

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Херсонський державний університет**

# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ**

**МАТЕРІАЛИ**  
**ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ**  
**КОНФЕРЕНЦІЇ**

**18 березня 2021 року**

**Херсон – 2021**

УДК: 37: 930 (08)

*Затвердила вчена рада Херсонського державного університету  
(протокол від 26.04.2021 № 5)*

**Актуальні проблеми історичної освіти:** Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Редкол.: к.і.н., доц. Н.М.Кузовова (відп. ред.) та ін. Херсон: Вид-во ХДУ, 2021. 80 с.

**ISBN 978-617-7090-46-4**

**Редакційна колегія:**

**Батенко Г.В.**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету;

**Бачинська О.А.**, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

**Водотика С.Г.**, доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету;

**Коник О.О.**, доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету;

**Кузовова Н.М.**, кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету;

**Михайленко Г.М.**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету;

**Петренко І.**, кандидат історичних наук, заступник директора Інституту дослідження Голодомору Національного музею Голодомору-геноциду

**Стасюк О.О.**, кандидат історичних наук, генеральний директор Національного музею Голодомору-геноциду;

**Цибуленко Г.В.**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету;

**Цибуленко Л.О.**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету.

**Рецензенти:**

**Куликова Л.Б.**, доктор педагогічних наук, кандидат історичних наук, професор, перший проректор Херсонської державної морської академії

**Звірківський І.В.**, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

*У збірнику вміщено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, що відбулася 18 березня 2021 року в Херсонському державному університеті. Збірник висвітлює актуальні питання історичної освіти.*

*Розрахований на студентів, аспірантів, вчителів, викладачів вищої школи.*

**ISBN 978-617-7090-46-4**

© ХДУ, 2021

## ЗМІСТ

<b>Батенко Г.В., м. Херсон</b> Повстання 1929 року в Палестині: релігія, економіка, політика у викладанні історії.....	5
<b>Башли М. І., м. Ізмаїл</b> Особливості використання ІКТ в умовах дистанційного навчання майбутніх вчителів історії.....	8
<b>Бойков О.Ю., м. Херсон</b> Теоретичні аспекти розгляду понять «держава» і «народ» при викладанні історико-правових дисциплін .....	13
<b>Волосевич І.І., м. Херсон</b> Роль музейної педагогіки у формуванні дослідницької компетентності учнів під час написання роботи МАН .....	17
<b>Гупан Н. М., м. Київ</b> Проблеми оновлення шкільного курсу історії в контексті сучасної історичної політики.....	20
<b>Коник О.О., м. Херсон</b> Живопис і його суспільне сприйняття в історичній ретроспективі .....	23
<b>Кузовова Н.М., м. Херсон</b> Голодомор 1932-1933 років на уроках історії: методика вибору джерел та протидії фейкам .....	29
<b>Малієнко Ю. Б., м. Київ</b> Компетентісно орієнтований вектор історичної освіти.....	34
<b>Маркова С.В., м. Київ</b> Соціально-освітні засади функціонування інституту дослідження Голодомору Національного музею Голодомору- геноциду.....	37
<b>Михайленко Г.М., м. Херсон</b> Історія міжнародних відносин як інтегральна проблематика курсів з історії країн Сходу, Європи та Америки у ЗВО .....	39

<b>Петасюк О. І., м. Київ</b> Переваги та недоліки онлайн-освіти в умовах пандемії.....	41
<b>Петреченко І.Є., м. Чернігів</b> Історія Криму як компонент освітньої програми підготовки майбутніх учителів історії.....	43
<b>Полторак В.М., м. Одеса</b> До проблеми використання гастрономічних досліджень у викладанні історії України в школі та закладах вищої освіти (на прикладі османської спадщини) .....	49
<b>Пометун О.І., м. Київ</b> Інтегроване навчання історії: підходи і проблеми.....	51
<b>Сокол О.С., м. Скадовськ</b> Організація учнівської науково-дослідної роботи як засіб розвитку життєвої компетентності особистості в умовах пандемії COVID-19.....	56
<b>Стасюк О. О., м. Київ</b> Використання наукового потенціалу Інституту дослідження Голодомору Національного музею Голодомору-геноциду для пошуку оптимальних шляхів реалізації державної освітньої політики .....	59
<b>Федунишин Л. Л., м. Бурштин</b> Особливості онлайн взаємодії зі студентами.....	62
<b>Цибуленко Л.О., Цибуленко Г.В., м. Херсон</b> Реалізація інтеграційних можливостей викладання історії у курсі «Історія Криму».....	67
<b>Шугальова І.М., м. Київ</b> Методичні особливості викладання тем із курсу за вибором «Голодомор 1932-1933 рр. – геноцид українського народу»	71
<b>Щур Ю.І., м. Запоріжжя</b> Регіональні особливості українського визвольного руху ХХ століття на уроках історії в школі .....	72
<b>Янченко Т. В.</b> Використання засобів музейної педагогіки у процесі викладання історії.....	76

УДК: 373.5.016:94 (569.4)

**Батенко Г.В.,**  
кандидат історичних наук, доцент,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

## ПОВСТАННЯ 1929 РОКУ В ПАЛЕСТИНІ: РЕЛІГІЯ, ЕКОНОМІКА, ПОЛІТИКА У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ

***Анотація.** Освітній процес в умовах викликів, пов'язаних з COVID-19 набув гібридного характеру і продовжує змінювати форми, удосконалювати формати, відповідаючи меті і науковим завданням обраним видам навчальної роботи. Викладачі дотримуються рекомендацій відповідних підрозділів навчальних закладів щодо обрання формату проведення занять, зберігаючи змістовне насичення лекцій, практикумів, лабораторних. Пропонується розглянути тему повстання в Палестині 1929 року, з релігійно-політичних причин між арабами та євреями, що охопило територію всієї країни, але розв'язанням проблеми займалася мандатна влада, антианглійського характеру протистояння не набуло.*

***Ключові слова:** дистанційне навчання, освітній процес, Палестина, єврейська община, мусульманська община, Британський Мандат.*

Тема Підмандатної Палестини розглядається у програмі середньої школи у 10-му класі послідовно після розпаду Османської імперії, як один з аспектів Близькосхідної проблеми. [1]

Історіографія питання збройного повстання 1929 року в Палестині вимагає від дослідника з'ясувати історію Близького Сходу, історію колоніальних традицій Великої Британії, руйнування Османської імперії, перебіг подій часів I Світової війни на Сході, історію держави Ізраїль, що ускладнено загальним баченням відносин між арабами, євреями, британцями. Сучасна ситуація на Близькому Сході постійно шокує заявами про обстріли, втрати та готовність держав захищати власні кордони. Документи Ліги Націй та ООН, звітна документація мандатної адміністрації Палестини уряду Великої Британії, преса тих часів, мемуари видатних політичних діячів, істориків, філософів, сходознавців – формують списки джерел та наукової літератури. Сучасні українські історики І.Туров, М.Туркинець, Л.Грош, В.Радущкий, Ю.Кочубей, Ю.Костенко досліджують історію Палестини, історію Ізраїлю, історію українсько-ізраїльських відносин та ін.

Повстання в Єрусалимі, що почалося 24 вересня 1928 року, відоме як інцидент біля «стіни плачу».

Священним місцем для євреїв усього світу до сьогодні є «стіна плачу», як залишки старовинної стіни Соломонового храму. У арабській історії ця стіна є невід'ємною частиною мечеті Омара. [2; с.141]

З часів турецького правління традиції не змінювалися і у певних містах мали право знаходитися і проводити релігійні відправи мусульмани та іудеї.

Обидві громади були незадоволені таким станом і намагалися самостійно придбати святиню для одноосібного використання, звертаючись до влади за посередництвом. Мусульмани створювали комітети, товариства захисту святих місць, євреї у свою чергу намагалися організувати демонстрації, зустрічі біля «стіни плачу».

Сподіваючись на захист з боку мандатарія обидві громади чекали на розв'язання проблеми на їх користь. Після заворушень 1928 року англійці збільшили кількісний склад поліції, але не бачили продовження протистоянь, особливо на релігійному ґрунті.

Арабська та єврейська громади, у свою чергу, готувалися до майбутнього відкритого, збройного протистояння.

Євреї під керівництвом сіоністів організували демонстрацію 15 серпня 1929 року в Єрусалимі: молодь під прапорами з піснями пройшла вулицями міста на площу до «стіни плачу», лунали антиарабські гасла. Виконуючий обов'язки Верховного комісара Луке заборонив проводити демонстрацію в столиці. Поведінка сіоністів обурило арабську громаду, яка наступного дня 16 серпня вигнала іудейського священника та розігнала віруючих біля «стіни плачу».

Ситуація загострювалася, релігійне протистояння набувало політичного характеру, лунали націоналістичні гасла, загинув єврейський юнак Абрахам Мізрачі. Саме його похорон за участю серед демонстрантів лідерів сіоністів перетворився на відкриту політичну акцію. Комісія на чолі з суддею Уолтером Шоу, аналізуючи перебіг подій, зазначила, що мирний похорон набув змісту політичної антиарабської демонстрації. [3; с.57]

Дуже швидко словесні образи між євреями і арабами вилилися у фізичні сутички, що потребували збройного захисту з обох боків. 23 вересня англійська поліція лише спостерігала за перебігом подій, як результат – 24 серпня протести розгорнулися у Хеброні, Яффа і Хайфа підтримали збройні повстання. Вся країна була задіяна у збройному протистоянні, на фоні якого мандатна влада обрала позицію спостереження та очікування.

Зазначимо причину, чому протистояння швидко набуло розмаху політичного руху та охопило всю Палестину. Основним невдоволенням арабської громади було ставлення мандатної влади до питань володіння, продажу, використання землі. Підтримуючи сіоністів, їх бажання придбати землю будь-яким шляхом, бажано у великій кількості, формування єврейських сільськогосподарських колоній призвело до падіння цін на землю, на сільськогосподарську продукцію, від чого страждали бідні фелахи які володіли невеликими наділами землі. Мандатна влада заздальгідь створила проблему феліхам, які експортували свою продукцію, заборонивши вивіз зерна.

Бідні палестинські фелахи не були загрозою для англійської влади, але у вересні 1925 року їх підтримали бедуїни. Два постійно ворогуючих племені землеробів-феліхів та бедуїнів-кочовиків об'єдналися проти напливу євреїв у національному виклику.

Повстала арабська громада була дуже активною у своїх діях: у містах відбувалися погроми у кварталах, де масово проживали євреї. Сільськогосподарські поселення по всій країні піддалися нападам з боку арабів. Фактично, повстання набуло антиєврейського характеру, релігійний зміст перших невдоволь, доповнений економічними та політичними вимогами за допомогою зброї переходив у фазу військових дій.

Активні збройні дії у містах Тель-Авіві, Сафаді Наблусі змусили євреїв озброюватися для протистояння та захисту, пізніше – звернутися за допомогою до британської влади.

Водночас обидві громади проводили активні пропагандистські компанії в пресі, не стримуючи висловлювання та образи.

Позиція арабської громади була доволі неоднозначною в тому, що стосувалося єдності завдань та змісту боротьби. Мусульманські лідери МохаммедАмін аль-Хусейні, який займатиме посаду голови Вищого арабського комітету, Раджеб Нашашібі – президент партії Національної оборони, Муса Казім аль-Хусейні – лідер палестинського арабського національного руху – відомі політики, високі посадовці – обрали позицію невтручання, відокремлення від активних збройних дій. Мусульманські лідери чекали на розуміння, співпрацю, політичну стабільність, економічну підтримку з боку мандатної влади.

Завершення протистояння та збройних сутичок між арабами та євреями мало наступні наслідки: лідери арабської та єврейської громад не змогли перевести повстання на рівень національного, державного виступу. Політичні, економічні, релігійні питання залишилися без відповідей, британці зберегли свою позицію керівництва держави, що фактично демонструвало світу збереження англійської колоніальної традиції на Сході.

#### Список використаних джерел

1. Навчальні програми 10-11 класів. Чинні з 1 вересня 2018 року. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
2. Батенко Г.В., Щевелев С.С. Виникнення арабо-єврейського конфлікту в Палестині (1897-1930). Сімферополь-Херсон, 2007. 190 с.
3. Government of Palestine. Report a Committee on the Economic Conditions of Agriculturists in Palestine and the Economic Fiscal Measures of Government in Relation Thereto. – Jerusalem: Stationery, and Russian Buildings, 1930. 60 p.

УДК: 378.018.43:004:94

**Башли М. І.,**  
кандидат історичних наук,  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ**

***Анотація.** У статті розглянуто особливості використання ІКТ в умовах дистанційного навчання майбутніх вчителів історії. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує гнучкість при організації навчального процесу та реальність необмеженого освітнього дискурсу. Зосереджено увагу на використанні мультимедійних презентацій, інтерактивних карт, флеш-фільмів, Zoom, Google Meet, Moodle, Google Classroom, Kahoot в організації дистанційного навчання майбутніх вчителів історії. Визначено, що включення ІКТ в професійну діяльність здобувачів вищої освіти надає можливість розвинути їхні вміння та навички репрезентації якісного фахівця та пов'язані з формуванням особистісно-професійної готовності.*

***Ключові слова:** історична освіта, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, мультимедійні презентації, інтерактивні карти, неформальна освіта.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким використанням інноваційних процесів у сфері історичної освіти, що стало наслідком бурхливого прогресу в сфері комп'ютерних наук. Останніми роками розвиток інформаційно-комунікаційних технологій викликав модернізацію системи освіти загалом, суть якої полягає у впровадженні дистанційного навчання.

Особливо актуальним це питання постає у період пандемії COVID-19. Генеральний директор організації ЮНЕСКО Одрі Азулай у березні 2020 р. заявила, що через пандемію коронавірусу COVID-19 понад 1,5 мільярда осіб у 165 країнах світу не можуть відвідувати заняття через закриття закладів освіти [1]. Пандемія та запровадження загальнонаціонального карантину в Україні змусили заклади вищої освіти здійснювати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу та запроваджувати дистанційне навчання з використанням різних платформ, програм, соціальних мереж, ресурсів та веб-серверів.

Сьогодні дистанційна освіта постає як нова форма організації освітнього простору, в якому долаються обмеження, пов'язані з місцем і часом отримання освіти за рахунок використання інтернету. Загалом, дистанційне навчання – це сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання



ІКТ від тих, хто навчає (викладачів), до тих, хто навчається (здобувачів вищої освіти) [2, с. 139].

Впровадження дистанційних форм і методів у навчання майбутніх вчителів історії сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення, спонукає здобувачів вищої освіти до самостійної роботи, формує в них інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння сучасними засобами здобуття та застосування інформації. Комунікація інноваційних та інформаційних технологій сприяють підготовці висококваліфікованих, конкурентноспроможних вчителів історії. Саме ці засоби та технології навчання сприяють швидкому засвоєнню матеріалу, формуванню фахової компетентності здобувачів вищої освіти, розвитку сучасного мислення. В таких умовах викладачі вказують на оновлення ролі вчителя, який стає наставником-консультантом та координує процес навчання, постійно вдосконалюючи власні навички.

Аналіз наукової літератури, дисертаційних досліджень, що з'явилися останнім часом, свідчить про значну увагу до проблем впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційної освіти у навчальний процес. Так, науково-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли вітчизняні науковці Г. Даценко [3], В. Олійник [4]. Суттєвий інтерес для проведення дослідження становлять праці щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (Л. Ліщинська [5], І. Подік [6]). Водночас, незважаючи на наявність різнопланових і досить масштабних досліджень, сьогодні практично відсутні наукові роботи, у яких би цілісно й усебічно розглядалася проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах дистанційного навчання майбутніх вчителів історії.

На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційні технології є невід'ємною частиною освітнього процесу. Поштовхом для впровадження комп'ютерних технологій в систему вищої історичної освіти стали виникнення і розвиток мультимедійних технологій, які дозволяють використовувати в процесі навчання різні інформаційні формати, такі як текст, звук, графіка, відео та анімація.

У навчальній діяльності, і зокрема у викладанні історії, мультимедійні технології знайшли своє застосування у формі мультимедійних презентацій. При підготовці майбутніх вчителів історії презентації дозволяють використовувати карти, малюнки, портрети історичних діячів, відеофрагменти, діаграми та створюють інформаційний і візуальний образ об'єкту, який досліджується. Так, при викладанні курсу «Історія науки і техніки» презентації допомагають урізноманітнити способи подачі лекційного матеріалу та унаочнити процеси, явища, об'єкти, події. Окрім цього, презентації можна використовувати і в якості самостійної роботи, при підготовці яких здобувачі вищої освіти навчаються працювати з різноманітними історичними джерелами, виділяти причинно-наслідкові зв'язки подій і процесів тощо. Така форма роботи посилює зацікавленість історією і спонукає до самостійних досліджень минулого [7, с. 22].

При підготовці майбутніх вчителів історії активно використовуються флеш-фільми. Вони дозволяють здобувачам вищої освіти наочно побачити ту чи іншу подію, відчувати свою причетність, зануритися в епоху, уявити як відбувалася подія. Найбільш популярним та доступним сервісом, який надає доступ до документальних, науково-популярних та навчальних відеоматеріалів є YouTube [8, с. 169]. Особливо корисними флеш-фільми є при вивченні дисципліни «Військова історія України», тому що вони дозволяють здобувачам побачити розташування сил супротивників перед битвою, хід та підсумки бою.

Сьогодні викладачі історії активно впроваджують інтерактивні карти у навчальний процес. Це пов'язано з тим, що вони зручні у використанні і розширюють можливості самостійної роботи. В історичній освіті найбільш популярними ресурсами є Battles (інтерактивна карта світу, на якій зібрані всі задокументовані битви та військові конфлікти), Timemaps (інтерактивний історичний атлас, карти якого накладені на супутникову карту Google; за його допомогою можна подивитись межі та назви держав у різні епохи). При вивченні курсу «Україна в європейській історії та культурі» використання інтерактивних карт надає майбутнім вчителям історії можливість малювати на карті; робити позначки; показувати стрілочками шляхи переміщення військ.

Дистанційна освіта розширила можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Пандемія внесла свої корективи у їх впровадження – навчання повністю було переведене в офлайн-режим. У зв'язку з цим, викладачі почали активно використовувати інтерактивні відео-лекції та відео-заняття за допомогою програм Zoom, Google Meet. Застосування відео-конференцій надає можливість здобувачам вищої освіти «збиратися» у призначену годину в віртуальному середовищі і працювати, практично, як на звичайному занятті, виконуючи завдання викладача і ставлячи при цьому запитання. Перевагою таких платформ є те, що під час створення такого відеоматеріалу застосовується принцип кількох екранів, який полягає в тому, що на екрані (моніторі) одночасно можна показати наявні у викладача відео-зображення та інші необхідні для заняття матеріали [9, с. 487].

На сьогоднішній день існує багато рішень для систем дистанційного навчання, відмінних технічними можливостями, наявністю і рівнем складності різних функціональних компонентів. Серед таких систем можемо назвати Moodle. Програма перекладена десятками мов, також і українською, та використовується в 197 країнах світу. Вона відкриває здобувачам вищої освіти доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, знаходження і закріплення різних професійних навичок, а викладачам дозволяє реалізовувати принципово нові форми і методи навчання [10, с. 58-61].

Наведемо приклад використання Moodle при викладанні дисципліни «Нова та новітня історія країн Центрально-Східної Європи». Курс розбито на

теми, кожна з яких складається з теоретичного матеріалу доповненого фото- та відеоматеріалами, картами, ілюстраціями. Для того, щоб сконцентрувати увагу здобувачів вищої освіти на головному, виокремлено зміст історичного матеріалу (факти, дати, поняття і терміни, персоналії) та основні предметні вміння (розпізнавати на карті, охарактеризувати історичного діяча, визначати головні ознаки, пояснювати наслідки тощо). Також до кожної теми надані тести, що допомагають закріпити навчальний матеріал.

При дистанційній формі навчання використовується також система організації навчання Google Classroom [6, с. 266]. Перевагою цього ресурсу можна вважати можливість редагувати файли одночасно багатьма учасниками в режимі онлайн. Так, при викладанні дисципліни «Нова та новітня історія країн Азії та Африки» здобувачам вищої освіти може бути запропонована спільна робота над заповненням порівняльних таблиць з політичного, соціально-економічного та культурного розвитку держав.

В умовах пандемії, коли закриті усі культурно-освітні заклади, на допомогу викладача історії приходять нові веб-ресурси, наприклад арт-проект Google «Світове мистецтво у вас на екрані». Платформа дозволяє відвідати кращі музеї світу і в найдрібніших подробицях вивчити найбільші твори мистецтва. Для проєкту були оцифровані 45 000 творів мистецтва. Деякі експонати були зняті на гігапиксельну камеру – їх можна збільшити так, що буде видно кожен мазок пензля майстра і дрібний наліт на міді [11]. Віртуальні екскурсії в музеях світу, вважаємо за доцільне, використовувати при викладанні курсу «Історія мистецтва».

При підготовці майбутніх вчителів історії активно використовуються елементи неформальної освіти. Неформальною є освіта, яка необов'язково має організований та систематичний характер і є додатковою, альтернативною або доповняльною до формального навчання (тренінги, короткотермінові курси). Неформальне навчання передбачає отримання слухачами актуальних практичних і теоретичних знань, навичок, оволодіння сучасними методами розв'язання професійних завдань, підвищення рівня їх професійної компетентності, вдосконалення існуючих знань та саморозвиток [12, с. 29-31]. Така освіта включає навчальний відео-матеріал, тести для перевірки і сертифікати за всі виконані завдання. В Україні популярними є онлайн-курси на платформах Prometheus, Coursera, EdEra, Wisecow, Всеосвіта, ВУМ тощо.

У освітньому процесі проходження онлайн-курсів можна включати до самостійної роботи. В такому випадку отримання сертифікату є підставою для нарахування додаткових балів здобувачам вищої освіти. Наприклад, при викладанні дисципліни «Історія та культура України» можуть бути запропоновані наступні курси: «Вибрані питання європейської історії» (Prometheus), «Історія: зародження української нації» (EdEra), «Новітня історія України: від початку Другої світової війни до сучасності» (Prometheus).

В умовах дистанційного навчання викладачі історії активно впроваджують навчальну платформу Kahoot для проведення вікторин, створення тестів і освітніх ігор. Використання цього сервісу виступає способом отримання зворотного зв'язку від здобувачів вищої освіти [13]. Наприклад, під час онлайн лекції з дисципліни «Історія середніх віків» досить важко утримувати увагу при поясненні матеріалу. Тому можна не просто розповідати тему, а підготувати тест Kahoot і активізувати здобувачів невеликими паузами з цікавими питаннями за темою.

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах дистанційного навчання майбутніх вчителів історії забезпечує гнучкість при організації навчального процесу та реальність необмеженого освітнього дискурсу. Включення ІКТ в професійну діяльність здобувачів вищої освіти надає можливість розвинути їхні вміння та навички репрезентації якісного фахівця та пов'язані з формуванням особистісно-професійної готовності.

### Список використаних джерел

1. Нежигай І. ЮНЕСКО: вже понад 1,5 млрд школярів та студентів не відвідують навчальні заклади через коронавірус. *Українські національні новини*. URL: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1860257-yunesko-vzhe-ponad-1-5-mlrd-shkolyariv-ta-studentiv-ne-vidviduyut-navchalni-zakladi-cherez-koronavirus>. Дата доступу: 22.02.2021 р.
2. Черненко К.В. Дистанційне навчання у вищій школі в умовах COVID–19. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти: зб. наук. праць матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 червня 2020 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н.П. Муранова. К. : НАУ, 2020. С. 138-140.
3. Даценко Г.В. Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 17-20.
4. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях. Київ, Україна: «А.С.К», 2013. 312 с.
5. Ліщинська Л.Б. Використання інноваційних і традиційних технологій навчання у ВНЗ в умовах інформатизації освіти. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 56-60.
6. Подік І.І. Сервіси Google у навчанні студентів покоління Z. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, вип. 4. С. 264-274.
7. Мокрогуз О.П. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. № 8. С. 21-23.

8. Колесніченко Л.О. Застосування флеш-фільмів на уроках історії. *Таверійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 166-171.

9. Ілійчук Л.В. Використання сервісу Zoom для організації дистанційного навчання здобувачів вищої освіти. Сучасний рух науки: тези доп. X міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 2-3 квітня 2020 р. Дніпро, 2020. Т.1. С. 486-489.

10. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії: навч.-метод. посіб. Х.: Основа: Тріада+, 2007. 191 с.

11. Google Arts & Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/?hl=ru>. Дата доступу: 22.02.2021 р.

12. Павлик Н.П. Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С. 27-37.

13. Kahoot! URL: <https://kahoot.com>. Дата доступу: 22.02.2021 р.

**УДК: 378.016: [94+34]**

**Бойков О.Ю.,**

кандидат історичних наук, доцент,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗГЛЯДУ ПОНЯТЬ «ДЕРЖАВА» І «НАРОД» ПРИ ВИКЛАДАННІ ІСТОРИКО-ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН**

***Анотація.** У процесі вивчення історико-правових дисциплін поняття «народ» і «державна» залишаються досить важливими компонентами для розуміння сутності демократії та громадянського суспільства. Розкриття історичних та суспільно-політичних ознак цих понять при передбачає визначення ролі різноманітних соціальних образів, з яких вони власне складаються і які вони самі формують у процесі еволюції і взаємодії їх як окремих категорій. Це дозволить зрозуміти головні проблеми та перспективи сучасного етапу націєтворення в Україні.*

***Ключові слова:** «демократія», «народ», «державна».*

Для сучасного українського суспільства, поділеного не лише етнічними, але й ідеологічними стереотипами – наслідками «холодної війни» доволі гострими залишаються проблеми культурної та цивілізаційної ідентифікації. Виклики, що постають перед суспільством, вимагають розуміння та сприйняття головних політичних, правових категорій, які й формують громадянську свідомість насамперед молодого покоління та реальність її буття. Тому такі важливі історико-правові та політичні поняття як «демократія», «державна», «народ» у їх взаємозалежності, взаємодії мають не лише ретельно вивчатися вже з шкільної лави для усвідомлення цінностей громадянського суспільства.

Упродовж ХХ – початку ХХІ ст. наукові спільноти Заходу досить жваво обговорюють проблему розвитку демократії не лише в якості моделі політичної системи суспільства, але й як явища, що має відображати всі переваги та недоліки західної цивілізації. Дослідники намагаються пояснити перспективи існування цієї, можливо найбільш життєвої системи, як своєрідної візитівки постіндустріального суспільства в умовах його співіснування із сучасними псевдо- або квазідемократичними системами [2,3,4,5]. З іншого боку, піднімаються проблеми, які неминуче виникають при переведенні демократичних прагнень у суто політичну площину. Зокрема, це стосується модифікації окремих понять, які визначають форми та характер людської організації. Тому визначення демократії в якості основи і форми практичного втілення суспільно-політичних ідеалів передбачає, перш за все, ґрунтовне дослідження досить неоднозначного поняття «народ – держава», особливо у контексті модерного вираження змісту традицій і цінностей західної «полісної» культури та їх рецепції на українських теренах, зокрема тих, що трансформувалися з урахуванням результатів масштабної ідеологічної боротьби в ХХ столітті і актуалізуються зараз.

Для сьогодення України різні політичні, соціокультурні та ідейні платформи, на яких формується усвідомлення етносу себе як нації, а також розуміння громадянами місця і ролі держави у націєтворчих процесах, можуть мати різну ступінь ефективності. Є очевидним, що регулярні політичні і соціально-економічні кризи, внутрішні та зовнішньополітичні конфлікти, що характеризують життєву реальність України вже впродовж кількох десятків років, значно знизили самооцінку самого народу як носія суверенітету з одного боку, і авторитет держави – з іншого. Протистояння зовнішній політичній, культурній та військовій агресії в останні роки, попри очевидні негативні фактори, сприяло піднесенню національної свідомості, стимулювало процес національного єднання, підходу до розуміння себе як нації політичної. Однак при цьому поки не спостерігається підвищення авторитету держави, зокрема її як втілення ідеалів громадянського суспільства, подібного давньоримському «*Res publica*»<sup>1</sup>. Для такого розуміння, а також його практичного втілення, необхідні сприятливі умови щодо піднесення рівня громадянської і політичної активності та її соціально-економічних гарантій, які, в свою чергу, стабільно забезпечуються всіма учасниками націєтворчого процесу загалом та державотворчого процесу зокрема.

В Україні подібна ситуація визначається ще й тим, що свідомість українського населення, як у цілому і населення країн східноєвропейського пострадянського простору, все ще зберігає деякі стійкі, і водночас полярні один одному, стереотипи про роль держави у суспільстві і взагалі, такого співвідношення як «держава – народ».

---

<sup>1</sup> Як зауважує А.М.Токарев, російський переклад текстів Цицерона визначає «*Res publica*» як державу. Однак більшість дослідників вважають, що її слід тлумачити як «всенародну справу», суспільний здобуток [7,с.101-102]

З одного боку, спостерігається доволі парадоксальне уявлення самого населення, про подібне співвідношення, успадковане з імперських, а згодом, радянських часів. Особливо, це стосується радянської доби, коли переважаюча більшість людей, попри насаджування владою моделі «держава для народу», значною мірою намагалася абстрагуватися від самої держави та зайвої політичної активності. В умовах певної стабілізації життєвого рівня поширеним стає формальний політичний та соціальний конформізм, а у повсякденній реальності – намагання покращити умови життя або (та) власного господарства за рахунок не завжди легальних операцій. Якщо для Східної України така поведінкова модель була прийнятим і асимільованим елементом громадянської позиції, то для переважаючої частини населення західноукраїнських земель подібне ставлення свідчило про асоціювання образу радянської держави саме з окупаційним режимом, що також важко назвати гарним підґрунтям для формування позитивного іміджу держави і політичної влади.

Проте, у пострадянський період, перш за все, для старшого покоління спостерігається досить поширене сьогодні ностальгування за добою «застою», підживлення міфу, де держава розглядається як священний гарант і захисник соціальних благ. У той самий час, для державної та партійної еліти радянської доби, у тому числі й національно орієнтованої української, держава виступала, перш за все, як традиційне інституціональне середовище, що в якості ідеологічна системи захищало інтереси еліти.

Поняття «народ» і «держава» у розумінні їх як політичних та соціокультурних концептів та у їх органічному поєднанні настільки стали звичними для сучасного мовлення пересічного населення, що часто втрачають необхідну актуальність та авторитетність. Це було очевидним недоліком для античного полісу і є проблемою для сучасного постіндустріального суспільства, коли рівень інформації, перш за все, політичної, яку отримує населення загалом і кожна людина окремо, вже не дає можливості об'єктивно аналізувати та оцінювати її, а відповідно втрачається і цінність багатьох ключових визначень, дискредитованих популістськими теоріями. Тому, як для західних демократичних спільнот, так і для українського суспільства, доволі важливою залишається проблема обґрунтування співвідношення ролі народу з роллю держави. В умовах чергової спроби демократизації суспільство, попри його часту політичну аморфність, воліє знати, ким має виступати – чи то як суб'єкт, чи, навпаки, як об'єкт політичного впливу.

Якщо для більш ранніх історичних етапів держава виступала як головний фактор об'єднання, почасти силовими засобами, то зараз держава має визнавати себе своєрідною зовнішньою структурованою, правовою оболонкою народу та громадянського суспільства, зміцненого загальнонаціональною ідеєю. Проте, цей процес може відбуватися досить повільно і з періодичними ухиленнями до посилення авторитарної ролі

держави, що цілком підтверджує переконання античних мислителів стосовно демократії у чистому вигляді [6, с. 261; 1, с.108].

Політичний концепт «народ» у такій схемі виступає як дуже абстрактне явище, а спроби його визначення передбачають ризики, оскільки досить важко іноді пояснити з правової чи політичної точки зору, що ж власне розуміється під народом. При врахуванні всіх визначень цього терміну, слід зауважити, перш за все на тому, що як поняття, воно наповнене дифференційованими образами, і що зумовлює неоднозначне ставлення до подібних соціальних образів та самого народу з боку політичної еліти, яка може мати те саме соціальне походження. За приклад можна взяти радянське бачення селянства як традиційного образу трудового народу. У свідомості партійної еліти позитивний образ селянина-трударя, особливо в Україні, вступав у конфлікт із образом селянина-бунтівника 20-30-х рр. XX ст., так само, як колись селянство XIX – початку XX ст. для російської царської влади. Або, наприклад, позитивний та героїчний образ робітника-пролетаря під червоним прапором в 1917 році ніяк не співставлявся з таким самим образом робітника під червоним прапором в Новочеркаську в 1962 році. Подібна колізія у сприйнятті однієї й тієї ж соціальної верстви була зумовлена соціально-економічними трансформаціями, коли результати кількох спроб держави перетворити селянина або робітника підприємства з його традиційною свідомістю на ефективного, соціально відкритого, але ідеологічно «правильного» виробника виявилися доволі суперечливими. Тому, мабуть, можна вважати, що селянська реформа 1861 рр. XIX ст. завершилися фактично через сімдесят років розгромом селянства як самодостатньої, хоч і консервативної соціальної верстви. Натомість з'являється колгоспник, який втрачав зв'язок з патріархальною селянською культурою і власними релігійними усвідомленнями, або ж працівник промислового підприємства чи то різних сфер послуг, який має невеличкий город біля будинку у робочому кварталі міста, лише таким чином зберігаючи певні риси селянина.

Отже, тривалість успіху політичних режимів залежить від багатьох факторів, які, незважаючи на різну природу, особливості впливу та наслідки, мають спільне призначення – створення тісної і взаємокорисної зв'язки населення та влади. Відповідно до форми та якості політичного режиму така зв'язка є або паритетною, або владі, вкрай зацікавленій у лояльності більшості населення, вдається встановити майже абсолютний контроль над суспільством, штучно форматувати його цінності та потреби і, тим самим, вибудовувати потрібну суспільно-політичну модель. Об'єктивним елементом такої моделі виступає доволі складна система конкретизованих позитивних суспільних образів, ідеалів, які з одного боку, асоціюються з державою, а з іншого – повинні відображати природні, або штучно сформовані ідеї, які мотивують суспільство до певної діяльності. Дана система може створювати позитивні передумови для консолідації суспільства, але водночас здатна



нести загрозу іншим суспільствам, що ми бачимо на прикладі тих самих тоталітарних політичних режимів середини та другої половини ХХ ст.

Тож розкриваючи історичні, суспільно-політичні та соціокультурні ознаки понять «народ» і «держава» при викладанні історико-правових дисциплін, на наш погляд, слід наголошувати також на ролі соціальних образів, з яких вони власне складаються і які вони самі формують, насаджують або рецепіюють у процесі еволюції і взаємодії як окремих категорій, або ж як єдиної історичної, економічної, політико-правової категорії. Тому їх вивчення дозволить зрозуміти головні проблеми та перспективи сучасного етапу націєтворення в Україні та побудови громадянського суспільства, позбавленого рис та образів псевдодемократичності.

### Джерела та література

1. Арістотель. Політика. Київ.: Основи, 2005. 239 с.
2. Гелд Девід. Демократія і глобальний порядок. *Демократія : Антологія /* упоряд. О.Проценко. Київ: Смолоскип, 2005. С.985- 1024
3. Гутман Емі. Ідентичність за демократії. *Демократія: Антологія /* упоряд. О.Проценко. Київ: Смолоскип, 2005. С.545-560
4. Даймонд Ларі. Консолідація демократії і політична культура. *Демократія: Антологія /* упоряд. О.Проценко. Київ: Смолоскип, 2005. С.882-942
5. Даль Роберт. Демократичні трансформації *Демократія: Антологія /* упоряд. О.Проценко. Київ: Смолоскип, 2005. С.563-582
6. Платон. Держава. Київ: Основи, 2000. 355 с.
7. Токарев А.Н. Res publica в идеологии "оптиматов" *LAUREA. К 80-летию профессора Владимира Ивановича Кадеева.* Харьков: Константа, 2007. С.101-110.

УДК: 37.013.8:001.891 – 047.22

**Волосевич І.І.,**  
вчитель історії

Навчально-виховного комплексу  
«Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, м. Херсон

## **РОЛЬ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС НАПИСАННЯ РОБОТИ МАН**

*Анотація.* Тези присвячені питанню ролі музейної педагогіки у формуванні дослідницької компетентності учнів під час написання роботи МАН

**Ключові слова:** освіта, музей, школа, компетентність, МАН.

Важко переоцінити роль шкільного музею у пошуковій та дослідницькій роботі школярів. Процес залучення до роботи з шкільним музеєм є багатограним, адже музей повинен бути живим місцем, а не складом старих речей, куди діти приносять старі речі заради оцінки. Залучення до роботи у шкільному музеї має бути тісно пов'язане зі шкільним життям; дослідженням історії своєї сім'ї та рідного краю. Адже сучасний культурний простір знаходиться у стані переосмислення культурної та історичної спадщини, встановлення та збереження справжньої історичної дійсності. Відомі численні факти замовчування чи заборони історичних фактів з життєвих історій багатьох родин.

Експозиція музею Навчально-виховного комплексу «Школа гуманітарної праці» отримала місце в одній з рекреацій нового шкільного корпусу. Першими експонатами музею стали знайдені артефакти при будівництві корпусу школи, у 2017 році було віднайдено військову каску часів Другої світової війни та скляну пляшку з карбуванням 1939 року. Згодом наш заклад готувався до відкриття та освячення нового корпусу, і керівництво вирішило представити новостворену експозицію широкому загалу. Особлива роль у підготовці експозиції та розбудові музею належить директору Школи гуманітарної праці, заслуженому працівнику освіти Артему Олександровичу Кияновському. У січні 2020 року музей прийняв перших своїх відвідувачів. Це були гості, батьки, педагоги та учні ШГП.

Шкільний музей охоплює кілька тематичних напрямів своєї діяльності: шкільний з експозицією «Педагогічна освіта: історія та сучасність», сімейний з експозицією «Сімейні цінності: у фотографіях та особистих речах», та краєзнавчий з експозицією «Херсонщина – перлина півдня України». У житті кожної людини існують відомості про шкільний період, час формування особистості, соціальних навичок та життєвої філософії. Учні мають можливість поглянути на ретроспективу шкільного життя у цілому та її окремих атрибутів: навчальний процес, творчі роботи та предмети, що мають у своїй сутності характеристику досліджуваної епохи. Одним з таких атрибутів є шкільний альманах, що наповнюється кожним бажаним надати фізичну оболонку для свого навчального досвіду, бо спогад набагато легше зберегти з прив'язкою до предмета.

Краєзнавчий відділ є головним напрямком діяльності шкільного музею, учні залучаються до збору та дослідження артефактів історико-культурної спадщини Таврійського краю, формування творчої особистості крізь призму генопам'яті предків, що також сприяє пошуково-дослідницькій роботі, написанню реферативних та робіт для конкурсу МАН. Створення та наповнення музею має за мету бути частиною того підґрунтя, що виховує свідомих громадян України.

Роботою музею керує рада музею у складі 10 осіб (голова – учитель історії Волосевич І.І. та учні з 5-го по 11-й клас). В музеї проводяться оглядові та тематичні екскурсії, до уваги відвідувачів запропоновані

екскурсії «Освіта: історія і сьогодні», «Херсон – місто моряків», «Військові відзнаки», «Доля однієї родини у фотографіях та документах».

Керівництво музею разом з учнівським самоврядуванням під час підготовки до Міжнародного дня боротьби проти фашизму, була підготовлена виставка «Не думай, що війна була давно, забудеш – стане знову на порозі». Експозиція включала в себе історії людських доль у вирі війни та спогади очевидців. Було вирішено розташувати експозицію у читальному залі бібліотеки школи аби охопити більшу кількість відвідувачів.

Джерельна база музею використовується учнями нашого навчального закладу для написання повідомлень, виступів на шкільному радіо, рефератів, МАНівських робіт. Вчителі історії, географії, літератури користуються матеріалами музею для створення атмосфери реального дотику до минулого. Історія минулих поколінь є одним з джерел досвіду для майбутніх, мова йде про розвиток всебічно розвиненої творчої особистості. В.О.Сухомлинський писав: «Я прагнув, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову».

Музейний фонд включає в собі різноманітні речові пам'ятки, як годинники, осколки снарядів, військовий одяг, нагороди, монети та паперові гроші тих часів; серед пам'яток є багато письмових: листи, мемуари, газетні публікації, тощо.

Музейні експонати залучаються для навчання та виховання учнів, слугують фізичним артефактом тих часів, що надає можливість урізноманітнити навчальний процес екскурсіями та тематичними уроками. Привабливість музею криється у можливості пізнати раніше незнайомі події, чи закріпити вже набуті знання конкретними побаченими предметами та документами, що є характеристикою тих часів.

За два роки існування музею навчально-виховна робота стала підґрунтям до написання таких дослідницьких робіт: «Історія створення морської форми», роботу написав учень 7 класу Дібров Руслан (основа: морський головний убір дідуся учня, експонат музею) ; «Вінілові платівки – візитівка музичних вподобань ХХ ст.» дослідження належить учню 9 класу Черкашину Данилу (джерело: колекція платівок сім'ї, експонати музею); «Історія гудзика військової форми», вивчав питання учень 9 класу Вашина Владислав (основа експонати музею: гудзика та елементи військової форми); «Фотографії з сімейного альбому. Доля моєї родини в роки Другої світової війни» – спогади зібрані, систематизовані та записані у шкільному рукописному альманасі «Книга пам'яті», учні 5-11 класів.

УДК: 37.016:94:32'06

Гупан Н. М.,  
д.п.н., професор,  
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

## ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ПОЛІТИКИ

***Анотація:** У публікації акцентовано увагу на розбудові державної історичної політики та напрямах її реалізації. Доведено, що одним із них є шкільна історична освіта, яку потрібно реформувати у відповідності до сучасних викликів та потреб громадянського суспільства. Наголошено на необхідності усунення існуючих протиріч та неузгодженостей у змісті навчального предмету «Історія України». Обґрунтовано необхідність впровадження інтегрованого шкільного курсу історії.*

***Ключові слова:** суспільство, реформа, освіта, вчитель, учні.*

Продовж трьох десятиліть незалежності України її історична політика так і не стала системною, а була ситуативною формуючись на симбіозі радянської та національної інтерпретації минулого. У такому стані вона могла б знаходитися й далі, аби не війна з Росією, яка перетворила історію з предмета наукових дискусій на засіб ідеологічного протиборства та різновид зброї. В умовах сьогодення перед українською владою і суспільством постають нагальні потреби мобілізувати ресурсні можливості власної історичної політики задля утвердження національної ідентичності та зміцнення держави.

За визначенням науковців «історична політика – це вибір та трансляція державою системи суспільно-політичних цінностей» [1, с.26]. Вона «має три функції: 1) символічну (надання значущості події); 2) інтерпретативну (трактування події для потреб поточної політики); 3) ідентифікаційну (вплив на формування національної ідентичності)»[1, с. 26].

Реалізацією цих функцій опікуються практично усі країни світу незалежно від їх статусу. Щодо утвердження національної ідентичності, то вона розглядається як пріоритетна сфера не тільки у державах, які виборюють свою незалежність, а й у тих, хто є лідерами у світовій політиці. Зокрема у США, де громадянська ідентифікація усталена, офіційно визначено, що «розуміння історії, політики, культури і традицій є важливим для усвідомлення того, хто є союзниками, а хто – супротивники Америки» [2].

Діяльність влади України доби незалежності щодо формування національної ідентичності не була послідовною. За президентства В. Януковича виразником історичної політики став тодішній міністр освіти і науки Д. Табачник, який впроваджував прокремлівську концепцію української історії. Ситуація змінилася лише після усунення В. Януковича та

його оточення від влади. Але й тому в українському суспільстві залишилося чимало прихильників «Євразійського союзу», які прагнуть інкорпорації у російську державу. Зокрема, дослідники з Українського інституту національної пам'яті в опублікованій ними аналітичній доповіді (2019 р.) стверджують (посилаючись на інтерв'ю экс-міністра освіти і науки Л. Гриневич газеті «День»), що «в Україні деякі вчителі, зокрема у східних регіонах, продовжують викладати викривлену історію України, користуючись радянськими та російськими інтерпретаціями подій. Фактично вони проводять на уроках антидержавну агітацію» [1, с. 63].

Це явище є дуже небезпечним, враховуючи важливу роль школи в житті нашого суспільства. Адже вона посідає серед джерел історичних знань (для всього населення України) друге місце (38 %), поступаючись тільки родинному середовищу (40 %). Далі йдуть книги (36 %), фільми (29 %), українські телевізійні канали (25%), та Інтернет(24 %) [1, с.16].

Але аби убезпечитися від руйнування української національної ідентичності та не допустити маніпулювання історичними фактами, необхідно вчасно корегувати державну освітню політику, зокрема у сфері шкільництва. Вона має бути спрямована не на ситуативні потреби діючої влади, а на системність в реалізації цивілізаційного вибору суспільства. І якщо таким вибором є Євросоюз, а не Євразійський союз, то відповідним чином необхідно визначати й вектор реформування освіти, аргументуючи свої позиції прагненням населення власної держави та спиратися на її історію.

Останніми роками в українському суспільстві не вщухають суперечки про зміст шкільних навчальних предметів. Особливої гостроти вони набувають при обговоренні історії України. Зокрема, затята боротьба в українсько-російському історичному протиборстві ведеться за спадщину Русі. На різних рівнях політичного, громадянського та культурно-освітнього життя нав'язується міф про єдину давньоруську народність Київської Русі. Не обходиться без недоречностей у цьому питанні й на сторінках шкільних підручників. Автори навчальних книг не приділяють належної уваги маніпуляціям, пов'язаним із назвою «Київська Русь» уведеним в обіг російськими істориками у XIX ст., аби наголосити на периферійності київських земель і показати їх лише фрагментом Русі, єдиним спадкоємцем якої є начебто середньовічна Росія. Парадоксально виглядає у шкільних підручниках, коли їх автори пишуть про Київську Русь, посилаючись на літописи, де йдеться виключно про Русь. Замовчування того, що вся Русь (а не лише її частина) в історичній дійсності була єдиною державою зі столицею у Києві, є реальним підігруванням проросійським силам.

Чимало суперечностей спостерігається й у висвітленні участі України в Другій світовій війні. Зокрема про роль УПА, рух опору, внесок України у розгром нацистської Німеччини та ін. Не однозначно сприймається серед громадськості позиція укладачів шкільних програм щодо заміни понять «Велика Вітчизняна війна» на «Німецько-радянську», або твердження, що

вигнання з України військ Вермахту силами Червоної Армії призвело до усунення одного окупанта іншим. Зокрема приймаючи останню тезу, вчителю буде важко сформувавши позитивне ставлення до таких історичних постатей часів війни як Іван Кожедуб, Сидір Ковпак, Ахмет-Хан Султан та ін., оскільки вони були радянськими вояками (тобто загарбниками), а не визволителями. Скоріш за все, твердження, що радянські солдати стали окупантами України (виганяючи гітлерівців) не сприйматиметься у сім'ях школярів, родичі яких були червоноармійцями.

Звісно, що така інтерпретація історичних подій провокує конфліктну ситуацію в нашому суспільстві. Аби її уникнути потрібно реформувати шкільну історичну освіту. То ж цілком виправданим є впровадження положень стратегії Нової української школи, за якими учні можуть вивчати курс історії України як складник світової історії [3]. Такий підхід концептуально змінить шкільну історичну освіту та унеможливить привласнення кремлем оновленої української історії, оскільки розширить її межі у європейському просторі. Окрім того, реформування історичної освіти сприятиме усуненню суперечностей між різними регіонами і верствами суспільства та створюватиме умови для розвитку особистості із предметною і загальнокультурною компетентностями, котра усвідомлюватиме свою національну ідентичність, матиме патріотичний світогляд.

#### **Список використаних джерел**

1. Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України : аналіт. доповідь / [Яблонський В. М., Лозовий В. С., Валевський О. Л., Здіорук С. І., Зубченко С. О. та ін.] / за заг. ред. В. М. Яблонського. – Київ : НІСД, 2019. – 144 с., С. 26

2. Критерії національної безпеки в освітній сфері: зарубіжний досвід та висновки для України : аналіт. записка / ІСД. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/2301/>

3. Концепція базового навчального предмета «Історія: Україна і світ» / Український інститут національної пам'яті : офіц. сайт. URL: [http://www.](http://www.memory.gov.ua/news/volodimirvyatrovichpredstavivkontseptsiyuvikladannyaistoriidlya-10-11-klasiv)

[memory.gov.ua/news/volodimirvyatrovichpredstavivkontseptsiyuvikladannyaistoriidlya-10-11-klasiv](http://www.memory.gov.ua/news/volodimirvyatrovichpredstavivkontseptsiyuvikladannyaistoriidlya-10-11-klasiv)

УДК: 85:316.7: 94 – 047.76

**Коник О. О.,**  
доктор історичних наук, професор,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

## **ЖИВОПИС І ЙОГО СУСПІЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ**

***Анотація.** У статті зроблено спробу розглянути можливості живопису й образотворчого мистецтва в цілому як історичного джерела. Здійснено короткий огляд дискусій фахівців-істориків і мистецтвознавців стосовно цього питання. Проаналізовано ілюстративну складову шкільних підручників з всесвітньої історії при висвітленні історії Нового часу*

***Ключові слова:** образотворче мистецтво, живопис, ілюстрація, шкільний підручник, Нова історія*

При опрацюванні тем університетського курсу, присвячених джерельним можливостям художньої літератури, наголошувалося на необхідності ретельного аналізу співвідношення фактів і образів, художніх уявлень про минуле і його наукових інтерпретацій, Усе сказане стосується також такої сфери художньої культури, як образотворче мистецтво взагалі («література неписьменних»), та живопис зокрема. «Історія промовляє через джерела», а живопис містить у собі не лише сюжетну лінію, а й втілення, інтерпретоване художником а отже є особливо промовистим джерелом. Загальноновизнано, що з плином часу і прогресом цифрових засобів передачі інформації твори живопису світового рівня стають усе більш доступними для перегляду й вивчення. У цьому контексті живопис, що традиційно перебуває в сфері інтересів мистецтвознавства, набуває нової актуальності і в царині історичного джерелознавства.

Тому звернення істориків до творів літератури і живопису не є випадковим чи кон'юнктурним[4]. Розширення предмету історичної науки сьогодні здебільшого відбувається на основі *міждисциплінарної* взаємодії. В сферу історичного аналізу (як і історичної освіти) дедалі ширше включається соціокультурна і гуманітарна проблематика, широко представлена якраз в художній творчості, у тому числі – в творах живопису.

Коментарі історика до живописних полотен дозволять краще зрозуміти нюанси певного матеріалу. Це стосується як інтерпретацій художніх творів, запозичених у мистецтвознавців, так і використання їх як історичного джерела. Отже можна розглядати – як *альтернативне джерело з європейської історії* – також і твори образотворчого мистецтва, передусім живописні полотна (картини). Вони можуть бути джерелом практично невичерпних свідчень про час і місце свого народження, історичними документами, що фіксують, іноді в прихованій формі, не самі тільки

ідеологічні стереотипи, політичні мотиви чи заявлені їх творцями завдання. З яскравих живописних образів формується *художній код часу*, без дешифрування якого спроби зрозуміти цей час можуть бути не такими успішними.

Звертання до джерельних можливостей мистецтва, зокрема образотворчого, до якого поряд зі скульптурою, графікою та ін. відноситься й живопис – тобто зображення фарбами на переважно плоскій основі – давно є в полі зацікавлень істориків.

Творці основних теорій історичного джерела (визначення Петра Скубішевського, [7]) Йоган Густав Дройзен (*Johann Gustav Droysen*), Ернст Бернхайм (*Ernst Bernheim*), Бернгард Шмайдлер (*Bernhard Schmeidler*), Еріх Кейзер (*Erich Keyser*) та ін. кожен по своєму визначали визначали сутність мистецького твору як історичного джерела. Так, Й. Г. Дройзен називає всі джерела знань історика – «історичним матеріалом» (*Historisches Material*), поділяючи його на «залишки», «пам'ятники» та «джерела»; Е. Бернхайм, класифікує твори мистецтва як по суті «залишки» ("*Überreste*"), але в іншій групі джерел, які він виділив у межах «традиції», він перелічує «історичні образи» (картини, О.К.), «топографічні уявлення», та «історичні скульптури». Цей підхід, з точки зору П. Скубішевського, вказує на те, що для автора чимось іншим був витвір мистецтва взагалі, а чимось іншим вид художнього твору, в якому деякі його особливості, наприклад уявні, визначають його функцію як історичного джерела. Е. Кейзер класифікує витвір мистецтва як «культурну пам'ятку духовної історії», однак застерігає, що ці предмети ані з огляду на матеріал, ані з погляду на формально-естетичні риси не цікавлять історика як джерела [7. С.277, прим. 1,2,4]. Відомий польський історик Герард Лабуда також згадував серед історичних джерел твори мистецтва, визначаючи їм, зрештою, різні місця в джерелознавчих класифікаціях (твори мистецтва залічувалися ним, серед іншого, до «залишків», «пам'ятників», «образотворчої традиції», «ментальних фактів», «речей», «психотехнічних джерел» [7. С.278, прим.6].

Історики мистецтва також інколи писали про витвір мистецтва з позиції, подібної до істориків, трактуючи його як історичне джерело. Серед них варто відзначити, передусім, Ганса Тітце, який, слідуючи за Дройзеном, широко пояснював, як він розуміє функцію художнього твору як джерела в пізнавальному процесі історії мистецтва. Його бачення предмета, висловлене ще на початку ХХ ст., знаходить відгуки й у сьогоденній науці. Автор розумів твір мистецтва як джерело чотирма способами: як непряме несвідоме джерело (наприклад, картина на античному посуді із зображенням деякого художнього обладнання); як непряме свідоме джерело (наприклад, копія оригінального твору, зображення інтер'єру колишньої картинної галереї); як несвідоме безпосереднє джерело (об'єкт виникає, в принципі, не як твір художнього процесу, але інформує сучасне мистецтво про своє мистецтво, іноді є його єдиним свідченням, наприклад, неолітичне кам'яне знаряддя з мигдалеподібним силуетом); як безпосереднє свідоме джерело (кожен твір



мистецтва як основний предмет дослідження історії мистецтва)[7. С.278, прим. 9].

Зазначимо тут, що, у порядку міждисциплінарних зав'язків, варто згадати курс джерелознавства. У кожному разі, питання про те, чи можна визначення «витвір мистецтва» позначити одночасно терміном «історичне джерело», яке наразі дискутується, ми вирішуємо позитивно, тим більше з огляду на освітню практику в середній школі.

У цілому сучасне розуміння стану справ у цій царині базується на відносності, релятивності поняття джерела, й дозволяє зробити висновок, що в сферу застосування поняття «історичне джерело» може входити кожен предмет, аналіз якого призводить до винесення рішення про особливості суспільного процесу[7. С.293]. Згадуваний вже Г. Лабуда зазначав: «Історичним джерелом назовемо всі психофізичні та соціальні залишки, які, будучи продуктом людської праці, а також беручи участь у розвитку життя суспільства, набувають тим самим здатності відображати цей розвиток... немає джерел, які були б придатні, наприклад, лише для реконструкції економічної історії, а інші – лише для реконструкції політичної історії. Теоретично будь-який тип джерела може принести важливі відомості у цьому плані. Отже, лише виходячи із завдань вивчення конкретної історичної проблеми, варто вибирати джерела, найбільш характерні та інформативні для кожного питання, та встановити ієрархію їх цінностей. Оскільки наше завдання – це конкретні науково-дослідницькі роботи з відтворення історичного процесу, мабуть, необхідно систематизувати джерела на цій практичній методичній вимозі»[7. С.293-294].

Питання про суспільне сприйняття живопису в історичній ретроспективі й про «народження картини» та її глядача в період Відродження й Новий час детально висвітлив Сергій Даніель, до ґрунтовної роботи якого «Мистецтво бачити», оскільки вона розміщена в мережі Інтернет, ми відсилаємо всіх зацікавлених. В ній зазначені питання висвітлюються у передмові доктора мистецтвознавства Михайла Германа «Мистецтво бачити мистецтво» і першому розділі книги «Родовід глядача» й третьому «Увійти ... в картину». Другий розділ «Мова живопису» має більш мистецтвознавчий характер, але може бути цікавий тим, хто цікавиться семіотикою та, до певної міри, постмодернізмом[3].

Можна стверджувати, що саме шкільний підручник з історії є одночасно каналом суспільного сприйняття живопису, й найбільш доступним і джерелом інформації про нього. Власне, не тільки живопису, а й інших мистецьких творів – скульптури, дрібної пластики, мініатюри, гравюри і т.ін. Для кожного історичного періоду є свої характерні види образотворчого мистецтва – одні для античних часів, інші – періоду середньовіччя, ще інші – й найбільш розвинуті, як на нашу думку – періоду Нового часу. Саме в цей період, як було сказано вище, «народилася картина» в сучасному розумінні цього слова.

Відтак автори підручників для 8-го класу, широко використовуючи для створення ілюстративного ряду практично всі типи й жанри образотворчого мистецтва, велику увагу приділяють саме живописним полотнам. Це можуть бути як твори всесвітньовідомих майстрів, як Леонардо да Вінчі чи Рембранд ван Рейн, так і – як ілюстрація до певних сюжетів – художників менш відомих чи й взагалі відомих тільки фахівцям-мистецтвознавцям.

Автори сучасних українських підручників, характеризуючи для школярів джерела вивчення новочасної історії, солідарні в тому, що серед них зростає роль творів зображувального мистецтва. Зокрема й тому, що Ранній Новий час – це період Відродження, шедеври якого є не лише перлинами світового мистецтва, а й унікальними історичними документами. Відтак закономірними є запитання: «З яких джерел ми отримуємо знання про Новий час? Які з них є новими, порівняно з попередніми епохами?» і т. ін. [1.С.3; 2. С.4; 5. С.3]. Справді, численні й різноманітні ілюстрації, паралельно з текстом підручника, мають дати можливість відповісти такі питання.

Розглянемо, як приклад, зразки використання ілюстративного матеріалу та супутнього йому методичного забезпечення на прикладі двох популярних шкільних підручників [1, 2].

Таблиця 1

	Назва ілюстрації	Методичний апарат
С. 17	Зустріч правителя ацтеків Монтесуми та Е. Кортеса.	Як наведена ілюстрація відображає зустріч корінного населення Америки з європейськими конкістадорами?
С. 32	Нідерландські приказки. 1559. Художник Пітер Брейгель Старший.	Яке уявлення можна отримати за картиною про повсякденне життя населення Нідерландів
С. 34	Натюрморт із глечиком, шинкою, рибою та склянкою вина. 1654. Художник Пітер Клас.	Визначте за картиною, що споживали європейці у XVII ст.
С. 35-36	Щаслива родина. 1642. Художник Луї Ленен. Автопортрет з Ізабеллою Брант. 1609. Художник Пітер Пауль Рубенс.	Визначте особливості європейського костюма за наведеними картинами.
С. 42-43	Портрет Мони Лізи. 1519. Художник Леонардо да Вінчі; Давид. 1504. Скульптор Мікеланджело Буонаротті.	Як у наведених творах автор втілює своє бачення ідеалів Відродження?
С. 45	Алегорія часу. 1570. Художник Тиціан Вечеліо.	Спробуйте пояснити ідею, закладену в основу цього твору Тиціаном.

С. 45	Сліпі (Притча про сліпих). 1568. Художник Пітер Брейгель Старший.	Поясніть, як ви зрозуміли ідею твору автора.
-------	--	--

Джерело [1]

Таблиця 2

	Назва ілюстрації	Методичний апарат
С. 93	<i>Ян Вермеєр. Астроном. 1668 р.; Ян Вермеєр. Географ. 1669 р.</i>	Якими приладами користувалися вчені?
С. 96.	<i>Франс Халс. Рене Декарт. 1649 р.</i>	Чи вдалося художнику передати велич постаті Декарта в його портреті?
С. 113	<i>Ганс Гольбейн Молодший. Генріх VIII. 1539-1540 рр.</i>	Які основні риси особистості Генріха VIII намагався підкреслити художник у його портреті?
С. 129	<i>Вечелліо Тиціан. Карл V. 1548 р.</i>	Чому, на вашу думку, художник зобразив могутнього монарха не в пишному костюмі з атрибутами влади, а як звичайну людину, що сидить у кріслі?
С. 134	Виробництво цукру. <i>Нідерландська гравюра. XVII ст.</i>	Які процеси виробництва цукру зображено на гравюрі?
С. 137	<i>Франц Гогенберг. Вигнання єзуїтів із Харлема. Гравюра. 1605 р.</i>	Де на картині зображено єзуїтів? Як жителі Нідерландів ставилися до них і чому?
С. 194	<i>Фрідріх Вайч. Фрідріх II. 1790 р.</i>	Чи зображений на портреті король справляє враження «фельдфебеля на троні»?

Джерело [2]

Звичайно, без самих ілюстрацій і тексту підручника, може бути непросто відповісти на поставлені запитання. Відносно легкими видаються відповіді на питання щодо зображень, які ілюструють якісь професії чи виробничі процеси (табл. 2, с. 93, 96, 134). Досить прозорим є й запитання щодо єзуїтів (табл. 2, с. 137) – усі єзуїти з ніг до голови в чорному, в оточенні озброєних людей у яскравому вбранні, примусово сходять на борт корабля. Але що стосується знаменитого портрета Карла V роботи Тиціана (табл. 2, с. 129), то відповісти на питання «Чому, на вашу думку, художник зобразив могутнього монарха не в пишному костюмі з атрибутами влади, а як звичайну людину, що сидить у кріслі?» видається справою непростою. Як і на запитання щодо портрета пруського короля Фрідріха II «Чи зображений на портреті король справляє враження «фельдфебеля на троні»?» (табл. 2, с.

194) – для цього сучасний школяр, щонайменше, мав би знати хто це фельдфебель і як він, власне виглядає.

Щось подібне – тільки, на наш погляд, дещо складніше – бачимо й у таблиці №1. Скажімо, відоме полотно Пітера Брейгеля Старшого «Нідерландські приказки» (або «Фламандські прислів'я» - О.К.) мало б, за задумом укладачів підручника, дати уявлення про повсякденне життя населення Нідерландів у XVII ст. (табл. 1, с. 32) Але якщо учні й справді вважатимуть нормальним у повсякденному житті голландців крити дахи пирогами або млинцями, чи пасти свиней на пшеничному полі, чи ставити горщики на зовнішні стіни або вішати плащі на вітер – то це буде неправильно. А в картині, за підрахунками мистецтвознавців, більше дев'яноста подібних сюжетів: це полотно, як відомо, має й іншу назву «Світ догори ногами». Художник, імовірно, користувався збіркою приказок, опублікованою на початку XVI с. Еразмом Роттердамським, і, своєю чергою, ілюстрував приказки на кшталт «Плювати проти вітру», «Кидати гроші на вітер» і тощо в серії згаданих сюжетів[6]. До речі, одна з приказок з цієї збірки «коли сліпий веде сліпого, обидва впадуть у яму» - могла б підказати восьмикласникам відповідь на питання до картини того ж Брейгеля Старшого «Сліпі (Притча про сліпих)» (табл.1, с. 45), хоч, звичайно, зміст картини значно складніший.

Залишається тільки питання, чи є у вчителя історії час перечитувати Еразма Роттердамського чи Франсуа Рабле перед пересічним уроком – одним із п'яти чи шести щодня, а в учня необхідність заглиблюватися в ідейні пошуки художників чи панівні мистецькі течії Нового часу – питання, радше риторичні.

Однак на завершення можна ще раз підкреслити: образотворче мистецтво в цілому й живопис зокрема справді є невичерпним джерелом розуміння історії людства. І чим раніше люди це усвідомлюють – хоча б і з шкільного підручника всесвітньої історії – тим краще.

### Список використаних джерел

1. Всесвітня історія : підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Х., 2016.
2. Всесвітня історія : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. Г. Подалаяк, І. Б. Лукач, Т. В. Ладиченко. К., 2016.
3. Даниэль С. М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. – Л., 1990.
4. Історичне джерелознавство : Підручник / Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін. – К., 2002.
5. Ліхтей І. М. підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. К., 2016.

6. «Фламандские пословицы» Брейгеля с расшифровкой: мир вверх тормашками (назва з екрану) URL: [https://artchive.ru/publications/4060~Flamandskie\\_poslovitsy\\_Brejgelja\\_s\\_rasshifrovkoj\\_mir\\_vverkh\\_tormashkami](https://artchive.ru/publications/4060~Flamandskie_poslovitsy_Brejgelja_s_rasshifrovkoj_mir_vverkh_tormashkami)(дата звернення 30.01.2021)
7. Piotr Skubiszewski. Dzieło sztuki a źródło historyczne. (Назва з екрану) URL: [https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Dzieło\\_sztuki\\_a\\_zródło-PS.pdf](https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Dzieło_sztuki_a_zródło-PS.pdf)(дата звернення 30.01.2021)

УДК: 37.016:94 (477):323.25 “1932-1933”

**Кузовова Н.М.,**  
кандидат історичних наук, доцент,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

## ГОЛОДОМОР 1932-1933 РОКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: МЕТОДИКА ВИБОРУ ДЖЕРЕЛ ТА ПРОТИДІ ФЕЙКАМ

***Анотація.** У статті розглянуті основні методичні здобутки представлення теми Голодомору 1932-1933 років в Україні в шкільному курсі історії та актуальні питання впровадження новітніх досягнень української та світової науки в освітній процес. Увага приділяється медіаграмотності вчителів та розвитку критичного мислення у школярів під час викладання та вивчення однієї з центральних тем української історії – Голодомору-геноциду.*

***Ключові слова:** Голодомор; геноцид; історична пам'ять; освіта; методика викладання історії.*

Тема Голодомору-геноциду 1932-1933 років в Україні активно розробляється в сучасних історичній та педагогічній науках. Провідні методисти займаються питанням її належного представлення в шкільних підручниках з історії України. Вже є вагомі результати, що дозволяють презентувати в українському суспільстві правдиве знання про цю трагічну подію. Методичний супровід для вчителів надають освітні проекти Національного музею Голодомору-геноциду (м. Київ) [9], систематично дбають про впровадження новітніх наукових досягнень у дослідженні проблеми Український науково-дослідний та освітній центр вивчення Голодомору [10], протягом багатьох років дослідження у галузі та освітні проекти фінансуються завдяки Консорціуму досліджень та освіти Голодомору Канадського інституту українознавства Університету Альберти (Канада) (The Holodomor Research and Education Consortium (HREC) [1], значний внесок зробили наукові установи України – Інститут історії НАН

України [5] та Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України [4].

Тема Голодомору 1932-1933 років в Україні у шкільному курсі історії є надзвичайно важливою для формування громадянської компетентності учнів, активної громадянської позиції, поваги до прав і свобод людини, розвитку критичного мислення – цінностей, проголошених у Законі України «Про освіту», Державному стандарті повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету міністрів України (№ 898 від 30.09.2020 року) [3] тощо.

Головна задача, що стоїть перед вчителем – подання цієї теми із урахуванням усіх методичних вимог, що включають вікові особливості учнів, цілі та логіку курсу, ретельний добір якісного історичного матеріалу, залучення новітніх досягнень історичної та педагогічних наук, образність і виразність мовлення, зважаючи на те, що тема відноситься до травматичного історичного досвіду нашого народу.

Проблема, що існує і активно обговорюється зараз – це добір якісного джерельного матеріалу, звернення до академічних здобутків наукової розробки теми Голодомору-геноциду. На допомогу вчителю існує багато гарно впорядкованого актуального та достовірного історичного матеріалу, який можна і потрібно використовувати на уроках історії.

Це національна та обласні Книги пам'яті жертв Голодомору 1932-1933 років в Україні, опубліковані в 2008 році. Вони складаються з трьох частин: добірки архівних документів, мартирологу та спогадів свідків. Принагідно зазначити, що Книги пам'яті оцифровані, а мартиролог розміщено в розділі «Єдиний реєстр жертв Голодомору» Національного музею Голодомору та систематично поповнюється. На прикладі цих матеріалів, можна організувати вправи з усної та сімейної історії для школярів, адже практично кожна родина в Україні має власні історії про репресії та голод, настільки масовими були ці явища. Для того, щоб показати боротьбу українців проти сталінського терору голодом рекомендуємо книгу-каталог «Спротив проти геноциду», підготовану Інститутом національної пам'яті України у 2015 році [6]. Матеріали цієї виставки показують, що наш народ не був пасивною жертвою, а активно протистояв режиму.

Водночас треба уникати використання інформації з неперевіраних джерел, що містять історичні помилки або фейкову інформацію.

Звертаємо вашу увагу, що основна причина появи неякісних джерел або інформації, що немає належного наукового підґрунтя, полягає в тому, що тема Голодомору довгий час замовчувалися, була білою плямою і знаходилася під забороною у радянському суспільстві. Радянська влада переслідувала у законодавчому порядку усяку згадку про Голодомор для того, щоб приховати свій злочин. Про це свідчать справи, заведені ОГПУ на людей, що хотіли отримати допомогу під час голоду, знайти підтримку в родичів за кордоном і, таким чином, сприяли поширенню інформації про голод в Україні в міжнародній спільноті. Урядом припинялися будь-які

спроби розголосу про голод у пресі: заарештовувались редактори газет, фотокореспонденти, люди, що писали листи до газет із скаргами на злочинні дії влади. Цим пояснюється відсутність такого значного обсягу фотоматеріалів, який супроводжував голод 1921-23 років, коли радянська влада були зацікавлена в допомозі з-за кордону від міжнародних благодійних організацій. Проте в 1932-1933 році, коли СРСР вів активну торгівлю збіжжям за кордон, в той час як Україна помирала з голоду, подібний розголос був небажаний для влади.

Однак все одно збереглося достатня кількість фотодокументів про Голодомор, як-то, наприклад, переставлені на сайті HREC: колекція фотографій Олександра Вінербергера, Джеймса Аба, Миколи Бокана тощо [1]. Там також присутні фото голоду 1921-1923 років, вони містять спеціальні написи «Не Голодомор» для того, щоб можна було розрізнити фотодокументи, що стосуються цих трагедій: голоду 1921-1923 років та Голодомору 1932-1933 років, адже типовою помилкою є ілюстрація подій Голодомору фотографіями голоду 1921-1923 років. Використання цих матеріалів було б доречно як під час освітнього процесу, так і виховних заходів, для розвитку медіаграмотності, добросовісного ставлення до історичних фактів та розвитку критичного мислення.

Найбільшу проблему представляють собою обрахунок демографічних втрат України від Голодомору 1932-33 років: можна зустріти різні цифри як в науковій літературі, так і в публіцистиці. Насправді ці розрахунки вже зроблені, і є частиною сучасного історичного нарративу. Вони базуються на працях науковців Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України і вже представлені на багатьох ресурсах [4]. «Втрати через надсмертність, тобто через перевищення смертності її природного рівня, в Україні внаслідок голоду у 1932–1934 рр. становлять 3,9 млн осіб... Щодо втрат ненародженими, то у 1932–1934 рр. Україна через Голодомор недорахувалась 600 тис. немовлят», – стверджують спеціалісти Інституту [4]. «Для розрахунку втрат було використано метод демографічної реконструкції: відновлення демографічної динаміки України на основі узгодження чисельності населення та основних демографічних параметрів за період між переписами 1926 і 1939 років. Це було проведено на основі збору, ретельного аналізу та корекції архівної демографічної статистики за кожен рік міжпереписного періоду. Результати цієї роботи дали змогу вперше за новою методологією здійснити науково обґрунтовану оцінку людських втрат в Україні внаслідок Голодомору 1932–1933 рр., що базується на детальних статистичних даних та сучасних методах демостатистичного аналізу» [4], - зазначають вони. Розрахунки істориків не можуть дати подібного точного результату, оскільки спираються на свідчення про смертність серед населення у 1932-1933 роках, які є вибірковими. Тобто методів історичного дослідження недостатньо для визначення втрат від Голодомору 1932-1933 років, а міждисплінарний підхід, коли демографи роблять підрахунки, а історики аналізують їх результати, є більш продуктивним.

Чи є перебільшення втрат від Голодомору фальсифікацією? Історія Голодомору – це травматична пам'ять. Українці, котрі опинились в епіцентрі трагедії і стали свідками та жертвами цього злочину, не могли сказати, скільки людей померло, бо вся територія України, охоплена голодом, справляла таке гнітюче, жахливе враження, що, наприклад, посол Італії у Харкові Серджо Граденіго вважав, що в Україні померло щонайменше 20 млн осіб [7]. Навіть серед цілком «благополучної» за підрахунками статистиків місцевості, траплялись населенні пункти, в яких надсмертність була надзвичайно високою. У розпал голоду в Україні помирало 28 тисяч осіб на день, це жахлива цифра, але знов таки, ця цифра середня. Проте не варто перебільшувати її, доречно розказати учням, чому підрахунки жертв Голодомору різняться, про різні методики їх обчислення, звернутись до питання демографічних втрат сучасної України, в тому числі – внаслідок активної міграції молоді за кордон.

Щоб розглянути і показати на уроці «географію» Голодомору доречно залучати мапи Електронного атласу Голодомору, що розробляється Гарвардським університетом в рамках проекту «МАРА: Digital Atlas of Ukraine», у створенні якого взяли участь спеціалісти Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи, О. Воловина (США, Університет Північної Кароліни) та Український науковий інститут Гарвардського університету [2]. Вони візуально показують втрати від Голодомору в регіональному вимірі, мають гарну якість виконання, зрозумілі для учнів середнього та старшого шкільного віку.

Важливим поняттям під час вивчення Голодомору є «геноцид». Відповідно, у статті 1 Закону України «Про Голодомор 1932-1933 років в Україні» зазначається, що Голодомор є геноцидом Українського народу.

Першим, хто сформулював поняття «геноцид» в юриспруденції був американський вчений польського походження, юрист, Рафаїл Лемкін (1900-1959). До цього поняття він вперше звернувся ще в 30-х роках ХХ ст., розглядаючи з юридичної точки зору геноцид вірмен, вчинений Туреччиною в 1914 році. Досліджуючи цей злочин заради того, щоб подібні речі не траплялися в майбутньому, він замислюється над тим, як за допомогою правових норм запобігти подібним злочинам. Для того, щоб увести поняття такого важкого масштабного злочину в міжнародне право, він описав його характерні риси. Саме доробок Лемкіна став основою Конвенції про запобігання злочинів геноциду та покарання за нього від 9 грудня 1948 р., ратифікованою УРСР 22 липня 1954 р.

Розгляд цієї теми в ключі права сприятиме формування громадянської компетентності учнів. Тему геноциду та Голодомору як геноциду доречно і потрібно обговорювати на уроках історії для розширення знання про права і свободи людини, громадянське та правове суспільство. Важливою може стати дискусія про те, хто саме став об'єктом геноциду. Відповідно до Конвенції 1948 р. це може бути національна, етнічна, расова або релігійна група. Варто звернутись до Конституції України, в якій зазначено, що



Верховна Рада України діє від імені Українського народу – громадян України всіх національностей, розглянути питання про те, що під час геноциду 1932-1933 років, спрямованого проти української нації, загинули представники національних меншин як в Україні, так і в зоні компактного проживання українців – Північного Кавказу. Чому вони постраждали? На історичних прикладах показати, що ці групи стали об'єктом геноциду також і через своє етнічне походження – щоб запобігти міжнародному розголосу злочину Голодомору, з метою поповнення державної скарбниці через мережу ТОРГЗІНів за рахунок валютних переказів та з метою запобігання підтримки противника у разі військових дій СРСР із сусідніми країнами, але також через те, що були громадянами УСРР, тобто об'єктом геноциду виступає національна група. В такому контексті історичні події набувають тісного зв'язку із сучасністю, стають актуальні та значимі для школярів.

Результати своїх творчих пошуків з історії Голодомору учні мають можливість представити в рамках Міжнародного міждисциплінарного конкурсу наукових і мистецьких робіт імені Володимира Маняка та Лідії Коваленко [8] та інших конкурсах, що спонукають до поглибленого вивчення теми.

#### **Список джерел та літератури:**

1. Holodomor Research and Education Consortium (HREC) (Alberta, Canada).  
Режим доступу: <https://holodomor.ca/>
2. The Great Famine Project of The Ukrainian Research Institute at Harvard University. Режим доступу: <http://gis.huri.harvard.edu/historical-atlas/the-great-famine.html>.
3. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
4. Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України  
[https://idss.org.ua/golodomor/pdf/Holodomor\\_press\\_release\\_IDSS-28-11-20.pdf](https://idss.org.ua/golodomor/pdf/Holodomor_press_release_IDSS-28-11-20.pdf)
5. Інститут історії НАН України. Режим доступу: <http://history.org.ua/>
6. Каталог виставки "Спротив геноциду". Режим доступу: [http://old.uinp.gov.ua/sites/default/files/sprotiv\\_genocydu.pdf](http://old.uinp.gov.ua/sites/default/files/sprotiv_genocydu.pdf)
7. Листи з Харкова. Голод в Україні та на Північному Кавказі в повідомленнях італійських дипломатів. 1932-1933 роки / Італійський ін-т культури в Україні; пер. з італ. М. Прокопович ; упорядкув. та вступ. ст. А. Граціозі ; наук. ред. укр. вид. Ю. Шаповал ; передм. Н. Ф. Баллоні. Харків: Фоліо, 2007. 255 с.
8. Міжнародний міждисциплінарний конкурс наукових і мистецьких робіт імені Володимира Маняка та Лідії Коваленко. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/korisni-posilannya-shodo-temi-golodomoru>

9. Національний музей Голодомору-геноциду (м. Київ). Режим доступу: <https://holodomormuseum.org.ua/osvitni-proekty/>
10. Український науково-дослідний та освітній центр вивчення Голодомору. Режим доступу: [http://www.holodomor-hrec.com/?fbclid=IwAR3ldh8i51b\\_gTLXA1uWAg3xrseeOXSZ8Q9or4MzIigA8TcUSOVTNtdbpYQ](http://www.holodomor-hrec.com/?fbclid=IwAR3ldh8i51b_gTLXA1uWAg3xrseeOXSZ8Q9or4MzIigA8TcUSOVTNtdbpYQ)

УДК: [37+93] – 047.22

**Малієнко Ю. Б.**

кандидат педагогічних наук, ст. наук. с.,  
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

## КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ВЕКТОР ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У тезах розкривається компетентнісний вимір Державного стандарту базової середньої освіти (2020), характеризується компетентісно орієнтоване навчання історії. Автором підкреслюється важливість розроблення і реалізації компетентісно орієнтованих завдань, подаються їх приклади. Наголошується на необхідності формування в учнів / учениць критичного підходу до історичних фактів, документів.*

***Ключові слова:** Державний стандарт базової середньої освіти (2020), історична освіта, компетентісно орієнтоване навчання історії, предметна історична компетентність, компетентісно орієнтоване завдання.*

Державний стандарт базової середньої освіти (2020) затвердив компетентісно орієнтований поступ української освіти. Бачимо це в меті базової середньої освіти, у вимогах до обов'язкових результатів навчання, які визначено на основі компетентісного підходу, ключових компетентностях, у компетентісному потенціалі кожної освітньої галузі.

Метою базової середньої освіти є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [1].

Компетентісно орієнтоване навчання історії – взаємодія вчителя та особистості, спрямована на розвиток когнітивних, діяльнісних, емоційно-ставленнєвих чинників розвитку дитини у процесі пізнання історії, що дають їй змогу ефективно й творчо осягати минуле й сьогодення, активно

застосовувати уміння у нових навчальних ситуаціях, успішно діяти в інтелектуальному, міжособистісному середовищі.

Комплексним показником рівня історичної освіти є предметна історична компетентність, яка заснована на знаннях, уміннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих дитиною у процесі навчання, розумінні нею різних вимірів світової і вітчизняної історії.

Важливим чинником досягнення зазначеного показника є компетентісно орієнтовані завдання. На нашу думку, компетентісно орієнтоване завдання – нова навчально-методична модель у системі сучасної історичної освіти, завдання якої сформувані в особистості уміння самостійно здобувати історичну інформацію, систематизувати, аналізувати, використовувати її у нових життєвих ситуаціях, розуміти особисту значущість набутого досвіду. Саме тому компетентісно орієнтоване завдання – одне з найважливіших понять сучасної освіти, актуальний засіб навчання, формування умінь, досвіду і ставлень, критеріїв самодіагностики набутих досягнень [2, с. 113].

Одним із перших, хто створив власну систему таких завдань і реалізував її у своїх підручниках історії України, був відомий вчений, педагог В. Власов. Наводимо приклади з його підручників: компетентісно орієнтовані алгоритм і завдання, у яких наявні різні елементи: когнітивний, діяльнісний, емоційно-ставленнєвий / аксіологічний.

- Проаналізуйте подане джерело відповідно до цих правил. 1-й крок – визначте, ким був автор документа; узагальніть, про що йдеться в поданому уривку; з'ясуйте, коли відбулися описані події. 2-й крок – визначте, як автор розповіді ставиться до подій або історичних діячів, що їх описано; поміркуйте, навіщо він свідчить про події; з'ясуйте значення подій та явищ, про які йдеться в джерелі. 3-й крок – поясніть, у чому є цінність джерела особисто для вас; стисло висловіть своє ставлення до описаних подій та діячів [3, с. 35].
- Як поставилися політичні сили Наддніпрянської України до СВУ? Чому? Чи вважаєте ви виправданим таке ставлення? Якою, на вашу думку, є роль історичних знань у подоланні стереотипів і упереджень? Відповідь обґрунтуйте, спираючись на факти, які свідчать про оцінку діяльності УСС та СВУ [3, с. 17].
- Прочитайте фрагменти джерел. Визначте основну думку кожного з уривків та виокремте історичні деталі (факти) з тексту документів. На які нові для вас ракурси Першої світової вказують документи? У чому цінність джерел саме для вас? [4, с. 25].
- На прикладі одного з плакатів поясніть, як пропагандисти маніпулювали історичними фактами. Чому пропаганда не передбачає вільний обмін думками, позиціями, інтерпретаціями? Наведіть 2-3 аргументи, які спростовують позицію пропагандистів [4, с. 141].

Одним з найбільш важливих аспектів компетентісно орієнтованого навчання стає розвиток критичного підходу учнів / учениць до історичних

фактів, документів, а також застосування таких мисленневих операцій, які необхідні для отримання достовірної історичної інформації та її інтерпретації. Йдеться про здатність учнів / учениць:

- усвідомлювати, що будь-яку історичну подію чи явище, як правило, можна розглядати з різних позицій, і ця розмаїтість відбиває розбіжності в життєвому досвіді, вихідних припущеннях і переконаннях (часто однаково обґрунтованих);
- відрізнити факти від суджень і розкривати упередженість, суб'єктивність і стереотипи в письмових звітах і зображеннях, присвячених тій чи іншій події;
- розуміти і застосовувати ключові поняття, пов'язані з вивченням історії, такі як хронологія, зміна, наступність, причинно-наслідковий зв'язок, значення, відчуття епохи;
- усвідомити, що близькість до історичної події чи до того, що відбувається (наприклад, у розповідях очевидця), не є гарантією того, що розповідь чи опис виявляться більш точними і менш перекрученими [5, с. 8].

Ефективне запровадження Державного стандарту базової середньої освіти відіграє важливу роль в компетенізації історичної освіти.

### Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Малієнко Ю.Б. Компетентнісно орієнтовані завдання у змісті курсів історії в ліцеї: суть, структура, класифікація, значення. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 111-118. URL: <http://https://lib.iitta.gov.ua/719447/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1>
3. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (профільний рівень): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 304 с.
4. Власов В. С., С. В. Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 256 с.
5. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття – Б.м: Видавництво Ради Європи, Б.р. URL: <https://rm.coe.int/168049423c>

УДК: [316+37] : [323.25+341.485] : 069

**Маркова С. В.,**

доктор історичних наук, доцент,  
директор філіалу «Інститут дослідження Голодомору»  
Національного музею Голодомору-геноциду  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8665-2688>

## **СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНСТИТУТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОЛОДОМОРУ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗЕЮ ГОЛОДОМОРУ-ГЕНОЦИДУ**

***Анотація.** Розглядаються соціально-освітні засади функціонування Інституту дослідження Голодомору Національного музею Голодомору-геноциду, зокрема написання та впровадження в науково-освітній простір навчального посібника «Голодомор 1932–1933 рр. – геноцид української нації» для вчителів історії та громадянської освіти.*

***Ключові слова:** Інститут дослідження Голодомору, міждисциплінарний підхід, навчальний посібник.*

Інститут дослідження Голодомору було створено як науковий підрозділ Національного музею Голодомору-геноциду у 2018 р. Інститут є першою державною установою, що здійснює наукове дослідження найбільшого злочину комуністичного тоталітарного режиму – Голодомору-геноциду української нації, зокрема передумов, причин, вчинення та наслідків Голодомору, а також штучних масових голодів 1921–1923 рр. та 1946–1947 рр. Науковці Інституту, здійснюють дослідження динаміки руху населення, демографічні втрати, міграційні процеси, репресії, опір, зміни етносоціальної структури, правові обставини вчинення злочину геноциду українців. Ключовим напрямом роботи Інституту виступають історичні дослідження Голодомору 1932–1933 рр. Співробітники Інституту беруть участь в організації конференцій, круглих столів, семінарів, форумів, воркшопів, панельних дискусій; науковому комплектуванні фондів колекцій Національного музею.

Протягом 2019–2020 рр. було зібрано документи у центральних державних та Чернігівському обласному архівах, опрацьовано обласні та районі газети Чернігівщини. У листопаді 2020 р. заплановано презентацію збірника документів і матеріалів «Чорні дошки» України. Чернігівська область». У збірнику представлено понад 600 архівних документів та інформаційних матеріалів про застосування репресії занесення на «чорну дошку», розлога історична довідка, ґрунтовний науково-довідковий апарат. Опубліковано збірник документів докторки історичних наук, професорки Н. Романець «Голодомор-геноцид 1932–1933 р. у Дніпропетровській області: масштаби, наслідки», побачило світ науково-популярне видання «Йосип

Сталін – фельдмаршал Голодомору», автор – доктор історичних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту В. Марочко.

Протягом 2019 р. співробітники Інституту взяли участь в низці наукових заходів: Національному форумі «Українська державність: витоки, етапи становлення та розвитку (м. Київ, квітень 2019 р.); Міжнародній науковій конференції «Степова Україна ХІХ–ХХ століття» (м. Запоріжжя, травень 2019 р.) та ін. Інститут був ініціатором та співорганізатором проведення щорічних міжнародних науково-практичних конференцій: «Проблема екзистенційного вибору під час Голодомору-геноциду», «Міждисциплінарні підходи у дослідженні Голодомору-геноциду».

Науковці Інституту презентують результати своїх досліджень на вебсайті Інституту та у соцмережах. Спільно з Національним музеєм та у співпраці з Національним університетом імені Тараса Шевченка було організовано літню і зимову історичні школи «Голодомор: знати, щоб жити». Формується електронна база архівних документів з тематики Голодомору-геноциду.

Синергія історії передбачає наступність подій, а точки біфуркації – новий рівень системи. І ось черговий крок – навчальний посібник для вчителів «Голодомор 1932–1933 рр. – геноцид української нації». Навчальний посібник ґрунтується на значному масиві наукових досліджень українських і закордонних учених, сотнях архівних документів з усіх областей, мартирологів та сотнях спогадів тих, хто вижив. У ньому вказано імена тих, хто став організаторами та виконавцями політики Кремля; остаточно й переконливо доведено злочинний характер комуністичного тоталітарного режиму. Матеріал посібника охоплює широкий історичний спектр: від початку національно-визвольної боротьби до масового штучного голоду 1946–1947 рр. Актуальними є теми, присвячені формам опору українських селян, аналізу моделей поведінки організаторів, виконавців і співучасників злочину проти української нації. У навчальному посібнику поглиблено аналіз теми Голодомору-геноциду, висвітлено його пролонговані наслідки, охарактеризовано реакцію світової спільноти на Голодомор 1932–1933 років та здійснено правову оцінку цього злочину. За ініціативи адміністрації Інституту організовано гуртки з вивчення Голодомору-геноциду у навчальних закладах України, зокрема, на базі гімназії № 1 імені Володимира Красицького (м. Хмельницький) та Хмельницькому торговельно-економічному коледжі КНТЕУ. І учителям, і учням варто пам'ятати, що наслідками російської окупації України стали: психологічний терор, примусове позбавлення українців продуктів харчування, адміністративна й соціально-економічна ізоляція територіально-адміністративних одиниць, «чорнодощечний режим». Українці масово чинили опір комуністичному тоталітарному режиму, застосовуючи різні форми спротиву, та намагалися його позбутися. Морально-психологічними наслідками стали: індоктринація свідомості, спотворення світосприйняття, руйнація традиційних українських цінностей, інституту сім'ї тощо. У

мільйонів українських дітей комуністичний тоталітарний режим та його очільники «украли» дитинство. В роки Голодомору-геноциду загинули мільйони дітей, а ті, хто вижив були позбавлені родинного тепла, любові, затишку, відчуття захищеності. Імена багатьох загиблих дітей так і залишилися невідомими. Ми маємо повернути загублені імена та пам'ять про невинно убієнних.

Голодомор 1932–1933 років – це безпрецедентний злочин у світовій історії. Голодомор визнаний в Україні геноцидом на законодавчому рівні (Закон України 376-V «Про Голодомор 1932–1933 років в Україні» від 28.11.2006) і в судовому порядку (Постанова Апеляційного суду міста Києва за кримінальною справою, порушеною за фактом вчинення геноциду в Україні у 1932–1933 рр. від 13.01.2010).

**УДК: 94. 327: 378. 016: 94 (5+4+73)**

**Михайленко Г.М.,**  
кандидат історичних наук, доцент,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

### **ІСТОРІЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА КУРСІВ З ІСТОРІЇ КРАЇН СХОДУ, ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ У ЗВО**

***Анотація.** У статті аналізуються освітні компоненти освітньо-професійних програм бакалаврського та магістерського рівнів, що презентують віхи всесвітньої історії. Основна увага звертається на базові дисципліни з історії Європи, Сходу та Америки та історію міжнародних відносин. Головний акцент – це інтегральність проблематики історії міжнародних відносин щодо циклу тем зі світової історії.*

***Ключові слова:** освітній компонент, освітньо-професійна програма, історія міжнародних відносин, інтегральна проблематика.*

Базисом здобуття історичної освіти у закладах вищої освіти традиційно є дисципліни, що передбачають огляд та аналіз ключових віх з історії різних регіонів світу. Зокрема, на прикладі освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) освітнього рівня «Середня освіта (Історія)» та «Історія та археології» Херсонського державного університету можемо прослідкувати послідовність освітніх компонент, що включають опрацювання ключових етапів з історії країн Сходу, Європи та Америки[1]. Знайомство з віхами світового розвитку від найдавніших часів і до сьогодення завершується, як можемо простежити за освітньо-професійними програмами, у межах бакалавріату.

Що ж маємо з циклу нормативних фахових дисциплін, які були б присвячені проблематиці світового політичного розвитку, у магістратурі?

Насамперед, на прикладі освітньо-професійних програм другого (магістерського) освітнього рівня «Середня освіта (Історія)» та «Історія та археологія» Херсонського державного університету можемо побачити освітню компоненту «Історія міжнародних відносин»[2]. Дисципліна передусім є узагальнюючою, що передбачає окреслення знакових подій міжнародного розвитку, надання характеристики ключовим етапам становлення міжнародних відносин та особливостям формування міжнародних систем. Освітня компонента «Історія міжнародних відносин» покликана прослідкувати головні тенденції формування міжнародних відносин від античності і до сьогодення, визначити логіку політичних подій та визначити їх рушійні сили, показати взаємовпливи зовнішньої політики окремих держав, сформуванню у здобувачів системне бачення міжнародних відносин. Крім того, має бути приділена увага розгляду історіографії історії міжнародних відносин та понятійному апарату, що дасть змогу здобувачам розуміти еволюцію наукових студій, присвячених історії міжнародних відносин, та орієнтуватися у сучасній термінології, що визначає не тільки історичні віхи складання міжнародних відносин, а й новітні тенденції їх розвитку.

Однак, подібний розподіл освітніх компонент за освітньо-професійними програмами першого та другого рівнів (бакалаврські та магістерські) не означає, що про формування міжнародних відносин згадується лише у межах дисципліни магістерського рівня, коли на основі опанованого матеріалу з історії країн Сходу, Європи та Америки створюється цілісна картина становлення міжнародних відносин.

Історія міжнародних відносин ніби пронизує усі згадані освітні компоненти бакалаврського рівня, що передбачають вивчення історії окремих регіонів, держав. Окремі аспекти міжнародних відносин (виникнення практики укладання міжнародних договорів, зближення економік та суспільно-політичних відносин тощо) згадуються у рамках викладання осібних історичних дисциплін. Зважаючи на територіальний принцип розподілу історичного матеріалу між освітніми компонентами, ці складові виділяються, як правило, у межах певного регіону. Завдання, яке стоятиме на час опанування дисципліни «Історія міжнародних відносин» – зведення усіх територіально розрізнених складових з історії формування міжнародних відносин в єдине, цілісне світове тло, де чіткіше проявляються взаємовпливи, світові тенденції формування міжнародних відносин та на їх фоні відслідковуються регіональні особливості.

Також, слід згадати про таку важливу складову сучасного етапу розвитку міжнародних відносин як глобалізація, яка включає численні аспекти: формування соціально-політичних зв'язків сучасного світу, за яких місцеві події певного регіону відчувають вплив віддалених політичних змін; посилення контактів між світовими регіонами як історичний процес; загальносвітова економічна, політична, культурна та релігійна інтеграція та уніфікація тощо. Для розуміння підґрунтя цих багатогранних тенденцій варто



спочатку звернутися до окремих тем, що розглядаються у межах дисциплін з історії країн Європи, Сходу та Америки. Це і є тим історичним базисом, що дозволить зрозуміти не лише багатшаровість сьогоденних міжнародних відносин, а й виокремити їх історичні передумови. Доцільно згадати ланцюг обов'язкових тем, що розглядаються у межах освітніх компонент бакалаврського рівня, і дають уявлення про перші кроки на шляху до сучасного процесу глобалізації: східний похід Олександра Македонського, Хрестові походи, Велике переселення народів, Епоха великих географічних відкриттів тощо. Наприклад, лише тільки огляд східного походу Олександра Македонського дає низку важливих наслідків, для розуміння сучасних процесів глобалізації, а саме: європейські та азійські території опинилися у межах однієї держави; зближення економік Сходу і Заходу; формування нових суспільно-політичних відносин; взаємодія грецьких та азійських елементів у соціально-економічних відносинах та культурному розвитку.

Отже, як бачимо, без детального ознайомлення з віхами світового розвитку у межах бакалаврських освітніх компонент опанування навчального матеріалу у рамках магістерської освітньої компоненти «Історія міжнародних відносин» не матиме достатнього базису.

#### Список використаних джерел

1. О  
світньо-професійні програми першого (бакалаврського) освітнього рівня вищої освіти «Історія та археологія» та «Середня освіта (Історія). – Режим доступу: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPHS/ChairHistoryUkraine.aspx>
2. О  
світньо-професійні програми другого (магістерського) освітнього рівня вищої освіти «Історія та археологія» та «Середня освіта (Історія). – Режим доступу: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPHS/ChairHistoryUkraine.aspx>

**УДК: 378. 147: 004: 616 – 036.21**

**Петасюк О. І.,**  
кандидат історичних наук, доцент,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
м. Київ

### **ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОНЛАЙН-ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ**

*Анотація.* Представлені тези є спробою осмислення змін в освіті, спричинених пандемією, що знайшло свій вираз в онлайн-навчанні. На прикладі його переваг та недоліків стверджується: в умовах цифрової епохи – це безальтернативна реальність, яка стане неоціненним досвідом у плані подолання подібних викликів у майбутньому.

*Ключові слова:* онлайн-освіта, «ковідна епоха», комунікація, цифрова

*людина.*

У порядку денному глобалізації такий потужний виклик як коронавірус спричинився до трансформаційних змін в освіті. Відтак одним із трендів сучасних змін виступає онлайн-навчання. Під час пандемії воно продемонструвало усі свої як сильні, так і слабкі сторони.

За великим рахунком, модель освіти «доковідних» часів потребувала оновлення, і такий виклик, як COVID-19, прямим чином спричинився до нього та підштовхнув його; в епоху цифровізації набули нових технічних навичок та компетенцій як з одного боку викладачі, так і з іншого боку – студенти. Під час віртуального спілкування та навчання зменшується фізична навантаженість на сторони, натомість збільшуються технічні переваги: можливість підключитися до обговорення будь-де, до прикладу, використовуючи смартфон; встановлюється більш щільніший контакт студентства із викладачем на різних комунікаційних платформах (Telegram, Facebook, GoogleMeet чи Zoom тощо), не дивлячись на відстані; онлайн-модель освіти влаштовує молодих людей із обмеженими можливостями.

Дистанційна освіта демонструє формування «цифрових» людей, які не розділені у просторі і часі. Особливо під час пандемії їх фізичний світ звузився до розмірів кімнати, водночас розширився інформаційний, віртуальний світ, що дає підстави стверджувати про народження нового типу людини – карантинної [1, с.40, 74]. За К. Скіннером, людина поступово перетворюється у комірку глобальної мережі [2, с. 11].

Проте залежність від Інтернету позиціонують і як негативну рису загалом становлення особистості. Проте це вже не виклик, а реальність, в якій ми живемо і навчаємось, до того ж фактично безальтернативна. Наголосила би на наступному: проблеми онлайн-освіти – це проблеми передусім звуження живої комунікації сторін навчального процесу. І знову ж таки, це одне із знакових явищ нашої епохи, а саме зведення економічних функцій комп'ютера до соціальних. З одного боку, цифрові інструменти в період карантину ефективно сприяють зменшенню фізичних контактів людей, з іншого – людина є соціальною істотою, в цьому полягає її світоглядне формування та самовираз. За Г. Почепцовим, зникнення спілкування наживо веде до великих втрат в сфері адекватної та ефективної передачі знань [1, с. 204].

При онлайн-навчанні замість традиційного соціального середовища створюється штучне: пригнічує нерухомість шаблонної картини, відсутня «динаміка тла». Природно, у кожного студента суто індивідуальне сприйняття віртуальної освіти: одні краще сприймають онлайн-лекції, інші – гірше; найбільш впевненим у собі студентам без різниці, у якому форматі вони будуть активувати власні знання (хоча є категорія студентів, яким складно відповідати при відеозв'язку) тощо. За практикою відомо, що конструктивного обговорення на комунікаційній платформі або через чат добитися складно, бо відволікають паралельні розмови-обговорення на інших

каналах комунікації або цьому заважає слабкий технічний зв'язок (інколи недоброзесні студенти цим навіть зловживають). Отже, 100-відсотковий робочий контакт неможливий по визначенню. Студентам не до вподоби відсутність реального контакту із одногрупниками (хоч інтровертів такий бік справи влаштовує). Специфіка онлайн-освіти призводить до того, що щезає наголос у командній роботі, принаймні так, як ми його розуміли у «доковідний» період. Викладачів також не влаштовує послаблення контролю за виконанням завдань. Крім нестабільного інтернет-зв'язку, завадою під час увімкнень може стати навіть відеовторгнення сторонніх людей. В той же час, ефективною на вебінарах є практика гостьових лекторів, яку вітають студенти (запрошення політиків, громадських та культурно-освітніх діячів та інш., яким через онлайн легко інтегруватися у заняття); обговорення у вигляді круглих столів, де кожен репрезентує власну позицію у межах визначеного регламенту тощо. До того ж, впродовж онлайн-занять формується відповідний відеоетикет чи відеоалгоритм поведінки, який викристалізовується у нас на очах методом проб та помилок.

Якщо проблеми охорони здоров'я в «ковідну» епоху ми позиціонуємо як екзистенційні, то проблеми освіти є не менш важливими для виживання цифрової людини. Нинішній онлайн-досвід в освіті складно переоцінити, бо таким чином люди будуть краще підготовленими до схожих викликів у майбутньому.

#### **Список використаних джерел:**

1. Почепцов Г. Г. Коронавирус: как меняются наше сознание и будущее. Харьков: Фолио, 2020. 250 с.
2. Скіннер К. Людина цифрова / пер. з англ. Г. Якубовська. Харків: Вид-во «Ранок» : Фабула, 2020. 272 с.

**УДК: 378. 016: 94 (477.75)**

**Петреченко І.Є.,**

кандидат історичних наук, доцент

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

м. Чернігів

### **ІСТОРІЯ КРИМУ ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ**

***Анотація:** У публікації висвітлюється досвід вивчення історії Криму у Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Увагу приділено інтерактивним формам та методам організації освітнього процесу, що використовуються при вивченні навчальної дисципліни. До їх числа належать перегляди і обговорення відеолекцій, художніх фільмів, семінари-диспути, конференції та ін.*

**Ключові слова:** *Крим, кримськотатарський народ, форми та методи організації освітнього процесу.*

У освітніх програмах з історії України Міністерства освіти і науки України, за якими здійснюється навчання у закладах загальної середньої освіти нашої держави, значна увага приділяється вивченню історії Криму. Після анексії Криму у 2014 р. Російською Федерацією кількість питань з історії цього регіону, насамперед з історії кримськотатарського народу, на яких акцентує увагу сучасна українська школа, зросла [1; 2]. А відтак учителі історії мають володіти знаннями, що стосуються Криму та кримськотатарського народу у різні історичні періоди.

В українській школі вивчається історія Кримського ханства, його політичний устрій, господарський розвиток, культура та повсякденне життя населення, порушується проблема підкорення незалежної держави у 1783 р. Російською імперією. XIX ст., що стало періодом значних випробувань для кримських татар й ознаменувалося їх масовою еміграцією поза межі півострова, завершилося національним відродженням кримськотатарського народу, символом якого став просвітитель-реформатор, письменник, громадський діяч Ісмаїл Гаспринський. Його особистість також у фокусі уваги шкільного курсу історії України. У 1917 р. наслідком розгортання кримськотатарського визвольного руху стало скликання національного парламенту – Курултаю, на якому було проголошено створення Кримської Народної Республіки й ухвалено демократичну Конституцію. Одним із визначних лідерів кримськотатарського народу, діяльність якого вивчають у закладах загальної середньої освіти України, став Номан Челебіджіхан – перший демократично обраний муфтії мусульман Криму, голова уряду держави кримських татар, автор національного гімну «Ant Etkenmen» («Я поклявся»). Але інтервенція більшовиків на початку 1918 р. не дозволила кримським татарам розвинути і закріпити успіх національного державотворення, а наслідком розгортання військово-політичних подій на півострові у 1920 р. стало остаточне утвердження більшовицької влади та проголошення у 1921 р. Кримської Автономної Соціалістичної Радянської республіки у складі РСФРР. Найтрагічнішою сторінкою в історії кримських татар у XX ст. стала тотальна їх депортація з півострова. Долю кримських татар розділили інші народи, що населяли Крим – німці, болгары, греки, вірмени. Постановою Верховної Ради України від 12 листопада 2015 р. депортація кримських татар, здійснена комуністичним режимом СРСР 18 травня 1944 року, визнана геноцидом кримськотатарського народу. Усі ці події та процеси перебувають у фокусі уваги шкільного курсу історії України.

Знелюднений та занепалий Крим вже у статусі області 1954 р. був переданий до складу УРСР. Причини та наслідки такого рішення партійного керівництва СРСР вивчаються у шкільному курсі історії України. Депортовані кримські татари розпочали наполегливу і тривалу боротьбу за

повернення на свою історичну батьківщину. Одним із лідерів кримськотатарського національного руху став Мустафа Джамілев. Про його незламну волю та самовіддане служіння своєму народу учні також довідуються зі шкільного курсу історії України. Повернення кримських татар з місць депортації розпочалося лише за часів так званої «перебудови», але масовим цей процес став із здобуттям Україною незалежності. У 1991 р. кримські татари створили – Меджліс, що постановою Верховної Ради України від 20 березня 2014 р. визнаний як представницький орган кримських татар. 2014 р. приніс нові випробування на долю кримськотатарського народу, який лише почав відбудовувати своє життя на рідній землі. Це було спричинено анексією Криму Росією. Вивчення цих проблеми сучасній українській школі також передбачено освітньою програмою.

За Конституцією України та відповідно до норм міжнародного права, Крим є невід'ємною частиною України. Нинішній етап розвитку Української державності, ситуація, що складалася навколо Криму, вимагають додаткових зусиль для донесення правди про кримськотатарське минуле. Вивчення історії Криму та кримськотатарського народу – важлива складова підготовки майбутніх учителів історії сучасної української школи. Відтак, у Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, згідно з освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Історія)», у 2018 р. було розпочато вивчення нового курсу «Історія Криму», що розрахований на 3 кредити, загальною кількістю 90 годин.

У рамках зазначеного курсу вивчається історія півострова та народів, які його залюднювали від найдавніших часів до сьогодення. Першочергова увага приділяється вивченню історії кримськотатарського народу. Слід відзначити, що кількість наукових досліджень з цієї проблематики останніми роками суттєво зросла, збагатившись, зокрема, працями А. Іванця, С. Громенка, Г. Бекірової, С. Кульчицького, Л. Якубової, Т. Бикової [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9] та інших істориків. Під егідою Інституту історії України НАН України видано низку збірників, в яких акумульовані матеріали з різних періодів історії Криму, а також запроваджені у науковий обіг комплекси документів з історії регіону. Усі новітні дослідження з історії Криму активно використовуються при підготовці до занять [10; 11; 12; 13; 14].

У рамках вивчення історії Криму застосовуються інтерактивні форми та методи організації освітнього процесу: перегляди відеолекцій провідних дослідників історії Криму та кримськотатарського народу (зокрема, А. Іванця, С. Громенка, Г. Бекірової та ін.) [15; 16] з подальшим їх обговоренням, підготовка та захист студентських проєктів, виступи на наукових конференціях, семінари у формі диспутів та круглих столів.

Завдяки інформаційній підтримці ГО «Кримська родина», яку очолює Аніфе Куртсеїтова, студенти Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського у своїй роботі

активно використовують матеріали «Освітнього курсу Кримські татари: історія. Культура. Мистецтво». Ця інноваційна культурна ініціатива, яку ГО «Кримська родина» успішно реалізує у співпраці з Українським культурним фондом, має на меті поширення інформації про корінний народ України – кримських татар. На освітній онлайн-платформі викладаються відеолекції провідних істориків, дистанційні уроки, майстер-класи, що дозволяють створити всебічне уявлення про культурно-історичну спадщину кримськотатарського народу [17].

Одним із вагомих наслідків реалізації цього проекту стало видання першого адаптованого для дітей навчального посібника «Історія Криму і кримськотатарського народу», що побачив світ двома мовами: українською та кримськотатарською. У ньому зібрані матеріали істориків і дослідників Г. Бекірової, А. Іванця, С. Громенка, Ю. Тищенко та Б. Аблаєва. Електронна версія цього навчального посібника також активно використовується студентами у роботі [18].

У пригоді студентам стають численні матеріали, що викладаються на соціальній сторінці Кримського дому, який очолює Ахтем Сейтаблаєв [19], та на соціальних сторінках «Більше, ніж Крим», «Історія та культура кримських татар» [20, 21].

На семінарських заняттях студенти презентують власні проекти, в яких досліджують життя, побут, традиційні промисли, релігію та культуру кримських татар.

У процесі вивчення історії Криму у Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського практикується перегляд студентами сучасних художніх фільмів, у яких порушуються актуальні проблеми історії Криму та кримськотатарського народу, з подальшим їх обговоренням на заняттях. Зокрема, у рамках вивчення теми «Депортація кримських татар 1944 р.» студентам для самостійного перегляду пропонується художній фільм українського режисера кримськотатарського походження Ахтема Сейтаблаєва «Хайтарма», в якому відтворено події депортації. Студенти також знайомляться з цілою низкою документів, що проливають світло на обставини та перебіг трагічної для кримських татар події, свідченнями тих, хто особисто пережив депортацію [14; 22; 23]. На семінарському занятті відбувається обговорення фільму «Хайтарма», студенти діляться міркуваннями з приводу побаченого, висловлюють свої думки про те, наскільки автору фільму Ахтему Сейтаблаєву вдалося передати трагізм травневих подій 1944 р. у Криму, жертвою яких стали понад 200 тисяч безневинних людей.

При вивченні подій, що призвели до анексії Криму Росією, студентам пропонується перегляд художнього фільму режисера Тимура Яценка «Черкаси», що розповідає про початок окупації Криму та тритижневий опір російській військовій агресії українського мінного тральщика «Черкаси». Використовуючи цю художню реконструкцію, а також документальні

матеріали, студенти дискутують про об'єктивні та суб'єктивні чинники, що полегшили реалізацію Росією плану по захопленню Криму.

З метою поглибленого вивчення певних проблем історії Криму окремі студенти реалізують самостійні дослідження, здобутки яких апробують на студентських наукових конференціях. Зокрема, у грудні 2020 р. на XXIII науковій конференції молодих учених та студентів Навчально-наукового інституту історії та соціально-гуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського у студентських доповідях були порушені проблеми розгортання дисидентського руху, спрямованого на захист прав кримських татар, їх повернення на історичну батьківщину. Низка студентських досліджень була присвячена вивченню подій, що розгорнулися на півострові під час його анексії Росією, а також наслідків анексії Криму у суспільно-політичній та культурній сферах[24].

Використання різних форм і методів організації навчального процесу під час вивчення історії Криму допомагає майбутнім вчителям історії оволодівати системними знаннями про події та процеси, що відбувалися у регіоні, розвивати історичне, критичне та творче мислення, вміння критично аналізувати отриману з різних джерел інформацію, самостійно трактувати її, формувати політичну та правову культури, громадянську свідомість, активну соціальну позицію. Все це стане у пригоді у їхній подальшій професійній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. Історія України. Всесвітня історія. 10–11 класи: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
3. Іванець А. Перший Курултай: від кримськотатарських установчих зборів до національного парламенту. (1917 – 1918 рр.). Київ: ТОВ «Видавництво «КЛІО», 2016.
4. Іванець А., Когут А. Кримськотатарський національний рух у 1917–1920 рр. за архівами комуністичних спецслужб. Київ: К.І.С., 2019.
5. Громенко С. Забута перемога. Кримська операція Петра Болбочана 1918 року. Київ: К.І.С., 1918.
6. Бекірова, Г. Пів століття опору. Кримські татари від вигнання до повернення (1941–1991 роки): нарис політичної історії. Київ: Критика, 2017.
7. Кульчицький С., Якубова Л. Кримський вузол. Київ: ТОВ Видавництво «Кліо» 2019.
8. Бикова Т. Історичні передумови й перебіг ленінсько-сталінської кампанії татаризації в Кримській АСРР (1921–1928 рр.) Київ: Інститут історії

України, 2020. URL: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0015334](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0015334)

9. Наш Крим: неросійські історії українського півострова: збірник статей. Київ: К.І.С., 2016. URL: [https://old.uinp.gov.ua/sites/default/files/nash\\_krym\\_2016.pdf](https://old.uinp.gov.ua/sites/default/files/nash_krym_2016.pdf)

10. Крим: шлях крізь віки. Історія у запитаннях і відповідях / Відп. ред. В.А. Смолій. Київ: Інститут історії України, 2014. URL: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-02-7228-6/978-966-02-7228-6.pdf>

11. Крим від античності до сьогодення: Історичні студії / Відп. ред. В.Смолій. Київ: Наукова думка, 2014. URL: <http://resource.history.org.ua/item/0009799>

12. Якубова Л., Головка В, Примаченко Я. Русский мир на Донбасі та в Криму: історичні витоки, політична технологія, інструмент агресії: Аналітична доповідь. Київ: Інститут історії України, 2018. URL: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0013906](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0013906)

13. Смолій В., Якубова Л. Крим і Донбас: проблеми й перспективи інтеграції в модерний український проект (аналітична записка) Київ: Інститут історії України, 2019. URL: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0014596](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0014596)

14. Крим в умовах суспільно-політичних трансформацій (1940–2015): Збірник документів та матеріалів. К.: Інститут історії України НАН України, 2016. URL: <http://resource.history.org.ua/item/11024>

15. Іванець А. Відео лекція: «Чорне століття» в історії кримських татар. Частина 1, 2 URL: <https://www.bilgi.in.ua/lessons/urok-3-aneksiia-krymu-1783-roky-prychynu-peredumovy-i-naslidky-znyshchennia-krymskotatarskoi-derzhavy-krymskotatarska-revoliutsiia-pochatku-khkh-stolittia/>

16. Громенко С. КНР і УНР: кримські татари і Українська революція. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FY9L3ZtvzY>

17. Освітній курс «Кримські татари: історія. Культура. Мистецтво». URL: <https://www.bilgi.in.ua/courses/kurs-krymsky-tatary-istoriia-kultura-mystetstvo>.

18. Історія Криму та кримськотатарського народу. Навчальний посібник. / Бекірова Г., Іванець А., Тищенко Ю., Громенко С., Аблаєв Б. Київ: «Кримська родина»; «Майстер Книг», 2020. URL: [https://www.bilgi.in.ua/wp-content/uploads/2020/10/book\\_history-ukr\\_nov.pdf](https://www.bilgi.in.ua/wp-content/uploads/2020/10/book_history-ukr_nov.pdf)

19. Кримський дім. URL: <https://www.facebook.com/CrimeanHouseKyiv/>



20. Більше, ніж Крим. URL: <https://www.facebook.com/morethancrimea/>
21. Історія та культура кримських татар. URL: <https://www.facebook.com/groups/1437995133164271/>
22. Депортація кримськотатарського народу, – як це відбувалося... (Спогади депортованих) URL: [http://history.org.ua/LiberUA/Krimskiy\\_arkhiv/DepKrTatNar.pdf](http://history.org.ua/LiberUA/Krimskiy_arkhiv/DepKrTatNar.pdf)
23. Кримські татари 1944–1994 рр. Статті. Документи. Свідчення очевидців. Київ: Рідний край, 1995. URL: <http://resource.history.org.ua/item/0009385>
24. Програма XXIII наукової конференції молодих учених та студентів Навчально-наукового інституту історії та соціально-гуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» (грудень, 2020 р.). URL: <https://inst-hist.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/programa-konferencziyi-2020-1.pdf>

УДК: 37. 016+378. 016: 94 (560)

**Полторак В.М.,**

кандидат історичних наук, доцент,

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, м. Одеса

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ГАСТРОНОМІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ШКОЛІ ТА  
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
(НА ПРИКЛАДІ ОСМАНСЬКОЇ СПАДЩИНИ)**

*Анотація:* Протягом трьохсот років османської доби відбулись значні зміни в населенні та господарстві південного регіону. Поступово скорочувався відсоток кочового населення і зростало осіле землеробське, міста краю отримали поштовх до динамічного розвитку, оскільки потрапили в систему торговельно-економічних зв'язків із середземноморськими, кавказькими та балканськими володіннями османів. Матеріальна та нематеріальна цивілізація регіону недостатньо вивчені, в тому числі проблема їжі в його історії. Османська гастрономічна спадщина виявляється не лише в кримсько-татарській чи турецькій кухні, але і в регіональних українських системах: бессарабській, одеській та загалом в українській національній гастрономічній культурі.

*Ключові слова:* гастрономічні дослідження, кулінарна спадщина, османський період історії Південної України

Три століття ранньомодерної історії Північне Причорномор'я входило до володінь Османської імперії. Адміністративно переважну частину цього періоду межиріччя Дунаю та Дніпра поділялось на Очаківський та

Аккермансько-Бендерський санджаки і було частиною великої провінції – вілайету Озю (так в османській мові називали і Дніпро, і Очаків). Культурна спадщина Одеської, Миколаївської та Херсонської областей України досі зберегли елементи османської кулінарної спадщини, визначення яких і є метою дослідження. Практичне значення цих матеріалів полягає у можливості змінити акценти у викладі османського періоду історії регіону – поруч з політичною історією розглянути культурні взаємовпливи народів Османської імперії та України.

Протягом трьохсот років відбулись значні зміни в населенні та господарстві регіону. Поступово скорочувався відсоток кочового населення (ногайці, татари) і зростало осіле землеробське (ті ж ногайці, молдовани, болгары, татари, українці). Міста краю отримали поштовх до динамічного розвитку, оскільки потрапили в систему торговельно-економічних зв'язків із середземноморськими, кавказькими та балканськими володіннями османів. Досі велику увагу істориків привертала мілітарні події цього періоду: османська експансія, польсько-турецькі війни, козацькі морські походи, російсько-турецькі війни. Натомість матеріальна та нематеріальна цивілізація регіону недостатньо вивчені, в тому числі проблема ролі системи харчування в його історії.

Задля зручності означення гастрономічних досліджень автор пропонує використовувати неологізм – термін *ЇСТОPIЯ*. Це поняття інтуїтивно включає в себе усю сукупність питань впливів харчування на різні аспекти життя місцевого населення, в тому числі – на господарське освоєння регіону, на асортимент продуктів харчування, кулінарне мистецтво, семіотику їжі тощо.

Писемні джерела (описи регіону мандрівників означеного періоду; опубліковані османські архівні джерела; документи архіву Коша Війська Запорозького тощо) свідчать про різноманітність джерел гастрономічної спадщини регіону. Етнографічні джерела, зібрані за останні два століття, свідчать про тяглість традиційної культури – збереглися технології приготування, назви страв, продуктів харчування, кулінарного обладнання тощо.

Переважає османська гастрономічна спадщина поділяється на збережену і втрачену. До втрачених елементів слід віднести систему закладів громадського харчування османської доби (кав'ярні, караван-сараї), значну частину традицій переробки злакових, молочних, м'ясних продуктів (зокрема – баранини, яловичини та конини), етикет застілля тощо.

Збережені елементи османської історичної спадщини слід розділити на очевидні та приховані. Очевидними слід назвати такі засоби приготування страв, як запікання на шампурі, решітці (гратар), приготування в казані перших та других страв, смаження на пательні (в тому числі саджі). Менш очевидними і навіть прихованими є впливи османської культури на овочівництво (баклажани, томати), розведення бахчевих культур (кавуни,

дині тощо), вирощування кукурудзи, використання спецій та інших продуктів.

Очевидним є факт, що для регіону османська гастрономічна спадщина є етапом модернізації раціону, яку переживала Європа після великих географічних відкриттів. Османська імперія виконала функцію посередника та уніфікатора багатьох елементів ранньо-модерної гастрономічної спадщини, і до того ж привнесла багато регіональних кулінарних впливів до загальноосманської кухні. Відбулись інтеграція та стандартизація харчових систем.

Значний гастрономічний вплив османської культури можна спостерігати на побутову культуру запорозького козацтва. Січ стала посередником між османськими володіннями та Східною Європою – саме через Запорожжя везли до Речі Посполитої та Російської імперії вина, олії, спеції. Видобування солі та рибна ловля теж тісно пов'язували козаків із Причорномор'ям. Реєстри харчів, які постачались до столу Івана Мазепи та Карла XII у 1709 році в Бендерах, описи місцевих напоїв в щоденнику Даніела Крмана дозволяють деталізувати наші уявлення про османську кухню того часу та про збереження тяглості гастрономічної спадщини регіону.

Отже, означена проблематика є актуальною, мало дослідженою і потребує залучення і систематизації більшої кількості джерел. Проте й на даному етапі зрозуміло, що османська гастрономічна спадщина проявилась не лише в кримсько-татарській чи турецькій кухні, але і в бессарабській, одеській та загалом в українській гастрономічній спадщині.

**УДК: 37. 016: 94 – 044. 247**

**Пометун О.І.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України, Київ

## **ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ: ПІДХОДИ І ПРОБЛЕМИ**

***Анотація.** У тезах обґрунтовано підходи до інтеграції предметів освітньої галузі «громадянська та історична освіта» в основній школі у єдиний інтегрований курс. Визначено принципи змістової (контент-орієнтованої) та діяльнісної інтеграції у контексті Державного стандарту базової середньої освіти.*

***Ключові слова:** громадянська й історична освіта, галузь, інтегрований курс, принципи проектування.*

Протягом перших десятиліть ХХІ ст. світ неймовірно змінився і далі змінюється надзвичайно швидкими темпами. Причому провідною

тенденцією змін є інтеграція окремих суспільств у глобальне ціле з новими, притаманними цьому цілому якостями і характеристиками. Інтеграція в сучасному світі обумовлює і необхідність інтеграції в освіті.

Інтегроване навчання не лише сприяє новому рівню освіти, що забезпечує кожній особистості можливість самостійно досягати певних цілей, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах, а й поживляє сам освітній процес, економить навчальний час і позбавляє учнів від перевтоми. До того ж компетентнісний підхід у навчанні передбачає набуття учнями міжпредметних комплексів знань, умінь, навичок и цінностей – ключових і предметних компетентностей й наскрізних умінь, що дозволяють їм успішно здійснювати ту чи іншу діяльність. А це неможливо без встановлення зв'язків і інтегрування у змісті, формах і методах навчання учнів на всіх рівнях освіти, що обумовлює формування в учнів уміння встановлювати всебічні зв'язки між науковими фактами, поняттями, законами, теоріями з різних галузей знань. Отже, інтеграція розглядається сьогодні як дидактична концепція побудови цілісного освітнього процесу, як підхід до розв'язання актуальних освітніх завдань, зокрема й у навчанні історії. Йдеться про формування у педагогів й учнів нового, інтегративного мислення як інструменту активного, творчого освоєння людиною світу.

Міжпредметна/міжгалузева інтеграція є проявом дидактичних принципів системності й науковості, що вимагає вивчення програмного матеріалу з урахуванням змісту суміжних навчальних предметів і в силу цього здійснює відчутний вплив на всі сторони навчального процесу. Як наукова категорія вона позначає синтез об'єктів, явищ і процесів реальної дійсності, що знайшли своє відображення в змісті, формах і методах освітнього процесу і дозволяють учням під час навчання досягти планованих освітніх результатів.

Такий синтез може бути

- контент-орієнтованим (інтеграцію будують на основі змісту навчальних предметів, її ще називають тематичною інтеграцією);
- діяльнісно-орієнтованим (учні навчаються спільних способів дій або навичок, що застосовуються у всіх інтегрованих предметах);
- ціннісно-смісловим.

На сучасному етапі запровадження Державного стандарту базової середньої освіти, коли формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів вимагає практичної реалізації інтегрованого навчання в усіх трьох вищезазначених напрямках, перед педагогами постало завдання створення інтегрованих курсів, зокрема в галузі громадянської й історичної освіти. Це питання є достатньо актуальним, оскільки традиційна практика суспільствознавчої освіти (протягом більше 50 років) передбачала викладання окремих предметів галузі: історії України, всесвітньої історії, громадянської освіти, правознавства, етики, тобто була предметоцентричною, отже, основну увагу зосереджували питаннях внутрішньо предметної інтеграції. Сьогодні за умов скорочення навчального

часу на навчання предметів галузі та одночасної реалізації компетентнісного підходу єдиним шляхом залишається галузева інтеграція. Така інтеграція за сутністю буде міжпредметною.

Головне питання, яке виникає, коли ми намагаємось здійснити міжпредметну інтеграцію всередині освітньої галузі: на яких принципах будемо здійснювати інтеграцію. Насамперед це стосується змістової або контент-інтеграції.

Щоб дати обґрунтовану відповідь на це питання пригадаємо, що таке власно «інтеграція» (від латинського «integratio» – з'єднання, поєднання, злиття, зведення) є протилежним «диференціації» (розчленування, розділення на складники, фрагменти). Отже, інтеграція - це об'єднання окремих складників за допомогою певних дій в одне ціле або їх вкладення, вбудовування у вже існуючий цілісний об'єкт. З цього випливає, що процес інтеграції може відбуватись у двох варіантах:

1) «збірка пазлів», де з окремих рівнозначних частин створюється цілісна картина. У такому випадку кожна з частин однаково важлива для монолітності загальної конструкції;

2) інтеграція у цілісний об'єкт якогось (якихось) елементів, що не змінюють основні первісні характеристики, але додають об'єкту нових властивостей і потенціалу.

Якщо мова йде про об'єднання окремих предметів в один інтегрований курс, виникає питання: яким має бути варіант інтеграції: першим чи другим? Іншими словами, чи ми будемо об'єднувати зміст:

- на базі системного вивчення одного предмета, а всі інші - виступатимуть як допоміжні;
- зробимо внесок усіх предметів однаковою кількістю поданої інформації;
- об'єднуватимемо елементи інформації з предметів навколо певних навчальних проблем, категорій.

Ані перший, ані другий варіанти не можуть бути використані, оскільки таке об'єднання буде механічним і не ефективним з точки зору досягнення освітніх результатів.

Отже, контент-орієнтована інтеграція навчальних предметів має реалізуватись у формі тематичного навчання: на основі об'єднання навколо однієї теми знань із різних навчальних предметів галузі.

Змістотворюючими елементами тут мають стати наскрізні змістові лінії, названі у Державному стандарті базової середньої освіти «базовими знаннями»: людина і природа; людина і світ матеріальних речей; людина і суспільство; людина і влада; людина та світ уявлень та ідей.[1]

Наприклад, групування навчального матеріалу всіх предметів галузі у 7-му класі навколо цих ліній може виглядати таким чином: *Людина і природа: творення соціоприродного середовища; Взаємодія людини і природи у середні віки. Сталий розвиток. Освоєння нових просторів та міграційні процеси.*

*Людина і світ матеріальних речей: виробництво та споживання у середні віки; матеріали і технології, науково-технічні винаходи; знаряддя праці і предмети побуту; господарство, повсякденне життя і праця в місті та селі.*

*Людина і суспільство: середньовічні спільноти: родини, стани, релігійні, етнічні та інші групи; взаємодія людей, інтереси і цінності, культура; конфлікти та способи їх розв'язання. Історичні постаті середньовічної доби та їх роль в розвитку суспільства.*

*Людина і влада: політична організація середньовічного суспільства; держави середньовіччя: устрій, влада, історичні події; формування європейського права, становлення парламентаризму в Європі; самоврядування; протестні рухи, міжнародні відносини.*

*Виникнення та розвиток Русі-України, Королівства Руського (Галицько-Волинська держава). Руські удільні князівства у складі сусідніх держав. Кримське ханство. Соціальні норми, право і закон держав IX-XV ст., що існували на території сучасної України.*

*Людина і світ уявлень та ідей: світогляд і цінності; освіта і мистецтво; релігія і церква та їх роль в житті суспільства у середні віки. Взаємовпливи традицій та культур. Поширення ідей гуманізму і культури Раннього Відродження в Європі; символи та стереотипи Середньовіччя.*

*У 8-му класі воно виглядатиме так: Людина і природа: творення соціоприродного середовища; освоєння нових просторів; сталий розвиток. Великі географічні відкриття: причини, передумови, перебіг подій та наслідки. Колонізаційні та демографічні процеси на території України.*

*Людина і світ матеріальних речей: виробництво та споживання у XVI-XVIII ст.; матеріали і технології, науково-технічні винаходи; знаряддя праці і предмети побуту; капіталізація економіки та становлення капіталістичних відносин; початок індустріальної (промислової) революції, її вплив на життя різних верств населення. Економічний розвиток українських земель.*

*Людина і суспільство: модерні спільноти: родини, стани, культурні, релігійні, етнічні та інші групи; взаємодія людей, інтереси і цінності, ідентичність і гідність людини; контакти культур і цивілізацій; політичні, національні, соціальні конфлікти та шляхи їх подолання. Історичні постаті ранньомодерної доби та їх роль в розвитку суспільства.*

*Людина і влада: політична організація модерного суспільства; створення колоніальних імперій, система міжнародних відносин раннього нового часу; держави в XVI-XVIII ст.: устрій, влада, історичні події. Освічений абсолютизм.*

*Історія українських земель XVI – XVIII ст.: статус земель та особливості їх розвитку у складі різних держав. Українське козацтво та його місце в захисті інтересів українського суспільства. Військово-політична організація, звичаєве право та суд, традиції й побут козаків.*

*Національно-визвольна війна українського народу середини XVII ст.: передумови, причини, перебіг, результати та наслідки.*

*Українська козацька держава – Військо Запорозьке: адміністративно-територіальний устрій, соціально-економічні реформи, зовнішня політика. Принципи та механізми демократії. Козацтво в імперській політиці. Ліквідація гетьманства, козацького устрою в Україні.*

*Людина і світ уявлень та ідей: світогляд і цінності, ідентичність та основи її формування, наука, освіта і мистецтво; історія ідей та їх вплив на людину і суспільство; релігія і церква. Взаємовпливи традицій та культур.*

*Високе Відродження. Реформація та Контрреформація в Європі. Культура бароко. Епоха Просвітництва.*

Аналогічно можемо вибудовувати і модельні програми для інших класів.

Щодо діяльнійшої інтеграції, то її основою безумовно мають стати наскрізні уміння, що формуються засобами предметів освітньої галузі, та вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів, також зазначені у Державному стандарті, як ось уміння учнів критично і системно мислити, реалізувати власні права і свободи, брати участь у житті громади і суспільства та ін.

Такі міркування можуть скласти основу для створення модельної програми інтегрованого курсу в галузі громадянської та історичної освіти в основній школі, що відповідає потребам сьогодення. Безумовно на цьому шляху потрібні ґрунтовні дослідження питань проектування і використання засобів навчання, методики організації навчання інтегрованих курсів та оцінювання результатів навчання. Важливою буде також спеціальна підготовка педагогів до викладання інтегрованих курсів.

### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Додаток 17. Електронний ресурс :<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

УДК: 373.5:001.891:616 – 036.21COVID – 2019

Сокол О.С.

учитель історії та правознавства  
вищої кваліфікаційної категорії  
Опорного закладу «Академічний ліцей»  
Скадовської міської ради, м. Скадовськ

## ОРГАНІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

***Анотація.** Сучасний розвиток освіти передбачає послідовний процес розвитку особистості здобувача освіти, спрямований на формування системи науково-практичних знань і умінь, ціннісних орієнтацій, які могли б дозволити учню активно функціонувати в якості рівноправного члена суспільства. Саме тому, основними завданнями розвитку компетентностей є розвиток творчих, наукових та дослідницьких здібностей учнів, підготовка їх до різних форм діяльності, вироблення адекватного ставлення до науки та бажання дослідження світу. Важливо учителю реалізувати дослідницький потенціал учня, та допомогти потрібним суспільству й оточуючим людям.*

***Ключові слова:** дослідницька діяльність, дистанційна освіта, історія, наукові дослідження, компетенції.*

**Основний зміст.** Вміння учителя ефективно та правильно організувати та впровадити дослідницьку діяльність в навчальний процес школи є показником високого рівня його професійної компетентності. Дослідницькі прийоми і методи організації такої роботи в школі належать до прогресивних освітніх технологій XXI століття і є важливим педагогічним засобом у формуванні компетенцій особистості [1]. Формування дослідницьких вмінь у здобувачів освіти – процес довготривалий та який складається із здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду.

Головна мета дослідницької роботи здобувачів освіти в умовах пандемії – поетапне планування та здійснення наукового та дослідницького процесу шляхом безпосередньої участі в ньому учня [2]. Всі етапи дослідницької роботи повинні здійснюватися учнем самостійно, але під контролем учителя, який проводить консультаційну роботу дистанційно. Завдання науково-дослідницької роботи учнів зводяться до наступного:

1. *Розвиток самостійності здобувача освіти.* В основі науково-дослідницької роботи закладений пошук знань, здійснюваний безпосередньо учнем. У цьому випадку відбувається розвиток самостійності, необхідної для правильної соціальної адаптації.

2. *Самореалізація особистості учня.* Процес самореалізації обов'язковий для будь-якої особистості. Науково-дослідницька робота сприяє накопиченню досвіду самореалізації, в результаті якого учень зможе більш



правильно й об'єктивно вибрати свій «життєвий шлях», оцінити свої здібності.

3. *Розвиток творчих здібностей учня.* Науково-дослідницька робота безпосередньо впливає на творчі здібності людини. Вона розвиває образне мислення, пам'ять, логіку, вміння чітко висловлювати свої думки усно або на папері та ін.

4. *Комунікбельність учня.* Здобувач освіти, що займається науково-дослідницькою роботою, особливо пов'язаною з гуманітарними дисциплінами, стає соціально активним.

Тоді як, завдання школи – навчити використовувати набуті знання та вміння, а в разі необхідності й творчо опрацьовувати досягнуті результати [3]. Вирішенню цих пріоритетних завдань сприяє ретельно розроблений план роботи у плануванні науково-дослідницької діяльності в навчальному закладі в умовах пандемії.

Структура дистанційного освітнього процесу передбачає проходження здобувачем освіти декількох рівнів дослідницької діяльності:

1. Пропедевтичний рівень, що включає розвиток наукового мислення здобувача освіти, який досягається виконанням навчальної програми, через систему нестандартних засобів, методів проведення уроків за допомогою освітніх платформ.
2. Репродуктивний рівень, що включає елемент входження в пошукову, науково-дослідницьку діяльність, через систему дистанційних конкурсів-захистів, інтернет-олімпіад.
3. Емпірико-практичний рівень, що включає ускладнений елемент проходження учнем, через систему екскурсій, колекціонування і т.д.
4. Дослідницький рівень, що включає більш ускладнений елемент проходження учнем через систему спецкурсів, спецсеминарів.
5. Творчий рівень, що включає в себе формування компетентностей, які передбачають індивідуальну дослідницьку роботу здобувачів освіти. Вона опирається на спеціальні вимоги і завершується захистом проєктів.

Головна проблема керівництва науково-дослідницькою роботою в школі, що основна галузь знань, з якою стикається педагог у ході своєї діяльності – це педагогіка і вчитель, як правило, не є суб'єктом наукової діяльності. Він користується вже готовими результатами педагогічних досліджень, які розробляються, як правило, у вузах або центрах післядипломної освіти.

Дослідницькі роботи та проєкти учнів опорного закладу «Академічний ліцей» Скадовського освітнього округу, можна розділити на три типи:

I тип - це монопредметне дослідження. Воно виконується в конкретній секції та напрямку предмета та передбачає залучення знань для вирішення проблеми саме з того питання, яке досліджує учень (робота Коробкової Марії, учениці 10 класу, секція «Соціологія» МАН у 2020-2021 році

«Дослідження деструктивного впливу мобінгу на соціально-професійні відносини у педагогічному колективі»)

II тип – це міждисциплінарне дослідження або, по-іншому, міжпредметне. Цей тип досліджень спрямований на вирішення проблеми, що вимагає залучення знань з питання досліджуваного учнем з різних навчальних предметів або наук (робота Грицай Діани, учениці 10 В класу, секція «Теологія, релігієзнавство та історія релігії» МАН у 2020-2021 році «Дослідження впливу процесів явища екзорцизму на християнство»).

III тип – це надпредметний тип. В даному випадку це найпоширеніший вид досліджень. Тут на обличчя - спільна діяльність учня і викладача, яка спрямована на вивчення конкретних, особистісно значущих для учня проблем (робота Балан Юлії, учениці 11 класу, секція «Соціологія» МАН у 2018-2019 році «Дослідження феномену «інтернет-ботулізму» як засобу диверсифікації суспільної думки в сучасному українському соціумі»).

Процес дослідження має індивідуальний характер і відбувається за алгоритмом, за яким працюють здобувачі освіти Опорного закладу «Академічний ліцей»:

1. *Діагностичний етап.* Пошук здобувача освіти, у якого є бажання, інтерес до участі у проведенні науково-дослідницької роботи через діагностику на уроках, позакласних заходах, практичних заняттях.
2. *Етап планування.* Аналіз проблеми, визначення джерел інформації, постановка задач, складання плану роботи по темі дослідження це головні цілі даного етапу.
3. *Визначення області дослідження.* Головна ціль це чітке окреслення межі предметної області та сфери науки і практики, в якій знаходиться об'єкт дослідження в рамках якої виконується науково-дослідна робота.
4. *Практичний етап.* На даному етапі здобувачі освіти опорного закладу «Академічний ліцей» проводять дослідження, згідно з планом оформляють науково-дослідну роботу. Учитель на даному етапі виступає в ролі консультанта і помічника.
5. *Рефлексивний етап.* На даному етапі здобувачі освіти під керівництвом педагогів готують доповіді з теми дослідження, презентації для захисту науково-дослідницької роботи та виступи на наукових конференціях.

Подібна організація учнівської науково-дослідницької роботи під час пандемії як засобу розвитку життєвої компетентності особистості є ефективною за умови співпраці всіх елементів даної моделі. Починаючи з 5 класу, здобувачі освіти приймають участь в інтерактивному конкурсі «Ман-Юніор. Ерудит». Це дає їм можливість більш глибоко вивчати і отримувати знання з профільного предмета. У 7-9 класах, здобувачі освіти опорного закладу «Академічний ліцей» приймають участь з науково-дослідницькими роботами та проектами у Всеукраїнському конкурсі «МАН-Юніор. Дослідник» в режимі online. Здобувачі освіти 9-11 класів приймають участь у

конкурсів-захистів наукових робіт Малої академії Наук та у Всеукраїнських конкурсах. III етап конкурсу захисту 2019-2020 відбувся за допомогою дистанційних онлайн платформ, де учениця 10 класу Коробковій Марії отримала II місце у своїй секції. Результативність цієї моделі є дуже дієвою, особливо якщо врахувати специфіку окремих секцій та віддаленість навчального закладу від наукових центрів області та науковців.

**Висновки.** Таким чином, дослідницька діяльність за умов пандемії учнів може бути успішно організована, за умови готовності вчителя до організації такої форми роботи із здобувачами освіти. Поняття «науково-дослідницька діяльність» включає такі компоненти як потреба здобувача освіти в дослідницькій діяльності, відповідні знання в профільних напрямках та вміння застосувати ці знання при проведенні дослідження та. Ерудиція, нестандартне мислення, відповідальність, самостійність, рішучість – основні компетенції, які формуються у здобувачів освіти. Розвиток життєвої компетентності особистості залежить безпосередньо від вміння педагога творчо підходити до організації учнівської науково-дослідницької роботи.

#### Список використаних джерел

1. Ковбасенко Л. І. Методика діяльності в Малій академії наук України : метод. посіб. [текст]. Вид. 2-ге, випр. й допов. К. : Інформ. системи, 2008. 213с
2. Лиходєєва В. Г. Навчально-дослідницькі вміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі [електронний ресурс] / В. Г. Лиходєєва. Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/dmpd/2007\\_27/\\_27/89-94%2027\\_2007.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/dmpd/2007_27/_27/89-94%2027_2007.pdf)
3. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання Прес, 2002.

УДК: 37.014.5: 069.12: [323.25+341.485]

**Стасюк О. О.**

кандидат історичних наук, генеральний директор  
Національного музею Голодомору-геноциду  
ORCID: <https://orcid.org/0000-002-9527-982X>

#### **ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІНСТИТУТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОЛОДОМОРУ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗЕЮ ГОЛОДОМОРУ-ГЕНОЦИДУ ДЛЯ ПОШУКУ ОПТИМАЛЬНИХ ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ**

*Анотація.* Мета дослідження полягає у розкритті науково-освітнього потенціалу Інституту дослідження Голодомору Національного музею Голодомору-геноциду, зокрема підготовки, написанні, впровадженні в

*освітній простір програми факультативного курсу «Голодомор 1932–1933 років як геноцид українського народу» для учнів 10–11 класів.*

**Ключові слова:** *Інститут дослідження Голодомору, навчальна програма, факультативний курс.*

Сучасна національна освіта потребує подальших перетворень, актуалізує необхідність ґрунтовного вивчення української історії, залежить від високого професіоналізму педагогічних кадрів.

Результатом плідної наукової взаємодії науковців Інституту дослідження Голодомору, фахівців Національного музею Голодомору-геноциду та професорсько-викладацького складу історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка стала розробка програми факультативного курсу «Голодомор 1932–1933 років як геноцид українського народу». Програма розрахована на здобувачів середньої освіти 10–11 класів. Завдяки ініціативі директорки Інституту, докторки історичних наук Світлани Маркової, основні положення курсу отримали апробацію. Протягом навчального року на базі гімназії № 1 імені Володимира Красицького м. Хмельницького та Хмельницькому торговельно-економічному коледжі КНТЕУ працювали спеціалізовані історичні гуртки з вивчення Голодомору-геноциду.

Програма факультативного курсу логічно доповнює курс історії України в закладах загальної середньої освіти, значно поглиблюючи відповідні знання, розвиваючи уміння й компетентності, формуючи громадянську відповідальність і національну свідомість, патріотизм, орієнтацію на активну життєву позицію, відстоювання національних інтересів України і водночас на цивілізовану взаємодію зі світовим співтовариством учнівської молоді.

Програму факультативного **курсу** «Голодомор 1932–1933 років як геноцид українського народу» розроблено на підставі ключових документів, які визначають засади функціонування нової української школи, з урахуванням положень державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, відповідно до Закону України «Про Голодомор 1932–1933 років в Україні» від 28.11.2006 р. № 376-V, та Закону України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» від 09.04.2015 р., № 317-VIII.

Мета курсу – сприяти формуванню в учнів/учениць загальнолюдських та національно-державних цінностей, громадянської відповідальності за ухвалення і реалізацію рішень; виховання відчуття належності до власної країни, її історичних, політичних і культурних цінностей; нетерпимості до порушення прав людини та застосування насильства для розв'язання суспільних питань; активізації бажання брати активну участь у розбудові громадянського суспільства та Української держави.

Головне призначення курсу – утвердження в історичній свідомості учнів/учениць добре аргументованих стійких уявлень про Голодомор 1932–1933 рр. як геноцид.

Автори програми запропонували теми, присвячені аналізу вчинення та наслідків масових штучних голодів 1921–1923 рр. та 1946–1947 рр.; формам опору українців; аналізу моделей поведінки організаторів, виконавців і співучасників злочину проти української нації; реакції світової спільноти на Голодомор 1932–1933 рр. та здійснено правову оцінку Голодомору-геноциду.

Курс побудований за проблемно-хронологічним принципом. Змістові блоки підводять учнів/учениць до розуміння того, що Голодомор 1932–1933 рр. слід розглядати не тільки як породження сталінського режиму, а й у зв'язку з попередніми російськими стратегіями розмивання української ідентичності. Відтак у 1932–1933 рр. комуністичний тоталітарний режим вдався до злочину геноциду українців, вістря якого було спрямоване саме на тих українців, які проживали в селах, і були носіями цінностей традиційної української культури.

Курс опирається на знання, здобуті учнями на уроках історії у 7–9 класах, сприяє повторенню, фактично підсумовує розуміння перебігу української історії новітнього періоду, характеру українсько-російських взаємин. Курс спрямовує учнів на використання системного підходу до будь-якої історичної та життєвої проблеми, пошук відповідей через застосування критичного мислення, аналіз причинно-наслідкових зв'язків.

Учням складно повністю усвідомити масштаби трагедії, оскільки вчителю не бажано читати їм концептуальні доповіді, демонструвати кінохроніку чи вимагати від них відтворення статистики. Під час занять має формуватися чітке розуміння причин і наслідків вчинення Голодомору-геноциду. Вчитель має акцентувати увагу на ключових аспектах, а саме: під час цього злочину в людей насильно відібрали їжу, продуктові запаси; совєцька влада під час і після Голодомору замовчувала Голодомор та заперечувала факти загибелі мільйонів українців; Голодомор 1932–1933 рр. був навмисно спланованим комуністичним тоталітарним режимом з метою винищення українців шляхом голоду, депортацій, розстрілів, знищення інтелігенції, Церкви, культури тощо. Голодомор 1932–1933 рр. був геноцидом української нації. На цьому етапі найкраще інформація закріплюється під час виконання певних символічних дій, як у випадку з «Квіткою-незабудкою», «Свічкою пам'яті», «Мелодією Скорика», тематичними днями тощо.

Для учнів 10–11 класів можна активно використовувати теоретичний дискурс на предметній та міжпредметній основі, що покликаний навчити орієнтуватися в історії, визначати близькі й далекі каузальні зв'язки подій Голодомору, аналізувати соціальне буття в конкретно-історичних умовах 1920–1930-х рр., виявляти в цьому тяглість і зміни; навчити орієнтуватися в історичному просторі подій, пов'язаних із Голодомором, бачити зв'язки між

природним середовищем, культурним простором, рівнем розвитку суспільства і господарства; уміння працювати з історичними джерелами, інтерпретувати їхній зміст, визначати автентичність, критично аналізувати підходи різних авторів до джерел; уміння визначати і застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ, котрі стосуються Голодомору, ставити запитання та шукати на них відповіді, розуміти, що є різні інтерпретації цих подій та вміти їх порівнювати; навчити умінню давати оцінку Голодомору й окупаційній політиці, яка призвела до нього, знати та оцінювати причетних до неї постатей і груп людей відповідного періоду.

Отже, тема Голодомору 1932–1933 рр. в Україні досі залишається однією з найактуальніших історичних проблем, що потребує вирішення не лише в науково-теоретичній, але й у прикладній площині, зокрема у сфері освітньої політики.

**УДК: 378. 064: 004**

**Федунишин Л. Л.**

кандидат історичних наук, викладач

ВСП «Бурштинський енергетичний фаховий коледж Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу», м. Бурштин

## **ОСОБЛИВОСТІ ОНЛАЙН ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ**

***Анотація.** Автором у статті розглянуто особливості онлайн взаємодії зі студентами, висвітлено базові закони комунікації у віртуальному просторі. Розкрито методичні основи використання інтерактивних технологій при викладанні предметів і дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Наголошено на активізації та мотивації пізнавальної діяльності студентів при встановленні комунікаційних зв'язків з метою розвитку навичок та формування компетентностей у здобувачів освіти.*

***Ключові слова:** мотивація, онлайн взаємодія, закони комунікації, інтерактивні методики, навички та компетентності.*

Процеси глобалізації, інформаційного, високотехнологічного розвитку висувають нові вимоги до освіти. Знання сьогодні набувають владних якостей. Важливо, щоб сучасна молода людина була високоосвіченою, прогресивною, мала розвинуті компетентності й всі необхідні для повноцінного життя знання, та вміла їх застосовувати в реаліях життя і праці.

Все більш актуальним завданням для кожного закладу освіти стає створення сприятливого освітнього середовища для розвитку компетентностей, навчання і виховання молоді особистості, здатної до самореалізації та самоосвіти впродовж життя. Освічена молодь, зокрема

студентство, – це еліта нації, тому навчання повинно бути методично обґрунтованим та досконало продуманим.

Єдність навчання, виховання, розвитку досягається лише за умови активізації роботи самих здобувачів освіти на всіх етапах освітнього процесу. Навчання має виховуючий характер також у зв'язку з формуванням ціннісних орієнтацій і переконань студентів на основі особистісного осмислення досвіду історії, сприйняття ідей гуманізму, поваги прав людини і демократичних цінностей, патріотизму і взаєморозуміння між народами[1, с.10]. Велику роль має мотивація у навчанні, новизна і практична значущість матеріалу, його аргументованість, доступність, методика викладання, зв'язок із життям та обраною спеціальністю. Метою є не тільки надання освітніх послуг, а й виховання громадян з широким світоглядом, національною самосвідомістю, почуттям відповідальності та обов'язку.

У виконанні цього завдання важлива роль у закладі освіти відводиться соціально-гуманітарним предметам та дисциплінам, які формують особистість студента відповідно до сучасних вимог нашого суспільства, розвивають його логічне, історико-філософське мислення, навчають економічному і соціально-політичному аналізу процесів, які відбуваються, та розкривають особливості культурного розвитку швидкоплинного світу.

Вагома роль в підготовці фахових спеціалістів у ВСП “Бурштинський енергетичний фаховий коледж Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу” належить викладачам циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін. Для більшої мотивації студентів на онлайн заняттях в умовах сьогодення наголошуємо, що саме на історичних прикладах розвивається критичне, логічне мислення, формується самосвідомість студентів, громадянські та професійні компетентності на основі принципів національного та громадянського виховання. Історія як світоглядний предмет є основою формування особистості. Адже критичне мислення є важливим для історичної освіти, а навичка критичного мислення є базовою у розвинутому суспільстві.

В силу нових реалій сьогодення було сформовано нові вимоги до етики поведінки з інформацією, визначено чіткі правила взаємодії та базові закони комунікації зі студентами у віртуальному просторі. При цьому важливу роль мають самоорганізація, самодисципліна, встановлені чіткі дедлайни, графіки і межі офіційного спілкування, психологічна готовність й емоційний стан. Адже сказане не дорівнює почутому в інтернет спілкуванні, а очевидне для вас – не очевидне для інших учасників взаємодії, тому діє закон залежності ефективного спілкування від комунікативних зусиль, при цьому важливими є очікувані результати, досягнення, підсумки навчання.

Перед заняттям важливо підготувати якісну презентацію як опорний конспект та розділити лекційний матеріал на смислові блоки, а також продумати цікаві запитання, які актуалізують увагу, розвивають творче мислення, заставляють аналізувати, порівнювати, оцінювати інформацію та висловити свою думку про події чи персоналії. При викладі нового матеріалу

онлайн варто використовувати правило перевернутої піраміди: спочатку подавати найголовнішу нову інформацію, згодом її важливі аспекти та інші деталі.

З метою підвищення мотивації у студентів при вивченні предметів соціально-гуманітарного циклу ми все більше використовуємо інтерактивні підходи у навчанні. Під час проведення онлайн занять варто чергувати різні види діяльності з метою активізації навчального процесу та розвантаження. Наприклад: здійснити історичну реконструкцію подій, тобто занурення в історію, використовуючи відеоматеріали, світлини, копії автентичних документів, карти, інтерактивні завдання. Важливо налагодити атмосферу взаємодії учасників освітнього процесу, коли кожен студент має можливість висловитися, поставити запитання, обґрунтувати свою думку або презентувати попередньо підготовлене історичне есе чи біографічну довідку з метою характеристики історичних подій та з'ясування ролі особи в історії.

Часто застосовуємо метод проблемного викладу матеріалу на лекціях та технології перевернутого класу під час онлайн взаємодії, що удосконалює предметні навички студентів, розвиває соціальні й гуманітарні компетенції. Відповідно вдома студенти опрацьовують текст підручника, переглядають відео матеріали, дивляться історичні фільми, а під час віртуальної зустрічі висловлюють свою думку, дискутують, ставлять запитання. Також залучаємо творчих студентів до науково-дослідної роботи у рамках проведення семінарів, конференцій з актуальної тематики та написання проєктів.

Проєкти розвивають логічне мислення, навички стилістичного оформлення своєї думки, правильного добору слів. Головна мета методу проєктів – висунення та розв'язання творчих ідей. Використовуючи проєктування як метод пізнання, студенти приходять до переосмислення ролі знань у соціальній практиці. Рефлексивна оцінка досягнутих результатів допомагає їм усвідомити, що знання – це не стільки самоціль, скільки необхідні засоби, що забезпечують здатність людини грамотно вибудовувати свої розумові та життєві стратегії, приймати рішення, адаптуватися у соціумі та самореалізуватися як особистості[2, с. 21].

Після взаємодії, співпраці варто використовувати зворотній зв'язок, формувальне оцінювання, самооцінювання, експрес анкети, застосувати рефлексію, з метою з'ясувати що сподобалося, на що слід більше звернути увагу в даній темі. Важливо бачити не тільки мету, а й результат навчання. Слід давати коментарі, а не лише ставити бали; оцінка без коментаря не несе навчальної цінності й надавати можливість виправити помилки.

На засіданнях циклової комісії педагоги часто наголошують, що одним із методів викладання соціально-гуманітарних дисциплін є інтерактивне навчання, яке дозволяє різко збільшити обсяг засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю, дії, практику. За дослідженнями вчених, лекція передбачає 5% засвоєння інформації, читання – 10%, відео/аудіо матеріали – 20%, демонстрація – 30%, дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших,



застосування отриманих знань відразу ж – 90% засвоєння. За дослідженнями, студент може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід – 80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [3, с. 78].

Інтерактивні технології колективно-групового навчання, зокрема метод аналізу конкретних ситуацій або кейс-метод, дозволяє формувати професійні якості особистості студента. Кейс-метод тісно пов'язаний із реальною дійсністю, справжнім життєвим досвідом, оскільки відображає конкретну ситуацію, що вимагає прийняття невідкладних правових рішень. “Кейс” мотивує до відповідної поведінки у разі виникнення аналогічної ситуації у подальшій професійній діяльності. Головною умовою успішності ситуативної методики при викладанні соціально-гуманітарних дисциплін є створення сприятливої невимушеної атмосфери в ході інформативної взаємодії, у якій студенту не обов'язково приймає думку викладача як єдино правильну. Завдання “кейса” полягає не просто в передачі знань реципієнту, а насамперед у формуванні вмінь знаходити вихід зі складних ситуацій [4, с. 15].

Сприяють самоствердженню особистості в суспільстві рольові ігри, дебати, конференції, які, у свою чергу, похваляють роботу на заняттях. Відповідно, завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати хід обговорення, урівноважувати крайнощі в міркуваннях, сприяти виявленню різних поглядів і заохочувати аргументації різних позицій.

Велику роль має рівень педагогічної культури, а саме гуманістична спрямованість особистості педагога, психолого-педагогічна компетентність, освіченість у галузі предмета, досвід творчої діяльності, культура професійної поведінки. Кожен педагог має індивідуальний стиль, дидактичну і виховну систему, нові технології і методики. Проте, завжди важливим є вміння передати знання, складне зробити простим, доступним, уміння зацікавити інформацією. Навчання в гуманістичному аспекті припускає необхідність розвитку й саморозвитку особистості під час освоєння нею знань, вироблення власного мислення та розуміння.

Як писав В. Сухомлинський, “Ми маємо справу з найскладнішим, найдорожчим, що є в житті – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті”.

Важливими інструментами для мотивації і залучення студентів при онлайн взаємодії є доступ до навчальних ресурсів (підручники, тексти лекцій, карти, атласи, відеоролики) та конструктивний відеозв'язок, також співпраця, співтворчість, співдія. Варто пам'ятати про потребу підтримки автономії і свободи студента, його самореалізації. Завжди актуальною на семінарах є робота в малих групах, творча актуалізація, групова взаємодія – метод світового кафе для обговорення питань і розвиток навичок співпраці. Важливо залучати студентів до обговорення та дискусії й оптимально

використовувати час і здібності студентів. Наприклад, актуалізація колективного інтелекту, обмін знаннями – технологія відкритого простору – не конференція, де є можливість проконсультувати один одного, наповнити бесіди сенсами, коли кожен учасник обирає тему, яку хоче обговорити. Кожен студент має можливість висловитися – методика номінантних груп, генерування ідей.

Зазначимо, що навичка самотійно вчитися – визначена як головна навичка в 2030 р. Що потрібно зараз вивчити, щоб рухатися далі? Тому розвиваємо уміння працювати самотійно, що є основою компетенції здобувати знання впродовж життя. Важливим є вміння аналізувати, відбирати потрібну інформацію, особливо в сучасних умовах перенасиченості джерел. Актуальною сьогодні є навичка гнучкості, тобто наш емоційний інтелект, саморегуляція, реакція на інформацію. Розвиваємо навички вирішувати проблеми, системно мислити, працювати в команді, тобто сприймати й генерувати ідеї, комунікувати, ставити запитання, саме цього вимагають роботодавці, аналізуючи стартапи.

Таким чином, основним змістом навчання є діяльність, взаємодія. Навчання – це двосторонній процес, тому важливо створити сприятливі умови, простір для взаємодії, співпраці, розвивати індивідуальні компетенції, соціальні й емоційні навички, підібрати методи і вірити у кращі результати молодої людини, проте викладачі при взаємодії не повинні працювати більше за студентів. Сьогодні змінилася парадигма освіти і ролі вчителя, а основний результат – це спільний успіх.

Наголосимо, що акцент робиться на студенто- та проблемно-орієнтованому, соціально-емоційно-етичному навчанні, тобто йдеться про постійне особисте професійне вдосконалення. Адже можна готувати студентів до екзаменів, а можна готувати до життя, ми обираємо друге.

“Неграмотними в 21 сторіччі будуть не ті, хто не вміє читати та писати, а ті, хто не вміє вчитися, розучуватися та переучуватися”, – Елвін Гоффлер, американський письменник, соціолог та футуролог, журналіст, один з авторів концепції надіндустріальної “Інформаційної цивілізації”.

#### **Список використаних джерел**

1. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза 2006. 328 с.
2. Гуревич Р., Кадемія М., Шевченко Л. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник / за ред. Р. Гуревича. Вінниця: ТОВ фірма “Планер” 2012. 348 с.
3. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: Видавництво А.С.К. 2004. 84 с.
4. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика: практ. посіб. К.: Центр інновацій та розвитку 2001. 256 с.

УДК: 378. 016 – 044. 247: 94 (447.75)

Цибуленко Л.О., Цибуленко Г.В.,  
к.і.н., доцент, к.і.н., доцент,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

## РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У КУРСІ «ІСТОРІЯ КРИМУ»

*У доповіді розглянуто інтеграційні можливості курсу «Історія Криму». Аналізується базове підґрунтя інтеграції дисциплін історичного блоку та інших суміжних дисциплін. Розкриваються компоненти інтеграційних блоків та надаються рекомендації щодо реалізації проблемних питань курсу.*

*Ключові слова: освіта, інтеграція, регіоналістика, географія, цивілізації, населення.*

Сучасна модель освіти, спрямована на формування системного та цілісного мислення, потребує кардинальних змін і відходу від традиційного підходу, в основі якого закладено дисциплінарну диференціацію та лінійність між предметами. Важливим стає завдання формування природних міждисциплінарних та міжпредметних зв'язків, що відбивали б явища реального світу. Саме тому інтегровані курси виходять на перший план у підготовці сучасного фахівця.

Вирішення завдань формування інтегрованої освіти в нашій країні науковцями розпочалося з початку 1990-х рр. З'явився ряд дисертаційних досліджень, де піднімалося питання розвитку інтеграційного навчання. Їх ключовою проблематикою стали питання розробки інтеграційних курсів та педагогічні й дидактичні засади такого навчання. Першоосновою для нової освітньої моделі у царині підготовки вчителів стали проблеми «інтеграції фундаментальних, професійно-орієнтованих, фахових і спеціальних дисциплін, дидактичні та методичні основи інтеграції знань, інтеграції як засобу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів та формування системи знань» [1, с. 38].

На сучасному етапі розвиток цього напрямку не став менш актуальним і вийшов на новий рівень, де розширюються теоретичні засади та розробляються практики інтегрованого навчання в різних сферах освіти. Так, А. Бабенко [1], А.М. Сільвейстр, М.О. Моклюк та О.О. Моклюк [2] сформулювали історико-філософські та психолого-педагогічні аспекти інтегрованого навчання, О.М. Левчишена [3] розглянула процес інтеграції вищої освіти й науки в Україні, а О.С. Антонова та О.В. Ващук [4] розглянули питання інтегрованого підходу в підготовці вчителів до роботи з обдарованою молоддю. На їх переконання «вчитель виступає як супервізор, який забезпечує умови психолого-педагогічного супроводу і надає підтримку в самореалізації, що здійснюється через

цілісність освітнього процесу, діагностичну спрямованість, свободу вибору форм, методів, засобів навчання, індивідуальний темп розвитку» [4, с. 177].

М.Р. Арцишевською [5] було детально розроблено механізми інтеграції суспільних знань в шкільну освіту, І. Алексашина [6] підняла питання ролі інтегрованих підходів у природничій освіті.

Автори пропонують на прикладі посібника «Історія Криму» [7] розглянути інтеграційні можливості в ході викладання історичних курсів. Головні завдання нами визначено як розкриття механізмів застосування інтеграційних можливостей у теоретичних, фактологічних, дидактичних перспективах цього курсу.

Інтеграція знань має складну ієрархію форм у різних галузях пізнання: різноманітні символи, конкретно-чуттєві образи, поняття, наукові закони, концепції і теорії. У цій структурі вищою формою узагальнення інтеграції є картина світу. Можна повністю погодитися з М. Арцишевською, що «саме суспільно-наукова картина світу може і повинна бути теоретичною основою інтеграції змісту освіти» [5, с. 14].

Існуюча парадигма інтеграційного навчання передбачає, що розгляд явищ здійснюється з різних точок зору. У зв'язку з цим для розв'язання творчих завдань та формування дослідницьких здібностей базовим стає застосування знань з різних галузей [6, с. 162-163]. На думку М. Арцишевської «інтеграція знань є невід'ємною стороною пізнавальної діяльності й обумовлена двома причинами: необхідністю відтворення в людській свідомості цілісності пізнаваних об'єктів і потребою в упорядкуванні та ущільненні отримуваної інформації, що робить її більш зручною для зберігання, використання, передачі та засвоєння. При цьому інтеграція знань здійснюється не довільно, а на основі певних методів і в певних формах, вищими серед яких є різні (конкретнонаукові, загальнонаукові та універсальні) картини світу» [5, с. 15-16].

Виділяючи три рівні дидактичної інтеграції навчальних дисциплін, сучасні науковці-педагоги зазначають, що у навчальному процесі міждисциплінарна інтеграція є синтезом основної та інших взаємопов'язаних наук. Ключовим у такому синтезі є те, що кожна з цих дисциплін зберігає свої концептуальні основи, власний предмет дослідження та науковий статус. Результатом стає формування нової інтегрованої навчальної дисципліни, що має власний предмет вивчення [2, с. 172].

Саме тому обраний курс «Історія Криму» надає унікальну можливість продемонструвати у форматі регіоналістичного підходу взаємозалежність та взаємовпливи різних цивілізацій та держав, що їх репрезентують.

У цьому контексті надзвичайно важливими є можливості демонстрації соціально-економічних, суспільно-політичних та соціокультурних впливів, розвитку, трансформації та рухів у часовому та просторовому вимірах.

Запропонована у посібнику схема викладу історичного буття населення Криму в різні епохи дозволяє створити можливості для поглибленого розгляду динаміки державних утворень на півострові, всі колізії релігійного

зіткнення та взаємовпливу, складність і багат шаровість етнологічних процесів, глибину культурного взаємопроникнення та ролі світової торгівлі на формування економічних, політичних, військових та геополітичних пріоритетів, ролі правителів та політичних еліт і широких мас населення.

Важливою складовою інтегрованого курсу є проблемний підхід. Через нього забезпечується розвиваючий характер навчального матеріалу, а також взаємообумовленість та взаємозв'язок різних навчальних курсів. За твердженням О. Антонової та О. Ващук такий підхід дозволяє не тільки отримувати нову якість інтегрованого об'єкту, про що йшлося вище, а й, що найголовніше, послідовно змінювати етапи інтеграції [4, с. 179].

Декілька ключових проблем, винесені у контекст посібника, спрямовано на поглиблене ознайомлення. По-перше, це ретроспектива (*1 розділ посібника*) збройного протистояння, інтеграційних процесів та культурної взаємодії землеробських та кочових етнополітичних сегментів, що були представлені у давній та середньовічній періоди в регіоні; зіткнення релігійних просторів: язичництва, християнства, іудаїзму та ісламу і складний етнологічний процес, що завершився формуванням трьох народів Криму: кримських татар, кримчаків та караїмів.

По-друге, це розгляд (*1 та 2 розділи посібника*) геополітичного статусу півострова як унікального об'єкту експансійних та колонізаційних устремлінь різних держав (*Велика Скіфія, Понтійське царство, Римська держава, Візантійська імперія, Тюркський каганат, Хазарія, Золота Орда, Генуя, Османська імперія та Російська імперія*) та вплив цих викликів на внутрішні процеси державотворення (*Херсонес, Боспорське царство, Мала Скіфія, Готія, Тмутараканське князівство, Феодоро, Кримське ханство*).

По-третє, це розкриття складних національних визвольних рухів та змагань за Крим у ХХ – на початку ХХІ ст., коли багатоетнічне кримське населення опинилося в ситуації інтеграції, з одного боку, різних векторів національного суверенітету (*Кримська народна республіка, Радянська Соціалістична Республіка Тавриди, Кримські крайові уряди, Кримська Радянська Соціалістична Республіка, Кримська АСРР (Перша та Друга), Республіка Крим*), з іншого – жорсткої боротьби за Крим (*1917-1920, 1941-1944, 1954, 1991-1998, 2003, 2014 рр.*), пережило голодомори, репресії та депортації, що проводилися різними режимами (*радянський, німецький, російський*).

По-четверте, інтеграційна сутність курсу (археологія, історія, джерелознавство, музеєзнавство, мистецтвознавство, релігієзнавство) реалізується через проблему культурної спадщини, що залишили по собі різні цивілізаційні системи у вигляді унікальних архітектурних та мистецьких об'єктів (печерні міста, печерні храми, палаци, фрески тощо).

По-п'яте, детальний аналіз географії світової торгівлі дозволяє розглядати Крим як унікальний коридор комунікації по лініям Схід-Захід та Північ-Південь.

По-шосте, наскрізною лінією проводиться ідея історичної єдності України та Криму в часи збройного протистояння (*XV-XVIII ст., 1918-1920, 1992-1994 рр.*) у вирішенні спільних проблем (*УРСР 1954-1991рр., Україна 1991-2014рр.*).

Для забезпечення поглибленого вивчення у посібнику подано проблемні питання, довідковий матеріал та наукову літературу, що дозволяє, спираючись на базовий фактологічний комплекс, концентричними колами нарощувати інформаційні шари.

### Список використаних джерел

1. Бабенко А. Генеза проблеми інтеграції знань в історико-філософському та психолого-педагогічному аспектах // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 97. С. 34-40. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036421.pdf>.
2. Сільвейстр А.М., Моклюк М.О., Моклюк О.О. Інтеграція знань як психолого-педагогічна проблема // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 57. 2017. С. 171-178.
3. Левчишена О.М. Інтеграція вищої освіти і науки України в умовах реформування та соціально-економічних змін (1996-2007 рр.)// Історія науки і біографістика. – 2009. – № 2. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/inb/2009-2/09\\_levchyshena.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/inb/2009-2/09_levchyshena.pdf).
4. Антонова О.Є., Ващук О.В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів // Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика: зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.Є. Колесник. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174-182.
5. Арцишевська М.Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 20 с.
6. Алексашина И. Интегративный подход в естественнонаучном образовании // Народное образование. 2001. № 1. С. 161-165.
7. Цибуленко Л.О., Цибуленко Г.В. Історія Криму. Навчально-методичний посібник. Для студентів СВО «магістр» напряму підготовки: 014 Середня освіта (Історія): для денної, заочної, дистанційної та змішаної форм навчання. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2020. 200 с.

УДК: 378. 147: 94 (477) : [323.25+341.485] “1932-1933”

**Шугальова І.М.**

*кандидат історичних наук, доцент,  
завідувач відділу історичних досліджень Голодомору -  
геноциду*

*Інституту дослідження Голодомору  
Національного музею Голодомору-геноциду, м. Київ  
ORCID: 0000-0002-2397-0611*

## **МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМ ІЗ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ГОЛОДОМОР 1932-1933 рр. – ГЕНОЦИД УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ»**

***Анотація:** Авторка запропонувала окремі методичні поради (із вказанням методів та методичних прийомів) при вивченні курсу за вибором «Голодомор 1932-1933 рр. – геноцид українського народу» для учнів 10-11 класів загальноосвітніх закладів України. Пропонується застосовувати при викладанні дослідницький метод, метод порівняльного аналізу та поширювати міждисциплінарні підходи.*

***Ключові слова:** курс за вибором, метод, методичний прийом, Голодомор 1932-1933, геноцид.*

Дослідниками Інститут дослідження Голодомору підготовлено програму курсу за вибором «Голодомор 1932-1933 рр. – геноцид українського народу». Вона розрахована на учнів 10-11 класів та передбачає поглиблене вивчення подій 1930-х рр. в Україні.

В нашому виступі хочемо звернути увагу на окремі методологічні аспекти викладання дисциплін, пов'язаних із вивченням злочину комуністичного тоталітарного режиму – Голодомору 1932–1933 рр.

Голодомор 1932–1933 рр. як геноцид, слід вивчати в його власних категоріях, не применшуючи масштабів злочину. При цьому, на уроці має панувати атмосфера психологічної захищеності: не варто переобтяжувати викладання матеріалу надмірною кількістю світлин або відеоматеріалів, на яких зафіксовані наслідки злочину.

Бажано впроваджувати міждисциплінарні підходи при опрацюванні документів, використовувати метод критичного мислення, при опрацюванні тем, присвячених комуністичній тоталітарній пропаганді та дослідницький метод, який сприятиме осмисленню учнями сутності злочину геноциду.

Метою курсу є формування в учнів чітких переконань про глибинні причини, механізми та наслідки здійснення злочину геноциду української нації; виховання нетерпимості до імперських амбіцій, злочинів геноциду та злочинності як такої, порушень прав людини і налаштованості активно протидіяти їм.

Під час уроку вчитель може застосовувати різні методи та методичні прийоми, зокрема, метод порівняння. Він застосовується вчителем під час уроку для виявлення паралелей та загальних закономірностей. Не варто заглиблюватися у науковий дискурс детально (враховуючи вікові особливості учнів), але необхідність донести до учнів загальну етичну проблематику, залучити їх до процесу співпереживання. Є потреба розглянути правове підґрунтя геноциду, проаналізувати положення Конвенції та інших правових актів щодо Голодомору в Україні.

Застосування порівняльного методу є доцільним при співставленні реакції міжнародної спільноти на Голодомор 1932–1933 рр. та на штучні масові голоди 1921–1923 рр., 1946–1947 рр., а також у порівнянні зі штучним масовим голодом у Китаї. Слід звернути увагу учнів на висновки Міжнародної Комісії з розслідування Голоду в Україні, акцентуючись на взаємозв'язку економічної, соціальної та національної складових у політиці Кремля щодо України. В результаті, вчитель підведе учнів до висновку про взаємопереплітіння національної та соціальної складових Голодомору-геноциду.

Рекомендуємо обрати для перегляду фільм «Страх і надія. Український Голодомор і американська політика». Реж. В.Кіпіані. Країна виробництва: Україна.

Хронометраж: 49 хв.

URL:<https://holodomormuseum.org.ua/film/neznaniy-golod/> та за підсумками перегляду провести обговорення за наступним планом:

1. Чому світ, знаючи про загибель мільйонів українців в УСРР, так довго мовчав?

2. Як американець з Джеймс Мейс відкрив очі на правду про Голодомор і чого це йому коштувало.

Наприкінці уроку має бути сформульовано висновок, що Голодомор став злочином геноциду проти української нації.

**УДК: 37. 016: 94 (477) “19”**

**Щур Ю.І.**

кандидат історичних наук, старший викладач  
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

## **РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ ХХ СТОЛІТТЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ**

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі ознайомлення учнів старших класів з історією українського визвольного руху ХХ століття на уроках історії в школі, зокрема «вимушеного» ігнорування його регіональних аспектів. Таким чином, український визвольний рух характеризується як*



*явище локального, а не всеукраїнського характеру. Автор, виходячи з власного досвіду, вносить пропозиції щодо вирівнювання тематики в рамках шкільної програми.*

**Ключові слова:** Друга світова війна, Запорізька область, Організація українських націоналістів, український визвольний рух.

У шкільній програмі для 10 класу на вивчення історії України в роки Другої світової війни відведено 8 годин. За цей час передбачено ознайомити учнів із ключовими проблемами: початком війни загалом та німецько-радянської зокрема; окупацією та рухом Опору; звільненням території України. Тут же актуалізовано проблему «ціни Війни» та запропоновано здійснити краєзнавчу експедицію для ознайомлення із пам'ятками рідного краю, які присвячені подіям війни.

Що стосується проблеми українського визвольного руху, автори програми пропонують звернути увагу на наступні аспекти: розкол в ОУН (Андрій Мельник та Степан Бандера); проголошення Акту відновлення Української державності 30 червня 1941 р. у Львові; Поліська Січ Т. Боровця – Бульби; Українська повстанська армія, постать Р. Шухевича; українсько-польське протистояння; Українська головна визвольна рада [1, с. 11-12]. Зрозуміло, що в досить невеликі часові рамки 8-ми годин на всю велику тему важко виокремити більше проблем. Однак, такі узагальнення залишають повністю проігнорованою тему українського визвольного руху, в першу чергу – діяльність ОУН на території конкретних регіонів. Більше того, саме такий підхід чітко локалізує цей рух як явище більш притаманне Західноукраїнським землям. Курс «Історії рідного краю», який раніше входив до шкільної програми, міг би вирівняти ситуацію, однак виведений в кращому випадку на рівень факультативу (гуртка).

Кращою є ситуація у навчальних закладах, які мають можливість забезпечити факультативне вивчення проблеми українського визвольного руху ХХ ст. Протягом 2018-2020 рр. за погодженням з дирекцією КЗ «Запорізька спеціалізована школа-інтернат II-III ступенів «Січовий колегіум» Запорізької обласної ради автор був залучений до навчального процесу в якості запрошеного лектора. Таким чином, учні 10 та 11 класів колегіуму мали можливість прослухати частину авторського курсу «Запорізький край у процесах модерного державотворення». Повній реалізації навчального плану завадили карантинні обмеження, які стали причиною призупинення роботи запрошеного лектора, однак лише на час дії карантину. В подальшому робота з навчальним закладом буде продовжена.

Робочий навчальний план подібного курсу розрахований на 10 годин. Такої кількості часу, однозначно недостатньо щоб ознайомитися з матеріалом за майже 100 років, особливо за умови здійснення візуалізації описуваних подій з використанням фото та відео матеріалів (документів). Однак, саме така сітка курсу зумовлена, перш за все, бажанням не

перевантажувати учнів. Запропоновані блоки тем виглядають наступним чином:

1. Українська революція на Запоріжжі 1917-1921 рр.
2. Антирадянський спротив в регіоні у міжвоєнний період (1921-1939 рр.).
3. Зародження націоналістичного руху на Запоріжжі у 1939-1941 рр.
4. Похідні групи ОУН та створення націоналістичного підпілля (др. пол. 1941 – поч. 1942 рр.).
5. Підпілля ОУН у боротьбі з нацистським та радянським тоталітаризмом на території Запорізької області (1942-1945 рр.).
6. Боротьба радянським органів державної безпеки з українським націоналістичним рухом на Запоріжжі у 1945-1960 рр.
7. Запорізька область у 1960-1970-х рр., форми та прояви спротиву.
8. Відродження української державності.
9. Запорізький вектор трьох революцій: на граніті, Помаранчевої та Гідності.
10. Запорожці – борці за незалежність України.

Для висвітлення зазначених проблем автором використовуються власні наукові напрацювання [2-4], а також праці відомого запорізького історика Федора Турченка [5-6].

Аналіз доступної на сьогоднішній день літератури, наукових досліджень та опублікованих джерел, засвідчує, що подібна програма може бути адаптованою для будь-якого регіону Наддніпрянської України. Досить непогано опрацьована тема історії українського визвольного руху у ХХ столітті майже в усіх областях, а найбільше у Дніпропетровській, Донецькій, Сумській, Харківській [7].

Інакшою виглядає ситуація коли відсутні можливості проводити факультативні заняття. За таких умов необхідно «втискувати» матеріал, на розгляд якого необхідно щонайменше 4 години (теми 3-6 плану факультативного курсу), у відведені уроки. Очевидно, щоб висвітлити проблему регіонального аспекту українського визвольного руху періоду Другої світової війни, а саме його націоналістичного напрямку, треба буде зменшити акцентування на загальних питаннях.

На нашу думку, у двох-трьох реченнях можуть бути висвітлені такі проблеми як розкол в ОУН (утворення організацій, популярно званих ОУН-м та ОУН-б) й проголошення Акту відновлення Української державності 30 червня 1941 р. у Львові. Ці пункти у коротенькому висвітленні можуть бути вступом (передмовою) для наступної важливої проблеми. Ми вважаємо, що доречно буде більш глибоко зосередитися на історії діяльності Похідних груп ОУН й відповідно створення мережі у кожній конкретній області. Також не зайвим буде згадати під час вивчення історії Української повстанської армії не лише про польсько-український конфлікт, але й про створення та діяльність відділів УПА на Наддніпрянщині, зокрема на Правобережжі [8].

Пропонуючи зміни, необхідно пропонувати й шлях їх реалізації. Зокрема, в питанні джерельного забезпечення висвітлення проблеми українського визвольного (націоналістичного) руху. В умовах коли звичним явищем стає формування електронних бібліотек та архівосховищ, джерела та наукові дослідження стали доступними в мережі Інтернет. Наприклад, значний корпус матеріалів пропонують сайти «Діаспоріана» [9], «Чтиво» [10], а також «Електронний архів українського визвольного руху» [11], не кажучи вже про сайти фахових історичних видань та академічних історичних установ.

Протягом останніх кількох років автор має за честь бути в складі журі регіонального етапу Всеукраїнської краєзнавчої акції учнівської молоді «Українська революція: 100 років надії і боротьби». Із прикрістю зауважимо, що з усього загалу робіт, які подаються на конкурс, лише дві-три мають справжню вартість і є за фактом науково-пошуковими. Більшість робіт виконані в низькій якості і, на наше переконання, все це є відгомном недостатньої уваги до регіональних аспектів історії України ХХ століття, зокрема українського визвольного руху.

### Список використаних джерел

1. Історія України. Всесвітня історія. 10-11 класи : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 10.02.2021).
2. Щур Ю. «Будь перший в боротьбі і перемогах» : український націоналістичний рух на Запоріжжі (1920-1950-ті рр.). Київ : Українська видавнича спілка ім. Ю. Липи, 2016. 172 с.
3. Щур Ю. ОУН на території Запорізької області. 1940-1945. Документи і матеріали. *Літопис УПА. Бібліотека. Т. 14.* Торонто ; Львів : Видавництво «Літопис УПА», 2018. 648 с.
4. Щур Ю.І. Українська революція на території Запорізької області (1917-1921 рр.). *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2018. Вип. 51. С. 64-77.*
5. Турченко Ф.Г. Запоріжжя на шляху до себе... : минуле і сучасність в документах та свідченнях учасників подій. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 368 с.
6. Турченко Ф.Г. ГКЧП і проголошення незалежності України : погляд із Запоріжжя. Запоріжжя : Просвіта, 2011. 132 с.
7. Діяльність Організації Українських Націоналістів на Сході України. Збірник статей. Дніпропетровськ : Східноукраїнський дослідницький центр «Спадщина». 2010. Кн. 1. 132 с. ; 2019. Кн. 2. 224 с.
8. Щур Ю.І. «На грані двох світів» : український націоналістичний рух на Наддніпрянщині (1920-1955 рр.). Запоріжжя : Просвіта, 2011. 200 с.
9. Діаспоріана : електронна бібліотека. URL: <https://diasporiana.org.ua/>
10. Чтиво : електронна бібліотека. URL: <https://chtyvo.org.ua/>

11. Електронний архів українського визвольного руху. URL: <http://avr.org.ua/>

УДК: 37. 013. 8: [37. 016+378. 016]: 94

**Янченко Т. В.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Національний університет  
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,  
м. Чернігів

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

***Анотація.** У статті окреслено історико-педагогічний досвід використання засобів музейної педагогіки в освітньому процесі та їх потенціал у контексті реформування сучасної освіти. Подано дефініцію поняття «музейна педагогіка» та визначено напрями використання засобів музейної педагогіки в сучасних закладах загальної середньої та вищої освіти. Наведено приклади використання засобів музейної педагогіки у процесі викладання історії у закладах освіти м. Чернігова.*

***Ключові слова:** музейна педагогіка, засоби музейної педагогіки, викладання історії, заклад освіти, освітній процес.*

Реформування сучасної української освіти, її входження в європейський соціокультурний простір передбачають модернізацію організації освітнього процесу у закладах загальної середньої та вищої освіти. Особливо актуальним є пошук нових форм, методів і засобів навчання історії, оскільки перед нею як навчальною дисципліною висуваються завдання формування громадянських компетентностей, національної свідомості, патріотизму, поваги до загальнолюдських цінностей та інших якостей, важливих для особистості, яка живе в сучасному суспільстві. Одним із таких інструментів модернізації викладання історії у закладах освіти є використання засобів музейної педагогіки.

Питання розвитку музейної педагогіки як науково-практичної галузі та напряму співпраці музейних установ і закладів освіти висвітлюються у публікаціях Л. Гайди, О. Караманова, Р. Маньковської, О. Міхна та інших науковців.

Музейна педагогіка – це науково-практична педагогічна галузь, що охоплює організаційно-методичні засади та зміст взаємодії музейних установ і закладів освіти з метою формування мотивації й інтересу до навчання здобувачів освіти, їх загальнокультурних компетентностей та розширення освітнього простору. Використання засобів музейної педагогіки є сучасною

інноваційною технологією навчання, що сприяє всебічному розвитку школярів і студентів.

Як зазначає сучасний дослідник О. Міхно, вперше термін «музейна педагогіка» вживається у 1931 р. в книзі «Музей-Освіта-Школа» німецького педагога Г. Фрейденталя (1894–1975) [2, с. 74].

В Україні музейна педагогіка з'явилася у 1920-х роках, що головним чином було пов'язано із розвитком краєзнавства у контексті політики українізації та експериментуванням і застосуванням активних методів навчання у школі (комплексне навчання, метод проєктів, дослідний метод і його різновиди – активно-трудоий, лабораторний та екскурсійний). Незважаючи на те, що сам термін «музейна педагогіка» у 1920-х роках в Україні не вживався, можемо стверджувати, що форми і методи музейної роботи, насамперед, у музеях закладів освіти, свідчать що за своєю суттю це була саме музейно-педагогічна діяльність [2, с. 77].

У контексті використання засобів музейної педагогіки в організації освітнього процесу видатна українська педагогиня С. Русова зазначала, що музеї мають подвійну мету – з одного боку, розвиток науки, а з іншого – виховання дітей, молоді і загалом усього населення [6, с. 14]. Вона вважала, що музеї можуть бути трьох типів:

1. Мистецько-науковий музей, який має колекції творів мистецтва або історичних пам'яток і може існувати лише у великих містах;
2. «Музей рідного краю, куди збирається все, що складає скарби місцевої природи та вироби людської праці колишньої й сучасної» [6, с. 13–14];
3. Педагогічний мандрівний музей, що «розсилає на час по школах різні знаряддя, наочні прилади, картини, мапи тощо» [6, с. 14].

Ці музеї, на думку С. Русової, можуть і мають використовуватися учителями у процесі навчання дітей. Вона наголошувала на дієвості використання музейного простору та екскурсій у процесі вивчення історії: «Замість того, щоб розказувати про яку-небудь місцевість яка уславилася історичними подіями – Київ, Почаїв, Корсунь, Берестечко, Острог, Чернігів – краще повести учнів до сих місцевостей і тут в безпосередніх умовах деякий виклад, усяка історична бесіда зробить міцніше враження і утворить настрої на довгий час» [6, с. 16].

У 30-ті роки ХХ ст. використання музейних засобів у освіті було фактично заборонено, оскільки творчий пошук у педагогіці та всебічний розвиток особистості не відповідали ідеологічним домінантам і вимогам уніфікації змісту, форм і методів навчання. Тільки у другій половині ХХ ст. відбулося повторне звернення освітян до музейної педагогіки як дієвого інструменту навчання, виховання та соціалізації дітей і молоді.

У сучасній освіті музейна педагогіка вирішує проблеми залучення учнівської молоді та студентів до інтелектуальних практик та дослідницької діяльності засобами музейної експозиції з використанням інформаційних технологій. Музейна педагогіка поряд із традиційними формами роботи розвиває нові напрями діяльності, накопичено значний досвід з музейної

психології, арт-терапії, роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами [1, с. 239].

У використанні засобів музейної педагогіки в освіті, зокрема у процесі викладання історії, ми окреслюємо два напрями:

1. Залучення до освітнього процесу музеїв, що створені та діють у закладах освіти, наприклад шкільні музеї або університетські музеї.
2. Використання в освітньому процесі музейних експонатів і загалом культурного простору музеїв, що знаходяться в містах і селах України і навіть за її межами.

Тож охарактеризуємо детальніше кожен із окреслених напрямів.

Діяльність музеїв у закладах освіти можна віднести до одного з феноменів вітчизняної культури і освіти. Насьогодні в Україні діє понад 4 тисячі шкільних музеїв [3]. Їх діяльність позитивно впливає на формування особистості дитини, її світогляд, поведінку, знання та вміння. Доцільно проводити тематичні екскурсії у шкільному музеї під час вивчення регіональної історії у п'ятому класі (можливо це робити і в старших класах), бо експозиції шкільних музеїв здебільшого виходять за межі суто шкільної історії і містять багатий краєзнавчий матеріал, пов'язаний з місцевими археологічними знахідками, етнографічними старожитностями, діяльністю відомих особистостей – випускників школи, культурою краю тощо. Так, у закладах загальної середньої освіти м. Чернігова існують такі музеї: музей «Історія Лісковиці» (Лісковиця – район Чернігова) при ЗЗСО № 4 (керівник Ольга Василівна Коновал), музей Бойової слави захисників Вітчизни при ЗЗСО № 34 (керівник Віктор Владиславович Трухан) [7]. У шкільному музеї ЗЗСО № 2 містяться матеріали про історію освіти Чернігівщини, починаючи з другої половини ХІХ ст. (саме з цього часу в Чернігові існувала жіноча гімназія, у приміщенні якої до 80-х років ХХ ст. розташовувалася школа № 2). Загалом 12 музеїв при закладах загальної середньої освіти м. Чернігова мають звання «Зразковий музей» [7]. Учителі історії цих шкіл активно використовують матеріали, розміщені в музеї, для формування мотивації до навчання, інтересу школярів до вивчення історії, навичок самостійної роботи, активності та дослідницьких компетентностей учнів.

У більшості вітчизняних закладів вищої освіти також діють музеї їхньої власної історії. На нашу думку, подібний вплив музеї здійснюють і на особистісне та професійне становлення студентів та на формування у них загальних і фахових компетентностей за умови використання потенціалу музейної педагогіки в освітньому процесі закладу вищої освіти. Так, у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка діє музей історії університету. Викладачі використовують матеріали музею у процесі вивчення історії України студентами різних факультетів, насамперед тем, які стосуються історії освіти ХVІІІ ст., коли в Чернігові існував колегіум, та суспільно-політичного розвитку України й історії освіти ХХ ст.

Переходячи до характеристики використання в освітньому процесі музейних експонатів і загалом культурного простору музеїв, які знаходяться

в містах і селах України, зазначимо, що заклади освіти Чернігова мають унікальну можливість використовувати в освітньому процесі засоби музейної педагогіки, оскільки у місті є значна кількість пам'яток архітектури, а у Чернігівському історичному музеї знаходяться цікаві, почасти рідкісні експонати. А відтак учителі історії шкіл міста організують навчальні екскурсії до Чернігівського історичного музею, експонати якого відносяться до різних періодів історії України, починаючи з найдавніших часів і до початку ХХІ ст.

Крім цього, співробітники Національного заповідника «Чернігів стародавній» щороку успішно реалізують освітній проєкт «День заповідника у школі». Його завдання – висвітлення окремих періодів історії Чернігівщини у контексті загальноісторичного розвитку України, виховання у дітей любові до рідного краю. У рамках проєкту наукові співробітники музейного закладу розповідають дітям про архітектурні споруди міста, історію Чернігова, виставкову діяльність заповідника та його фондові колекції [5]. Така співпраця сприяє поглибленому вивченню історії України, формуванню інтересу до історії та культури рідного краю, патріотичному вихованню школярів.

Викладачі Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка використовують музейну педагогіку для вивчення не тільки історії України, а й всесвітньої історії. Наприклад, це стосується тем, пов'язаних з розвитком європейської культури, оскільки в Чернігівському обласному художньому музеї імені Григорія Галагана є картини європейських майстрів живопису. Зокрема, у музеї експонуються твори італійських, голландських, фламандських, французьких художників ХVII–ХІХ ст. [4].

Зазначимо, що в освітній програмі «Середня освіта (Історія)», за якою здійснюється підготовка на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти майбутніх учителів історії у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, є вибіркова навчальна дисципліна «Музейна педагогіка». Під час її вивчення у здобувачів освіти формуються компетентності щодо використання сучасних освітніх технологій у майбутній педагогічній діяльності, виконання проєктів, роботи у команді тощо.

Отже, музейна педагогіка – це міждисциплінарна науково-практична галузь, якою накопичено значний історико-педагогічний досвід співпраці музейних установ і закладів освіти. Водночас вона залишається сучасною. Використання засобів музейної педагогіки у закладах освіти, особливо у процесі навчання історії, відповідає вимогам сучасної педагогіки щодо розвитку особистості, позиціонування учня та студента як активного учасника (суб'єкта) освітнього процесу. Музейна педагогіка сприяє засвоєнню навчальної дисципліни, передусім історії, формуванню інтересу до її вивчення та мотивації до дослідницької діяльності у контексті реалізації

принципів дитиноцентризму або студентоцентризму і компетентнісного підходу в освіті.

Список використаних джерел

1. Маньковська Р. Музейна педагогіка: інноваційна технологія інтелектуального розвитку. *Краєзнавство*. 2019. № 3. С. 238–251.

2. Міхно О. Сутність терміну «музейна педагогіка». *Музейна педагогіка в науковій освіті*: збірник тез доповідей учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Музейна педагогіка в науковій освіті». Біла Церква: Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В., 2019. С. 74–78.

3. Міхно О. Шкільний музей: минуле, сучасне, майбутнє. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/195383463.pdf> (дата звернення 14.02.2021).

4. Музеї Чернігівщини. URL: <http://museum.cult.gov.ua/chernigivskiy-oblasniy-hudozhniy-muzeu-im-hrigoriya-halahana/> (дата звернення 28.02.2021).

5. Національний заповідник «Чернігів стародавній» у школі. URL: <https://oldchernihiv.com/natsionalnyj-zapovidnyk-chernigiv-starodavnij-u-shkoli/> (дата звернення 28.02.2021).

6. Русова С. Музеї. Екскурсії. Шкільні музеї в Україні в першій половині ХХ сторіччя / укладачі : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська. Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2020. С. 13–17.

7. 12 шкільних музеїв мають звання «Зразковий музей». URL: <https://chernigiv-rada.gov.ua/news/id-23864/> (дата звернення 26.02.2021).

---

Підписано до друку 07.05.2021

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк цифровий. Умовн. друк. арк. 4.65.

Наклад 11 прим. Зам. № 85

Видавець і виготовлювач

Херсонський державний університет.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ХС № 69 від 10 грудня 2010 р.  
73003, Україна, м. Херсон, вул. Університетська, 27. Тел. (0552) 32-67-95.