, свідчення очевидців і учасників подій. Їх також можна було використовувати для формулювання висновків, поєднувати з ілюстраціями, що підвищувало емоційне сприйняття матеріалу. Автори наголошували, що конкретизація історичного факту через джерело не лише формує яскраві історичні образи, а й сприяє моральному вихованню та формуванню світогляду учнів.

Дослідники дійшли висновку, що лише в старших класах можливо проводити окремі уроки, присвячені аналізу історичного документа. У посібнику особлива увага приділялася документу як ключовому джерелу знань про минуле, за допомогою якого учні могли відновлювати події, встановлювати їхні взаємозв'язки, пояснювати процеси та визначати

закономірності історичного розвитку. Автори наголошували, що в шкільному курсі історії, який знайомить учнів із основами науки, можливо формувати лише окремі навички дослідницької роботи. Використання документа на уроці мало допомагати виконанню інших навчальних завдань, а його аналіз здійснювався лише під керівництвом учителя.

Мета роботи з документом полягала у розвитку історичного мислення, забезпеченні глибини та свідомості висновків, а також формуванні достатньої самостійності учнів у узагальненнях. В посібнику виділялися такі прийоми роботи з джерелами: характеристика походження та призначення документа, аналіз окремих положень за запитаннями вчителя, формулювання заключного висновку щодо історичного значення документа та виконання домашнього завдання за умови наявності відповідної літератури у кожного учня. Учні нагадували, що текст документа міг бути адаптований або перекладений, а незнайому термінологію слід пояснити самостійно. Формування висновків передувало підсумковому узагальненню на заключному етапі роботи.

В посібнику виокремлено такі прийоми роботи з документами:

1. Включення документа в розповідь учителя:

- а) використання документа для збагачення розповіді без посилання на текст;
- б) використання документа з короткою характеристикою та включенням окремих уривків;
- в) добір цитат для доказової ілюстрації положень;
- г) поєднання документа з ілюстрацією підручника.

2. Аналіз документа:

- 3. а) коментоване читання з формулюванням заключного висновку;
- б) бесіда за документом, прочитаним учителем;
- в) самостійна робота учнів із текстом документа.

Методисти рекомендували поєднувати ці прийоми: наприклад, вставляти невелику цитату у розповідь і ставити до неї питання, або

коментувати окремі положення документа під час усного аналізу. Один і той же документ міг використовуватися по-різному залежно від рівня підготовки учнів, досвіду вчителя та забезпечення класу текстами для аналізу. Таким чином, з появою нових шкільних підручників роль документального матеріалу зростала, а робота з ним ставала невід'ємною частиною уроку.

Протягом 1960-х років у методичній літературі зростає увага до ознайомлення учнів із методами сучасної історичної науки та прийомами самостійного пізнання суспільних явищ. І.Я. Лернер підкреслював, що «самостійне осмислення минулого допомагає осмисленню сьогодення; вміння здобувати знання про минуле сприяє вмінню пізнавати сучасність». Він наголошував на дослідницькому принципі навчання історії, за якого учні формують вміння самостійно визначати, аналізувати й пояснювати історичні факти та явища.

За словами Лернера, у цьому випадку учень виступає як історик, діючи обмеженою частиною методів і прийомів дослідників-спеціалістів. Мова йшла про ознайомлення учнів із логічними прийомами аналізу вже відомих фактів, їх осмисленням та узагальненням. Основною метою Лернера було підвищення ефективності дослідницького підходу для розвитку критичного мислення, стимулювання самостійності учнів у пошуку нових знань та їх осмисленні, перш за все через роботу з історичними документами.

І.Я. Лернер вбачав головне завдання роботи з документами у формуванні навичок аналізу та осмислення суспільних явищ, представлених у їхньому реальному вигляді сучасниками вивчуваної епохи. Документ, за його переконанням, слугував інструментом розвитку мислення, пізнавального інтересу та творчого пошуку. Лернер радив використовувати особливості першоджерел, що стимулюють критичне осмислення:

- у документі поруч із головною подією часто містяться додаткові факти, які допомагають виділити ключову подію;
- документи відрізняються ступенем достовірності, що формує критичне ставлення до їх змісту;

- деякі документи містять недостатньо свідчень, спонукаючи до додаткових пошуків;
- частина документів допускає різне тлумачення, що стимулює дискусію, аргументацію власної позиції та спростування думок опонентів;
- документ описує конкретну подію або явище, а інші свідчення можна здобути лише опосередковано через логічні умовиводи.

Отже, завданням Лернера було привчити старшокласників не лише до уважного читання тексту, а й до його ґрунтовного аналізу, а також аналізу авторських думок. Він пропонував залучати документи різних видів: акти, закони, статистику, мемуари тощо. Для систематизації роботи з першоджерелами Лернер розробив типологію питань, що знайомила учнів із логічними методами дослідження історичних та сучасних явищ.

Важливим було також розрізнення видів писемних джерел та відповідний підбір методів їх опрацювання: робота з одним, двома або більшою кількістю документів одночасно. Аналіз короткого “однотемного” документа дозволяв формувати базові навички, тоді як багатотемні документи обсягом 1,5–2 сторінки друкованого тексту були призначені для творчих доповідей і вимагали глибокого всебічного аналізу.

Лернер надавав значення співставленню однотемних документів для визначення їх схожостей і відмінностей, а також динаміки розвитку історичного явища. Він рекомендував різні форми організації роботи: колективний усний аналіз у класі, індивідуальний аналіз із подальшою обробкою, домашнє завдання та письмовий аналіз за допомогою запитань, групова робота над одним або кількома документами, а також змагання на кращий письмовий аналіз.

При виконанні будь-якої форми роботи Лернер наголошував на логічній структурі вправ і раціональному підході, застосовуючи їх за доцільності в конкретній ситуації. Робота з документами розглядалася як втілення дослідницького принципу навчання, формуючи практичні навички:

- складання анотацій, конспектів, тез і планів;

- рецензування текстів, оцінювання їх змісту та відповідності меті;
- критичне ставлення до матеріалу, розгляд проблеми з різних боків.

Подібну роль документів у навчанні підкреслював і Н.Г. Дайрі, який розглядав їх як ефективний засіб викладання історії. Він зазначав, що результати освіти, розвитку та виховання учнів прямо залежать від характеру та різноманітності джерел: чим ширший спектр документів, тим значніші результати. Різноманітність історичних джерел дозволяла знайомити учнів як із основами науки, так і з її методами. Принципи відбору документів Дайрі демонстрував на прикладі окремих тем курсу, виділяючи такі критерії: достовірне відображення сутності подій, що відбувалися, та висвітлення всіх сторін суспільного життя конкретного періоду. Документ, на думку дослідника, має слугувати основою для розвитку учнів та застосування дослідницького підходу. Він повинен бути стислим, доступним за мовою та стимулювати розумову діяльність. Подібно до І.Я. Лернера, автор підкреслював значення роботи з документом для вдосконалення мисленнєвих прийомів, зокрема через складання тез і конспектів.

У посібнику О.О. Вагіна “Методика викладання історії СРСР у 9–10 класах” (1974 р.) основну увагу було приділено формуванню в учнів уміння самостійно працювати з історичними документами, політичними брошурами, статтями тощо, щоб розуміти суспільно-політичні процеси. Автор наголошував, що переконання та ідеали формуються через самостійне мислення, тому завдання вчителя полягає в організації та спрямуванні цієї діяльності.

Вагін виділяв важливу роль періодичної преси, підкреслюючи, що газетні матеріали про сучасні події збагачують знання старшокласників про новітню історію. Учитель мав допомагати у доборі та сортуванні газетного матеріалу, а також доручати окремим учням підготовку коротких повідомлень, пов’язаних із теоретичним матеріалом. Для роботи з історичними писемними джерелами він пропонував такі прийоми:

- конкретизація матеріалу, що характеризує час події;

- конкретизація моментів, що відображають місце історичної події;
- введення в розповідь прямої мови та висловів історичних осіб.

Складні документи автор радив розглядати під безпосереднім керівництвом учителя. Таким чином, Вагін акцентував на формуванні уміння старшокласників самостійно використовувати знання, підкреслюючи важливість історичних джерел для глибокого та свідомого сприйняття історичного матеріалу.

На початку 80-х років, у результаті досліджень і узагальнення передового досвіду, програми з історії були удосконалені: підвищено теоретичний рівень навчального змісту, чіткіше визначені розвивальні та виховні завдання по роках навчання, введено ключові поняття, міжпредметні та міжкурсові зв'язки, а також основні вміння та навички. Особлива увага приділялася збільшенню обсягу самостійної роботи учнів. Метою було підвищення якості уроку та опанування нового матеріалу під час первинного опрацювання. Для цього застосовували проблемне викладання, евристичні бесіди, самостійну роботу з текстами підручника та додатковими джерелами. Методичні посібники другої половини 80-х і початку 90-х років уже містили розроблену методику роботи з адаптованими історичними документами. Було визначено, що ефективність роботи учнів залежить від правильної організації навчального процесу. Вчитель повинен враховувати:

1. Мету роботи з документом та його роль у реалізації загальної мети уроку.
2. Функції документа: джерело нових знань; засіб доповнення, конкретизації та деталізації викладу; ілюстрація змісту.
3. Місце документа в системі вивчення теми: стартовий пункт нового матеріалу; засіб закріплення знань у класній та домашній роботі.
4. Форма організації роботи: включення у розповідь учителя; предмет індивідуального розбору; засіб для самостійної домашньої роботи.
5. Знання та навички учнів, на які слід спиратися при роботі з документами.

6. Розробка методики виконання завдань до документа.

7. Створення додаткових логічних та пізнавальних завдань.

Такий підхід забезпечував систематичну роботу з історичними джерелами та сприяв розвитку самостійності, аналітичного мислення та критичного осмислення матеріалу у старшокласників. На сучасному етапі розвитку методики навчання історії в Україні тривають пошуки оптимального змісту, структури, методів і форм історичної освіти. Одним із пріоритетних завдань стає створення сучасного підручника з історії, який відповідав би освітній стратегії початку XXI століття.

Видатні українські методисти визнають ключову роль історичних документів у реалізації цих завдань. Для допомоги вчителям написано методичні посібники Ю.Г. Лебедевої [40] та інших, до тексту яких включено історичні документи з питаннями для їх аналізу.

Незважаючи на це, ще залишаються невирішені проблеми:

- несистематизованість методичних прийомів використання історичних документів на уроках;
- відсутність чіткого визначення місця писемних історичних джерел у сучасній методиці;
- традиційний підхід до аналізу документальної бази;
- методична література не дає точного визначення терміну «історичний документ».

Аналіз підручників з історії України за останні 30 років здійснив К.О. Баханов у середині 90-х років [7]. Він зазначив недостатнє методичне забезпечення джерельною базою для самостійної роботи учнів у 70–80-х роках. Підручники, видані в першій половині 90-х років, дослідник умовно поділив на три групи:

1. Підручники умовного характеру, які ставлять за мету по-новому викласти навчальний матеріал.
2. Підручники з традиційним підходом до джерел – документ використовується лише як ілюстрація або підтвердження думки автора.

3. Підручник Ф.Г. Турченка “*Новітня історія України*”, який містить значну кількість джерел (138 на 36 параграфів, тобто 3,8 на параграф). Джерела добиралися за текстом параграфа, але у сукупності вони становлять єдину тематичну та методологічну систему.

Аналіз підручників для 10–11-х класів показав такі тенденції:

1. Збільшилася кількість писемних джерел.
2. Більшість документів є новими, яких не було в хрестоматіях та збірках радянського часу.
3. Використовуються різні за характером документальні матеріали: політичні, соціально-економічні, культурологічні тощо.
4. Історичні документи представлені різними видами:
 - ділова документація (протоколи, доповідні записки, статистичні відомості, судово-слідча документація, інструкції, накази тощо);
 - акти законодавчих та виконавчих органів влади (універсали, закони, конституції, угоди, постанови тощо);
 - мемуарні джерела (листи, спогади, щоденники);
 - публіцистика (статті, публіцистичні твори);
 - наукові статті;
 - художня історична література та описи.

Таким чином, сучасні підручники демонструють тенденцію до розширення джерельної бази та різноманітності історичних документів, що сприяє формуванню у школярів умінь самостійного аналізу та критичного мислення.

Майже всі сучасні підручники пропонують до кожного документа або групи документів пізнавальні завдання різного рівня:

- **Репродуктивні:** “Знайдіть в тексті...”, “Розкажіть...”, “Які події сталися...”.
- **Пізнавальні:** “Порівняйте...”, “Охарактеризуйте...”, “Прокоментуйте...”, “Розкрийте значення...”.

- **Проблемні:** “Чим пояснити...”, “Дайте оцінку...”, “Порівняйте...”, “Висловіть власну думку щодо...”, “Доведіть...”.
- **Творчі:** “Підготуйте доповідь...”, “Використайте матеріали преси...”, “Надайте власну версію подіям...”.

Водночас варто зазначити, що нова джерельна база здебільшого спрямована на вирішення питань політичної історії України. Незважаючи на значне збільшення кількості історичних писемних джерел, не всі вони відповідають вимогам до їхнього добору: часто трапляються документи, вже проаналізовані в тексті параграфа.

Основні тенденції сучасних підручників:

1. Автори прагнули включати тексти з альтернативними точками зору, що стимулює напружену розумову діяльність учнів.
2. Писемні джерела відповідають темам, передбаченим шкільною програмою.
3. Джерельна база підручників добиралась за принципами: науковість, історизм, новизна, об’єктивність, альтернативність позицій, проблемність, інформативність, адаптованість для учнів.

Таким чином, сучасні підручники для 10–х класів, враховуючи нові підходи до навчання, формують у школярів критичне ставлення до джерел та завдань, запропонованих до них.

Із початку 60-х років ХХ століття учителям і учням допомогу у здобутті історичних знань через аналіз писемних джерел почали надавати історичні хрестоматії. Однак видання радянського періоду не дозволяли учням старших класів самостійно здобувати знання та унеможлилювали впровадження дослідницького принципу у навчальний процес.

Хрестоматії пострадянського періоду враховують сучасні вимоги до оновленого змісту історичної освіти та методики навчання:

- містять оновлену джерельну базу;
- включають документи соціального та економічного характеру на додаток до політичних;

- пропонують тексти з альтернативними точками зору;
- адаптовані до сучасної української мови та зрозумілі для учнів.

Незважаючи на це, історична художня література у сучасних хрестоматіях представлена недостатньо. В цілому ж, автори хрестоматій і збірок документів приділяють значну увагу використанню історичних писемних джерел на уроках історії України у загальноосвітній школі.

Аналіз наукової, методичної та навчальної літератури дозволив визначити основні напрями подальших досліджень у галузі методики роботи з історичними документами:

1. Надати уточнене визначення терміну **“історичний документ”**.
2. З’ясувати основні принципи добору та вимоги до аналізу писемного історичного джерела.
3. Сформулювати навчальні функції історичних документів та визначити методичні умови їх використання у процесі викладання історії.

Українські методисти відіграли ключову роль у формуванні сучасної методики викладання історії, приділяючи особливу увагу використанню історичних документів як основного джерела знань. Вони розглядали учня не як пасивного сприймача, а як активного суб’єкта пізнавальної діяльності, здатного самостійно аналізувати історичні джерела, робити висновки та формулювати власні судження.

І.Я. Лернер та інші методисти підкреслювали значення історичного документа для розвитку мислення, пізнавального інтересу та творчого пошуку учнів. Вони пропонували використовувати документи різного типу, акти, закони, мемуари, статистику – з метою формування навичок самостійного аналізу, порівняння джерел, критичного оцінювання інформації та розвитку дискусійних умінь.

Вчені пропонували різноманітні форми роботи з документами: колективний аналіз у класі, індивідуальна робота, групова робота, лабораторно-практичні завдання, підготовка доповідей та презентацій. Усі ці підходи були спрямовані на те, щоб учні не просто відтворювали знання, а

здобували досвід дослідницької діяльності, набували умінь формулювати головну думку документа, складати конспекти, плани, анотації та рецензії.

Дослідники наголошували на необхідності залучати документи до домашніх завдань і позакласної роботи, включаючи історичні гуртки та шкільні заходи. Це дозволяло учням не лише повторювати матеріал, а й поглиблювати розуміння історичних явищ, відчувати мову епохи та особливості мислення історичних діячів

Поступово в методиці українських методистів з'являється акцент на самостійну роботу учнів і формування критичного мислення. І.Я. Лернер, О.О. Вагін та інші підкреслювали важливість підготовки учня до самостійного дослідження, уміння аналізувати альтернативні точки зору, співставляти різні документи та робити обґрунтовані висновки.

На рубежі ХХ–ХХІ століть методисти стикалися з проблемами: несистематизованістю методичних прийомів, традиційним підходом до джерел, недостатнім визначенням ролі історичного документа у навчальному процесі. Разом із тим, значним досягненням стало створення сучасних підручників та хрестоматій, які враховують науковість, новизну, об'єктивність та альтернативність джерел, що дозволяє учням розвивати навички критичного мислення, аналізу та самостійного дослідження.

Було накреслено низку принципів роботи з документами: науковість, історизм, адаптованість для учнів, системність та проблемність завдань. Ці принципи дозволяли організувати навчальний процес так, щоб документ ставав не лише джерелом знань, а й засобом розвитку дослідницьких умінь, логічного мислення, уміння працювати з фактами та явищами історичного процесу.

Сучасні методисти продовжують шукати оптимальні форми використання документів у навчанні, розширювати їхній зміст (політичний, соціально-економічний, культурний), включати альтернативні точки зору, а також забезпечувати адаптованість матеріалу для шкільного віку. Основна мета - перетворити документ з матеріалу для ознайомлення на об'єкт

самостійного дослідження, що формує у школярів критичне мислення, здатність робити обґрунтовані висновки та аналізувати історичні явища.

Отже, розкрито сутність поняття «історичне джерело» як основи історичного пізнання та важливого засобу навчання історії в закладах загальної середньої освіти. З'ясовано, що історичні джерела є носіями інформації про минуле, які відображають події, явища та процеси в конкретних історичних умовах. Проаналізовано основні підходи науковців до класифікації історичних джерел, що дало змогу виокремити найбільш доцільні для використання у шкільній практиці групи: писемні, речові, усні, зображувальні, статистичні та електронні джерела. Визначено, що залучення різних типів джерел у навчальному процесі сприяє формуванню в учнів історичного мислення, умінь аналізу, порівняння, критичної оцінки інформації, а також розвитку ціннісних орієнтацій і громадянської позиції.

Особливу увагу акцентовано на дидактичному потенціалі історичних джерел як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів. Встановлено, що ефективність роботи з джерелами значною мірою залежить від методично грамотного добору матеріалу, вікових особливостей учнів, рівня їхньої підготовки та використання активних і інтерактивних методів навчання. З'ясовано, що сучасна школа орієнтується на компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння фактів, а й формування вмінь самостійно працювати з інформацією, робити висновки та аргументувати власну позицію. Доведено, що впровадження методичних розробок із використанням історичних джерел (аналіз документів, робота з історичними картами, візуальними матеріалами, цифровими архівами) підвищує мотивацію учнів до вивчення історії, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, а також відповідає вимогам Нової української школи.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.2. Особливості психології пізнання на уроках історії учнями старшої школи

У старшому шкільному віці відбувається формування світогляду юнака - системного, адекватного сприйняття світу, яке впливає на розвиток різнобічності та гармонійності його пізнавальних інтересів. Ці інтереси формуються під впливом вікових особливостей та навчально-виховного процесу. На тлі інтенсивного особистісного розвитку змінюються мотиваційні структури, зокрема такі їх компоненти, як потреби, інтереси та ідеали. У цей період підлітки узагальнюють свої життєві цілі та ієрархізують мотиви діяльності, що становить основу їхніх ціннісних орієнтацій.

Саме в юнацькому віці відбувається трансформація структури інтересів старшокласника, яка визначає його ставлення до знань на все життя. Ці процеси вивчали багато дослідників, зокрема В. Хеннінг, В. Г. Асєєв, Г. І. Щукіна та інші, які показали, як структура інтересів впливає на формування ціннісних орієнтацій, світогляду та життєвих перспектив особистості.

Водночас сучасна психолого-педагогічна література недостатньо охоплює проблеми цілеспрямованого розвитку пізнавальних інтересів як бази самопізнання та саморозвитку підлітків. Особливо важливо враховувати вже сформовані мотиваційні утворення, взаємозв'язки яких можна використовувати для стимулювання розвитку інтересів у певних галузях знань.

Аналіз психологічних досліджень системного підходу до вивчення поведінки людини показує, що особистість характеризується активністю та діяльнісною спрямованістю, що визначається її мотивами. Вони пронизують усі структурні утворення особистості: її спрямованість, характер, емоції, здібності та психічні процеси. Водночас саме новоутворення особистості

відображають певні характеристики мотиваційної сфери, наприклад, динамічні властивості. Мотивація виступає проявом сутності особистості і забезпечує її взаємодію із соціальним і природним середовищем.

Дослідження В. Г. Асєєва, Є. П. Ільїна, В. А. Семиченка та інших доводять, що мотивація визначає вибірковість активності та спрямованість діяльності. Пізнавальна діяльність людини є синтезом інформаційних процесів та мотивації. Мотивація виступає складним механізмом, який узгоджує вплив зовнішніх факторів з внутрішніми можливостями особистості. У вітчизняній психології мотиваційна сфера розглядається як ієрархічна та динамічна система потреб, мотивів, інтересів і відношень, структурованих навколо ядра провідних мотивів.

Особливе значення у цій системі мають інтереси, оскільки саме вони визначають вибіркоче ставлення особистості до об'єкта пізнання. Важливими характеристиками інтересів є їх життєва значущість та емоційна привабливість. Пізнавальні інтереси не лише стимулюють діяльність, але й сприяють саморозвитку та самовдосконаленню, забезпечуючи перехід від поверхневої цікавості до глибокого аналізу явищ і розв'язання проблем.

У сучасній психолого-педагогічній літературі широко досліджується сутність пізнавального інтересу (роботи Б. Г. Ананьєва, В. Г. Асєєва, В. І. Ковальова та інших). Розвиток пізнавальних інтересів у навчанні школярів і студентів вивчали М. І. Алексєєва, А. К. Маркова, Г. І. Щукіна, В. М. Вергасов, Є. П. Ільїн та інші, які виділяють декілька шляхів стимулювання мотивації [28, с. 171 – 176].

Перший шлях полягає у безпосередньому впливі вчителя на мотиваційну сферу учнів для зміни їхньої поведінки через лекції, бесіди, пояснення або розповіді. Такий підхід впливає здебільшого на когнітивну сферу, але не активізує практичну діяльність учнів, що призводить до формування так званих «знаних» мотивів, які малоефективні для реальної діяльності.

Тому теорія мотивації навчання підлітків та дорослих пропонує поєднувати цей підхід із методами, що залучають учнів у спеціально

організовану навчально-виховну діяльність, сприяючи розвитку пізнавальної мотивації. Значну роль у цьому відіграє інтерактивне навчання, яке базується на взаємодії та активно стимулює пізнавальні інтереси учнів.

Інтерактивне навчання характеризується тим, що педагог працює не з окремим учнем, а з групою взаємодіючих особистостей, які стимулюють і активізують мисленнєву діяльність один одного. Воно виступає моделлю спілкування в реальній спільній творчій діяльності, спрямованій на розв'язання пошукових або проблемних завдань, що іноді відбувається у контексті суперництва або змагання. Цей підхід реалізується через ділові та рольові ігри, дискусії, конференції, тренінги, що одночасно впливають на свідомість, емоційний стан і практичну діяльність учнів, формуючи дієві мотиви засвоєння знань.

Жоден із зазначених методів не може розглядатися як універсальний. Оптимальне поєднання різних підходів у навчальному процесі дозволяє стимулювати інтерес до конкретної галузі знань, задіюючи комплексну структуру пізнавальної мотивації особистості.

Для вивчення пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників С. Терном було проведено дослідження серед 202 учнів шкіл м. Полтави віком 14–17 років. Методика В. Хенніга дозволила виявити особливості провідних і другорядних пізнавальних інтересів молоді серед 17 напрямків знань та їх типові взаємозв'язки для певного вікового періоду. Дослідження структури мотивів навчальної діяльності за методикою В. А. Семиченка та анкетування учнів виявили специфіку суб'єктивної значущості їх пізнавальних спонукань, які формуються безпосередньо у навчальному процесі.

Результати дослідження показали, що в обох вікових групах учнів провідним є інтерес до подорожей (38 % підлітків та 35 % старшокласників). У дівчат цей інтерес здебільшого пов'язаний з танцями, біологією, мораллю та географією, а у хлопців — із фізикою, спортом, технікою, мораллю та психологією. Питання моралі присутні у всіх групах: у дівчат вони залишаються провідними у віці 14–15 та 17–18 років (38 % та 36 % виборів

відповідно), тоді як у хлопців мораль стає центральним інтересом лише у 17–18 років (32 % виборів), що свідчить про зростання їхньої самостійності.

Важливо зазначити, що з віком посилюється взаємозв'язок інтересу до моралі з увагою до морального аспекту різних сфер життя. Водночас інтерес до моди залишається головним у дівчат обох вікових груп, тоді як у хлопців він залишається слабким. Інтерес до техніки тісно пов'язаний зі статтю респондентів.

Таким чином, аналіз структури пізнавальних інтересів за методикою В. Хенніга дозволяє зробити висновок про тенденції розвитку інтересів різних вікових груп. Кількість значущих провідних інтересів у старшокласників дещо менша, особливо серед дівчат, ніж у підлітків, що свідчить про певну «кристалізацію» сфери інтересів. Підлітки ж демонструють ширший спектр часто ситуативних захоплень. У старшокласників помітне збільшення взаємозв'язків провідних інтересів із другорядними пізнавальними мотивами, що свідчить про їхню спробу простежити цікаві явища у різних умовах, зрозуміти їхні витoki та пояснити різноманітність проявів у природі й суспільстві [28, с. 172].

Особливої наукової уваги потребує інтерес до психології, адже саме він створює сприятливі умови для розвитку самопізнання та свідомої саморегуляції поведінки школярів. Дослідження засвідчують, що цей інтерес є провідним у дівчат 9 та 11 класів, а також у хлопців старших класів. У процесі вікового розвитку спостерігається зростання кількості та різноманітності його взаємозв'язків з іншими інтересами у загальній мотиваційній структурі особистості.

Так, у дівчат підліткового віку інтерес до психології тісно поєднується з інтересами до подорожей, кіномистецтва, літератури та моди, тоді як у старшокласниць він уже корелює з біологією, мораллю, літературою, модою та зацікавленням теорією пізнання. Аналогічна тенденція спостерігається й у хлопців: у підлітковому віці їхній інтерес до психології пов'язаний переважно з технікою, мораллю та подорожами, тоді як у юнацькому віці

структура зв'язків суттєво ускладнюється й охоплює географію, біологію, літературу, техніку, подорожі та мораль.

Наявність таких взаємозв'язків відкриває широкі можливості для їх цілеспрямованого використання в навчально-виховному процесі з метою розвитку стійкої мотивації до опанування психологічних знань. Зокрема, у хлопців і дівчат 14–15 років чітко простежується тісний зв'язок інтересу до психології з інтересом до подорожей, що дає підстави залучати учнів до пізнавальної діяльності, спрямованої на вивчення психологічних особливостей різних народів, етнічних спільнот, національних традицій та обрядовості. Важливу роль у цьому процесі відіграє залучення підлітків до вікторин, читацьких конференцій і обговорень, пов'язаних з етнопсихологічними дослідженнями та спеціальною літературою [28, с. 176].

Водночас для підлітків обох статей значущими залишаються мотиви навчальної діяльності, сформовані на попередніх етапах розвитку, зокрема комунікативні та позиційні мотиви, а також спонукання, зумовлені загальносоціальними цінностями. Тому під час організації виховних заходів доцільно акцентувати увагу на можливостях реалізації провідних інтересів підлітків у контексті розширення й оптимізації їх міжособистісного спілкування. Так, у межах розвитку інтересу до психології в поєднанні з моральною проблематикою ефективними є обговорення та ділові ігри, присвячені типовим комунікативним ситуаціям, зокрема етичним аспектам розв'язання міжособистісних конфліктів або дотриманню норм поведінки. Розглядаючи зв'язок інтересів до психології та моди, доцільно підкреслювати роль зовнішнього вигляду у формуванні перцептивної складової міжособистісної взаємодії.

Пізнавальні інтереси учнівської молоді слід аналізувати у нерозривному зв'язку з домінантними для кожної вікової групи мотивами навчання. Так, для підлітків провідними виявилися комунікативні та позиційні мотиви (відповідно 51 % і 47 %), а також навчально-пізнавальні спонукання (38 %). Водночас значущими для них залишаються ситуативні мотиви та орієнтація

на соціальні цінності. Для старшокласників характерним є зростання ролі професійно-ціннісної мотивації (62 %) та мотивації самовиховання (49 %), при збереженні значущості позиційних і навчально-пізнавальних мотивів.

З огляду на це, у процесі формування інтересу старшокласників до психології доцільно спиратися на професійну мотивацію навчання, поєднуючи її з уже наявними інтересами до техніки.

Таким чином, цілеспрямоване формування інтересу до окремих галузей знань, зокрема до психології, потребує врахування вікових особливостей мотиваційної сфери школярів та акцентування уваги на тих мотивах, які є найбільш значущими на кожному етапі їх розвитку.

Використання таких методів сприяє формуванню пізнавальної мотивації, що забезпечує ефективне особистісне та професійне зростання молоді. Інтерактивна навчальна діяльність залучає учнів до активної взаємодії у процесі розв'язання життєво та професійно значущих завдань, стимулює мисленнєву активність та формує орієнтацію на досягнення спільного результату. Врахування вже сформованих інтересів школярів може суттєво підвищити ефективність активізації пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань і стати основою для подальшого саморозвитку особистості.

2.3. Розвиток критичного мислення учнів при роботі з історичними документами

В Україні проблема формування навичок критичного мислення в учнівській молоді набула особливої актуальності та потребує невідкладних і системних заходів щодо її розв'язання. Ще експериментальні дослідження, проведені у 80-х роках ХХ століття, засвідчили, що понад 80 % школярів і студентів педагогічних закладів не володіють базовими логічними операціями мислення, зокрема аналізом, синтезом, класифікацією, узагальненням і порівнянням. Відтоді проблема фактично залишалася поза

фокусом цілеспрямованих освітніх реформ, а комплексні кроки для її подолання так і не були реалізовані.

Попри те, що розвиток історичного мислення офіційно задекларований як провідна мета історичної освіти, у реальній шкільній практиці ця мета здебільшого не реалізується повною мірою. Вивчення історії часто зводиться до механічного запам'ятовування дат, подій, імен та історичних документів. При цьому ігнорується той факт, що професійні історики досягають фахової майстерності не завдяки накопиченню фактологічних знань, а через вміння аналізувати, інтерпретувати та проблематизувати історичні явища. У шкільному середовищі високі результати зазвичай демонструють учні з розвиненою пам'яттю, однак саме вони далеко не завжди стають ініціаторами суспільного прогресу.

Справжніми рушіями змін є ті, хто здатний не лише відтворювати готові відповіді чи засвоєні формули, а насамперед — самостійно формулювати проблеми та шукати шляхи їх розв'язання. Оцінка діяльності таких особистостей значною мірою ґрунтується на суспільній значущості питань, за які вони беруться, а не на обсязі відтвореної інформації.

Критичне мислення як окрема наукова категорія сформувалося в межах американської когнітивної психології та сьогодні розглядається як ключова умова ефективного навчання, відповідального громадянства й успішної соціальної адаптації особистості.

Саме американські дослідники когнітивних процесів досягли найвагоміших результатів у вивченні мислення та посідають загально визнане провідне місце у цій науковій галузі. Серед них особливу роль відіграють праці Дж. Андерсона, Р. Стернберга, Д. Халперн, Дж. Брунера, С. Міллера, Д. Надлера, Р. Солсо та інших учених. [64, с. 483 – 484] Водночас наявність потужної теоретичної бази не означає автоматичного впровадження фундаментальних наукових напрацювань у масову освітню практику — ані в самих Сполучених Штатах, ані в інших країнах. Проте саме у США протягом тривалого часу реалізуються масштабні освітні програми, спрямовані на

розвиток критичного мислення, що дозволило накопичити значний практичний досвід у цій сфері.

Критичне мислення слід розуміти не як схильність до безпідставного заперечення чи негативізму, що часто властиво побутовому сприйняттю цього поняття, а як здатність до науково обґрунтованої оцінки явищ дійсності з урахуванням як їх позитивних, так і негативних сторін. У такому розумінні критичне мислення постає як уміння застосовувати спеціальні способи обробки інформації з метою досягнення обґрунтованого висновку. До його ключових характеристик належать уміння логічно міркувати, приймати аргументовані рішення, оцінювати як отриману інформацію, так і власний процес мислення, а також орієнтація на практично значущий результат [64, с. 483 - 487].

Актуальність розвитку критичного мислення суттєво зростає в умовах сучасного інформаційного простору, де засоби масової інформації, рекламні кампанії та політичні технології здійснюють цілеспрямований і витончений вплив на суспільну свідомість. Сучасну людину намагаються переконати не лише у доцільності придбання певного товару, а й у необхідності підтримки конкретних політичних діячів чи рішень, що потребує від громадян уміння аналізувати інформацію, розпізнавати маніпуляції та робити самостійні висновки.

У межах цієї роботи представлено авторську технологію перевірки, вимірювання та оцінювання рівня сформованості критичного мислення учнів. Окреслено загальні принципи, підходи й інструменти діагностики, а також подано результати педагогічного експерименту, спрямованого, з одного боку, на виявлення рівня розвитку розумових здібностей старшокласників, а з іншого — на формування навичок критичного мислення.

Констатувальний педагогічний експеримент було проведено у загальноосвітніх навчальних закладах м. Запоріжжя серед учнів 10–11 класів. Загальна кількість респондентів становила 522 особи. До вибірки увійшли

школи різних типів, зокрема заклади нового типу та традиційні загальноосвітні школи, відібрані у випадковому порядку. Формування вибірки здійснювалося таким чином, щоб вона репрезентативно відображала сукупність навчальних закладів міста [64, с. 483 - 487].

У ході експерименту учням було запропоновано два завдання проблемного характеру. Зокрема, їм необхідно було визначити, яка з наведених оцінок світової економічної кризи є більш обґрунтованою: твердження про виключно негативну роль Великої депресії 1929–1933 років у руйнуванні економічних систем країн світу або ж погляд, згідно з яким ця криза мала й позитивні наслідки, сприяючи формуванню механізмів запобігання подібним явищам у майбутньому. Кожну відповідь учні мали аргументувати, що дозволяло оцінити рівень сформованості їх критичного мислення.

Кожному учневі було запропоновано два завдання, які він виконував індивідуально протягом одного навчального заняття тривалістю 45 хвилин. У процесі виконання роботи дозволялося користуватися різноманітними інформаційними джерелами. Напередодні проведення констатувального педагогічного експерименту учнів попередили про майбутню контрольну роботу творчого характеру. Водночас їх заздалегідь ознайомили із загальною тематикою завдань, не розкриваючи конкретних формулювань.

Оцінювання виконаних робіт здійснювалося на основі системи критеріїв, що відображали рівень сформованості навичок критичного мислення. До них належали: усвідомлення діалектичного взаємозв'язку між висловлюваними твердженнями; наявність чітко сформульованого висновку; аргументованість позиції; логічна прийнятність і несуперечливість наведених аргументів; відповідність аргументів зробленому висновку; залучення контраргументів; усвідомлення фактів, що можуть суперечити власному висновку; уникнення необґрунтованих тверджень; розуміння обмежень, за яких висновок може вважатися істинним; а також спроби критично спростувати альтернативну точку зору.

Кожна з перелічених ознак оцінювалася в один бал. Відповідно, максимальна кількість балів за роботу становила десять, а загальний результат визначався кількістю виявлених критеріїв. Перевірка учнівських робіт здійснювалася трьома незалежними експертами, які пройшли попередню підготовку та були детально проінструктовані щодо процедури оцінювання. Кожен експерт фіксував власну оцінку у спеціальному бланку, після чого підсумковий бал за кожним критерієм визначався на основі збігу оцінок двох експертів. Саме цей результат вважався остаточним і використовувався для подальших статистичних обчислень.

Загальний масив експериментальних матеріалів склав 522 індивідуальні бланки. Отримані результати було опрацьовано з використанням табличного процесора Microsoft Excel, що дало змогу здійснити альтернативний, кореляційний та варіаційний аналіз експериментальних даних.

Першим етапом статистичного опрацювання стало визначення показників центральної тенденції досліджуваної вибірки, тобто узагальнених характеристик розподілу рівня сформованості критичного мислення учнів. Середнє арифметичне значення результатів констатувального експерименту становило 3,5 бала. Це дозволяє зробити висновок, що типовий старшокласник володіє лише трьома–чотирма базовими ознаками критичного мислення. Здебільшого такі учні здатні сформулювати власну позицію та навести кілька відносно доречних аргументів на її підтвердження, однак їх міркування зазвичай залишаються поверховими та недостатньо системними [64, с. 483 – 486].

Фактично підстави говорити про сформованість у школярів повноцінних навичок критичного мислення є вкрай обмеженими, оскільки в більшості випадків вони володіють лише початковими елементами логічного міркування, які становлять лише стартовий рівень мисленнєвої діяльності. Переважна частина складніших умінь залишається поза межами їхньої компетентності. Зокрема, учні здебільшого не виявляють здатності усвідомлювати діалектичні взаємозв'язки між суперечливими твердженнями,

добирати контраргументи або помічати факти, що спростовують власні висновки. Також їм властиво використовувати твердження, не підкріплені доказами, ігнорувати межі застосовності зроблених висновків та рідко виявляти спроби критично переосмислити або спростувати альтернативну точку зору.

Медіана як статистичний показник, що відображає значення ознаки, розташоване в центрі ранжованого ряду, у даній вибірці становить 3 бали. Це свідчить про те, що половина результатів знаходиться нижче цього рівня (50 % учнів отримали 2 бали або менше), тоді як інша половина — вище нього (50 % учнів набрали 4 бали і більше) [64, с. 486].

Мода, тобто найбільш поширене значення у вибірці, дорівнює 4 балам. Таким чином, у більшості випадків учні демонструють наявність приблизно чотирьох ознак критичного мислення. Зазвичай це проявляється у здатності чітко сформулювати тезу та дібрати аргументи, які є логічно прийнятними, несуперечливими і такими, що відповідають зробленому висновку.

Для визначення ступеня взаємозв'язку між окремими ознаками психічних процесів застосовується кореляційний аналіз. На відміну від функціональної залежності, що передбачає однозначну відповідність між змінними, кореляційний зв'язок має імовірнісний характер і допускає множинність можливих значень. У такій ситуації зміна одного показника може супроводжуватися різними варіантами змін іншого.

У контексті даного дослідження принциповим є з'ясування того, чи є ознаки критичного мислення стійкими, системно сформованими характеристиками особистості учнів, чи вони мають фрагментарний і ситуативний характер. Для цього було обчислено коефіцієнти кореляції між проявами одних і тих самих ознак критичного мислення під час виконання різних завдань. Наприклад, аналізувалося, чи зберігається здатність учня усвідомлювати діалектичні взаємозв'язки під час виконання першого і другого завдань.

Значення коефіцієнта кореляції дозволяє визначити частоту збігу проявів певної якості в різних навчальних ситуаціях. Аналогічно, кореляція між загальними показниками виконання двох завдань дає змогу зробити висновок про ступінь узгодженості використання навичок критичного мислення в різних умовах діяльності та про рівень їх інтегрованості у пізнавальну діяльність учнів.

Коефіцієнт кореляції між сумарними результатами виконання першого і другого завдань становить 0,3, що свідчить про помірний, близький до слабкого, зв'язок між використанням навичок критичного мислення в різних пізнавальних ситуаціях. Такий показник дозволяє зробити висновок, що прояви критичного мислення мають переважно інтуїтивний, фрагментарний і ситуативний характер. Учні, застосовуючи окремі логічні прийоми під час виконання одного завдання, не демонструють їх стабільного використання у процесі розв'язання іншого. Це, у свою чергу, свідчить про відсутність у них сформованої стратегії роботи з проблемними пізнавальними завданнями.

Порівняльний аналіз окремих компонентів мислення засвідчив, що відносно стійкими для школярів є такі вміння, як формулювання тези або відповіді на поставлене запитання (коефіцієнт кореляції — 0,35), добір аргументів із дотриманням їх логічної прийнятності та несуперечливості (0,31), а також уникнення тверджень, не підкріплених доказами (0,4). Водночас і ці показники характеризуються лише помірною силою зв'язку, що не дозволяє говорити про їхню повну інтегрованість у структуру мислення учнів [64, с. 483 – 487].

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між десятьма ознаками критичного мислення, здійснений у межах виконання одного й того самого завдання, виявив, що системоутворювальною характеристикою критичного мислення виступає діалектичність мислення. Йдеться про здатність розглядати явища з різних позицій, аналізувати їх під різними кутами зору та усвідомлювати багатовимірність і варіативність реальності.

Отримані результати констатувального педагогічного експерименту переконливо доводять необхідність упровадження цілеспрямованої системи педагогічних впливів, орієнтованих на формування в учнів стратегій розв'язання проблемних завдань і оволодіння правилами виконання логічних операцій мислення. Дослідження засвідчило, що навіть за наявності окремих навичок правильного міркування учні застосовують їх епізодично та без внутрішньої узгодженості.

Найбільш уживаними логічними прийомами є формулювання тези та добір аргументів на її підтвердження. Натомість найменш сформованою виявилася здатність відшукувати й ураховувати факти, що суперечать власній позиції. Ігнорування таких фактів призводить до відсікання значної частини інформації, необхідної для повноцінного аналізу проблеми та прийняття обґрунтованого рішення.

До негативних проявів критичного мислення слід також віднести відсутність усвідомлення обмеженості більшості висновків, які є істинними лише за певних умов. Учні часто схильні до категоричних, абсолютних оцінок, що свідчить про елементи догматичного мислення. Майже не спостерігалось спроб аргументовано спростувати альтернативну точку зору; натомість учні зосереджувалися виключно на пошуку підтверджень власної позиції, залишаючи поза увагою можливість часткової або умовної істинності інших поглядів.

Більшість респондентів також продемонструвала недостатній рівень гнучкості мислення. Зокрема, під час аналізу історичних подій учні не завжди усвідомлювали, що різні оцінки можуть перебувати у діалектичному зв'язку й бути сумісними залежно від історичного контексту або аспекту розгляду. Часто спостерігалось нерозуміння того, що запропоновані судження не є взаємовиключними. Менш поширеною, проте суттєвою вадою історичного мислення виявився добір аргументів, які не підтверджували зроблений висновок

Постає принципове питання щодо шляхів і механізмів ефективного формування критичного мислення в учнів. На нашу думку, розв'язання цієї проблеми потребує цілеспрямованого впровадження в освітній процес дослідницьких завдань і створення спеціальних педагогічних умов, які сприяли б розвитку ключових інтелектуальних і особистісних якостей. До них належать здатність до синтетичного мислення, що передбачає вміння встановлювати приховані та опосередковані зв'язки між явищами; готовність критично переосмислювати усталені ідеї та принципи; обґрунтована схильність до ризику; толерантне ставлення до власних і чужих помилок; уміння виявляти проблеми, що потребують творчого підходу; а також здатність формулювати й переформулювати проблемні питання.

Практична реалізація таких підходів може здійснюватися через різні типи навчальних завдань. По-перше, учням доцільно пропонувати самостійно розробляти варіанти розв'язання проблем, з якими свого часу стикалися відомі історичні діячі, аргументуючи доцільність обраних рішень. По-друге, ефективним є залучення школярів до виконання проблемно-пізнавальних завдань, спрямованих на критичну перевірку обґрунтованості окремих історіографічних інтерпретацій. По-третє, важливу роль відіграє тренування у вправах з ретроальтернативістики, що передбачає моделювання альтернативних сценаріїв розвитку реальних історичних подій. По-четверте, доцільно організовувати діяльність учнів, спрямовану на виявлення та переосмислення проблем, які існували в минулому, зокрема шляхом пошуку недооцінених або неправильно сформульованих історичних викликів.

З метою перевірки ефективності запропонованих підходів відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 314 від 5 жовтня 2006 року лабораторією інтерактивних технологій навчання гуманітарним дисциплінам Запорізького національного університету було започатковано формувальний педагогічний експеримент «Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії». До експерименту залучено навчальні заклади різних районів м. Запоріжжя,

зокрема гімназії та загальноосвітні школи Заводського, Ленінського, Хортицького та Шевченківського районів. Учасники експерименту були забезпечені відповідними методичними рекомендаціями та дидактичними матеріалами для вчителів і учнів. Реалізація експериментальної програми планувалася протягом 2006/2007 та 2007/2008 навчальних років. Основною метою дослідно-експериментальної роботи стало впровадження в освітній процес цілісної системи педагогічних впливів, спрямованих на розвиток критичного мислення старшокласників [64, с. 483 – 487].

У межах експерименту також було розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо організації навчання, орієнтованого на формування критичного мислення. Ключові положення спроектованої системи педагогічних впливів полягають у такому. Базовою структурною одиницею навчання виступає не окремий урок, а цілісна тема навчальної програми. Опрацювання кожної нової теми розпочинається зі стадії мотивації, або «виклику», яка передбачає постановку проблемного завдання відповідно до навчального посібника. Учитель має можливість самостійно обирати одне або кілька проблемних питань, визначаючи їх як магістральну мету вивчення теми.

Подальше опрацювання матеріалу протягом кількох уроків підпорядковується визначеній проблемній меті. У процесі навчання педагог варіює методичні прийоми, використовуючи дискусії, ділові та імітаційні ігри, інші інтерактивні форми роботи. Уся навчальна діяльність систематично повертається до ключових проблемних питань, сформульованих на початковому етапі. Результати пізнавальної діяльності фіксуються за допомогою різноманітних інструментів: графічних організаторів інформації, аналітичних виписок, порівняльних таблиць, схем типу «плюс – мінус – цікаво» тощо.

Тематичне оцінювання обов'язково здійснюється у формі написання есе, що передбачає розгорнуту відповідь на проблемні завдання теми. Під час виконання такої роботи учням дозволяється користуватися будь-якими

джерелами інформації, оскільки основним критерієм оцінювання є здатність знаходити, аналізувати, інтерпретувати та аргументовано використовувати інформацію, а не механічне відтворення фактологічного матеріалу. Водночас це не виключає попередніх етапів перевірки засвоєння базових історичних знань. Оцінювання есе здійснюється відповідно до чинних державних критеріїв із урахуванням рівня сформованості стратегій розумової діяльності, визначених у методичних матеріалах.

Процес виставлення оцінок супроводжується детальним аналізом виконаних робіт, під час якого розглядаються допущені помилки, проігноровані логічні правила та принципи історичного пізнання. Підсумкове обговорення завершується рекомендаціями на перспективу, спрямованими на вдосконалення мисленнєвих стратегій учнів у подальшій навчальній діяльності. Обираючи форму підбиття підсумків, учитель керується принципами педагогічної доцільності, зважаючи на індивідуальні особливості учнів та специфіку класного колективу як соціальної групи.

Попередній аналіз результатів формувального педагогічного експерименту за 2006/2007 навчальний рік засвідчує суттєве підвищення рівня сформованості навичок критичного мислення в учнів експериментальних класів. Зокрема, середній показник за розробленою методикою зріс на дві бальні одиниці порівняно з даними констатуючого етапу: середнє арифметичне становить 5,2 бала проти 3,5 бала, зафіксованих раніше. У кількісному вимірі це означає, що частка учнів, які продемонстрували сформовані вміння критичного мислення, зросла з 11% до 47%, причому динаміка зростання за окремими показниками виявилася нерівномірною. Найбільш відчутні позитивні зміни спостерігалися в умінні встановлювати діалектичні взаємозв'язки між явищами (приріст 47%), добирати логічно прийнятні й внутрішньо несуперечливі аргументи (25%), враховувати контраргументи поряд із власною позицією (23,3%), а також виявляти факти, що не узгоджуються з власними висновками (20,4%) [64, с. 483 – 487].

Слід наголосити, що критичне мислення за своєю суттю є формою наукового мислення, потреба в якому в умовах інформаційного суспільства неухильно зростає. Сучасну якісну гуманітарну освіту неможливо уявити без системного розвитку критичності мислення, адже саме вона забезпечує здатність особистості до усвідомленого аналізу інформації, прийняття виважених рішень і відповідального громадянського вибору. У цьому контексті формування критичного мислення постає як одна з ключових проблем суспільствознавчої освіти. Отримані результати формувального експерименту підтверджують, що запропонована методика забезпечує значно вищий рівень засвоєння навичок критичного мислення порівняно з традиційними підходами до навчання.

Важливим складником шкільної історичної освіти у цьому процесі є системне використання візуальних джерел, які охоплюють широкий спектр наочності, застосовуваної на уроках історії. До них належать історичні карти, ілюстрації, графічна статистика (таблиці, схеми, діаграми), твори образотворчого мистецтва (живопис, скульптура, архітектурні пам'ятки, меморіальні комплекси), плакати, карикатури, фотографії, відеоджерела (документальні та художні фільми, відеосвідчення), мультимедійні презентації, інфографіка та речові пам'ятки минулого.

У навчальній діяльності візуальні джерела виступають не лише ілюстративним матеріалом, а й повноцінними носіями історичної інформації. Вони сприяють актуалізації попередніх знань, полегшують засвоєння нового матеріалу, забезпечують його закріплення та перевірку [46, с. 227 - 228]. Завдяки роботі з такими джерелами школярі поступово навчаються мислити парадоксально, поєднувати загальне й одиничне в аналізі історичних процесів, а також усвідомлювати багатозначність і суперечливість суспільних явищ. Оцінюючи історичні події, учні вчаться бачити не лише очевидні наслідки, а й приховані або зворотні сторони явищ. У процесі колективного обговорення та виконання навчальних завдань їм стає

зрозуміло, що багато історичних висновків зумовлені ціннісними орієнтаціями та світоглядними позиціями дослідника, який їх формулює.

Під час вивчення нового матеріалу вагому дидактичну роль відіграють також різноманітні види схем, які можуть застосовуватися на різних етапах уроку. Вони використовуються для наочного порівняння історичних явищ, демонстрації напрямів їх розвитку, узагальнення та систематизації знань. Форми роботи зі схемами можуть бути різними: в окремих випадках учитель самостійно конструює схему в процесі пояснення матеріалу, що сприяє поступовому та більш усвідомленому її сприйняттю учнями. В інших ситуаціях школярі створюють і заповнюють схеми індивідуально або в групах. Особливо показовим є складання схем на основі аналізу нового тексту та кількох історичних джерел, оскільки така діяльність свідчить про високий рівень пізнавальної активності учнів. Важливим завданням учителя є формування вміння «читати» та самостійно створювати різні типи схем, що є необхідною умовою розвитку аналітичного й критичного мислення [59]

Вагоме місце серед засобів опрацювання навчального матеріалу на уроках історії посідають таблиці, які довели свою високу дидактичну ефективність. Вони являють собою впорядковану систему числових або інших інформаційних даних, структурованих за графами та рядками. У ситуаціях, коли перед учнями постає завдання засвоїти значну кількість дат і пов'язаних із ними подій, доцільним є використання хронологічних таблиць. Для аналізу окремих етапів історичного розвитку оптимальними є тематичні таблиці. Порівняльні ж таблиці, зосереджуючись на ключових ознаках подібності або відмінності історичних явищ, сприяють усвідомленню спільного й відмінного, наприклад між соціальними групами, формами державного устрою, системами цінностей, особливостями ментальності чи соціально-економічними моделями. Таким чином, таблиці відіграють істотну роль у процесі виділення, узагальнення та систематизації понять і характеристик. За їх допомогою здійснюється зіставлення традицій, побуту й умов життя різних верств населення [46, с. 228-229].

Процес самостійного укладання схем і таблиць вимагає від учнів активного застосування логічних операцій, зокрема аналізу, синтезу та порівняння. Водночас школярі вчаться трансформувати історичну інформацію, узагальнювати її, впорядковувати в цілісну систему та представляти у графічній формі, що сприяє розвитку їхнього аналітичного та критичного мислення [70, с. 137].

Не менш важливим різновидом візуальних джерел є малюнки, які здатні репрезентувати особливості кожної історичної епохи або відображати різноманітні схематичні зображення. За допомогою малюнків «у розрізі» можна досліджувати внутрішню структуру об'єктів, зокрема архітектурних споруд та їхніх складових елементів. Статичні художні зображення полегшують процес опису, тоді як динамічні малюнки, які є складнішими для сприйняття, дозволяють простежити послідовність подій та зміну історичних процесів у часі. У практиці викладання історії широко застосовуються також діаграми та графіки, які дають змогу зосередити увагу учнів на кількісних і якісних параметрах досліджуваних явищ. За їх допомогою можна наочно продемонструвати динаміку та відмінності однорідних історичних процесів у межах певного хронологічного періоду [70, с. 138].

Одним із найпоширеніших засобів наочності на уроках історії є репродукції творів образотворчого мистецтва. На сьогодні накопичено значний методичний досвід щодо їх використання в освітньому процесі. Важливою умовою ефективної роботи з навчальною картиною є чітко продумана послідовність її аналізу. Зокрема, доцільно демонструвати картину лише в той момент пояснення, коли виникає потреба звернутися до зображеної події. Після цього учням необхідно надати час для цілісного сприйняття образу, окреслити просторово-часові межі події, охарактеризувати загальну обстановку та тло, на якому вона відбувається. Далі увага зосереджується на головному, деталях і значущих елементах зображення, а завершальним етапом стає формулювання узагальненого висновку з виділенням істотних ознак явища.

Аналізуючи проблему використання живопису в історичній освіті, В. Козинець пропонує алгоритм роботи з картиною, який передбачає визначення її теми, ідеї, сюжету та художніх засобів. Демонстрації твору має передувати коротке вступне слово вчителя, що містить інформацію про художника, його світогляд, задум і обставини створення роботи. Дослідниця наголошує, що вчителю не варто випереджати учнівські спостереження, пояснюючи те, що школярі здатні побачити самостійно. Основне завдання полягає у стимулюванні пізнавального інтересу до твору, для чого слід чітко окреслити аспекти, на які учні мають звернути увагу під час його розгляду [46, с. 227 – 240]

На уроці історії педагог має формувати в учнів уміння «читати» картину як історичне джерело, залучаючи їх до активної аналітичної діяльності за допомогою системи ретельно продуманих запитань. Водночас розвиток критичного мислення неможливий без здатності самих учнів ставити запитання, адже грамотно сформульоване питання сприяє зіставленню фактів і впорядкуванню власних міркувань. Тому запитання повинні бути чіткими, логічними та однозначними. У процесі навчальної бесіди може виникати потреба у використанні навідних запитань або ж у коротких поясненнях учителя, зумовлених педагогічною доцільністю .

Залучення репродукцій живописних творів до викладання історії України сприяє більш ґрунтовному пізнанню суспільного життя, допомагає учням яскравіше й емоційно насиченіше усвідомити закономірності історичного розвитку тієї доби, у межах якої були створені відповідні культурні надбання. Мистецькі пам'ятки слугують своєрідними «свідками часу»: вони відображають звичаї та традиції, особливості світосприйняття і психології людей минулого, засвідчують рівень художнього поступу людства, розширення меж мистецтва та збагачення його образно-виражальних засобів.

Водночас, якщо живописний твір нерідко приховує ідейний зміст за складною художньою формою, то плакат є відкритим ідеологічним

продуктом політичного мистецтва. Попри уявну простоту та певну художню схематичність, плакат не варто сприймати як примітивний жанр. Його «очевидність» стала такою лише після руйнування ідеологічних систем, у межах яких він функціонував. Для людини минулої епохи, зануреної в тогочасний ідеологічний простір, вплив яскравих образів був майже неминучим — подібно до того, як сучасній людині складно протистояти рекламним повідомленням, навіть усвідомлюючи механізми їхнього впливу [70, с. 148].

Г. Яковенко пропонує орієнтовний алгоритм аналізу плакатів, який передбачає з'ясування політичного замовлення та цільової аудиторії, для якої створювався візуальний матеріал. Подальший аналіз охоплює інтерпретацію зображених постатей і символів з опорою на такі запитання: яка фігура або об'єкт розміщений на передньому плані, а які — на другорядному; які елементи подано у збільшеному або зменшеному масштабі та з якою метою; які кольорові рішення використано і чому. Завершальним етапом є формулювання смислового послання, яке транслює плакат [70, с. 149]

Особливим видом візуального історичного джерела є карикатура. Її використання на уроках історії має значний виховний потенціал, адже карикатури дозволяють відтворити уявлення про суспільні настрої, політичні позиції та емоційні реакції людей певної історичної доби. За ефективністю впливу вони не поступаються текстовим джерелам, водночас відзначаючись лаконічністю та виразністю, адже їхній зміст передається передусім через образ. Разом із тим карикатура потребує відповідного коментаря, що допомагає учням співвіднести побачене з уже наявними знаннями про подію чи історичну постать. За умови достатнього рівня підготовки школярів, візуальне джерело наприкінці вивчення теми сприяє правильному розставленню смислових акцентів [70, с. 201]

Вітчизняні методисти, зокрема О. Мокрогуз та Г. Яковенко, пропонують використовувати спеціальну схему для аналізу фотографій, що допомагає учням критично осмислювати зображене: визначити, що показує знімок;

ідентифікувати зображених людей та їх дії; оцінити приблизний час створення фотографії (рік, період, подія) та пору року; з'ясувати, чи є зображення природним чи постановочним; визначити додаткові історичні джерела, що можуть підтвердити або доповнити висновки; а також з'ясувати, чи відповідає фотографія на питання, що цікавлять учнів [70, с. 150].

Працюючи з фотографіями як джерелами інформації, слід враховувати, що вони можуть взаємодіяти з іншими джерелами, викликати сумніви у загальноприйнятих уявленнях, виявляти суперечності та неясності, що потребують додаткового дослідження, а також ставити питання, на які можна відповісти лише через порівняння з іншими джерелами. У процесі реконструкції історії повсякденного життя епох, соціальних верств чи окремих осіб помітне зростання ролі візуальних і речових джерел, а також зміни їх пріоритетності порівняно з письмовими документами.

Нині багато вчителів активно використовують відеоматеріали у процесі навчання історії, оскільки на платформах на кшталт YouTube можна знайти матеріали для практично будь-якого уроку. Якщо робота з таблицями, схемами, картинами чи фотографіями потребує критичного мислення та вміння аналізувати, описувати й висловлювати власну точку зору, то відеоматеріали забезпечують додаткову візуалізацію історичних подій, сприяють кращому засвоєнню матеріалу в нестандартній формі та підвищують мотивацію учнів.

Серед переваг використання відео на уроках історії — оперативність та гнучкість, можливість повторного перегляду, використання стоп-кадрів, створення ефекту присутності та реалістичності подій, а також формування інтересу до предмету. Відеофільми допомагають яскраво ілюструвати матеріал, закріплювати знання, передавати атмосферу певної епохи та розвивати уяву учнів.

Уміле використання відеоматеріалів підвищує інтерес учнів до історії України, сприяє глибшому ознайомленню з окремими її подіями та діячами. Невеликий фрагмент фільму може ефективно візуалізувати навчальний

матеріал, особливо там, де неефективні нерухомі таблиці чи ілюстрації. Водночас слід пам'ятати, що відеофільми створюються людьми, які не завжди є фахівцями з викладання історії, і часто містять художні вигадки, що не відповідають науковій достовірності подій.

Тому вчитель має звертати увагу учнів на можливі спотворення фактів, навчати їх порівнювати відео з науково аргументованими знаннями, отриманими під час уроків. У такому випадку перегляд історичних кінострічок сприяє не лише розвитку образного мислення, а й формуванню критичного підходу до інформації (Методичні поради по організації роботи з візуальними джерелами, 2013). Перед використанням відеофрагментів обов'язково необхідно переглянути їх повністю, відібрати матеріали, які відповідають шкільній програмі та віковим особливостям учнів, мають достатню інформаційну насиченість і педагогічну цінність [46, с. 230 – 252]

Особливим різновидом відеоджерел є документальне кіно, яке надає учням можливість побачити історичні події та середовище очима сучасників певного історичного періоду ХХ – початку ХХІ століття. До відеоматеріалів, що широко використовуються на уроках історії, також належать телеекскурсії або відеоекскурсії до музеїв, на виставки та до меморіальних об'єктів. Ці матеріали сприяють реконструкції історичної реальності та можуть стати основою для організації навчального процесу відповідно до основних педагогічних принципів: поєднання навчання та виховання, логіка предмета, послідовність і систематичність, ясність та доступність викладу, наочність, емоційність і врахування вікових особливостей учнів. Закінчується така екскурсія підсумковою бесідою, під час якої вчитель разом із учнями узагальнює побачене, виділяє ключові аспекти, оцінює враження та формує творчі завдання, такі як написання есе, підготовка доповідей, рефератів чи створення альбомів [46, с. 230 – 252]

Застосування відеоекскурсій спрощує навчальний процес і для вчителя, і для учнів, роблячи його більш динамічним та ефективним. Під час спільного

перегляду вчитель коментує побачене, що дозволяє заощадити час на підготовку та розглянути більший обсяг матеріалу

Останнім часом почала розвиватися методика використання відеосвідчень на уроках історії. Вони дозволяють дізнатися або розширити знання про події минулого та зрозуміти, як ці події сприймали безпосередні учасники. Відеосвідчення можуть бути єдиним джерелом інформації для вивчення тем, які довгий час залишалися поза увагою дослідників, або викликали суперечливі оцінки в суспільстві. Такі джерела посилюють емоційний спектр сприйняття матеріалу учнями та сприяють розвитку предметних компетентностей. Водночас методика роботи з усними відеосвідченнями поки що недостатньо розроблена [46, с. 235]

Широке застосування на сучасних уроках історії отримали мультимедійні презентації, які дозволяють демонструвати змістовний матеріал та створювати певну логіку мислення учнів. Методично грамотні підготовлені презентації забезпечують виконання великої кількості навчальних завдань. PowerPoint-презентації стали надійним засобом візуалізації матеріалу: вони допомагають реалізувати цілі уроку, полегшують засвоєння складних тем, економлять час на заняттях і дозволяють демонструвати схеми, таблиці, ілюстрації та статистичні дані, підготовлені вчителем. Також презентації ефективні під час проведення вікторин та узагальнюючих уроків. Використання мультимедійних засобів сприяє кращому засвоєнню картографічних матеріалів та розвитку критичного мислення учнів .

Важливе значення у вивченні тем з культури мають справжні речові пам'ятки, що наочно ілюструють навчальний матеріал. До цієї категорії належать історичні монументи, пам'ятні місця та предмети, що зберігаються в історичних, краєзнавчих і воєнно-історичних музеях. Хоча їх застосування обмежене місцезнаходженням або станом збереження, ці джерела забезпечують безпосереднє сприйняття матеріалу та формують глибоке розуміння історичних явищ [59].

Проведені С. Терном констатуючі та формуючі педагогічні експерименти показали, що сучасні учні в значній мірі не володіють системними навичками критичного мислення. Результати констатуючого експерименту засвідчили, що типовий учень має лише три-чотири елементарні ознаки критичного мислення, здебільшого обмежуючись умінням формулювати власну позицію та наводити прості аргументи. Інші складові критичного мислення, такі як аналіз діалектичних зв'язків, добір контраргументів, врахування фактів, що суперечать власним висновкам, усвідомлення обмеженості висновків та спроби спростувати протилежну думку, залишаються поза компетенцією більшості учнів. Коефіцієнти кореляції між проявами критичного мислення під час виконання різних завдань свідчать про їх епізодичний та ситуативний характер, що свідчить про відсутність у школярів сформованої системи стратегій розв'язання проблемних завдань.

Дослідження засвідчило, що розвиток критичного мислення ефективно здійснюється через проблемно-пізнавальні завдання та інтерактивні методи навчання, що забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів. Серед таких методичних прийомів – дискусії, ділові та імітаційні ігри, ретроальтернативістика, а також робота з різноманітними джерелами інформації: текстовими, візуальними, графічними та цифровими. Важливу роль відіграє використання таблиць, схем, малюнків, діаграм, репродукцій живопису, плакатів, карикатур, фотографій, відеоматеріалів, телеекскурсій, відеосвідчень та мультимедійних презентацій, що сприяє формуванню навичок аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації. Водночас під час роботи з візуальними та відеоджерелами учнів слід навчати критичній оцінці їх об'єктивності та суб'єктивності автора, а також співставляти отримані дані з науково обґрунтованими знаннями.

Таким чином, ефективна система розвитку критичного мислення передбачає поєднання проблемного навчання, активних методів та роботи з різноманітними джерелами інформації, що забезпечує формування не лише

базових умінь аналізувати та оцінювати факти, а й здатності до системного, синтетичного та діалектичного мислення. Отримані результати свідчать, що інтеграція таких методик у навчальний процес істотно підвищує рівень засвоєння навичок критичного мислення учнями та сприяє розвитку їхньої самостійності, аналітичних здібностей і готовності до осмисленого прийняття рішень у навчальній та повсякденній діяльності.

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ УДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ З ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА ОСНОВІ АНКЕТУВАННЯ УЧНІВ

3.1. Дослідження навичок роботи старшокласників з історичними джерелами в Путивльському ліцеї № 2 ім. Г. Базими

Тема нацистської окупації в курсі історії України є надзвичайно складною та чутливою, тому потребує особливої уваги з боку педагогів. Вивчення цієї теми повинно базуватися на низці методичних принципів, які враховують вікові особливості учнів, використання надійних джерел та специфіку роботи в групах. Не менш важливою є здатність учнів вести діалог, сприймати та аналізувати свідчення очевидців, розуміти зв'язок між минулим і сучасністю, концентрувати увагу на ключових подіях та видатних постатях. Педагоги повинні враховувати, що тема Другої світової війни часто викликає емоційні реакції, тому важливо дотримуватися емпатичного та підтримуючого підходу, створюючи можливість для обговорення думок і переживань учнів.

Головною метою уроку є формування атмосфери, в якій учні можуть безпечно та глибоко опановувати складні історичні теми, розуміти значення нацистської окупації та розвивати ціннісні орієнтири. Активні методи навчання — дискусії, рольові ігри, дослідницькі завдання — сприяють усвідомленню учнями складності історичних процесів та розвитку аналітичних навичок.

Особливу увагу варто приділяти індивідуальному підходу до кожного учня, дозволяти ставити питання, висловлювати думки та почуття, забезпечувати підтримку та необхідні знання. Викладання цієї теми допомагає не лише засвоїти історичні факти, але й розвинути критичне мислення, здатність аналізувати вплив історичних подій на сучасне життя, виховати толерантність та відповідальність.

Важливим є баланс між об'єктивністю викладу та чутливістю до сприйняття матеріалу учнями. Педагоги повинні підтримувати позитивні висновки з історії, підкреслювати роль тих, хто боровся за свободу, та сприяти формуванню почуття гідності, поваги до прав людини й українського народу.

Таким чином, ефективне викладання теми нацистської окупації вимагає поєднання історичної точності з глибоким розумінням емоційної та ціннісної значущості теми. Вчитель повинен сприяти розвитку аналітичних здібностей учнів, формувати відповідальне ставлення до історії та створювати умови для усвідомленого сприйняття минулого як інструменту розуміння сучасності.

Звернемось до напрацювань вітчизняних методистів О. Пометун та Н. Гупана [55, 58]. Розглянемо потенціал найпростішої та водночас універсальної класифікації запитань у навчанні — поділу їх на закриті та відкриті. Обидва типи запитань мають важливе значення у навчальному процесі.

Закриті запитання в історичній освіті характеризуються наступним:

- Відповідь на них коротка — «так» або «ні», кількома словами або одним реченням, і є однозначною. Це властиво також для закритих запитань у спілкуванні, риторичних запитань.
- Вони передбачають одну коротку, беззаперечно правильну відповідь, що базується на фактах, і найчастіше застосовується в навчанні.
- Відповідь на закриті запитання може бути попередньо відомою, наприклад, поданою у тексті чи іншому джерелі. У такому випадку вона може бути розгорнутою і складною, але все одно передбачуваною.

Типові запитальні слова для закритих запитань: Що? Де? Хто? Коли? Які факти наведені? Скільки? Що сталося з учасниками подій? Що повідомляє документ про...? Вони допомагають:

- актуалізувати попередні знання учнів;
- перевірити увагу та розуміння нового матеріалу після первинного ознайомлення;

- виділити ключові факти, події та процеси;
- підготувати учнів до більш глибокого аналізу та виконання складніших завдань.

Закриті запитання виконують низку важливих функцій:

- перевірка засвоєння фактів, які потребують механічного запам'ятовування, включно з тестуванням;
- контроль поточного засвоєння матеріалу під час лекції або самостійного читання;
- привернення уваги до ключових моментів подій;
- актуалізація опорних знань перед вивченням нового матеріалу.

Водночас закриті запитання мають обмеження: вони не стимулюють мислення учнів і не розвивають мовлення. Під час тестування учні можуть навіть вгадати правильну відповідь. Надмірне використання таких запитань формує у школярів переконання, що на будь-яке питання є єдина правильна відповідь і що існують «експерти», які володіють усіма знаннями. Це негативно впливає на розвиток критичного мислення.

Саме тому педагогам слід активно використовувати відкриті запитання. Відкритими вважають ті, що не мають однозначної правильної відповіді або можуть мати багато правильних відповідей, зокрема й суперечливих. Типові запитальні слова для відкритих запитань: Як ви розумієте...? Як? Чому? Які причини/наслідки? У чому відмінність/подібність? Які складові? Чи погоджуєтесь ви? Що буде, якщо...? Як ви оцінюєте...? Відкриті запитання стимулюють критичне мислення, розвиток аргументації, вміння аналізувати історичні процеси та формулювати власні судження.

Відкриті запитання виконують у навчанні низку важливих функцій:

- спонукають учнів мислити над складними проблемами, що часто не мають однозначного рішення, і обговорювати різні варіанти відповідей;
- сприяють розвитку критичного мислення, мовлення та інших пізнавальних здібностей;

- навчають знаходити відповіді на непрості питання, які виникають у реальному житті, ухвалювати обґрунтовані рішення або свідомо обирати серед кількох рівноцінних позицій.

Застосування відкритих запитань зазвичай передбачає обмін думками та ідеями між учнями, їх порівняння, пояснення та аргументацію. Під час опрацювання будь-якого джерела матеріалу доречно починати із закритих запитань, які активізують попередні знання учнів і підготовляють їх до сприйняття та аналізу нового змісту. Під час читання чи роботи з джерелом запитання допомагають привернути увагу до ключових моментів тексту або зображення, а після його опрацювання можна переходити до обговорення відкритих, більш складних запитань.

Залежно від дидактичної мети, запитання можуть виконувати різні функції на уроці:

- **Фокусуючі** — мотивують навчання, актуалізують опорні знання і уявлення учнів, концентрують їхню увагу на тих елементах матеріалу, які потрібно опрацювати в даний момент; зазвичай використовуються на початку уроку.
- **Додаткові або «навідні»** — допомагають учням знайти відповідь на запитання, застосовуються під час опитування або в основній частині уроку для осмислення нового матеріалу.
- **Оцінювальні (контрольні)** — використовуються для поточної перевірки засвоєння матеріалу на початку, в середині або в кінці уроку.

Систематичне застосування закритих і відкритих запитань підвищує ефективність навчання, активізує мисленнєву діяльність учнів і формує вміння досліджувати історичні явища в певній послідовності, поступово поглиблюючи їхнє розуміння. Вчитель, удосконалюючи навички постановки запитань, демонструє приклади критичного та історичного мислення, створює умови для обговорень, дискусій та співпраці між учнями.

Такі методики закладають основу для розвитку здатності учнів ставити власні запитання та проводити самостійні дослідження. Для цього можна

використовувати спеціальні прийоми: «Товсті та тонкі запитання», «Банк запитань», «Обмін запитаннями», «Читаємо в парах, запитуємо в парах» та інші.

За спостереженнями педагогів, учні, які навчаються за подібними методиками, показують кращі результати: їхні відповіді більш повні й усвідомлені, висловлення логічніші, а думки — самостійніші. Крім того, увага вчителя до побудови запитань і організації процесу опитування дозволяє зробити уроки більш різноманітними, не збільшуючи часу та навантаження на учнів, і підвищує їхню зацікавленість предметом.

Згідно з теорією Б. Блума, знання учнів становлять лише перший і найпростіший рівень навчальних цілей і результатів. Далі виділяють ще п'ять рівнів: перші три — знання, розуміння і застосування — належать до результатів нижчого порядку, оскільки передбачають виконання базових мисленнєвих операцій. Наступні три — аналіз, оцінка та створення (синтез) — є результатами вищого порядку і потребують застосування мислення високого рівня.

1. Пам'ять (згадування фактів)

Мета: Запам'ятати ключові події та дати.

Приклади: Назвати роки німецької окупації України (1941–1944).
Перерахувати головні окуповані міста (Київ, Харків, Одеса).

Діяльність: запам'ятовування та відтворення дат і фактів.

2. Розуміння (усвідомлення подій)

Мета: Пояснити причини та наслідки окупації.

Приклади: Пояснити причини захоплення України німцями. Узагальнити основні наслідки для цивільного населення (голод, репресії).

Діяльність: пояснення, узагальнення, інтерпретація.

3. Застосування (використання знань)

Мета: Використати знання для аналізу історичних джерел.

Приклади: Проаналізувати уривок із щоденника очевидця окупації. Визначити масштаби руйнувань у конкретному місті.

Діяльність: робота з джерелами, застосування фактів на практиці.

4. Аналіз (розподіл і встановлення зв'язків)

Мета: Виявити структуру подій та взаємозв'язки.

Приклади: Порівняти умови життя населення в різних регіонах України під час окупації. Встановити причинно-наслідкові зв'язки між діями окупантів і спротивом населення.

Діяльність: порівняння, класифікація, аналіз фактів.

5. Оцінка (формування суджень)

Мета: Оцінити дії окупантів і реакцію українців.

Приклади: Оцінити ефективність діяльності підпільних організацій у різних регіонах. Аргументувати, чому певні заходи спротиву були успішними або ні.

Діяльність: оцінювання, обґрунтування, критичне мислення.

6. Створення (творчість)

Мета: Створити власний історичний нарис або проєкт.

Приклади: Написати історію від імені очевидця окупації. Створити карту подій і рухів партизанів в Україні.

Діяльність: проєктування, комбінування фактів, творче осмислення.

Таксономія Блума дозволяє встановити прямий зв'язок між рівнями мислення та типами запитань, які ставить учитель. Запитання на запам'ятовування належать до найнижчого рівня, а запитання на аналіз, оцінку чи створення — до вищого. Запитання, що активізують мисленнєві операції нижчого рівня, зазвичай починаються зі слів «хто», «що», «де», «коли». Якщо ж учитель використовує запитання типу «Чому?», «Які докази ви знайшли?», «Чи погоджуєтесь ви?» — він спрямовує учнів на критичне мислення високого рівня.

Практика постановки запитань високого рівня, таких як «чому?», «навіщо?», «що буде, якщо?», дає учням можливість робити власні відкриття, не «запозичуючи» ідеї інших. Всі відповіді на такі запитання можуть бути правильними за умови обґрунтування своєї точки зору.

Пізнавальна діяльність на уроках історії має охоплювати всі рівні таксономії: від запам'ятовування фактів до застосування знань для розв'язання проблем, аналізу, синтезу та аргументованого обґрунтування власних думок [58].

1. Запам'ятовування

Учні фіксують ключові події, дати, імена. Для цього можна використовувати: візуальні матеріали; текстові джерела; бесіди та повторення; вправи на відтворення фактів.

2. Розуміння

На цьому рівні учні пояснюють сутність подій, узагальнюють їх або відповідають на 3–4 запитання, що допомагають розкрити суть конкретної події або явища. Наприклад, вони можуть коротко переказати подію своїми словами або сформулювати головні наслідки.

3. Застосування

Учні використовують знання у новому контексті, наприклад: класифікують факти за категоріями; співставляють події з історичними концепціями (наприклад, оцінюють їх як революційні); застосовують знання для розв'язання навчальних завдань.

4. Аналіз

Цей рівень передбачає: створення та обґрунтування періодизації подій;

співставлення причин і наслідків; порівняння складових системи влади, соціальної структури та становища верств населення; встановлення зв'язків між подіями (хронологічних, причинно-наслідкових, просторових).

5. Синтез

Учні створюють власні проекти, що відображають історичні події: діорами, карти, короткі відео або колажі; моделюють участь у подіях; пишуть листи історичним персонажам або готують документи (програми, маніфести); формують власні версії карт або схем.

6. Оцінка

Учні формулюють судження та обґрунтовані висновки: пишуть есе про результати історичних подій; оцінюють перемогу чи поразку у війні, прийняття закону, угоду або ліквідацію політичного режиму; беруть участь у дискусіях, аргументують, критикують, переконують або оцінюють інформацію й ідеї; обговорюють внесок конкретних діячів у перебіг подій та прогнозують можливі альтернативи розвитку подій.

Використання таксономії Блума дозволяє вчителю формулювати пізнавальні завдання, що забезпечують розвиток учнів на всіх рівнях мислення та спрямовують їх до досягнення різноманітних навчальних результатів.

Під час проходження практики в Путивльському ліцеї № 2 ім Г. Базими з 10.03.2025 до 31.03.2025. серед учнів 10 класу було проведено анкетування для з'ясування рівня навчальних досягнень, за результатами якого було встановлено наступне.

Відповіді старшокласників

1. Чи використовували джерела в навчальному процесі?

Відповідь: так

Інтерпретація: Учні визнають, що історичні джерела активно використовуються під час уроків. Це свідчить про їхню готовність до роботи з первинною інформацією.

2.Які види візуальних джерел найчастіше використовуються?

Відповіді: речові пам'ятки минулого, образні джерела (малюнки)

Інтерпретація: Учні найбільше працюють із наочними предметами та ілюстраціями, що підвищує їхнє сприйняття історичної інформації через візуальні образи.

3.Що пропонує з'ясувати вчитель при аналізі джерела?

Відповідь: авторство

Інтерпретація: Основна увага учнів зосереджена на визначенні автора джерела, менш акцентується на хронології чи місці створення. Це може вказувати на обмежене розуміння контексту джерела.

4.Що з'ясовують під час вивчення зображення?

Відповідь: подібні питання відсутні

Інтерпретація: Учні рідко аналізують зміст ідеї епохи або порівнюють джерела, що свідчить про низький рівень критичного мислення та аналізу.

5.При вивченні історичного джерела:

Відповідь: естетично оцінюють зображення

Інтерпретація: Учні більше концентруються на зовнішньому вигляді, ніж на достовірності або критичному аналізі фактів.

6.Чи супроводжується джерело запитаннями/завданнями?

Відповідь: запитаннями

Інтерпретація: Вчитель стимулює мислення учнів через питання, але завдання як структурований елемент роботи мало використовуються.

7.Типи питань, що використовує вчитель (перший блок)

Відповідь: не використовує

Інтерпретація: Учні відчують, що часто не ставляться базові питання про зміст зображення, що може обмежувати розуміння факту та подій.

8.Типи питань, що використовує вчитель (другий блок)

Відповідь: не використовує

Інтерпретація: Поглиблені питання, що стимулюють аналіз авторських задумів та художніх прийомів, не застосовуються.

9. Чи подобається працювати з історичними джерелами?

Відповідь: важко сказати

Інтерпретація: Ставлення учнів до роботи з джерелами нейтральне або змішане, що вказує на потребу активізації цієї роботи та підвищення її привабливості.

На основі анкетування можна скласти наступну модель навчальних досягнень учнів:

Позитивні моменти:

- Учні користуються джерелами та візуальною інформацією.
- Є зацікавленість у наочних матеріалах (речові пам'ятки, малюнки).
- Вчитель задає запитання, що стимулює увагу та базове сприйняття джерела.

Обмеження та слабкі сторони:

- Низький рівень аналітичного підходу: учні рідко з'ясовують ідеї епохи або порівнюють джерела.
- Переважання естетичної оцінки над критичним аналізом достовірності джерел.
- Відсутність поглиблених питань від учителя, які стимулюють мислення та синтез інформації.
- Нейтральне ставлення до роботи з історичними джерелами, відсутня явна мотивація.

Рівень навчальних досягнень учнів: Базовий (пам'ять та просте сприйняття інформації) – переважає. Розуміння та аналіз – на низькому рівні. Синтез та оцінка – практично відсутні. Рекомендації для підвищення ефективності навчання: Ввести структуровані завдання для роботи з джерелами (порівняння, з'ясування часу, місця, авторства). Стимулювати критичне мислення через обговорення достовірності та причинно-

наслідкових зв'язків. Використовувати різні типи питань (від простих до поглиблених) для активації аналітичних та творчих умінь. Підвищувати мотивацію та зацікавленість через інтерактивні методи роботи з джерелами, рольові ігри, проєктну діяльність.

Таким чином, учні активно працюють з наочними історичними джерелами, проте їхнє критичне та аналітичне мислення розвинене слабо. Потрібно зміщувати акцент з простого сприйняття на аналіз, оцінку та творче використання джерел.

3.2. Розвиток навичок роботи учнів 10 класу ліцею з історичними джерелами при вивченні теми «Окупація України військовими Німеччини та її союзниками (1941 – 1944 рр.)»

Таксономію Блума було використано під час проведення уроку в 10 класі. Так, перевірка знань на рівні пам'яті передбачає відтворення базових історичних фактів. Учням пропонується назвати роки німецької окупації України, а також перелічити основні міста, що перебували під окупацією під час війни, зокрема Київ, Харків, Одесу та Львів.

На рівні розуміння інформації учні мають пояснити причини німецької окупації України у 1941 році та узагальнити її основні наслідки для цивільного населення, зокрема голод, депортації та репресії.

Рівень застосування інформації передбачає роботу з джерелами та практичними завданнями. Учні аналізують уривок із щоденника очевидця окупації та визначають, які події в ньому описані, а також, використовуючи статистичні дані, обчислюють масштаби руйнувань у конкретному місті.

Аналітичний рівень спрямований на порівняння та встановлення зв'язків. Учні порівнюють умови життя населення у західних і східних регіонах України під час окупації та встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між діями німецьких окупантів і діяльністю підпільних організацій.

На рівні синтезу або створення учні виконують творчі завдання: пишуть коротку історію від імені очевидця подій окупації та створюють карту подій і рухів партизанів на території України у 1941–1944 роках.

Навички учнів були спрямовані за допомогою спеціальних дієслів. Для формування та перевірки знань використовуються відповідні дієслова і типи завдань. На рівні пам'яті учні визначають роки початку і завершення німецької окупації України, повторюють назви основних окупованих міст, складають список організацій спротиву, знаходять у підручнику інформацію про масові депортації населення, показують на карті окуповані території, переказують хронологію окупаційних подій у Києві та називають ключових керівників партизанського руху.

На рівні розуміння учні пояснюють причини німецької окупації України, описують умови життя населення в цей період, розпізнають основні види репресій, обирають правильні пояснення причин голоду 1941–1942 років, перефразовують інформацію з історичних джерел сучасною мовою та переказують своїми словами події визвольної діяльності підпільників.

Рівень застосування включає використання набутих знань у нових ситуаціях: аналіз уривків зі щоденників очевидців, пояснення впливу окупації на економіку конкретного міста, обчислення кількості зруйнованих будівель, вибір ефективних методів боротьби населення з окупантами, заповнення хронологічної таблиці подій 1941–1944 років, нанесення руху партизанських загонів на карту та розрахунок втрат цивільного населення внаслідок голоду і репресій.

На рівні синтезу учні групують події окупації за територіальним або тематичним принципом, збирають інформацію про різні форми спротиву та об'єднують її в таблиці, комбінують факти про економічні, соціальні й культурні наслідки окупації, складають власну хронологію подій, створюють карти партизанського руху, розробляють проекти меморіальних дощок чи виставок, готують короткі доповіді на основі різних джерел та пропонують заходи для популяризації знань про період окупації.

Рівень оцінювання передбачає формування аргументованих суджень. Учні оцінюють ефективність діяльності підпільних організацій, доводять причини катастрофічних наслідків окупації для цивільного населення, переконують однокласників у важливості збереження пам'яті про партизанський рух, обґрунтовують вибір методів боротьби, рекомендують книги чи фільми для глибшого розуміння теми, підтверджують власну позицію історичними джерелами, висловлюють ставлення до дій окупаційної влади та визначають ефективність різних форм спротиву на основі фактів історії України 1941–1944 років.

Практично це було закріплено роботою з різними типами джерел:

Документ (газетна публікація)

«Газета “Радянська Житомирщина”, № 45, вересень 1943 р.:
“У селі Малин під час окупації німецькими військами було знищено 65 будинків, загинуло 54 особи, серед них 12 дітей. Місцеві жителі допомагали партизанам, рятували поранених і ховали дітей. Всі факти руйнувань і втрат зафіксовані в місцевих звітах і передані до районної адміністрації”»
 — взято з: **Житомирщина у Великій Вітчизняній війні. 1941–1945 рр. : збірник документів і матеріалів.** — К. : Наук. думка, 1969. — с. 190–191.

Моделювання відповідей учнів по рівнях Блума

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
1.Знання (пам'ять)	назвати, повторити	Андреев Олексій: «Назвав кількість загиблих – 54, дітей – 12». Гавриленко Софія: «Визначила кількість знищених будинків – 65».
2.Розуміння (усвідомлення)	Пояснити, перекажіть	Голубцова Софія: «Пояснила, що місцеві жителі допомагали партизанам і рятували поранених».

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
3. Застосування	Використати, проілюструвати, розрахувати	<p>Горбачов Дем'ян: «Переказав інформацію газети власними словами: руйнування будинків і втрати серед цивільного населення».</p> <p>Гутько Кароліна: «Склала таблицю загиблих і поранених серед дорослих та дітей».</p> <p>Денисенко Аліна: «Проілюструвала на карті Малин і райони руйнувань».</p>
4. Аналіз	Порівняти, класифікувати, з'ясувати зв'язки	<p>Кабанець Валерія: «Порівняла дані газети з іншими документами про події в районі, виявила закономірність руйнувань у населених пунктах».</p> <p>Кривошеєва Єлизавета: «Встановила причинно-наслідковий зв'язок між допомогою партизанам і репресіями німецьких військ».</p>
5. Оцінка	Оцінити, обґрунтувати, довести	<p>Мичкін Богдан: «Оцінив дії населення як героїчні і довів, що їхня допомога партизанам була життєво важливою».</p> <p>Пономаренко Андрій: «Обґрунтував значення газетних публікацій для збереження історичної пам'яті».</p>
6. Створення	Скласти,	Сахаров Денис: «Склав хронологію

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
(синтез)	запропонувати	подій села Малин під час окупації». Токарева Варвара: «Створила інтегровану карту руйнувань та допомоги партизанам на основі газети та інших джерел».

Висновки

- 1. Базовий рівень (знання)** Учні запам'ятовують цифри, дати та місця подій, що вказані в газетній публікації.
- 2. Рівень розуміння** Учні пояснюють дії населення, переказують інформацію власними словами.
- 3. Рівень застосування** Дані газети використовуються для складання таблиць, карт і схем для наочного представлення інформації.
- 4. Рівень аналізу** Учні порівнюють газету з іншими джерелами, виділяють закономірності та причинно-наслідкові зв'язки.
- 5. Рівень оцінки** Учні формують судження про героїзм населення, оцінюють значення публікацій для збереження пам'яті.
- 6. Рівень створення (синтез)** Учні створюють хронології та інтегровані карти, об'єднуючи дані газети з іншими джерелами.

Відповідно,

- учні добре запам'ятовують факти та цифри із газетних джерел.
- розуміння та застосування інформації достатньо високі: учні створюють таблиці, карти та схеми.
- Аналіз і оцінка потребують активації через порівняння з іншими джерелами.
- Потенціал синтезу високий: хронології та карти інтегрують інформацію з різних джерел для наочності.

- Рекомендації: поєднувати роботу з газетними публікаціями та архівними документами для розвитку критичного мислення та творчого підходу.

Документ для аналізу (свідчення очевидця)

Документ:

«Пам'ятаю, як у серпні 1942 р. німецькі війська прийшли до нашого села Козаровичі. Вони спалили майже всі будинки, вбили 37 чоловіків і жінок, серед них були мої сусіди та родичі. Ми ховали дітей і допомагали пораненим партизанам, рятували тих, хто втікав із таборів. Пам'ятаю, як записували всі втрати в місцевому журналі — щоб ніхто не забув»
— взято з: **Житомирщина у Великій Вітчизняній війні. 1941–1945 рр. : збірник документів і матеріалів.** — К : Наук. думка, 1969. — с. 178–179.

Моделювання відповідей учнів по рівнях Блума

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
1.Знання (пам'ять)	Визначити,, повторити	Андрєв Олексій: «Назвав кількість загиблих – 37 осіб».
		Гавриленко Софія: «Визначила рік подій – 1942».
2.Розуміння (усвідомлення)	Пояснити, перекажіть	Голубцова Софія: «Пояснила, що населення ховало дітей і рятувало поранених партизанів».
		Горбачов Дем'ян: «Переказав свідчення власними словами, виділивши руйнування будинків та втрати».
3. Застосування	Використати,	Гутько Кароліна: «Склала таблицю

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
4. Аналіз	<p>проілюструвати, розрахувати</p> <p>Порівняти, класифікувати, з'ясувати зв'язки</p>	<p>кількості загиблих і поранених серед цивільного населення».</p> <p>Денисенко Аліна: «Проілюструвала події на карті села Козаровичі, показавши райони спалення будинків».</p> <p>Кабанець Валерія: «Порівняла свідчення з іншими документами про події 1942 р. та визначила схожі закономірності руйнувань».</p> <p>Кривошеєва Єлизавета: «Виявила причинно-наслідковий зв'язок між підпільною діяльністю місцевих і репресіями німців».</p>
5. Оцінка	<p>Оцінити, обґрунтувати, довести</p>	<p>Мичкін Богдан: «Оцінив героїзм місцевого населення та довів важливість ведення журналу втрат для історичної пам'яті».</p> <p>Пономаренко Андрій: «Обґрунтував значення свідчень очевидців для розуміння масштабу терору».</p>
6. Створення (синтез)	<p>Скласти, створити, запропонувати</p>	<p>Сахаров Денис: «Склав хронологію подій у серпні 1942 р. на основі свідчення та додаткових джерел».</p> <p>Токарєва Варвара: «Створила</p>

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
		карту дій німецьких військ і рятувальної діяльності населення».

Висновки

1. **Базовий рівень (знання)** Учні запам'ятовують ключові цифри (загиблі, поранені), рік та місце подій.
2. **Рівень розуміння** Учні пояснюють, що відбувалося, виділяють дії місцевого населення, переказують свідчення своїми словами.
3. **Рівень застосування** Використовують дані для створення таблиць та карт, що допомагає наочно показати масштаби подій.
4. **Рівень аналізу** Порівнюють свідчення з іншими документами, визначають закономірності та причинно-наслідкові зв'язки.
5. **Рівень оцінки** Формують судження про героїзм та дії населення, значення свідчень для збереження пам'яті.
6. **Рівень створення (синтез)** Створюють хронології, інтегровані карти дій населення і окупантів, об'єднують дані зі свідчень та інших джерел.

Отже,

- учні добре запам'ятовують цифри та факти свідчення.
- переказують події та використовують інформацію для наочних продуктів.
- формують аргументовані судження, але потребують підсилення навичок порівняння з іншими джерелами.
- високий потенціал творчої роботи (хронології, карти), інтеграція інформації з різних джерел.
- рекомендації: поєднувати свідчення з документами та меморіальними джерелами, стимулювати критичне мислення та творчу роботу (карти, хронології, проекти).

Документ для аналізу

Документ:

«Наказ районної адміністрації № 57 від 20 липня 1943 р.: через участь місцевих жителів у підпільному русі та надання допомоги партизанам села Козаровичі і Малин організовано перевірку всіх житлових будинків. Виявлено пошкодження 95 будинків, знищено 3 школи та 1 лікарню. Зафіксовано 72 загиблих і 45 поранених серед цивільного населення. Інформацію занесено до офіційного журналу адміністрації та передано до центрального районного відділу»

— взято з: **Житомирщина у Великій Вітчизняній війні. 1941–1945 рр. : збірник документів і матеріалів.** — К : Наук. думка, 1969. — 291 с., с. 102–103.

Моделювання відповідей учнів по рівнях Блума

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
1.Знання (пам'ять)	Визначити, повторити	Андрєєв Олексій: «Назвав кількість загиблих – 72 та поранених – 45».
		Гавриленко Софія: «Визначила кількість знищених шкіл – 3».
2.Розуміння (усвідомлення)	Пояснити, перекажіть	Голубцова Софія: «Пояснила, що перевірка будинків була пов'язана з підпільною діяльністю населення».
		Горбачов Дем'ян: «Переказав документ своїми словами, зазначивши пошкодження інфраструктури та втрати

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
3. Застосування	Використати, проілюструвати, розрахувати	<p>населення».</p> <p>Гутько Кароліна: «Склала таблицю пошкоджень будинків та шкіл у селі Козаровичі та Малин».</p> <p>Денисенко Аліна: «Проілюструвала дані документа на карті району з позначенням сіл та пошкодженої інфраструктури».</p>
4. Аналіз	Порівняти, класифікувати, з'ясувати зв'язки	<p>Кабанець Валерія: «Порівняла масштаби руйнувань у двох селах та виявила закономірність щодо участі населення у підпільному русі».</p> <p>Кривошеєва Єлизавета: «Встановила причинно-наслідкові зв'язки між допомогою партизанам і руйнуванням будинків».</p>
5. Оцінка	Оцінити, обґрунтувати, довести	<p>Мичкін Богдан: «Оцінив ефективність документування втрат та обґрунтував необхідність ведення журналу адміністрації».</p> <p>Пономаренко Андрій: «Довів, що перевірка та фіксація даних була важливою для планування відновлення села».</p>
6. Створення	Скласти, створити,	<p>Сахаров Денис: «Склав хронологію перевірок будинків у 1943 р. для</p>

Рівень	Дія/дієслово	Приклади відповідей учнів
(синтез)	запропонувати	обох сіл». Токарева Варвара: «Створила інтерактивну карту пошкоджень та втрат цивільного населення з використанням даних документа».

Висновки

- 1. Базовий рівень (знання)** Учні запам'ятовують факти з документа, цифри та назви об'єктів (будинки, школи, лікарня). Андреев Олексій і Гавриленко Софія правильно назвали кількість загиблих та пошкоджених об'єктів.
- 2. Рівень розуміння** Учні пояснюють зміст документа, переказують його, усвідомлюють причини перевірок та наслідки подій. Голубцова Софія і Горбачов Дем'ян виділили головну суть: участь населення у підпільному русі призвела до руйнувань.
- 3. Рівень застосування** Дані документа використовуються для складання таблиць і схем, що допомагає структурувати інформацію. Кароліна Гутько створила таблицю пошкоджень, Аліна Денисенко – карту наочної інформації.
- 4. Рівень аналізу** Учні порівнюють села, встановлюють закономірності та причинно-наслідкові зв'язки. Валерія Кабанець і Єлизавета Кривошеєва простежили зв'язок між підпільною діяльністю та руйнуваннями.
- 5. Рівень оцінки** Учні формують судження про ефективність дій адміністрації та значення документування. Богдан Мичкін оцінив важливість ведення журналу, Андрій Пономаренко довів роль перевірок для подальшого відновлення.

6. Рівень створення (синтез) Учні створюють власні продукти: хронології та карти пошкоджень. Денис Сахаров склав хронологію перевірок, Варвара Токарева створила інтерактивну карту.

Таким чином,

- учні добре запам'ятовують факти та цифри документа, переказують його зміст.
- використовують таблиці, карти, порівняння, але деякі ще не повністю аналізують причинно-наслідкові зв'язки.
- учні формують обґрунтовані судження про ефективність дій адміністрації та значення документування.
- учні активно створюють власні продукти, що об'єднують дані з документа і інших джерел.
- рекомендації: поєднувати офіційні документи з публікаціями, стимулювати аналіз і синтез інформації, використовувати інтерактивні методи (карти, хронології, проекти) для розвитку критичного мислення.

Досвід роботи зі старшокласниками показує, що для діагностики рівня навчальних досягнень ефективно використовувати як закриті, так і відкриті запитання. Закриті запитання дозволяють швидко перевірити базові знання учнів, зокрема запам'ятовування фактів, дат, цифр та імен. Вони дають можливість здійснити кількісну оцінку та легко підсумовуються для порівняння результатів учнів. Водночас закриті запитання мають обмеження: вони не дозволяють оцінити глибину розуміння матеріалу, навички аналізу та синтезу інформації, а також критичне мислення.

Відкриті запитання, навпаки, стимулюють учнів формулювати власні висновки, пояснювати події та взаємозв'язки, аргументувати власну позицію і творити власні продукти знань. Саме відкриті запитання дозволяють оцінити середні та вищі рівні навчальних досягнень, відповідні рівням «Розуміння», «Застосування», «Аналіз», «Оцінка» та «Синтез» за

таксономією Блума. Проте вони потребують більшої уваги під час оцінювання та часу на аналіз відповідей, оскільки відповіді часто є індивідуальними і багатограними.

Таксономія Блума слугує ефективним інструментом для структуризації навчальних цілей і завдань, оскільки дозволяє розмежувати різні рівні складності та когнітивних навичок. Рівень «Знання» передбачає запам'ятовування фактів, цифр, дат, імен та основних подій. «Розуміння» вимагає від учнів переказати матеріал власними словами, пояснити причини та наслідки подій. «Застосування» передбачає використання знань для створення таблиць, схем, карт та вирішення практичних завдань. На рівні «Аналізу» учні порівнюють джерела, виявляють закономірності та причинно-наслідкові зв'язки. Рівень «Оцінки» дає змогу формувати аргументовану позицію щодо подій, оцінювати героїзм чи ефективність дій. Нарешті, «Синтез» передбачає інтеграцію даних з різних джерел і створення власних продуктів: хронологій, карт, презентацій чи проєктів. Використання таксономії дозволяє всебічно оцінити навчальні досягнення і визначити не тільки рівень знань, але й розвиток аналітичного, критичного та творчого мислення учнів.

Результати анкетування старшокласників свідчать про те, що більшість учнів використовують джерела під час навчання, переважно речові пам'ятки та малюнки. Разом із тим лише незначна частина учнів активно працює з питаннями, що стосуються авторства, ідей епохи чи достовірності джерел. Крім того, помітно, що частина учнів відчуває труднощі та не завжди позитивно ставиться до роботи з історичними джерелами. Це свідчить про необхідність більш інтерактивних і мотивуючих форм роботи.

Аналіз роботи учнів із документами показав, що на базовому рівні вони впевнено визначають ключові факти: кількість загиблих, поранених, пошкоджених об'єктів, дати та місця подій. На рівні розуміння учні здатні переказати зміст документа власними словами та пояснити дії населення чи адміністрації. При застосуванні знань вони створюють таблиці, схеми та

карти, що дозволяє наочно демонструвати інформацію. Рівень аналізу виявився середнім: учні порівнюють різні джерела, виділяють закономірності та встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Навички оцінки та формування власних суджень проявляються рідше, а рівень синтезу – лише у частини учнів, які створюють хронології, інтегровані карти та проєкти на основі кількох джерел.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що поєднання закритих та відкритих запитань з урахуванням таксономії Блума є ефективним засобом діагностики навчальних досягнень старшокласників. Водночас для розвитку високих когнітивних навичок, критичного мислення та здатності до синтезу інформації необхідно стимулювати роботу учнів із різними типами джерел, поєднувати аналітичні завдання з творчими проєктами, а також використовувати інтерактивні методи, такі як складання хронологій, створення карт та презентацій. Такий підхід дозволяє не лише перевірити знання учнів, а й формувати їхні компетентності з осмислення історичних подій та роботи з документальною інформацією.

ВИСНОВКИ

Відповідно до поставлених завдань ми дійшли таких висновків. Отже, розкрито сутність поняття «історичне джерело» як основи історичного пізнання та важливого засобу навчання історії в закладах загальної середньої освіти. З'ясовано, що історичні джерела є носіями інформації про минуле, які відображають події, явища та процеси в конкретних історичних умовах. Проаналізовано основні підходи науковців до класифікації історичних джерел, що дало змогу виокремити найбільш доцільні для використання у шкільній практиці групи: писемні, речові, усні, зображувальні, статистичні та електронні джерела. Визначено, що залучення різних типів джерел у навчальному процесі сприяє формуванню в учнів історичного мислення, умінь аналізу, порівняння, критичної оцінки інформації, а також розвитку ціннісних орієнтацій і громадянської позиції.

Особливу увагу акцентовано на дидактичному потенціалі історичних джерел як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів. Встановлено, що ефективність роботи з джерелами значною мірою залежить від методично грамотного добору матеріалу, вікових особливостей учнів, рівня їхньої підготовки та використання активних і інтерактивних методів навчання. З'ясовано, що сучасна школа орієнтується на компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння фактів, а й формування вмінь самостійно працювати з інформацією, робити висновки та аргументувати власну позицію. Доведено, що впровадження методичних розробок із використанням історичних джерел (аналіз документів, робота з історичними картами, візуальними матеріалами, цифровими архівами) підвищує мотивацію учнів до вивчення історії, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, а також відповідає вимогам Нової української школи.

Цілеспрямоване формування інтересу до окремих галузей знань, зокрема до психології, потребує врахування вікових особливостей мотиваційної сфери школярів та акцентування уваги на тих мотивах, які є найбільш значущими на кожному етапі їх розвитку.

Використання таких методів сприяє формуванню пізнавальної мотивації, що забезпечує ефективне особистісне та професійне зростання молоді. Інтерактивна навчальна діяльність залучає учнів до активної взаємодії у процесі розв'язання життєво та професійно значущих завдань, стимулює мисленнєву активність та формує орієнтацію на досягнення спільного результату. Врахування вже сформованих інтересів школярів може суттєво підвищити ефективність активізації пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань і стати основою для подальшого саморозвитку особистості.

Старшокласники характеризуються здатністю до абстрактного мислення, розвиненою рефлексією та інтересом до соціально значущих проблем. Вивчення історії потребує у них формування причинно-наслідкових зв'язків, уміння співвідносити події з морально-етичними оцінками. Психологічні особливості старшокласників сприяють глибшому сприйняттю історичних джерел, оскільки вони здатні до порівняння точок зору та критичного аналізу. Робота з джерелами активізує емоційно-ціннісний компонент навчання, роблячи історичний матеріал (зокрема драматичні події окупації) більш усвідомленим. Забезпечення пізнавальної активності учнів потребує використання проблемних завдань, дискусій, рольових ситуацій та самостійної інтерпретації документів.

Дослідження засвідчило, що розвиток критичного мислення ефективно здійснюється через проблемно-пізнавальні завдання та інтерактивні методи навчання, що забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів. Серед таких методичних прийомів – дискусії, ділові та імітаційні ігри, ретроальтернативістика, а також робота з різноманітними джерелами інформації: текстовими, візуальними, графічними та цифровими. Важливу роль відіграє використання таблиць, схем, малюнків, діаграм, репродукцій живопису, плакатів, карикатур, фотографій, відеоматеріалів, телеекскурсій, відеосвідчень та мультимедійних презентацій, що сприяє формуванню навичок аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації. Водночас

під час роботи з візуальними та відеоджерелами учнів слід навчати критичній оцінці їх об'єктивності та суб'єктивності автора, а також співставляти отримані дані з науково обґрунтованими знаннями.

Таким чином, ефективна система розвитку критичного мислення передбачає поєднання проблемного навчання, активних методів та роботи з різноманітними джерелами інформації, що забезпечує формування не лише базових умінь аналізувати та оцінювати факти, а й здатності до системного, синтетичного та діалектичного мислення. Отримані результати свідчать, що інтеграція таких методик у навчальний процес істотно підвищує рівень засвоєння навичок критичного мислення учнями та сприяє розвитку їхньої самостійності, аналітичних здібностей і готовності до осмисленого прийняття рішень у навчальній та повсякденній діяльності.

Під час навчального процесу таксономія Блума слугує ефективним інструментом для структуризації навчальних цілей і завдань, оскільки дозволяє розмежувати різні рівні складності та когнітивних навичок. Рівень «Знання» передбачає запам'ятовування фактів, цифр, дат, імен та основних подій. «Розуміння» вимагає від учнів переказати матеріал власними словами, пояснити причини та наслідки подій. «Застосування» передбачає використання знань для створення таблиць, схем, карт та вирішення практичних завдань. На рівні «Аналізу» учні порівнюють джерела, виявляють закономірності та причинно-наслідкові зв'язки. Рівень «Оцінки» дає змогу формувати аргументовану позицію щодо подій, оцінювати героїзм чи ефективність дій. Нарешті, «Синтез» передбачає інтеграцію даних з різних джерел і створення власних продуктів: хронологій, карт, презентацій чи проєктів. Використання таксономії дозволяє всебічно оцінити навчальні досягнення і визначити не тільки рівень знань, але й розвиток аналітичного, критичного та творчого мислення учнів.

Анкетування учнів Путивльського ліцею № 2 показало, що учні 10 класу при вивченні курсу «Історія України» в 5 – 10 кл. використовують в якості історичних джерел писемні, речові матеріали та предмети

образотворчого мистецтва. В освітньому процесі педагог використовує джерела разом із супровідними запитаннями, але вони, у більшості випадків, достатньо прості й переважно спрямовані на переказування тексту, опис складових зображального об'єкту. Таким чином у навчальному процесі джерела використовуються з ілюстративною метою, а не з метою осмислення епохи. Відповідно до таксономії Б. Блума така робота з історичними джерелами формує знання перших 2-3-х рівнів, що не сприяє формуванню в дітей критичного мислення.

Під час проходження педагогічної практики в Путивльському ліцеї № 2 ми намагалися організувати системну роботу з історичними джерелами різних типів та видів. При виборі історичних джерел та розробці до них питань ми намагалися стимулювати розвиток критичного мислення в учнів старшої школи. Тому частина питань до джерел містила завдання на розвиток навичок синтезу виокремленої з джерела інформації та оцінки самого історичного джерела. Такого типу навички відповідають 4 та 5 рівням навчальних цілей та результатів навчального процесу за таксономією Б. Блума.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що поєднання закритих та відкритих запитань з урахуванням таксономії Блума є ефективним засобом діагностики навчальних досягнень старшокласників. Водночас для розвитку високих когнітивних навичок, критичного мислення та здатності до синтезу інформації необхідно стимулювати роботу учнів із різними типами джерел, поєднувати аналітичні завдання з творчими проєктами, а також використовувати інтерактивні методи, такі як складання хронологій, створення карт та презентацій. Такий підхід дозволяє не лише перевірити знання учнів, а й формувати їхні компетентності з осмислення історичних подій та роботи з документальною інформацією .

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ:

ДЖЕРЕЛА:

1. Вінок безсмертя: Книга-меморіал / редкол.: Федоров О. Ф. (голова), Маняк В. А. (керівник колективу авт. упоряд.) та ін. Київ: Політвидав, 1987. 578 с.
2. *Житомирщина у Великій Вітчизняній війні. 1941–1945 рр.* : збірник докум. і ма- тер. — К : Наук. думка, 1969. — 291 с.
3. Злодеяння нацистов на Україні, 1941-44 гг. Документы и материалы. К.: Наукова думка, 1987. 374 с.
4. Родня. Полиция и партизаны, 1941–1944. На примере Украины / редкол. А. Гогун, И. Дерейко, А. Кентий. Киев: Укр. издат. союз, 2011. 576 с.

ЛІТЕРАТУРА:

5. Баханов К. О. Дослідницька робота учнів на уроках історії. Харків: Основа, 2004. 128 с.
6. Баханов К.О. Групова робота на уроках історії // *Історія в школах України*. 1998. № 4. С. 38 – 43.
7. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
8. Баханов К. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України. – К.: Генеза, 1996. – 208 с.
9. Баханов К. Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти. Автореф. дис... д-ра пед. наук 13.00.02. К, 2007. 43с.
10. Баханов К.О. Технологія розвиваючого навчання // *Історія в школах України*. 2001. № 1. С. 21 - 25.

11. Бокій Н. М. Житков О.А. Козир І.А. Населення Центральної України в умовах окупації 1941 – 1944рр. Львів: Вісник національного університету «Львівська політехніка» Держава та армія, 2005. 541 с
12. Вакурко В.Є. Комплексне використання засобів унаочнення на уроках історії // Український історичний журнал. – 1974. – №6. – С. 127 – 131
13. Варшавчик М.Я. Джерелознавство історичне // Джерелознавство історії України: Довідник. К.: Либідь, 1998. С. 37 – 40.
14. Ващенко Г.П. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. К.: Українська видавнича спілка, 1997. 471 с.
15. Власов В. С. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом. *Історія в школах України*. 2009. №6. С. 3–9.
16. Гонський В.В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави // Рідна школа. – 2001. № 2. С. 9 -14.
17. Гончаренко, О. М. Система органів місцевого управління на території рейхскомісаріату "Україна" та "військової зони". 1941-1944 рр. / Гончаренко О. М., Куницький М. П., Лисенко О. Є; НАН України, Ін-т історії України НАН України. Київ: Ін-т історії України НАН Укаїни, 2014. 150 с.
18. Гуцало Л. В. Розвиток критичного мислення на уроках історії. *Роль педагога у впровадженні інноваційних технологій в освітній процес: історія та сьогодення. Науковий збірник «Велика Волинь». Матеріали регіональної науково-краєзнавчої конференції* Вип. 65. / Упоряд. П.С. Скавронський. Бердичів : ФОП Мельник М.В., 2023.. 2023. рр. 215-222
19. Дерейко І. І. Місцеві формування німецької армії та поліції у Райхскомісаріаті «Україна» (1941–1944 роки). Київ: Інститут історії НАН України, 2012. 174 с.
20. Дмитрієнко М.Ф., Войцехівська І.Н. Епістолярій періоду Великої Вітчизняної війни як джерело інформації та об'єкт джерелознавчого

- дослідження // Історики воєнної історії України: Зб.наук. статей / НАН України. Ін-т історії України. – К., 2002. – Вип. 6. – С. 68 – 70.
21. Енциклопедія історія України: у 10 т. / редкол.: Смолій В. А. (голова), та ін. Т. 7: Мл – О. Київ: Наукова думка, 2010. 728 с.
22. Єрмоленко А. О. Як працювати з джерелами інформації на уроках історії. *Історія в школах України*. 2007. №7. С. 35–38.
23. Задорожна Л. В. Методика використання історичних документів на уроках історії в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання історії». Київ, 2005. 21 с.
24. Задорожна Л.В. Навчальні функції історичних документів // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. Наук. Праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 7. С.179 –190.
25. Задорожна Л. В. Теоретичні основи дослідження «усної історії» українців про Другу світову війну. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін» / упоряд. Г. Г. Яковенко. Харків, 2012. С. 20-25.
26. Історичні джерела в українському інформаційному й освітньому просторі: верифікація та інтерпретація: монографія / Наук. ред. д.і.н. проф. О.О.Салати. – Вінниця, ТОВ «ТВОРИ», 2018. – 348 с.
27. Калакура Я. С., Войцехівська І. Н., Павленко С. Ф. Історичне джерелознавство: підручник для студентів історичних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ, 2003. 176 с .
28. Калюжна Ю. Особливості розвитку пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 171–176.
29. Кентій А., Лозицький В. Війна без пощади і милосердя: Партизанський фронт у тилу вермахту в Україні (1941–1944). Київ: Генеза, 2005. 408 с.

30. Клоков В.І. На шляху до істини через вивчення документів // *Український історичний журнал*. 1995. № 1. С. 147–148.
31. Коваль М.В. 1941-й рік. Проблеми історичної пам'яті // *Український історичний журнал*. 2001. № 3. С. 69 - 91.
32. Ковбасюк Т.Л. Традиції та новації у використанні писемних джерел на уроках історії України. *Історія в школах України*. 2008. №11–12. С. 46–48.
33. Комаров Ю. Використання історичних джерел у викладанні історії. *Історія України*. 2004. №36. С.10–13.
34. Комаров В.О. Історичні образи: як їх формувати // *Історія в школах України*. 2001. № 2. С. 26-29.
35. Комаров В. О. Методика навчання історії в школі : навчальний посібник для студентів історичної спеціальності педагогічних університетів. Кривий Ріг, 2003. 108 с.
36. Комаров В. Методичні умови формування історичного мислення старшокласників. – Кривий Ріг, 1995. – 114 с
37. Кормич Л. І., Багацький В. В. *Історія України*. Київ: Алерта, 2006. 412 с.
38. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. Вип. 1. URL: <http://umo.edu.ua/subdomains/do/tme/docs/Dod/1.../kubenko.pdf> (дата звернення 22.07.2025).
39. Ладиченко Т. В. Аналізуючи різні погляди, виробляти власне історичне мислення. *Історія в школах України*. 2003. № 3. С. 27 – 29.
40. Лебедева Ю.Г. Вивчення історії України. 10 кл.: Посібник для вчителя. Тернопіль: Навчальна книга. – “Богдан”, 2002. – 256 с.
41. Левицький С.Г. Прищеплення дослідницьких навичок у краєзнавчій роботі // *Український історичний журнал*. – 1969. № 6. С. 131-133.
42. Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. Харків: Основа, 2007. 112 с.

43. Малієнко Ю. Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. № 23. С. 149 – 161.
44. Мисан В.О. Вивчення писемних джерел на уроках з історії України. Універсали Центральної Ради *Історія в школах України*. 1997. № 2. С.31 – 34.
45. Мисан В. О. Час повернутися до історичних джерел. *Історія в школах України*. 2009. №21. С. 14–18.
46. Молоткіна В. Хмельницька Л. Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення учнів. *Society. Document. Communication*. 2023. Ed. 18. pp. 227 – 252.
47. Моргун І. А.Формування соціальної компетентності учнів через вивчення історії. *Історія України*. 2006. №2. С. 17–21.
48. Мороз П. В. Проблемне навчання та дослідницькі методи на уроках історії. *Історія в школах України*. 2009. №10. С. 16–17.
49. Мороз П. В. Формування компетентностей учнів основної школи у навчанні всесвітньої історії : методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 21 с.
50. Науменко В., Нестеренко В. Зона військової адміністрації 1941–1943 рр.: основні напрями окупаційної економічної та соціальної політики. Київ: Наукова думка, 2011. С. 368–391. URL: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-00-1063-5/11.pdf> (дата звернення 15.07.2025).
51. Нестеренко В. А. Окупаційний режим у військовій зоні України в 1941–1943 рр. (адміністративний, економічний та соціокультурний аспекти): дис. на здобуття ступеня канд. іст. наук: 07.00.01 / Інститут української археографії та джерелознавства НАН України імені М. С. Грушевського. Київ. 2005, 23 с.

52. Пастушенко Р. Теорія рівнів навчаності як основа технології діагностування навчальних досягнень учнів з історії *Історія в школі*. 2003. № 4. С. 21 – 26.
53. Першина Т. Фашистський геноцид на Україні, 1941–1944. Київ: Наукова думка, 1985. 172 с.
54. Пометун О. Гупан Н. Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 24. 2020. С. 241 – 255.
55. Пометун О., Гупан, Н. Потенціал закритих і відкритих запитань у навчанні історії. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 1(3). 2020. С. 127–139.
56. Пометун О. І. Гупан Н. М. Практичні заняття з історії в основній школі : методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 160 с.
57. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ, 2018. 208 с.
58. Пометун О. Гупан Н. Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 50 – 58
59. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі: навчально-методичне видання. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
60. Скрипченко О. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник. К.: Каравела, 2019. 400с
61. Сотниченко В.М. Формування історичного мислення: квантитативний та квалітативний аспекти *Історія в школі*. 1999. №11. С. 11–13.
62. Тарнавський І. С. Окупаційна політика нацистської Німеччини та її союзників в Україні в 1941–1944 рр.: дис.... д-ра. іст. наук: 07.00.01. Донецьк: Донецький національний університет, 2013.
63. Терно С.О. Історичне мислення: як його розвивати? *Історія в школах України*. 2007. №5. С. 8–12.

64. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя: Просвіта, 2007. – Вип. XXI. – С. 483-487.
65. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
66. Титаренко Д. М. Преса Східної України періоду німецько-фашистської окупації як історичне джерело (1941–1943). Дис. .. канд. іст. наук. Донецьк, 2002.
67. Фідря О. В. Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетентностей учнів // *Історія в школі*. 2003. № 3. С.18– 23.
68. Чубур Н. В. Методичні засади особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії. Дис. на здоб... к. пед. н. К, 2004. 21с.
69. Шаповаленко Є. Ю. Повсякденне життя сільського населення Чернігівщини в роки окупації (1941–1943 рр.): дис. на здобуття ступеня канд. іст. наук: 07.00.01. Національний університет «Чернігівський колегіум». Чернігів. 2018, 381 с.
70. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2017. 324 с.

Список учнів 10 класу Путивльського ліцею № 2 ім. Г. Базими

1. Андреев Олексій Євгенович
2. Бородкін Дмитро Сергійович
3. Гавриленко Софія Сергіївна
4. Голубцова Софія Романівна
5. Горбачов Дем'ян Олександрович
6. Гутько Кароліна Андріївна
7. Денисенко Аліна Костянтинівна
8. Кабанець Валерія Валеріївна
9. Крепкая Крістіна Сергіївна
10. Кривошеєва Єлизавета Вікторівна
11. Мичкін Богдан Сергійович
12. Міхеєв Кирило В'ячеславович
13. Міщенко Валерія Олександрівна
14. Олійник Ілля Олександрович
15. Пономаренко Андрій Дмитрович
16. Рибкін Святослав Миколайович
17. Самкова Софія Миколаївна
18. Сахаров Денис Миколайович
19. Счастливецва Христина Олексіївна
20. Токарева Варвара Євгеніївна
21. Тохтамиш Єлизавета Василівна
22. Фальковська Надія Миколаївна
23. Цуканов Нікіта Сергійович
24. Шаров Артем Миколайович
25. Шаров Станіслав Романович
26. Шубін Олексій Андрійович

Анкета учнів 10 класу щодо з'ясування навчального досвіду та досягнень

1. Чи використовували Ви джерела в навчальному процесі?

- так
- ні
- інколи

2. Які види візуальних джерел Ви найчастіше використовуєте з вчителем:

- речові пам'ятки минулого
- образні джерела (малюнки)
- умовно-графічні засоби (плани, схеми, карти)

3. При аналізі історичного джерела вчитель пропонує Вам з'ясувати:

- час, місце створення, авторство
- час, місце створення
- авторство
- подібні питання відсутні

4. При вивченні зображення з вчителем Ви з'ясовуєте:

- ідеї епохи, які репрезентує джерело
- порівнюєте з іншими джерелами
- подібні питання відсутні

5. При вивченні історичного джерела:

- з'ясовуєте його достовірність
- естетично оцінюєте зображення

-висловлюєте емоційне ставлення до зображення

6. Чи супроводжується історичне джерело, яке Ви аналізуєте з вчителем:

-запитаннями;

- завданнями

-запитаннями та завданнями

7. В навчальному процесі вчитель використовує такого типу питання:

-Що/хто зображений? Що роблять зображені люди?

- Який факт/факти відображено? Що відбувається?

- У яких стосунках один з одним перебувають зображені на картині люди?

- На чому зосереджено зображення. Що є його центром?

- не використовує

8. В навчальному процесі вчитель використовує такого типу питання:

-Чи перебувають люди і природа/предмети, що їх оточують, у гармонії? Чому?

- Чи виконував художник (скульптор і т. ін.) цей твір за власним бажанням або його було замовлено? --Ким, з якою метою? Які засоби використовував автор, щоб створити цей образ?

- не використовує

9. Чи подобається Вам у навчальному процесі використовувати історичні джерела:

- Так

- Ні

- Важко сказати

Біографії видатних українських вчених-методистів

Баханов Костянтин Олексійович (народився 8 лютого 1960 р. у місті Мединь Калузької області, РФ) — український науковець і педагог. Має науковий ступінь доктора педагогічних наук (з 2007 р.) та вчене звання професора (з 2007 р.). Вищу освіту здобув у Дніпропетровському університеті, який закінчив у 1983 році.

З 1993 року працює в Бердянському педагогічному університеті, де обіймав посади декана соціально-гуманітарного факультету (2001–2004), проректора з наукової роботи (з 2004 р.), завідувача кафедри загальної дидактики та методики навчання історії (з 2007 р.), а з 2008 року — кафедри всесвітньої історії та методики навчання історії.

Наукові інтереси пов'язані з проблемами оновлення та трансформації змісту сучасної шкільної історичної освіти, добором педагогічних технологій і методів навчання історії в закладах загальної середньої освіти, а також розвитком особистості учнів у процесі вивчення історії.

Автор і співавтор праць, присвячених інноваційним підходам у викладанні історії, серед яких: *«Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі»* (Запоріжжя, 2004), *«Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти»* (Дніпропетровськ, 2005).

Олена Іванівна Пометун (народилася 6 серпня 1954 року в селищі Моніно Московської області) — українська науковиця, історик і фахівець з методики історичної та суспільствознавчої освіти. Доктор педагогічних наук, професор Луганського державного університету. У листопаді 2010 року обрана членом-кореспондентом Національної академії педагогічних наук України.

Середню освіту здобула в Естонії. Вищу педагогічну освіту отримала в Луганському державному педагогічному інституті, який закінчила у 1977 році за спеціальністю «історія, правознавство та методика виховної роботи».

Професійну діяльність розпочала як учитель у закладах загальної середньої освіти, згодом працювала доцентом кафедри історії цього ж інституту. До 2016 року очолювала лабораторію, а з 2015 року — відділ суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Є визнаним фахівцем у галузі теорії та методики викладання суспільствознавчих дисциплін у середній та вищій школі.

Авторка навчальних програм і підручників з громадянської освіти, етики, історії та правознавства для учнів, а також численних методичних посібників для вчителів і наукових статей. Загальний науковий доробок налічує понад 300 праць, серед яких близько 50 підручників і посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України.

Брала участь у розробленні Державної програми з історії України та у створенні Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Працювала науковим редактором фахових видань «Історія в школі», «Історія в школах України», а також науково-методичного журналу «Нова Доба».

До 2018 року очолювала спеціалізовану вчену раду із захисту кандидатських дисертацій за спеціальністю «Теорія і методика викладання історії». У науковій діяльності зосереджується на дослідженні та впровадженні технологій розвитку критичного мислення, інтерактивних і тренінгових методик, а також системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Активно співпрацює з професійними вчительськими об'єднаннями. Станом на 2019 рік — головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Як доктор педагогічних наук підготувала 4 докторів та 27 кандидатів наук.

Серед її наукових праць: *«Формування духовності учнів засобами суспільствознавчих дисциплін»* (2006), *«Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті»* (2007).