Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет історії, політології і міжнародних відносин
Кафедра історії України і методики викладання історії

ДИПЛОМНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО)
РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
на тему**:**

Міжпредметні зв'язки на уроках історії України в 9 класі ЗЗСО

студента IV курсу, групи СОІ–41
предметної спеціальності
014.03 Середня освіта (Історія)
Семенюка Ярослава Віталійовича
Керівник:
Райківський Ігор Ярославович
завідувач кафедри історії України
і методики викладання історії,
доктор історичних наук, професор
Рецензент:
Андрій Зіновійович Королько
кандидат історичних наук, доцент

Національна шкала: _____
Університетська шкала: _____
Оцінка ECTS: _____

Члени комісії: _____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

м. Івано-Франківськ – 2026

ЗМІСТ

Вступ ……...3

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні історії …….....9

1.1. Сутність і класифікація міжпредметних зв'язків у ЗЗСО ……..…..9

1.2. Аналіз нормативно-правової бази і навчальних програм з історії України в контексті інтегрованого навчання ……..17

1.3. Психолого-педагогічні умови реалізації інтегрованого навчання школярів ……24

Розділ 2. Інтердисциплінарні зв'язки в навчанні історії України ……...33

2.1. Інтеграція історії України з предметами громадянської та історичної галузі ……..……...33

2.2. Реалізація міжпредметних зв'язків з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу ……..…… ……..41

2.3. Використання знань природничо-математичних наук для формування історичної компетентності ……...54

Розділ 3. Методичні аспекти та інструментарій реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії України (на прикладі 9 класу) ……...60

3.1. Технологія підготовки та проведення інтегрованих і бінарних уроків історії ……60

3.2. Проєктна діяльність як засіб синтезу знань з історії та суміжних предметів ……68

3.3. Використання цифрових освітніх ресурсів для візуалізації міжпредметних зв'язків ……...74

3.4. Система оцінювання результатів навчання в умовах міжпредметної інтеграції ……79

Висновки ……..……85

Список використаних джерел ……..88

Додатки ……....95

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна українська школа переживає глибоке реформування, пов’язане з упровадженням концепції Нової української школи (далі – НУШ) та компетентнісного підходу в освіті. Одним із ключових принципів оновленої освітньої парадигми є інтегрованість знань – здатність учнів осмислювати явища й процеси в їх взаємозв’язку, а не як ізольовані факти окремих навчальних дисциплін. У цьому контексті міжпредметні зв’язки на уроках історії набувають особливого значення як інструмент формування цілісного світогляду сучасних школярів.

Під цим кутом зору важливий для школярів є курс «Історія України» в 9 класі закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), що охоплює XIX – початок XX ст. – імперську добу, коли культурні, соціально-економічні та політичні процеси на етнічних українських землях під владою Російської та Австрійської (Австро-Угорської) імперій були нерозривно переплетені між собою. Опанування цього матеріалу вимагає від учнів синтезу знань з літератури, географії, правознавства, природничих і математичних наук тощо. Однак у педагогічній практиці міжпредметна інтеграція, на жаль, нерідко реалізується епізодично і несистемно, без опори на чітку методичну концепцію. Це породжує суттєвий розрив між задекларованими цілями компетентнісного навчання та реальними результатами освітнього процесу.

Потреба в науково обґрунтованій системі реалізації міжпредметних зв’язків на уроках історії України в 9 класі є особливо актуальною в умовах активного впровадження інтегрованих навчальних курсів, нових модельних програм і цифрових освітніх технологій. Пропонована дипломна робота покликана заповнити цю прогалину, запропонувавши теоретично обґрунтований і методично розроблений підхід до міжпредметної інтеграції в шкільному курсі історії на прикладі дев’ятикласників. У методичному плані дослідження враховує сучасний стан освітнього процесу в контексті реформи НУШ упродовж 2016–2025 рр.

Об’єктом дослідження є міжпредметні зв’язки та їх інтеграція при вивченні історії України в 9 класі ЗЗСО.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади та практика реалізації міжпредметних зв’язків на уроках історії України в 9 класі ЗЗСО.

Мета дипломної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та методичному розробленні системи реалізації міжпредметних зв’язків на уроках історії України в 9 класі ЗЗСО.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1) з’ясувати сутність і класифікацію міжпредметних зв'язків у закладах загальної середньої освіти;

2) проаналізувати нормативно-правову базу і навчальні програми з історії України в контексті інтегрованого навчання;

3) визначити психолого-педагогічні умови ефективної реалізації інтегрованого навчання школярів;

4) охарактеризувати можливості інтеграції історії України з предметами громадянської та історичної галузі, з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу і природничо-математичними науками;

5) розробити методику підготовки і проведення інтегрованих та бінарних уроків історії, а також проєктної діяльності як засобу синтезу знань;

6) визначити можливості цифрових освітніх ресурсів для візуалізації міжпредметних зв’язків та окреслити систему оцінювання результатів навчання в умовах міжпредметної інтеграції.

Хронологічні межі дослідження в історичному аспекті охоплюють матеріал навчального курсу «Історія України» для 9 класу ЗЗСО – XIX – початок XX ст.

Методи дослідження. У роботі використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння) та спеціальні: порівняльно-педагогічний, структурно-функціональний, а також методи педагогічного дослідження – аналіз нормативних документів, навчальних програм і підручників, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду.

Стан наукової розробки. Проблема міжпредметних зв'язків у навчанні має досить тривалу історію педагогічного осмислення та перебуває на перетині дидактики, методики навчання суспільних дисциплін і педагогічної психології. Вітчизняна і зарубіжна наука нагромадила значний масив досліджень, що стосуються різних аспектів міжпредметної інтеграції в шкільній освіті.

Теоретичні засади поняття «міжпредметні зв'язки» та їх місця в освітньому процесі розробляли кілька поколінь педагогів і дидактів. Так, М. Добриця [22] простежує еволюцію самого поняття «міжпредметні зв'язки» в педагогіці, показуючи, як воно трансформувалося – від розуміння простих змістових перетинів між предметами до концепції інтегративного підходу до навчання. І. Пастирська [27] розглядає міжпредметні зв'язки як пропедевтичний етап розвитку інтеграції змісту освіти, розмежовуючи поняття «міжпредметність» та «інтегрованість». Н. Тверезовська і В. Сидоренко [33] аналізують сучасні підходи до визначення сутності поняття «міжпредметні зв'язки», систематизуючи наявні концепції та класифікаційні схеми. В. Яньсь [37] детально розглядає суть і види міжпредметних зв'язків у навчанні. Б. Баран [16] досліджує проблему міжпредметних зв'язків безпосередньо на уроках історії, окреслюючи специфіку їх реалізації в курсі суспільних дисциплін.

Питання форм, методів та організаційних засобів інтегрованого навчання висвітлюють Д. Кільдеров [23], що систематизує форми, методи та засоби інтегрованого навчання. Окремий методичний напрям окреслює О. Посудієвська [30], яка аналізує особливості та перспективи впровадження в українській системі освіти підходу CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання). О. Тиндирика [34] аналізує міжпредметні зв'язки на уроках історії як засіб формування компетентностей учня, показуючи, як інтеграція знань впливає на розвиток ключових і предметних компетентностей. В. Барановська [17] розглядає можливості міжпредметної інтеграції змісту сучасного шкільного підручника, а також проблему підручника як засобу забезпечення міжпредметної інтеграції.

Практика інтегрованого навчання з акцентом на курс «Історія України» досліджується в низці праць: І. Мороз у розвідках «Інтегроване навчання історії в 5–9 класах: стан практики та перспективи» і «Сутність інтегративного підходу навчання історії» [24; 25] здійснює аналіз досліджуваної проблеми щодо базової школи, оцінюючи наявний стан і вказуючи перспективи розвитку інтегрованого навчання; О. Тиндирика [34] аналізує конкретні прийоми використання міжпредметних зв'язків на уроках з метою формування компетентностей; О. Пометун [29] обґрунтовує роль навчання історії та громадянської освіти як чинника формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного відновлення України, що додатково актуалізує потребу в інтегрованому викладанні цих галузей.

Окрему і надзвичайно важливу для нашого дослідження групу складають праці, безпосередньо присвячені інтеграції між конкретними навчальними предметами. Питанням взаємодії між курсами історії та літератури в ЗЗСО цікавився В. Василюк [19], який детально аналізує методологічні аспекти проведення бінарних уроків з української літератури та історії України, зокрема на прикладі вивчення творчості Т. Шевченка в 9 класі. Промовистим прикладом перетину історичного та літературного матеріалу є дослідження О. Ребрій і Д. Клімової [31], в якому простежено трансформацію образу гетьмана Івана Мазепи в оригіналі поеми Дж. Байрона та в її українських перекладах, що демонструє можливості осмислення історичної постаті засобами художнього слова. Т. Галицька-Дідух [20] досліджує розробку інтегрованих уроків історії та мистецтва, акцентуючи на стимулюванні образного мислення учнів. О. Хребко [36] обґрунтовує технологію інтеграції змісту історії України та образотворчого мистецтва в середній школі. А. Гаврилюк у навчально-методичному посібнику «Інтеграція української літератури з історією та мистецтвом» [39] систематизує методику міжпредметних зв'язків у сучасній школі. Н. Скоморовська [32] аналізує інтеграцію міжпредметних зв'язків на уроках української літератури як засіб розвитку критичного мислення. О. Хорошайлов [35] досліджує психолого-

педагогічні аспекти реалізації інтегративного підходу на прикладі математики, що є цінним для обґрунтування нашого зв’язки історії з предметами .

У свою чергу, В. Долід і П. Долганов [40] пропонують системні методичні рекомендації щодо проєктного навчання в історичній освіті. Є. Коростельва в дисертаційному дослідженні [52] ґрунтовно аналізує міжпредметні зв’язки в проєктній діяльності учнів основної школи як основу компетентнісного навчання. О. Карпюк [46] та Н. Дешко [44] розглядають практичні форми проєктного навчання на уроках історії України, зокрема технологію веб-квесту. І. Дьоміна [45] висвітлює ключові принципи проєктного навчання в контексті реформи НУШ. Роль цифрових технологій у реалізації міжпредметних зв’язків та візуалізації навчального матеріалу з історії досліджують А. Гаврилюк у практичному посібнику «Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів» [42] та О. Лазебна [47], яка розглядає інтеграцію міжпредметних зв’язків у дистанційному форматі НУШ з використанням цифрових платформ. Водночас питання підготовки і проведення бінарних уроків як особливої форми реалізації міжпредметних зв’язків висвітлено в праці І. Лиховида [48], що характеризує методику організації бінарних уроків у сучасній школі, та Ю. Нужи [50], який розглядає бінарний урок як нестандартну, але ефективну форму викладання історії.

Окреме місце в дослідженні посідає проблема оцінювання результатів навчання в умовах міжпредметної інтеграції. Так, Л. Покроєва [28] аналізує нові вимоги й підходи до оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. С. Алєксєєва [15] розглядає ключові компетентності загальної середньої освіти з акцентом на природничі науки, що важливо для визначення критеріїв оцінювання у міжпредметних курсах. Т. Ремех [53] у заключному звіті про наукове дослідження «Методичні засади і технології інтеграції громадянської освіти та історії в гімназії» узагальнює практичний досвід запровадження інтегрованих курсів і пропонує критерії оцінювання їх ефективності.

Нормативно-правову базу дослідження складають Закон України «Про освіту» [2], Державний стандарт повної загальної середньої освіти, затверджений

постановою Кабінету міністрів України №898 в 2020 р. [1], концепція Нової української школи [5], а також, інтегровані курси «Історія та громадянська освіта» за редакцією М. Кафтан [3], та Д. Секиринського [4]. Серед підручників для 9 класу з історії України, що аналізуються в роботі під кутом зору можливості використання міжпредметних зв'язків на уроках, хотілося б виділити видання В. Власова [38], О. Пометун [41], і І. Щупака [43].

Таким чином, незважаючи на значну кількість праць, що стосуються окремих аспектів міжпредметних зв'язків у навчанні, комплексного дослідження, яке б системно поєднало теоретичні засади, нормативну базу, методику інтеграції з конкретними предметами та інструментарій реалізації на уроках історії України в 9 класі, в українській педагогічній науці досі бракує, що й спонукало вибір теми дослідження.

Апробація результатів. Основні положення і попередні результати дослідження були апробовані шляхом виступу на звітній науковій конференції студентів підсекції методики навчання історії 2 квітня 2026 р. на базі Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше комплексно досліджено систему реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії України в 9 класі з урахуванням вимог Нової української школи; розроблено типологію форм і методів міжпредметної інтеграції з конкретними рекомендаціями щодо підготовки інтегрованих і бінарних уроків на прикладі дев'ятикласників; обґрунтовано роль цифрових технологій у забезпеченні міжпредметних зв'язків.

Практичне значення роботи пов'язано з тим, що зібрані й опрацьовані матеріали роботи можуть бути використані вчителями історії в практичній роботі, для розробки методичних посібників і факультативних курсів, у подальшій науково-дослідницькій діяльності.

Структура дипломної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на десять підрозділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні історії

1.1. Сутність і класифікація міжпредметних зв'язків у ЗЗСО

Ідея міжпредметних зв'язків має глибоке історичне коріння. Видатні педагоги Я. Коменський, К. Ушинський та ін. підкреслювали: інтеграція знань із різних предметів є необхідною умовою для того, щоб вихованець сприймав природу цілісно, а його світогляд був системним [34, с. 251]. Так, Я. Коменський наголошував на необхідності відображати природну взаємопов'язаність явищ у процесі навчання, стверджуючи, що усе, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися в такому ж нерозривному зв'язку. Джон Локк уперше висловив думку про необхідність інтеграції історії та географії. Учений наголошував, що таке об'єднання сприятиме розширенню та урізноманітненню знань про різні аспекти життя. На його думку, інтеграція навчальних предметів допомагає дитині краще усвідомлювати взаємозв'язки між явищами та подіями, а також формує цілісне бачення світу. Такий підхід, за Дж. Локком, забезпечує більш глибоке розуміння матеріалу й робить процес навчання природнім та ефективнішим [22, с. 66].

Від Нового часу і до сьогодення поняття «міжпредметні зв'язки» тлумачилося по-різному, що свідчить про складність його однозначного пояснення. У різні історичні періоду педагоги й науковці намагалися окреслити його сутність, але кожна інтерпретація мала свої особливості та акценти [22, с. 65]. Міжпредметні зв'язки традиційно привертали увагу багатьох дослідників, адже їхня логічна структура та послідовність підносить навчальний процес на якісно новий рівень. Вони забезпечують більш глибоке розуміння матеріалу, допомагаючи учням бачити взаємозв'язки між різними галузями знань і формують цілісне уявлення про світ [33]. В «Українському педагогічному словнику» в 2011 р. за редакцією С. Гончаренко поняття міжпредметних зв'язків визначається як взаємне узгодження навчальних програм, що зумовлюється логікою розвитку системи наук і дидактичними цілями освітнього процесу. Таке

трактування підкреслює необхідність поєднання змісту різних навчальних дисциплін для формування цілісної системи знань учнів [17, с. 20].

Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання та виховання, оскільки сприяють інтеграції знань із різних галузей науки. Завдяки цьому стає можливим не лише виокремлення основних елементів змісту освіти, а й встановлення тісних взаємозв'язків між окремими навчальними предметами. Такий підхід допомагає учням глибше розуміти навчальний матеріал, бачити практичне значення здобутих знань і застосовувати їх у різних ситуаціях. Крім того, міжпредметна інтеграція сприяє розвитку логічного мислення, уміння аналізувати явища комплексно та формуванню цілісного світогляду [19, с. 116]. І. Лукащук розглядає міжпредметні зв'язки як взаємозв'язки між поняттями, ідеями та змістовими компонентами різних навчальних дисциплін, які є чітко узгодженими між собою. На її думку, така взаємодія навчальних предметів забезпечує формування цілісної системи наукових знань, практичних умінь і навичок. Дослідниця підкреслює, що основою міжпредметних зв'язків виступають закони, теорії, наукові факти та загальні закономірності розвитку науки [37, с. 27].

У свою чергу, О. Савченко трактує міжпредметні зв'язки як важливий дидактичний засіб, що ґрунтується на комплексному підході до формування та засвоєння змісту освіти. Реалізація міжпредметних зв'язків забезпечує узгодження різних навчальних дисциплін і сприяє цілісному сприйняттю учнями навчального матеріалу [33]. Міжпредметні зв'язки розглядаються науковцями як дидактична форма реалізації загального принципу системності, що охоплює загальнопедагогічний, психологічний і методичний аспекти освітнього процесу. Такий підхід підкреслює необхідність цілісного сприйняття навчання, за якого окремі дисципліни не існують ізольовано, а взаємодіють між собою, утворюючи єдину систему знань [33]. Хотілося б більш детально розглянути сутність міжпредметних зв'язків у ЗЗСО під кутом зору різних аспектів освітнього процесу.

Загальнопедагогічний аспект визначає міжпредметні зв’язки як важливу умову та засіб здійснення комплексного підходу до навчання й виховання. Завдяки цьому забезпечується гармонійне поєднання освітніх, виховних і розвивальних цілей, а також формування всебічно розвиненої особистості учня. У свою чергу, психологічний аспект акцентує увагу на процесах узагальнення знань і способів навчально-пізнавальної діяльності. Міжпредметні зв’язки сприяють розвитку мислення, уміння аналізувати, порівнювати та систематизувати інформацію, що допомагає учням переносити здобуті знання та навички з однієї навчальної галузі в іншу. Натомість методичний аспект розглядає міжпредметні зв’язки як важливу умову вдосконалення форм, методів, прийомів і способів організації навчальної діяльності. Їх використання сприяє біль ефективному формуванню змісту окремих навчальних предметів, підвищенню результативності навчання та розвитку пізнавального інтересу учнів [33].

У психолого-педагогічній науці міжпредметні зв’язки розглядаються як важливий складник освітнього процесу, що забезпечує цілісність і системність навчання з урахуванням об’єктивних взаємозв’язків у природі, суспільстві та людській діяльності. Водночас вони сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, формуванню в учнів цілісного світогляду, розвитку критичного мислення, пізнавальної активності та здатності застосування знання з різних предметів у практичній діяльності. Крім того, міжпредметні зв’язки є важливою умовою реалізації розвивального навчання, оскільки допомагають формувати в учнів комплексне бачення явищ і процесів навколишнього світу [37, с. 27]. У понятті «міжпредметний зв’язок» дослідники виділяють три ключові характеристики: склад, спосіб і спрямованість [27, с. 19]. За складом вони охоплюють різні елементи навчального змісту, зокрема об’єкти, факти, поняття, теорії та методи, що забезпечують міждисциплінарну інтеграцію знань. За способом реалізації міжпредметні зв’язки проявляються через логічні відношення, методичні прийоми та організаційні форми навчального процесу, за допомогою яких відбувається поєднання змісту різних предметів. За

спрямованістю вони орієнтовані на формування в учнів узагальнених умінь і навичок, цілісного сприйняття явищ навколишнього світу.

Існують різні підходи до трактування сутності міжпредметних зв'язків у психолого-педагогічній науці. Так, І. Звєрев та В. Максимова визначають їх як дидактичну форму гносеологічного принципу системності, що є важливою складовою сучасних методологічних основ навчального процесу. Натомість, на думку Д. Кірюшкіна, П. Новікова, А. Усової та деяких ін., міжпредметні зв'язки виступають, передусім, дидактичною умовою, яка забезпечує ефективність навчання та сприяє інтеграції знань із різних дисциплін. В. Максимов та В. Янцен розглядають їх як засіб реалізації комплексного підходу до навчання й виховання учнів. Н. Лошкарьова виокремлює два значення поняття «міжпредметні зв'язки» – теоретичне та конкретне. У теоретичному аспекті вони трактуються як важлива дидактична умова організації освітнього процесу. У конкретному ж значенні міжпредметні зв'язки розуміються як відображення реальних взаємозв'язків, що формуються під час навчання та виникають у свідомості учнів між різними навчальними дисциплінами, забезпечуючи цілісне сприйняття знань і явищ навколишнього світу [33].

У педагогічній літературі, присвяченій теоретичному осмисленню проблеми міжпредметних зв'язків, значна частина досліджень зосереджена на їх класифікації, що пояснюється складністю та багатогранністю цього явища. Основою численних підходів до систематизації виступають різні дидактичні критерії, що відображають як часові, так і змістові характеристики взаємодії навчальних дисциплін. Так, чимало науковців пропонують розрізняти міжпредметні зв'язки за ознакою їх дії в часі та за змістом навчального матеріалу. Зокрема, М. Скаткін, П. Кулагін, Н. Черкес-Заде та деякі інші дослідники виділяють тимчасові (часові) та інформаційні зв'язки, підкреслюючи різні аспекти їх реалізації в освітньому процесі. У межах такого підходу виокремлюють попередні, подальші та супутні зв'язки, а також синхронні й асинхронні, перспективні міжпредметні зв'язки, що дозволяє більш точно

відображати послідовність і характер інтеграції знань між навчальними предметами [27, с. 19]. Зокрема, існують такі види міжпредметних зв'язків:

1) за складом, міжпредметні зв'язки поділяються на кілька взаємопов'язаних груп, що відображають різні аспекти інтеграції навчального змісту. Передусім, виокремлюють змістовні міжпредметні зв'язки, які ґрунтуються на спільності базових елементів навчальних дисциплін – понять, фактів, наукових методів, теорій і законів. Окрему групу становлять операційні міжпредметні зв'язки, пов'язані з формуванням у здобувачів освіти певних умінь, навичок, розумових операцій, що використовуються під час опрацювання навчального матеріалу. Важливе місце займають також методичні міжпредметні зв'язки, які визначаються через використання спільних педагогічних прийомів, методів і підходів до організації навчання в різних предметних галузях. Щодо організаційних міжпредметних зв'язків, то вони відображають способи і форми побудови освітнього процесу. Така класифікація дозволяє чітко простежити, які са́ме елементи інших навчальних дисциплін залучаються під час вивчення предмета, а також підкреслює, шо міжпредметні зв'язки сприяють формуванню цілісної системи знань, умінь і навичок, орієнтуючи мислення учнів на використання спільних для різних наук методів пізнання [37, с. 27].

2) за напрямами, міжпредметні зв'язки поділяються на прямі, обернені та відновлювані, що відображає характер взаємодії навчальної інформації між різними дисциплінами. Прямі міжпредметні зв'язки вказують на те, що джерелом навчального матеріалу виступає одна або кілька навчальних дисциплін, а знання з них використовуються під час вивчення конкретної теми іншого предмета. Обернені міжпредметні зв'язки, навпаки, свідчать про те, що певна тема або поняття стає основою для подальшого застосування й пояснення явищ у межах інших навчальних дисциплін. Відновлювані зв'язки характеризують процес актуалізації та повторного використання вже засвоєних знань у нових навчальних ситуаціях, коли раніше вивчений матеріал з різних предметів інтегрується та переосмислюється для глибшого розуміння наступних тем. У сукупності така класифікація дозволяє простежити, як са́ме відбувається

обмін знаннями між дисциплінами та як формується цілісна система міжпредметної навчальної інформації [37, с. 28].

3) за спрямованістю, міжпредметні зв'язки поділяються на хронологічні та хронометричні, що дає змогу розкрити як часову послідовність використання навчальної інформації, так і тривалість її взаємодії в освітньому процесі. Хронологічні зв'язки охоплюють попередні, синхронні та перспективні відношення між навчальними дисциплінами і показують, яка са́ме інформація з різних предметів залучається в процесі вивчення теми, а також який навчальний матеріал буде опановуватися згодом або вже засвоєний раніше. Натомість хронометричні зв'язки відображають тривалість та інтенсивність взаємодії між різними навчальними темами і дисциплінами, поділяючись на локальні, середньодіючі та довгодіючі. Такий підхід дозволяє не лише простежити часові етапи інтеграції знань, а й оцінити, наскільки стабільною та тривалою є взаємодія між різними елементами навчального змісту в процесі реалізації міжпредметних зв'язків [37, с. 28].

У свою чергу, В. Федорова пропонує класифікацію міжпредметних зв'язків за двома основними критеріями – інформаційним і хронологічним. Інформаційний критерій відображає взаємодію навчальних предметів на рівні змісту знань, зокрема через факти, поняття і теорії, які формують основу міждисциплінарної інтеграції. Подібної позиції дотримується і П. Борисенко, підкреслюючи необхідність формування цілісної системи знань та розвитку в учнів міжпредметного мислення [27, с. 19]. У класифікації міжпредметних зв'язків, запропонованій М. Скаткіним, основою виступають дві ключові складові – знання та види діяльності, що дозволяє розглядати їх у тісному зв'язку з практичними освітніми цілями, які ставить учитель на певному етапі навчання. На думку Г. Єгорова, міжпредметні зв'язки виступають не лише засобом інтеграції знань, а й важливим механізмом реалізації цілісного, особистісно орієнтованого освітнього процесу. Теоретичне і практичне значення для педагогічних досліджень має класифікація, запропонована В. Максимовою, яка розглядає міжпредметні зв'язки крізь призму цілісності навчального процесу. У

результаті вони постають як багаторівневе явище, що забезпечує системність, узгодженість та інтегрованість навчання [27, с. 19].

Щодо організації навчального процесу в ЗЗСО, в методичній літературі виокремлюють кілька форм уроків, що реалізують міжпредметні зв'язки, зокрема міжпредметний, бінарний та інтегрований уроки. Кожен із них відрізняється ступенем поєднання змісту різних навчальних дисциплін і способом організації пізнавальної діяльності учнів. У цьому контексті са́ме поняття «міжпредметні зв'язки» трактується як узгоджена взаємодія навчальних програм різних дисциплін на рівні конкретних навчальних занять – уроків, факультативів та інших форм організації освітнього процесу, що зумовлюється спільною дидактичною метою. Такий підхід забезпечує цілісність навчання, сприяє інтеграції знань і підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу [22, с. 70].

Міжпредметні зв'язки в межах навчального курсу з історії в ЗЗСО поділяються на внутрішньоциклові та міжциклові, що відображає характер взаємодії з іншими навчальними дисциплінами. Внутрішньоциклові зв'язки передбачають інтеграцію історії всередині суспільствознавчого циклу, образно кажучи, між «родичами» всередині однієї галузі, громадянської та історичної (історія, громадянська освіта, правознавство та ін.). Щодо міжциклових зв'язків, то вони охоплюють взаємодію історії з дисциплінами інших галузей знань, зокрема із суспільно-гуманітарними (мова, література, мистецтво та ін.), природничими (фізика, хімія, біологія) і математично-технологічними науками (математика, інформатика), що забезпечує більш комплексне розуміння історичних процесів. Для прикладу, в межах зв'язків з українською мовою здійснюється пояснення нових історичних термінів і понять через їх етимологію, переклад і значення, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Натомість література доповнює історичні знання художнім осмисленням епох, допомагаючи учням краще зрозуміти особливості певних історичних періодів через авторську інтерпретацію подій [16, с. 33].

У цьому контексті географія, що є унікальною наукою, стоїть на стику двох світів – природничого та суспільного (якщо фізична географія – це чиста природнича наука, то соціально-економічна географія є суспільною (гуманітарною) наукою) забезпечує розуміння впливу природніх умов і географічного положення на розвиток суспільства. Історичні та географічні процеси часто взаємопов'язані й вивчаються паралельно з урахуванням специфіки кожної дисципліни. Наприклад, пояснюючи тему козацьких походів у 8 класі, вчитель згадає географію Дніпровських порогів. Біологія використовується значною мірою для розгляду екологічних аспектів розвитку людства, зокрема в темах, що стосуються взаємодії людини і природи та глобальних екологічних проблем. Водночас хімія допомагає пояснити історичні процеси через властивості речовин, наприклад, роль золота і срібла як грошового еквівалента або використання металевих сплавів у різні історичні епохи [16, с. 33]. Якщо вивчаючи тему розвитку ремесел у середні віки, вчитель, приміром, згадає про технологію плавлення металу, учні сприймуть матеріал не як набір дат для зазубрювання, а як живий і логічний процес.

Математика застосовується для аналізу історичних даних через побудову графіків і діаграм, що відображають, зокрема, соціально-економічні процеси, такі як демографічні зміни або розвиток виробництва і т. п. Інформатика, у свою чергу, розширює можливості навчання за рахунок використання сучасних інформаційних технологій для пошуку довідкової інформації в електронних базах даних, опрацювання навчального матеріалу онлайн, побудови таблиць і діаграм за допомогою комп'ютерної техніки, а також використання текстових завдань, що підвищує ефективність засвоєння історичних знань, тощо [16, с. 33].

Отже, міжпредметні зв'язки є багатовимірною дидактичною категорією, що пройшла тривалий шлях теоретичного осмислення та отримала різні інтерпретації в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Незважаючи на різноманітність підходів до класифікації та визначення їхньої сутності, більшість науковців розглядають міжпредметні зв'язки як принцип системності й цілісності навчання, що забезпечує інтеграцію знань із різних галузей науки,

сприяє формуванню в учнів узагальнених умінь і навичок, розвитку критичного мислення та цілісного світогляду. У контексті шкільного курсу історії реалізація міжпредметних зв'язків із правознавством, мовою, літературою, географією, біологією, математикою й інформатикою та ін. створює умови для глибшого розуміння історичних процесів і, безперечно, підвищення ефективності навчання.

1.2. Аналіз нормативно-правової бази і навчальних програм з історії України в контексті інтегрованого навчання

Дослідження дидактичних можливостей інтегрованого навчання історії неможливе поза аналізом тієї нормативно-правової та програмової рамки, у межах якої воно реалізується. Са́ме нормативні документи – від базового закону до конкретних модельних програм – визначають, наскільки інтеграція історичного змісту є не лише педагогічно бажаною, а й офіційно унормованою практикою. Засадничим документом, що визначає логіку всієї шкільної освіти в Україні, є Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII). Він закріплює компетентнісний підхід як стрижень сучасного освітнього процесу, визначаючи компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися [2].

Принципово важливим є те, що наскрізними для всіх ключових компетентностей визнано низку вмінь, які за своєю суттю є надпредметними: читання з розумінням, висловлення власної думки, критичне та системне мислення, логічне обґрунтування позиції (пункт 9 Державного стандарту повної загальної середньої освіти) [1]. Ці наскрізні вміння формуються не в межах окремого предмета, а через узгоджену дію всіх освітніх галузей, що вже на рівні закону створює підставу для інтеграції (стаття 12 Закону України «Про освіту») [2]. Як бачимо, законодавча база не лише не перешкоджає інтегрованому навчанню, а структурно його передбачає: компетентність як ціль і наскрізні

вміння як інструмент логічно вимагають подолання вузькопредметної фрагментації.

Ці засади конкретизує Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Стандарт визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання, загальний обсяг навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, а також структуру та зміст базової середньої освіти [1]. Замість традиційного предметного переліку Стандарт оперує дев'ятьма освітніми галузями, серед яких історичний зміст представлено громадянською та історичною освітньою галуззю [1]. Уже сам перехід від «предметів» до «галузей» є концептуальним кроком до інтеграції, оскільки галузь мислиться як ширша за окремий предмет цілісність.

Ключове для досліджуваної теми положення міститься в пункті 24 Державного стандарту: на підставі базового навчального плану розробляються типові навчальні плани, що містять орієнтовний перелік навчальних предметів та інтегрованих курсів, формування змісту яких може здійснюватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох інтегрованих освітніх галузей, однієї освітньої галузі або її окремих складників [1]. Цю можливість підкріплює пункт 26, який надає закладу освіти право самостійно визначати кількість навчальних годин на вивчення кожної галузі в межах заданого діапазону та перерозподіляти різницю між рекомендованою й мінімальною кількістю годин [1]. По суті, це створює організаційну гнучкість, потрібну для запровадження інтегрованих курсів. Інтегративною за самою суттю є й мета громадянської та історичної освітньої галузі – розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами, формування ідентичності громадянина України [1].

Реалізацію закладеного в Стандарті інтегративного потенціалу забезпечують модельні навчальні програми, на основі яких заклади освіти розробляють власні навчальні програми [1]. Для базового предметного циклу (7–9 класи) розробники запропонували кілька паралельних моделей, що по-різному

тлумачать ступінь і спосіб інтеграції історичного змісту. Принциповою є відмінність між програмами, що зберігають традиційний поділ на окремі курси «Історія України» та «Всесвітня історія», і програмами інтегрованого курсу, в якому національна та світова історія, а подекуди й громадянська освіта, викладаються в єдиній змістовій логіці.

Міжгалузеву інтеграцію втілює модельна навчальна програма «Інтегрований курс історії та громадянської освіти. 7–9 класи» (автори – М.В. Кафтан, І.А. Костюк, В.В. Селіваненко, І.А. Цеунов), рекомендована МОН України. Це програма інтегрованого курсу історії України, всесвітньої історії та громадянської освіти, найближчих «родичів» у шкільній освіті, метою якої проголошено отримання учнями комплексного знання історії України у світовому контексті, розвиток національної ідентичності, патріотизму тощо. Історія України розглядається в сукупності з історичними явищами та процесами в країнах Європи та світу [3, с. 2]. Ця програма втілює концепцію НУШ, Державний стандарт 2020 р. та Концептуальні засади реформування історичної освіти, затверджені наказом МОН № 1072 від 30 липня 2024 р., що запровадили принцип концентричної структури історичної освіти, ідею єдиного загальноосвітнього курсу історії та проблемно-тематичний підхід до формування його змісту [3, с. 2]. Програму побудовано за концентричним підходом, що дозволяє учням у кожному з трьох класів повертатися до тих самих періодів – від дописемної історії до сучасності – й щоразу розглядати епоху одночасно з українського та світового, насамперед, європейського, погляду [2, с. 4].

Інтегративна логіка цього курсу розгортається навколо наскрізних тем, спільних для кожного року навчання: в 7 класі – «Людина, суспільство та природа в минулому і сучасності», у 8 класі – «Людина, суспільство та світ матеріальних речей і винаходів», у 9 класі – «Людина, суспільство та влада в минулому і сучасності» [2, с. 5]. Такий проблемно-тематичний стрижень дозволяє інтегрувати в межах однієї теми історію України, всесвітню історію, громадянознавчий та навіть природничий і математично-технологічний зміст. Зокрема, програма містить прямі вказівки на інтегрований урок з курсами

природничої освітньої галузі [2, с. 26] та інтегрований урок з історії й літератури [2, с. 76].

Інший спосіб інтеграції демонструє новіша модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Історія та громадянська освіта. 7–9 класи» (автори – Д.О. Секиринський, Н.С. Власова, О.В. Желіба, В.О. Кронгауз, І.Я. Щупак), рекомендована МОН України в 2025 р. Вона об'єднує історію та громадянську освіту, ґрунтуючись на ціннісних орієнтирах пункту 4 Державного стандарту [4, с. 2]. Її компетентнісний потенціал відповідає переліку ключових компетентностей і наскрізних умінь, передбачених пунктами 7–9 Стандарту, розробленого з урахуванням Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо ключових компетентностей навчання впродовж життя від 18 грудня 2006 р. [4, с. 2]. На відміну від концентричної моделі М.В. Кафтан та ін., програма Д.О. Секиринського та ін. побудована за проблемно-хронологічною структурою. Матеріал розподілено між класами лінійно: 7 клас охоплює історію Стародавнього світу та Середніх віків, 8 клас – Ранній Новий час (XV–XVIII ст.), 9 клас – «довге XIX століття» (1789–1914 рр.) [4, с. 2]. Інтеграція тут досягається не поверненням до тих самих епох, а групуванням хронологічно впорядкованого матеріалу за напрямками людської діяльності та проблемами розвитку людства – політикою, економікою, суспільним життям, духовним світом, що реалізує проблемний підхід до вивчення історії [4, с. 9].

Обидві інтегровані програми спираються на спільний принцип україноцентризму, за яким історія України повсякчас «проступає» з історії світу, а світова історія великою мірою твориться і в Україні [4, с. 5]. Програма Д.О. Секиринського та ін. при цьому окремо наголошує на дотриманні своєрідної рівноваги між матеріалом з історії України та всесвітньої історії, із зосередженням на порівняльних характеристиках та «українських» особливостях перебігу загальноісторичних процесів, що є ще однією моделлю узгодження національного та світового вимірів [4, с. 3].

Зіставлення двох інтегрованих програм засвідчує важливу для дослідження обставину: інтеграція в чинній системі є не єдиним уніфікованим

форматом, а вільним простором для методичних рішень. Концентрична модель робить наголос на повторюваному заглибленні в наскрізну проблему [3, с. 4], тоді як проблемно-хронологічна – на лінійному русі крізь епохи з проблемним групуванням змісту [4, с. 2, 9], причому обидві моделі легітимні в межах Стандарту і конкурують за вибір школи. Крім названих, чинними залишаються й інші моделі – інтегровані курси «Історія: Україна і світ» 2023 р. та модельні програми окремих курсів «Історія України» і «Всесвітня історія», тож заклад освіти має право обрати й неінтегрований варіант [1].

Зіставлення нормативних декларацій із конкретними програмовими та організаційними рішеннями виявляє низку суперечностей, що об’єктивно обмежують інтегроване навчання історії. Перша й найвідчутніша з них – суперечність між інтегративною метою галузі та обмеженим обсягом навчального часу. Згідно з базовим навчальним планом, на громадянську та історичну освітню галузь у циклі 7–9 класів передбачено 245 годин, а на весь цикл 5–9 класів – 367,5 годин [1]. Це одна з найменш забезпечених годинами галузей: для порівняння, мовно-літературна галузь отримує в циклі 7–9 класів 1050 рекомендованих годин, природнича – 910 [1].

За такого вузького часового ресурсу повноцінне опрацювання інтегрованого змісту, що вимагає встановлення численних взаємозв’язків між національною та світовою історією, а також громадянською освітою (не кажучи вже про міжциклові зв’язки, які охоплюють взаємодію історії з дисциплінами інших галузей знань), стає вкрай напруженим завданням для вчителя. Прикметно, що обидві інтегровані програми взагалі відмовляються від жорсткого розподілу годин: програма М.В. Кафтан та ін. покладає його на вчителя, який діє самостійно з огляду на можливості навчального плану школи [3, с. 6–7], а програма Д.О. Секиринського та ін. прямо зазначає, що не містить розподілу навчальних годин за розділами й залишає визначення часу на кожен розділ за вчителем. Ця варіативність, оголошена перевагою, водночас перекладає на педагога відповідальність за втримання інтегративної цілісності курсу в умовах дефіциту часу [4, с. 8].

Друга суперечність пов’язана з варіативністю самих програм. Наявність кількох паралельних моделей – від двох по-різному структурованих інтегрованих курсів історії та громадянської освіти до традиційних окремих курсів – за відсутності єдиного зобов’язального формату означає, що декларована Стандартом інтегративна логіка галузі, на нашу думку, не має гарантованого втілення на рівні школи. Дозвільний характер норми – інтегрований курс може формуватися з кількох галузей – залишає простір вчителю для збереження фрагментованої предметної практики, через що загальносистемний ефект інтеграції виявляється нерівномірним [1].

Третя прогалина в контексті інтегрованого навчання в ЗЗСО, на наш погляд, має організаційно-кадровий характер і випливає радше з «мовчання» нормативних документів, аніж з їхніх приписів. Програми визначають зміст та очікувані результати, проте не розв’язують питання підготовки вчителя, здатного викладати курс, що поєднує, приміром, історію України, всесвітню історію та громадянську освіту [3, с. 3–4]. Інтегрований курс передбачає інтегрованого фахівця, тоді як усталена система підготовки та предметної спеціалізації вчителя досі орієнтована на окремі дисципліни. У нашому розумінні ця невідповідність є однією з найсуттєвіших прихованих перешкод, яку чинна нормативна база прямо не адресує.

Нарешті, досить помітною є суперечність між гнучкістю, яку Стандарт надає закладу освіти в розподілі годин [1], і ризиками цієї гнучкості для історичної галузі. Право перерозподіляти різницю між рекомендованою й мінімальною кількістю годин на користь інших галузей може обертатися фактичним скороченням і без того обмеженого часу на історію та громадянську освіту, що додатково ускладнює реалізацію змістовно насиченого інтегрованого курсу [1].

Розглянуті документи є складниками ширшої реформи «Нова українська школа», концептуальні засади якої задають ціннісний та методологічний горизонт для інтегрованого навчання. Реформа в загальних рисах проголошує перехід від запам’ятовування фактів і визначень до формування

компетентностей, що мисляться як здатність застосовувати знання в життєвих ситуаціях. Спільними для всіх компетентностей вона визнає наскрізні вміння, формування яких неможливе в межах ізольованого предмета й об'єктивно спонукає до інтеграції [2].

Програми інтегрованого курсу прямо позиціонують себе як інструмент втілення НУШ. Зокрема, програма М.В. Кафтан та ін. декларує орієнтацію на діяльнісний підхід, наскрізне виховання цінностей та академічну свободу педагога у відборі змісту й ресурсів [3, с. 6–7]. Програма Д.О. Секиринського та ін., своєю чергою, проголошує відхід від репродуктивного підходу до викладання й заміну його багаторівневим та проблемним навчанням, де вирішальну роль відіграє не обсяг засвоєної інформації, а вміння учнів самостійно шукати знання, структурувати їх та поєднувати факти в загальні інтеграційні схеми [4, с. 4].

Європейський контекст реформи виявляється не лише в ціннісному каркасі, а й у прямих покликаннях програм на європейські документи. Державний стандарт неодноразово апелює до європейського ціннісного контексту, наголошуючи на правах і свободах людини, верховенстві права та демократії [1]. Програма Д.О. Секиринського та ін. прямо вказує, що перелік ключових компетентностей розроблено з урахуванням Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи від 18 грудня 2006 р. [4, с. 2], а серед першочергових завдань курсу називає формування розуміння різниці між історичною подією та її інтерпретацією й уміння критично зіставляти різні інтерпретації, що методологічно співзвучно європейській традиції викладання історії з її наголосом на множинності перспектив [4, с. 3].

Чинна нормативно-правова база України не лише уможливлює, а й концептуально передбачає інтегроване навчання історії. У межах Закону «Про освіту» інтеграція закладена в саму природу компетентності та в систему наскрізних умінь [2], а на рівні Державного стандарту – в переході від предметів до освітніх галузей, в об'єднанні історичного та громадянського змісту в єдину

громадянську та історичну галузь, а також у прямій легітимації інтегрованих курсів та в інтегровано сформульованій меті галузі [1].

Модельні навчальні програми розгортають цей потенціал максимально повно і навіть варіативно: програма М.В. Кафтан та ін. реалізує міжгалузевий синтез історії України, всесвітньої історії та громадянської освіти на засадах концентричності й наскрізних тем [3, с. 4–5], тоді як програма Д.О. Секиринського та ін. досягає тієї самої інтеграції, на нашу думку, через проблемно-хронологічну структуру та рівновагу національного і світового матеріалу [4, с. 2–3]. Тим самим інтеграція в новітніх програмах перестає бути лише поєднанням національної та світової історії, як це траплялося і раніше, й набуває характеру міжгалузевого синтезу, що може втілюватися різними методичними способами. Водночас між деклараціями реформи та реальними програмово-організаційними умовами зберігається відчутний розрив. Дозвільний, а не зобов’язальний характер норми про інтегровані курси, паралельне існування неінтегрованих програм, обмежений обсяг навчального часу на історичну галузь [1], відмова програм від нормування годин [4, с. 8] та нерозв’язаність питання підготовки інтегрованого вчителя – усе це обмежує практичне втілення інтеграції [3, с. 3–4].

Отже, нормативно-правове підґрунтя інтегрованого навчання історії в Україні слід оцінити як сприятливе за задумом, але досить непослідовне за механізмами реалізації. Подальше зміцнення інтегрованого навчання потребує не стільки нових дозволів, скільки усунення виявлених прогалин – насамперед, у площині методичного, кадрового та часового забезпечення.

1.3. Психолого-педагогічні умови реалізації інтегрованого навчання школярів

Проблема психолого-педагогічного обґрунтування інтегрованого навчання набуває особливої актуальності в умовах інформаційного суспільства, коли традиційна методика, орієнтована переважно на засвоєння учнями змісту окремого предмета, значною мірою вичерпала свої можливості. Однією з

визначальних ознак сучасного світу є його інформаційна перенасиченість, унаслідок чого учні без особливих зусиль можуть віднайти в мережі різноманітну інформацію. За таких обставин на перший план виходить не накопичення відомостей, а формування в учнів системного мислення, уміння фільтрувати інформацію, виокремлювати в її масиві основне, розв'язувати складні проблеми та приймати зважені рішення. Інтегроване навчання постає одним із засобів формування такого системного мислення, оскільки воно є результатом більш високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків і передбачає не лише взаємозв'язок між освітніми галузями та предметами, а насамперед ґрунтується на наукових ідеях і концепціях, що дають цілісне уявлення про людину, світ та культуру [25, с. 135–136].

Ідея інтеграції в навчанні має глибоке історичне коріння і спирається на засади всеєдності пізнання. Ще у стародавньому Китаї Конфуцій орієнтувався на принцип «все пронизано одним», прагнучи показати всеєдність у злитті загального з частковим і конкретним у процесі навчання. В античні часи здогадки про те, що опанування різних наук досягає мети лише тоді, коли приводить до їх об'єднання і спорідненості, простежуються у працях Арістотеля, Платона, Плутарха. Зокрема, знаменитий філософ Арістотель уважав, що для гармонійного розвитку дітям необхідні граматика, гімнастика, музика та малювання, що знадобляться і для практичної діяльності, і для змістовного дозвілля. Точкою відліку застосування інтеграції в педагогіці стали ідеї Я. Коменського про енциклопедичність освіти, яка ґрунтується на цілісності, єдності та взаємозалежності явищ у світі [26, с. 21].

Класична педагогіка виробила основні засади організації процесу навчання і виховання, в яких чітко простежуються зародки інтеграційної ідеї. Німецький філософ, психолог, один із засновників наукової педагогіки Й.-Ф. Гербарт обґрунтував концепцію «виховного навчання» як взаємодії навчання і виховання, наголошуючи, що виховне навчання має посилювати розумову діяльність учня. А. Дістервег, німецький педагог, якого називали «вчителем німецьких учителів», розвинув ідею про інтеграцію дидактичних принципів, що

стосуються суб'єкта навчання, навчального матеріалу, зовнішніх умов і вчителя. У його розумінні, са́ме їх єдність забезпечує ефективність навчального процесу, він обстоював поєднання елементарного методу – індуктивного, аналітичного, прогресивного та евристичного – як взаємодоповнення різних форм мисленнєвих процесів. Видатний педагог у XIX ст. К. Ушинський, походження і діяльність якого було пов'язано з Україною, підсилив дидактичні засади ідеєю розвивального навчання, що за своєю суттю інтеграційне, оскільки має на меті розвиток особистості – її мислення, здібностей, волі та світогляду [26, с. 22–23].

Психологічним підґрунтям інтегрованого навчання слугує одне з основних положень сучасної психології, згідно з яким особистість є інтегрованим, організованим цілим, а, отже, будь-який педагогічний вплив на неї має бути цілісним, щоб сформувати таку ж цілісну особистість. На цьому положенні ґрунтується і теорія мотивації, що передбачає мотивування особистості загалом, базуючись на природній єдності потреб людини. Узагальнюючи ретроспективний аналіз, можна виокремити такі властивості інтеграції в навчальному процесі: вона виступає елементом розвитку, умовою цілісності, процесом організації, способом реалізації мети та засобом досягнення інтегрованого результату. Відповідно, як стверджують науковці, інтегроване навчання відбувається за інтеграційним принципом, ґрунтується на системному підході, тобто на змістовій і діяльнісній інтеграції одночасно [26, с. 24–25].

Особливе значення для розуміння психологічних механізмів інтеграції має теорія асоціацій, на яку спираються сучасні науковці-методисти. Фундаментальною основою інтегративного підходу, в нашому розумінні, є теза, що будь-яке знання є асоціацією, а найвищим рівнем розумової діяльності є формування міжсистемних асоціацій, які дозволяють переносити знання з однієї галузі в іншу. Інтегративне навчання стимулює утворення таких асоціацій, перетворюючи розрізнені факти на гнучку систему знань [35]. Класична фізіологія вищої нервової діяльності стверджує, що основою навчання є утворення тимчасових нервових зв'язків, а розвиток цієї ідеї в педагогічному

контексті дозволив сформулювати концепцію, згідно з якою система знань є складною, ієрархічно організованою системою асоціацій [35].

Розгортання асоціативної концепції дає змогу простежити рівні пізнавальної діяльності школяра, що становлять психологічну основу інтегрованого підходу. Наша психіка влаштована так, що виникнення одного психічного елемента (уяви, думки, відчуття) природно викликає інший, цей зв'язок між явищами і називається асоціацією. Локальні асоціації є найпростішими ізольованими зв'язками, коли учень запам'ятовує окремий факт чи формулу, не пов'язуючи їх з іншими; такі знання нестійкі, важко відтворюються в змінених умовах і швидко забуваються. Частково-системні асоціації формуються при вивченні окремої теми, а внутрішньо-системні – охоплюють знання в межах одного предмета. Вищим рівнем є міжсистемні асоціації, які виникають, коли поняття, сформоване в одній науковій системі, використовується для аналізу явищ в іншій. На нашу думку, са́ме утворення міжсистемних асоціацій забезпечує мобільність, гнучкість і дієвість знань і відповідає переходу мислення на якісно новий щабель абстракції та узагальнення [35].

Вікові особливості школярів зумовлюють доцільність опори на інтегративний підхід в підлітковому та старшому шкільному віці, коли пізнавальна діяльність учня еволюціонує від простіших до складніших рівнів асоціювання. Традиційна класно-урочна система, що десятиліттями домінувала в педагогічній практиці, нерідко призводила до формування у свідомості учнів фрагментарної, «клаптикової» картини світу, у якій фізика, хімія, біологія та математика існували як ізольовані «острови знань», розділені міжпредметними бар'єрами. Унаслідок цього учень, успішно розв'язуючи завдання в межах одного предмета, виявлявся безпорадним перед аналогічною моделлю, завуальованою в контекст іншої дисципліни. Інтегративний підхід виступає не просто методичною інновацією, а фундаментальною відповіддю на виклики, оскільки стрімке зростання обсягу інформації та конвергенція наук вимагають

від випускника школи не стільки енциклопедичної пам’яті, скільки системного мислення й здатності бачити глибинні зв’язки між різнорідними явищами [35].

Важливим чинником, що пояснює ефективність міжпредметної інтеграції з огляду на психофізіологічні можливості учнів, є теорія когнітивного навантаження, згідно з якою робоча пам’ять людини має обмежену пропускну здатність. Ефективність навчання, на нашу думку, залежить від балансу трьох типів навантаження: внутрішнього, яке визначається складністю самого матеріалу і яке можна структурувати; зовнішнього, що виникає через невдале планування навчання, наприклад, коли учневі доводиться самостійно співвідносити розрізнені фрагменти інформації; і корисного, спрямованого на побудову схем у довготривалій пам’яті. Традиційне ізольоване викладання часто створює високе зовнішнє навантаження, змушуючи учнів самостійно шукати зв’язки між розрізненими фактами. Сучасні дослідження показують, що інтегративний підхід за умови правильного планування знижує зовнішнє навантаження і збільшує корисне, а інтегроване подання знань полегшує їх «кодування в пам’яті», запам’ятовування [35].

Реалізація інтегрованого навчання дає вагомі результати у площині мотивації та якості засвоєння знань школярів. Інтегративний підхід виступає потужним стимулом для підвищення навчальної мотивації, оскільки трансформує абстрактні поняття у практично значущі інструменти пізнання реальності. Установлення міжпредметних зв’язків сприяє активізації когнітивних процесів: покращує запам’ятовування завдяки асоціативним зв’язкам, розвиває критичне та системне мислення, а також знижує рівень тривожності перед складними завданнями. Емпіричні дані підтверджують, що інтегроване навчання позитивно впливає на академічну успішність, розвиток критичного мислення та мотивацію учнів і є ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті [35].

Перехід від психологічних засад до педагогічних умов організації інтегрованого навчання потребує чіткого розуміння його сутності. Інтеграція означає стан зв’язку окремих диференційованих частин у ціле, а також процес,

що приводить до цього стану, тобто об'єднання раніше ізольованих елементів зі зміцненням зв'язків між ними. Технологія інтегрованого навчання – це побудова освітнього процесу на міжпредметній основі шляхом виявлення в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, понять, закономірностей) і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою створення цілісного образу світу дитини. Головною метою такої технології є формування цілісних знань про об'єкти пізнання шляхом одночасного врахування цілей кількох навчальних предметів [25, с. 136].

Організація інтегрованого навчання передбачає дотримання певної етапності, яку доцільно враховувати як педагогічну умову його ефективності. Технологія інтегрованого навчання реалізується у три етапи: перший – виявлення однотипних елементів, тобто добір та структурування навчального матеріалу основного предмета і близьких за змістом предметів-сумісників; другий – пристосування цих елементів через добір оптимальних методів і форм роботи, що становить етап попереднього моделювання вчителем навчального заняття; третій –об'єднання елементів у нове ціле, творення цілісної «картини світу». При цьому інтегративний підхід може здійснюватися на різних рівнях: на рівні освітніх цілей (формування критичного мислення, дослідницької компетентності, пошукової активності, самостійності, креативності), на рівні змісту (інтегровані та міжпредметні змістові лінії, інтегровані курси й факультативи), на рівні окремих методів і форм навчання (інтегровані уроки, навчальні проєкти та ін.), що стосуються цілісної освітньої технології [25, с. 137–138].

Суттєвою педагогічною умовою є усвідомлення діалектичного зв'язку інтеграції та диференціації: неможливо інтегрувати те, що не було попередньо диференційовано та глибоко вивчено. Отже, інтегративний підхід не підміняє собою предметне навчання, а надбудовується над ним, створюючи метапредметний простір для застосування здобутих знань. Результатом інтеграції є виникнення нової якості знань – їх системності, узагальненості та конденсованості. Інтеграція реалізується на змістовому рівні через створення

інтегрованих програм і курсів за вибором, на процесуальному – через використання інтегративних форм навчання, а на організаційному – через узгодження календарного планування між учителями-предметниками для синхронізації вивчення споріднених тем. Організаційне узгодження в часі є однією з ключових практичних умов, без якої інтеграція залишається декларативною [35](див. додаток Б).

Питання форм, методів і засобів становить окремий блок педагогічних умов реалізації інтегрованого навчання. Здійснення інтеграції у практичній площині викликає чимало труднощів, пов'язаних із тим, як організувати пізнавальну діяльність учнів, щоб вони хотіли і вміли встановлювати зв'язки між різними навчальними предметами, як викликати їхній пізнавальний інтерес до світоглядних питань науки і як поєднати зусилля педагогів різних дисциплін. Оскільки людина пізнає світ завдяки власній активній практичній діяльності, в основу організації інтегрованого навчального процесу доцільно покладати навчально-практичну роботу, що забезпечує формування уявлень про предмети та явища дійсності, засвоєння їх структури і зв'язків між компонентами, вивчення істотних відношень з іншими об'єктами, формування конкретних понять і навичок зміни пізнавальної та предметно-перетворювальної діяльності [23, с. 39].

Добір методів навчання безпосередньо визначає якість засвоєння знань і ефективність пізнавальної діяльності учнів, адже система методів становить основу будь-якої технології навчання. У системі, орієнтованій на використання міжпредметних зв'язків, доцільно виділяти методи, що різняться за ступенем самостійності й творчої активності тих, хто навчається: репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий та пошуковий (дослідницький). Вибір методу залежить від етапу вивчення курсу: на перших етапах формування базових знань перевага надається репродуктивному і продуктивно-практичному методам із значною роллю алгоритмізованого навчання; на етапі включення міжпредметних знань більшою мірою використовується частково-пошуковий метод; на завершальному етапі системного інтегративного вивчення курсу

застосовується дослідницьке навчання. Така поетапність забезпечує поступове зростання самостійної інтелектуальної діяльності учнів [23, с. 42].

Психологічним підґрунтям організації методів інтегрованого навчання є врахування єдності логічного та психологічного аспектів. Логічний аспект охоплює індуктивний і дедуктивний методи пізнання, аналіз і синтез, порівняння та аналогію, абстрагування, узагальнення, систематизацію та класифікацію; психологічний – пам'ять, мислення, волю, емоції, інтерес, увагу, а також психологічні закони, що визначають процес людського пізнання. Зокрема, фундаментальний закон розвитку вищих психічних функцій, сформульований радянських психологом світового рівня Л. Виготським, праці якого в СРСР були заборонені, стверджує, що будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється двічі – спочатку як діяльність колективна, а потім – як індивідуальна, внутрішній спосіб мислення. З цього випливає, що лише при колективній діяльності учень може перебувати в зоні найближчого розвитку, а для виходу в зону активного розвитку необхідний перехід до індивідуальної діяльності, що й забезпечують відповідно дібрані форми інтегрованого навчання [23, с. 43].

Роль учителя є визначальною умовою результативності інтегрованого навчання. Ще класична педагогіка обґрунтувала тезу про те, що вчитель є центром навчального процесу, в його енергії та характері акумульована дисциплінарна, моральна та дидактична сила, а тільки особистість здатна впливати на розвиток і визначення особистості учня [26, с. 23]. Сучасні дослідження емпірично підтверджують це положення: згідно проведених опитувань, найвагомішим фактором ефективності інтегрованого навчання є са́ме сприйняття вчителя – якщо педагог розуміє цінність інтеграції та внутрішньо готовий до неї, результати учнів зростають, тоді як стаж роботи та формальна кваліфікація мають значно менший вплив. Це засвідчує, що жодні організаційні чи методичні умови не спрацюють без особистісної та фахової готовності вчителя до інтеграційної діяльності [35]. Водночас невід'ємною умовою реалізації інтеграції є міжпредметна взаємодія та координація зусиль педагогів. Інтегративний підхід потребує постійного виходу за межі окремого підручника

та поєднання зусиль учителів різних дисциплін задля досягнення високого ефекту навчання [23, с. 39].

Окремої уваги заслуговує забезпечення інтегрованого навчання відповідними засобами та освітнім середовищем. Організаційні форми і методи навчання повинні відповідати цілям і змісту інтегрованого циклу дисциплін та бути забезпеченими належними засобами, оскільки для реалізації інтеграційної освітньої технології необхідне створення відповідного освітнього середовища – комплексу засобів навчання. При цьому основну функцію інтеграції виконують не самі матеріальні засоби, а швидше характер предметно-практичної діяльності, у якій вони використовуються, а також суть понять і закономірностей наукової картини світу, що при цьому розкривається. Поєднання форм, методів і засобів у цілісну систему дозволяє реалізувати ідеї гуманізації навчання за рахунок спрямованості на розвиток особистості та педагогіки співпраці [23, с. 43].

Отже, ефективна реалізація інтегрованого навчання школярів забезпечується комплексом взаємопов’язаних психологічних і педагогічних умов. До психологічних засад належать положення про особистість як інтегроване ціле, теорія асоціацій з її уявленням про міжсистемні зв’язки як вищий рівень пізнання, теорія когнітивного навантаження та закон розвитку вищих психічних функцій, які разом обґрунтовують природність і доцільність цілісного, а не фрагментарного засвоєння знань відповідно до вікових особливостей учнів. У свою чергу, до педагогічних умов належать дотримання етапності інтеграції, узгодження змісту та календарного планування між предметами, поступовий перехід від репродуктивних до дослідницьких методів, доцільний добір форм і засобів навчання, створення відповідного освітнього середовища, а також, що найважливіше, особистісна та фахова готовність учителя й налагоджена міжпредметна взаємодія.

РОЗДІЛ 2. Інтердисциплінарні зв'язки в навчанні історії України

2.1. Інтеграція історії України з предметами громадянської та історичної галузі

Проблема інтеграції історії України з предметами громадянської та історичної галузі, її найближчими «родичами», постає на перетині кількох взаємопов'язаних рівнів осмислення – теоретико-методологічного, програмового та практичного. Загалом згідно концепції НУШ є дев'ять освітніх галузей: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережна, фізкультурна, мистецька і власне громадянська та історична [5]. Дослідники розрізняють внутрішньо-предметний, міжпредметний і трансдисциплінарний рівні інтеграції [39, с. 45]. Міжпредметні зв'язки виконують когнітивну функцію перенесення знань: коли учень, приміром, використовує історичні знання для глибшого розуміння літературного твору, демонструє здатність до міждисциплінарного мислення, яке є однією з ключових цілей сучасної освіти [39, с. 11]. Насиченість підручників практичними заняттями з опрацювання першоджерел (історичних, літературних і мовних, мистецьких та ін.) засвідчує значний потенціал тем для реалізації міжпредметних зв'язків, що реалізується на рівні уроку зусиллями вчителя [19, с. 117].

Найтіснішими у громадянській та історичній освітній галузі є зв'язки історії України із всесвітньою історією, обидва предмети мають спільний об'єкт пізнання – історичний процес, спільну методологію та понятєвий апарат (історичний час і простір, історичне джерело, причинно-наслідкові зв'язки, цивілізація, модернізація тощо), а тому їх інтеграція має внутрішньогалузевий, а за глибиною – органічний характер. На цій спорідненості ґрунтуються новітні модельні навчальні програми: історія України в них виступає стрижнем курсу і розглядається в сукупності з історичними явищами та процесами в країнах Європи та світу, а метою проголошено отримання учнями комплексного знання історії України в усій його багатоманітності та у світовому контексті [3, с. 2]. Так, програма Д.О. Секиринського та ін. доповнює цей підхід вимогою рівноваги

між матеріалом з історії України та всесвітньої історії із зосередженням на порівняльних характеристиках та «українських» особливостях перебігу загальноісторичних процесів [4, с. 3].

За даними всеукраїнського анкетування вчителів історії, проведеного науковцями Інституту педагогіки НАПН України (435 респондентів з усіх областей), педагоги, розкриваючи сутність поняття «інтегроване навчання історії», найчастіше тлумачили його як поєднання вивчення шкільних курсів історії України та всесвітньої історії в єдиний курс, синхронне вивчення історії, можливість «побачити світову історію і Україну як її частину» [24, с. 70]. При цьому 54% опитаних підтримали ідею запровадження галузевого інтегрованого курсу «Історія України. Всесвітня історія. 6–9 класи», 35,9% – не підтримали, а 10,1% – не визначилися. Такий розподіл, у нашому розумінні, засвідчує, що міжпредметний зв'язок національної і світової історії сприймається вчительською спільнотою як природний, проте форма його реалізації – окремі синхронізовані курси чи єдиний інтегрований предмет – залишається дискусійною [24, с. 72].

Учасники згаданого опитування серед ризиків інтеграції назвали, зокрема, втрату цілісного курсу «Історія України», що недопустимо в умовах війни, орієнтованість випускників на складання підсумкового оцінювання са́ме з історії України, а також небезпеку механічного поєднання історії України із всесвітньою за принципом «клею і ножиць». Наслідком такої псевдоінтеграції, застерігають досвідчені педагоги і дослідники, може стати перевантаженість і надмірна затеоретизованість програм та підручників, неструктурованість змісту, втрата цілісності й самобутності курсу історії України і, зрештою, зниження інтересу учнів до навчання та рівня їхніх знань. Звідси випливає важливий методичний висновок: міжпредметний зв'язок історії України із всесвітньою історією має вибудовуватися не як розчинення національного наративу у світовому, а як його контекстуалізація – через синхронізацію змісту, спільні наскрізні поняття та порівняльний аналіз [24, с. 73, 74].

Для 9 класу потенціал такої контекстуалізації є особливо значним, оскільки «довге» XIX століття – доба, коли українське національне відродження розгорталося як органічна складова загальноєвропейського процесу модерного націотворення. Революційна хвиля «весни народів» 1848–1849 рр., що вивчається у курсі всесвітньої історії, для прикладу, безпосередньо пояснює утворення Головної руської ради та появу «Відозви до руського народу» з її апеляцією до конституції [11]; селянська реформа 1861 р. набуває повноти лише на тлі загальноєвропейської модернізації та індустріальної революції; діяльність громадівців і політизація українського руху наприкінці XIX ст. – на тлі поширення лібералізму, соціалізму й націоналізму як загальноєвропейських ідейних течій. Са́ме на таких точках перетину будується наскрізна тема 9 класу «Людина, суспільство та влада в минулому і сучасності», що дозволяє інтегрувати в межах одного проблемного поля український і світовий історичний матеріал [3, с. 5].

Не менш органічними є зв’язки історії України з громадянською освітою, спільним полем яких виступає формування національної та громадянської ідентичності учнів. Під українською національною ідентичністю розуміють стійке усвідомлення особою належності до єдиної нації як самобутньої спільноти, об’єднаної назвою, символами, походженням, історичною пам’яттю та комплексом духовно-культурних цінностей, тоді як громадянська ідентичність – це стійке усвідомлення громадянином свого політико-правового зв'язку з Україною, українським народом та громадянським суспільством [29, с. 64]. Формування обох ідентичностей у навчанні предметів галузі відбувається шляхом розвитку трьох компонентів: когнітивного (знання про основні події національної історії, становлення демократії, права і свободи людини, державний устрій), емоційно-ціннісного (патріотизм, повага до прав і гідності людини, поцінування національних традицій) та діяльнісно-поведінкового (готовність до відповідальної громадянської дії). Така дидактична модель, у нашому розумінні, і є концептуальним каркасом міжпредметного зв’язку історії та громадянської освіти: історія постачає когнітивний та емоційно-ціннісний

матеріал, громадянська освіта – переводить його в площину сучасної суспільної практики [29, с. 67].

Історичний зміст надає громадянській освіті конкретні сюжети, на яких формуються демократичні цінності, й курс історії України для 9 класу насичений ними чи не найбільше: програмові документи Кирило-Мефодіївського братства, з їхніми ідеями рівності людей і народів та скасування кріпацтва, конституційні перетворення «весни народів» 1848–1849 рр. і досвід Головної руської ради як представницького органу, боротьба українців Галичини за загальне виборче право і парламентське представництво тощо дозволяють учням простежити, якими були потреби, мотиви й інтереси людей, що виборювали ці цінності та прагнули втілити їх у життя. З іншого боку, опанування учнями знань про минуле України, її внесок у європейську та світову історію формує систему національних цінностей. Історична освіта розвиває і власне громадянську ідентичність, даючи змогу осмислити становлення суспільства, держави, права і громадянської активності на різних етапах розвитку людства [29, с. 69]. Отже, у трикутнику «історія України – всесвітня історія – громадянська освіта» кожен предмет підсилює два інші: світова історія забезпечує масштаб порівняння, національна – ціннісне ядро, громадянська освіта – проєкцію минулого на сучасну поведінку громадянина.

Реалізація цих зв’язків вимагає, однак, активної моделі навчання: уроки історії, а особливо громадянської освіти, мають надавати учням змогу розглядати та обговорювати ключові проблеми й протиріччя суспільного життя, адже лише залучення школярів до аналізу реальних суперечностей виховує активних громадян, а не пасивних спостерігачів [29, с. 68]. У 9 класі природним полем такої діяльності може бути аналіз програмових документів Кирило-Мефодіївського братства, публіцистичних творів українських громадівців-народолюбців, нормативних актів російської імперської влади проти українства (Валуєвський циркуляр, Емський указ), що поєднує історичну реконструкцію з громадянознавчою рефлексією щодо прав, свобод і відповідальності.

Образно кажучи, «рідною сестрою» громадянської освіти є правознавство. Якщо громадянська освіта фокусується на людині в суспільстві, її правах, свободах, критичному мисленні та активній громадянській позиції, то правознавство – на законах, статтях та державних інститутах. Більшість наук вивчають об'єктивну реальність, яка вже існує, наприклад, фізика – атоми, біологія – клітини, історія – минуле, тоді як правознавство вивчає створений людиною світ правил (норм). Право не просто суспільство описує, а його моделює.

Правовий (як і просторовий у географії) виміри історичного процесу не існують відокремлено від нього: будь-яка історична подія відбувається в певному географічному середовищі та регулюється або породжує певні правові норми. Відповідно, інтеграція історії з правознавством (як і географією) забезпечує цілісне розуміння учнями історичних явищ, дозволяючи осмислити їх крізь призму території, кордонів, адміністративного устрою, з одного боку, та правових документів, державних інституцій і правосвідомості з іншого. Цю інтеграцію можна розділити на чотири типи: міжгалузевої, внутрішньогалузевої, міжпредметної та внутрішньо-предметної інтеграції в реалізації інтегрованого навчання історії та громадянської освіти. Така чотирирівнева типологія, на думку дослідників, дозволяє кваліфікувати зв'язки історії з правознавством як міжпредметні в межах однієї, громадянської та історичної освітньої галузі, а зв'язки історії України з географією – переважно як міжгалузеві, оскільки ці предмети належать до різних освітніх галузей [53, с. 4].

Щодо зв'язків між історією України і правознавством, то вони здійснюються на трьох взаємопов'язаних рівнях. На теоретичному рівні їх можна обґрунтувати через типологію міжгалузевої, внутрішньогалузевої, міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції, що спирається на певний спільний понятєвий апарат історії та правознавства – правосвідомість, правову культуру, верховенство права, громадянське суспільство і т. п. На рівні першоджерел її забезпечують правові й документальні пам'ятки минулого, зокрема доби національного відродження. На програмовому рівні чинні

підручники історії України для 9 класу містять розгалужену систему змістових перетинів: теми правових документів, реформ і національно-правової думки як основу інтеграції з правознавством (водночас картографічний і територіально-адміністративний матеріал – як основу інтеграції з географією). Найефективніша реалізація цих зв'язків можлива за умови розрізнення змістової та діяльнісної інтеграції та узгодженого методичного проєктування уроку, що залишається завданням учителя і потребує подальшої методичної розробки.

Правовий вимір інтеграції історії та правознавства спирається на понятєвий апарат, що формується на перетині історичної та правової освіти. Правову освіту можна визначити як таку, що має на меті формування високого рівня правової культури та правосвідомості особи, її ціннісних орієнтирів та активної позиції як члена громадянського суспільства. Серед завдань правової освіти є утвердження гуманістичних правових ідей, формування в громадян поваги до права, загальнолюдських та національних правових цінностей, а також подолання правового нігілізму [18, с. 3]. Правосвідомість трактується як така, що відображає правову дійсність, що склалася за конкретно-історичних умов у тій чи іншій країні, а, отже, не може бути сформована поза історичним контекстом [18, с. 4]. Окремо виокремлено соціокультурний рівень правосвідомості, який розглядає право в широкому соціокультурному та історичному контекстах, як феномен культури. Са́ме цей рівень становить концептуальну основу інтеграції правознавства з історією: правова норма осмислюється як історично зумовлене явище, а історична подія – як така, що має правові наслідки [18, с. 5].

Спільним понятєвим полем історії та правознавства виступають категорії держави, влади, закону, прав і свобод, громадянського суспільства та правової держави. Високий рівень правової культури суспільства справедливо вважається однією з основних умов існування громадянського суспільства і демократичної держави [18, с. 6]. Конкретним засобом інтеграції історії з правознавством можуть бути літературно-правові та документальні першоджерела імперської доби. Програмовим документом Кирило-Мефодіївського братства є «Книга буття українського народу» М. Костомарова – політико-правовий маніфест, у

якому ідея рівності народів, скасування кріпацтва та слов'янської федерації викладена у формі історико-філософського наративу [13]. Цей текст дозволяє учням простежити, як історичні обставини бездержавності породжували правові й політичні програми українського руху. Не менш показовою є «Відозва до руського народу», опублікована в першому числі газети «Зоря Галицька» 15 травня 1848 р., яка прямо апелюючи до проголошення конституції в Австрії декларувала створення у Львові Головної руської ради як представницького органу русько-українського народу [11].

Зв'язки правознавства з історією України простежуються значною мірою через теми політичних програм, нормативних актів імперської влади та реформ. Як приклад, підручник В. Власова пропонує практичне заняття «Програмові документи Кирило-Мефодіївського братства як джерело ідей українського національного руху», побудоване на безпосередньому аналізі першоджерел [38, с. 51]. Названий підручник наводить розгорнуті фрагменти статуту товариства: кожне «плем'я» повинно мати народне правління і дотримуватися повної рівності співгромадян за їх народженням, християнським віросповіданням і станом, а правління, законодавство, право власності й освіта мають бути впорядковані [38, с. 52]. Пізнавальні завдання уроку в підручнику прямо спрямовані на правовий аналіз: пропонується визначити, як кирило-мефодіївці передбачали забезпечити права і свободи громадян та яким вони бачили майбутній державно-адміністративний устрій України, а також міститься пропозиція учневі самому додати пункти щодо реалізації прав і свобод людини в програму братчиків. Це завдання формує елементи правосвідомості, бо спонукає учня мислити категоріями прав, свобод і державного устрою [38, с. 51].

У свою чергу, підручник І. Щупака також виокремлює практичне заняття «Ідея слов'янської федерації в програмових документах Кирило-Мефодіївського братства», в якому подано визначення ключового правового поняття: слов'янська федерація – це об'єднання усіх слов'янських народів в єдиній федеративній республіці на принципах рівності, свободи, самостійності [43, с. 94]. Водночас підручник О. Пометун розкриває правовий аспект діяльності

братства через його внутрішню організацію, наголошуючи, що до організації приймали представників слов'янства незалежно від станового походження, кожний учасник братства складав присягу, а всі кирило-мефодіївці мали рівні права [41, с. 43].

Ще одним потужним осередком інтеграції з правознавством, у нашому розумінні, є теми мовно-цензурної політики імперій. Підручник І. Щупака виносить їх у практичне заняття «Вплив Валуєвського циркуляра та Емського указу на українське національне відродження», що цілком побудоване на аналізі нормативно-правових актів російського царизму [43, с. 232]. Пізнавальні завдання спрямовують учня на правове тлумачення документів: підручник пропонує з'ясувати, які обставини зумовили появу Валуєвського циркуляра 1863 р., що мав на увазі П. Валуєв, послуговуючись поняттям «сепаратистські задуми», пропонується написати порівняльний текст про умови Валуєвського циркуляра та Емського указу. Така робота формує вміння аналізувати юридичний документ у його історичному контексті, що відповідає соціокультурному рівню правосвідомості, за якого право сприймається в широкому історичному контексті [43, с. 232–234].

Правові категорії концентровано представлені в параграфах про селянську реформу 1861 р. та буржуазно-демократичні реформи 1860–1870-х рр. Підручник О. Пометун докладно розкриває правовий зміст реформи: селяни отримували особисту свободу, мали право викупити присадибну ділянку, а до викупу надільного землеволодіння вважалися тимчасово зобов'язаними, після викупу – селянами-власниками. Підручник окремо характеризує судову реформу 1864 р., яка створювала можливість змагального судочинства, де прокурор представляв звинувачення, а адвокат – захист, та земську реформу, що запроваджувала органи місцевого самоврядування. Ці теми оперують суто правовими поняттями – особиста свобода, право власності, викуп, самоврядування, суд, що робить їх природним полем інтеграції історії України з правознавством [41, с. 73]. Водночас у підручнику І. Щупака узагальнюється

правовий зміст реформи, фіксуючи, що селяни отримували особисту свободу та земельні наділи, а викупні платежі брала на себе держава [43, с. 240].

Отже, інтеграція історії України з предметами громадянської та історичної галузі має системний характер і може широко використовуватися в шкільній освіті. Найорганічнішими є зв'язки із всесвітньою історією (спільний об'єкт пізнання та понятєвий апарат), із громадянською освітою (формування національної та громадянської ідентичності на основі історичних сюжетів) та з правознавством (аналіз правових документів і реформ у їх історичному контексті). Чинні підручники для 9 класу створюють достатні змістові передумови для реалізації цих зв'язків, проте їх повноцінне методичне втілення на рівні уроку залишається завданням учителя.

2.2. Реалізація міжпредметних зв'язків з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу

Реалізація міжпредметних зв'язків історії з предметами суспільно-гуманітарного циклу – один із найефективніших підходів в освіті. Коли учень вивчає історію ізольовано, вона часто перетворюється для учнів на сухий набір дат і хронік. Але як тільки додаються інтердисциплінарні зв'язки з літературою, мовою, суспільною географією, мистецтвом та ін., то історичні епохи нібито «оживають», стають об'ємними і більш зрозумілими. Зокрема, вони стосуються зв'язків між історією України як складовою громадянської та історичної освітньої галузі з навчальними предметами в рамках суміжних галузей – мовно-літературної, мистецької та ін., найближчих змістовно.

Аналіз змісту чинних підручників з історії України для 9 класу ЗЗСО крізь призму міжпредметних зв'язків засвідчує значний потенціал для інтеграції з предметами суспільно-гуманітарного циклу. Хронологічні рамки курсу – від кінця XVIII ст. до 1914 р. – окреслюють «довге» XIX століття як, передусім, період загальноукраїнського національного відродження, в якому ключову роль відіграла передова інтелігенція, зокрема письменники, науковці та митці, що забезпечували поширення національних традицій [38, с. 3]. Така концептуальна

рамка вже сама по собі є інтегративною, оскільки культурно-літературні процеси постають складовою історичного минулого.

Серед навчальних предметів у ЗЗСО, з якими в історії України може бути тісна інтеграція, хотілося б виділити українську літературу і мову. Реалізація міжпредметних зв'язків між історією та літературою і мовою не зводиться до простого ілюстрування історичних подій художніми текстами. Вона передбачає вибудовування цілісного гуманітарного простору, в якому історичний факт, художнє слово та мовне явище взаємно увиразнюють одне одного. Теоретичне обґрунтування інтеграції історії з предметами суспільно-гуманітарного циклу спирається на розуміння міжпредметних зв'язків як органічного синтезу, а не механічного поєднання дисциплін. У літературі наголошується, що інтеграція в освіті є не злиттям змістів, а їх синтезом, унаслідок якого народжується нова якість пізнання, що перевищує просту суму окремих предметів [39, с. 42].

Щодо власне історико-літературної інтеграції, то сучасні науковці-методисти пропонують два взаємодоповнювані визначення. По-перше, методика реалізації міжпредметних зв'язків історії з українською літературою розглядається як комплексний підхід до вивчення історичних подій і явищ шляхом поєднання історичного та літературного матеріалу задля формування загальнопредметних знань, умінь і навичок. По-друге, міжпредметні уроки історії й української літератури трактуються як форма організації навчального процесу, в якій історія та література виступають єдиним змістовим цілим, орієнтованим на синтез знань та вмінь із названих предметів [19, с. 116]. Така інтеграція має водночас змістовий і діяльнісний вимір, оскільки передбачає узгодження методів, форм і прийомів навчання, що сприяють синтезу знань у процесі діяльності [39, с. 11].

Доцільність інтеграції історії України з українською літературою обґрунтовується з позицій розвитку критичного мислення. Так, залучення до літературного аналізу знань із суміжних галузей, зокрема історії, не лише підвищує мотивацію до навчання, а й забезпечує глибше осмислення художнього тексту як багатовимірного культурного явища. Інтеграція літератури з історією

базується на вивченні твору в контексті епохи його створення і дає змогу побачити, як історичні події вплинули на письменника, тематику, жанр та образну систему. Здобувачі освіти навчаються співвідносити художній образ із реальними процесами, осмислювати досвід минулого через літературний текст та історичний документ, критично підходити до джерел.

Програмово-світоглядне підґрунтя інтеграції історії з літературою закладено в самій природі українського письменства. Літературні тексти діють як своєрідні «місця пам'яті», що не лише фіксують минуле, а й активно його інтерпретують, трансформуючи колективні уявлення про історію через художні наративи. Одна з найхарактерніших рис української історичної літератури – її тісний зв'язок з національно-визвольним рухом: у період національного відродження художнє слово ставало засобом морального опору, національної мобілізації й збереження ідентичності. Не випадково са́ме після появи «Енеїди» зачинателя нової української літератури І. Котляревського, а особливо після «Кобзаря» Т. Шевченка, який можна використовувати як роздатковий матеріал на уроках історії [9], тема козацтва стала символом боротьби і національного стрижня [39, с. 40–41].

Водночас історію України доцільно інтегрувати не тільки з українською літературою, але й з мовою. Дослідження літературного тексту як структурованого мовного феномена, де кожне слово має емоційну і смислову цінність, дозволяє поєднувати аналіз історичного змісту твору з опрацюванням лексики, синтаксису та стилістики [32, с. 48–49]. Це особливо важливо для 9 класу ЗЗСО, коли відбувалося становлення української літературної мови та входження живої народної мови в літературу. Літературні та мовні першоджерела виступають конкретним засобом міжпредметної інтеграції історії України з літературою.

Хотілося б виокремити коло художніх текстів, що природно поєднуються з історією України «довгого» XIX століття. Центральне місце серед них, безперечно, посідає творчість Т. Шевченка. Прочитання учнями Шевченкових творів, які висвітлюють, зокрема, повстання на Правобережній Україні (поема

«Гайдамаки»), протистояння шляхетській Польщі («Тарасова ніч»), визволення побратимів із турецької неволі («Іван Підкова»), осуд панської розбещеності й захист знедолених («Катерина»), а також ознайомлення з біографією поета, колишнього кріпака, дають змогу учням глибше зрозуміти причини і наслідки тогочасних історичних подій. До історичної тематики у творчості митця належать також поеми «Кавказ», «Великий льох», «Чигрине, Чигрине», «І мертвим, і живим, і ненародженим …» та ін [9]. Поетичний текст Т. Шевченка добре інтегрується не лише з історією, а й із мовою та мистецтвом. Для прикладу, на уроці про розвиток культури України другої половини XIX ст. доцільно поєднати поему «Наймичка» з музичним твором на вірш П. Грабовського, унаочнюючи синтез поезії, музики та історичного контексту [19, с. 118].

Поряд із Шевченковими текстами ілюстративним матеріалом інтеграції слугують й інші першоджерела імперської доби. Творчість І. Котляревського – поема «Енеїда» (1798 р.) та п'єса «Наталка Полтавка» (1819 р.) – маркує початок нової української літератури й тісно пов'язана з козацькою спадщиною та становленням новочасної української культури [6;7]. У свою чергу, фольклорно-літературний альманах «Русалка Дністровая» (1837 р.), підготовлений діячами «Руської трійці», є водночас літературним твором і мовною пам'яткою, що безпосередньо ілюструє в контексті національного відродження започаткування нової української літератури в Галичині [8]. Загалом ці тексти підтверджують тезу про доцільність використання на уроках історії літературних творів, присвячених конкретним історичним подіям, адже художній текст допомагає учням емоційно зрозуміти представлену автором історичну картину та відчути «не тільки через розум, але й емоції, серце», цінність минулого в контексті сьогодення [19, с. 115,117].

Підручники з історії України для 9 класу, зокрема за редакцією І.Я. Щупака, деталізує точки перетину з літературою в окремих параграфах. Для прикладу, тема історії Кирило-Мефодіївського братства 1846–1847 рр. природно інтегрується з вивченням постаті видатного письменника і художника Т. Шевченка як учасника товариства, а параграф про «Руську трійцю» як

провісника національного відродження в австрійській Галичині прямо корелює з літературним аналізом альманаху «Русалка Дністровая». Окремі параграфи в підручнику безпосередньо присвячені розвитку української літератури і мистецтва [43, с. 86, 94, 130, 150].

Особливо показовими, як приклади для інтеграції історії з українською мовою, є теми мовної політики Російської та Австрійської (Австро-Угорської) імперій. Практичне заняття про вплив Валуєвського циркуляра 1863 р. та Емського указу 1876 р. на розвиток українського національного відродження створює простір для міжпредметного синтезу історії та мови: учні можуть осмислити заборони російським царизмом української мови як історичний чинник, що безпосередньо вплинув на літературний процес. Ще один приклад – практичний аналіз на уроці історії України тексту «Історії Русів», що була виразником політичних поглядів автономістів у кінці XVIII – на початку XIX ст., інтегрує історичне джерело з літературною пам'яткою [43, с. 163, 237].

Складником проблеми інтегрованого навчання можуть бути міжпредметні зв'язки історії України з географією. Власне, географію можна віднести до суспільно-гуманітарного циклу лише частково, бо в цілому цей предмет є унікальним, стоїть на стику природничих і суспільних наук. Щоправда, в українській системі освіти (наприклад, у вимогах до НМТ/ЗНО чи в навчальних планах) географію найчастіше групують разом із природничими науками – фізикою, хімією, біологією. Проте в багатьох сучасних освітніх інтегрованих курсах, особливо в старшій школі або за кордоном, соціально-економічну географію виділяють в окремий гуманітарний напрям «Людина і суспільство».
У географії можна поділити на два великі блоки: 1) суспільна географія (економічна і соціальна), що повністю належить до суспільно-гуманітарного циклу і вивчає населення, країни, розміщення виробництва, світову економіку, урбанізацію та геополітику тощо, де використовуються соціологічні, економічні та історичні методи дослідження; 2) фізична географія, що є частиною природничого циклу. Вона вивчає літосферу, гідросферу, атмосферу, клімат та рельєф, тобто чисту природу, і тісно пов'язана з фізикою, хімією та біологією.

Спільною для трьох підручників історії України для 9 класу – В. Власова, О. Пометун, Н. Гупана, І. Смагіна та авторського колективу за редакцією І. Щупака – є теза про бездержавне становище українських земель, поділених між двома імперіями, що задає просторову рамку всього курсу. У досліджувану добу Україну не позначали на картах як окрему державу, її землі входили до складу двох імперій – Російської та Австрійської [38, с. 5]. Це твердження є відправною точкою для інтеграції історії України з географією, оскільки спонукає учня мислити історію в категоріях території, кордону та належності земель. В. Власов у «ліхтарику» «Адміністративно-територіальний устрій українських земель у складі Російської імперії» вводить поняття губернії як найвищої адміністративно-територіальної одиниці державного, місцевого, поліцейського і фінансового управління та фіксує, що українські землі в першій половині XIX ст. входили до складу дев'яти губерній. Цей пункт побудований навколо картографічного завдання: підручник пропонує проаналізувати карту й відповісти, які українські терени перейшли під владу Росії внаслідок поділів Речі Посполитої та російсько-турецьких воєн 1768–1774 і 1787–1791 рр. Тут історичний зміст безпосередньо інтегрується з географічними вміннями читання карти й локалізації подій у просторі [38, с. 5].

Підручник за редакцією І. Щупака реалізує просторовий вимір ще системніше, виокремлюючи спеціальний параграф «Загальна характеристика українських земель на початку XIX ст.». Він вводить точну географічну деталь – кордон між двома імперіями проходив по р. Збруч – та кількісне співвідношення: 90 % українців жили в підросійській Україні, 10 % – у підавстрійській [43, с. 26]. Особливо цінним для інтеграції історії України з географією є аналітичне узагальнення підручника про те, що адміністративно-територіальний поділ у Російській імперії не враховував географію національного розселення. Це формулювання прямо зіставляє адміністративний (політико-правовий) і етнічно-географічний простори, демонструючи учневі розбіжність між державними кордонами та межами розселення народу. І. Щупак також подає поділ України на вісім історичних регіонів – Правобережжя, Лівобережжя, Слобожанщину,

Південь, Крим, Галичину, Буковину й Закарпаття, що формує цілісну ментальну карту українських земель[10, с. 101]. Просторовий аналіз тут поглиблюється до рівня історичної географії, оскільки підручник простежує, як південний кордон Київщини й Поділля припадав на історичні кордони Речі Посполитої XVI–XVIII ст. [43, с. 26].

У свою чергу, підручник О. Пометун розгортає географічний вимір переважно через геополітичну проблематику. Уже перший параграф має назву «Політика Росії щодо українських етнічних територій», що вводить поняття етнічної території як географічно-демографічної категорії. Підручник деталізує просторову локалізацію воєнних дій: основний театр російсько-турецької війни 1806–1812 рр. розгорнувся поряд з українськими землями і частково – на території Південної Бессарабії (сучасна Одеська область), що інтегрує історичну подію із сучасною географічною прив'язкою [41, с. 14]. Особливо показовим прикладом інтеграції з географією є аналіз планів Наполеона щодо поділу України, за якими передбачалося передати Правобережну Україну Польщі, Волинь і Галичину – Австрії, Крим і Північне Причорномор'я – Туреччині. Опрацювання цього матеріалу вимагає від учня одночасного оперування історичним і картографічним знанням, тобто є типовим прикладом міжгалузевої інтеграції [41, с. 15].

Спільним для трьох названих підручників (В. Власова, О. Пометун, Н. Гупана, І. Смагіна та авторського колективу за редакцією І. Щупака) є те, що вони створюють переважно змістові передумови інтеграції з географією (як і з правознавством) – наявність спільних тем, понять і джерел, тоді як методичне розгортання просторового та правового вимірів значною мірою залишається завданням учителя. Картографічні й документознавчі завдання, наявні в апараті підручників, радше окреслюють можливість міжпредметного синтезу, ніж реалізують його в завершеній методичній формі [38, с. 5; 43, с. 232]. Це підтверджує тезу про те, що підручник у загальних рисах окреслює потенціал інтеграції, а її практичне втілення потребує цілеспрямованого методичного

проєктування уроку, узгодження вчителем історичного змісту з географічними та правовими вміннями учнів.

Змістова інтеграція історії України з географією реалізується через локалізацію історичних подій на карті, зіставлення адміністративно-територіального устрою українських земель у складі двох імперій, аналіз впливу географічного чинника на соціально-економічний розвиток регіонів[10]. Діяльнісна інтеграція передбачає виконання учнями картографічних практичних робіт та просторовий аналіз, що відповідає пізнавальному завданню підручника В. Власова [38, с. 4]. Для порівняння, інтеграція з правознавством на рівні змісту реалізується через опрацювання правових першоджерел – «Книги буття українського народу» М. Костомарова, «Відозви до руського народу» Головної руської ради та «Цивільне право» С. Дністрянського[12], а на рівні діяльності – через аналіз нормативних актів на практичних заняттях та формування правосвідомості як здатності давати правову оцінку історичним ситуаціям [18, с. 4]. Спільною метою міжпредметних зв’язків історії України з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу є формування громадянської позиції та національної самоідентифікації учнів [53, с. 5].

Вагомий пласт міжпредметної взаємодії становлять зв'язки історії України з мистецькою освітньою галуззю – образотворчим і музичним мистецтвом, а в ширшому розумінні – з усією художньою культурою. Теоретичним підґрунтям цієї інтеграції є положення про те, що гуманітарні предмети є найбільш інтегративними, оскільки гуманітарне мислення піддає ціннісному осмисленню всю практику людства, а інтеграція знань стає особливо ефективною на основі предметів, безпосередньо звернених до свідомості та почуттів людини. Успішність інтеграції історії України з мистецтвом, що має вплив на емоції, знайшла експериментальне підтвердження: якщо суто звуковий матеріал учень запам’ятовує приблизно на 25%, візуальний – на 30%, то за комбінованої дії зорового і слухового каналів запам’ятовування зростає до половини, а за умови залучення учня до активних дій – до 75% [36, 2016, с. 4–6, 8].

У методичному вимірі пропонується три способи інтеграції змісту історії України та образотворчого мистецтва: візуально-інформаційний, що ґрунтується на феномені синестезії та «візуалізації» історичного матеріалу; процесуально-репродуктивний, побудований на перенесенні знань і вмінь одного предмета у вивчення іншого, та творчо-пошуковий, що передбачає самостійний пошук учнями тематичного художньо-історичного матеріалу і створення власного творчого продукту – малюнка, макета, історичної діорами. Кінцевим результатом такої роботи стає формування в учнів уміння виділяти історичне джерело у творах мистецтва, узагальнювати й оцінювати одержану з художньо-історичних джерел інформацію про епоху, що спільно формує логічно-образне мислення та цілісну художньо-історичну картину світу [36, с. 6–8].

Психолого-педагогічне обґрунтування цих зв’язків пояснюється, насамперед, розвитком образного мислення, що в середньому шкільному віці є природним і домінуючим різновидом пізнання, а тому потребує цілеспрямованого розвитку засобами історії та мистецтва [20]. Мистецтво в освітньому процесі дає змогу не тільки «побачити» історію, а й «відчути» її: через живопис, архітектуру, музику й театр учні поринають у «дух часу» [20]. Завдяки залученню не лише інтелектуального, а й емоційного складника інтеграція історії та мистецтва формує у школярів цілісне бачення подій: замість механічного запам’ятовування дат та імен учень починає сприймати історію як живу матерію людського досвіду, в якій емоції, естетика і культура є не менш значущими за політичні чи економічні чинники [20]. При цьому добір мистецьких творів для уроку має бути методично вмотивованим: слід визначити роль твору на уроці (пояснення нової теми чи поглиблення вивченого), враховувати обізнаність учнів із твором і контекстом його написання тощо, доцільно навіть добирати кілька робіт для порівняння, щоб учні побачили різні погляди на ті самі події [20].

Серед найрезультативніших прикладів поєднання історії України і мистецтва для 9 класу – аналіз картин Т. Шевченка, які зображують тяжку реальність кріпацтва, є потужним інструментом для розуміння того, як

мистецтво може втілювати національну трагедію, адже Шевченкові твори не просто документують історичні події, а наповнені глибокими емоціями через образи бідності, гніту та боротьби, що дозволяє учням відчути емоційний стан епохи і зрозуміти внутрішню боротьбу людей за свободу [20]. Серед дієвих методів реалізації інтегрованих уроків історії та мистецтва – візуальний аналіз картин як джерел історичної інформації, рольова гра й історична реконструкція, кейс-метод, створення колажів та історико-культурне картографування, прийоми емоційного занурення на кшталт «живої картини» (tableau vivant) та ін. [20]. Структура інтегрованого уроку має передбачати мотивацію через створення проблемної ситуації за допомогою твору мистецтва та головну частину, побудовану як інтерпретація історичних подій крізь призму мистецтва [20].

Матеріал курсу історії України XIX – початку XX ст. створює сприятливий ґрунт для інтеграції з мистецтвом. Чинні підручники з історії України насичені мистецьким змістом, що безпосередньо репрезентує національне відродження. Так, усі три підручники докладно висвітлюють постать Шевченка-поета і Шевченка-художника та його альбом офортів «Живописна Україна» (1844 р.), задуманий як систематична художня розповідь про історію, побут і природу України [38, с. 99; 41, с. 135; 43, с. 158]. Музичний вимір досліджуваної доби, що був не менш резонансним, ніж образотворчий, розкривається через постаті С. Гулака-Артемовського – автора першої української опери «Запорожець за Дунаєм», М. Лисенка – основоположника української класичної музики і водночас активного громадського діяча, М. Вербицького, який написав музику Державного Гімну України [38, с. 83]. Показово, що текст пісні «Ще не вмерла Україна» П. Чубинського подається в підручнику в безпосередньому зв’язку з громадівським рухом та етнографічною діяльністю П. Чубинського [38, с. 134], а, отже, в одній темі є можливість інтегрувати музичний, літературний і суспільно-політичний матеріал.

Театральне мистецтво «довгого» XIX ст. представлено феноменом «театру корифеїв» – М. Кропивницького, родини Тобілевичів, М. Заньковецької та ін. Підручник пропонує учням дослідницьке завдання: скласти історичний портрет

акторки [38, с. 239, 240] або порівняти внесок видатного композитора М. Лисенка, що співпрацював з театральними діячами, в українську культуру із внеском видатних письменників [43, с. 345]. Образотворче мистецтво другої половини XIX – початку XX ст. розкривається через побутовий живопис М. Пимоненка, пейзажний та історичний жанри у творчості С. Васильківського [38, с. 250–251; 43, с. 346], поєднання реалізму з новітніми течіями модернізму [41, с. 275]. У підручниках з історії України звернуто увагу на архітектуру українського модерну, маніфестом якого став будинок Полтавського губернського земства за проєктом В. Кричевського на початку XX ст. [38, с. 249; 43, с. 348]. Автори підручників пропонують інтегративні форми роботи: проєкт «Українська культура першої половини XIX ст. як складова частина процесу зародження модерних культур країн Європи» [43, с. 159] поєднує мистецький матеріал не лише з історією України, а й із всесвітньою історією, унаочнюючи європейський контекст українського культурного руху.

Третьою змістовно спорідненою парою є інтеграція історії України із зарубіжною літературою, яку 63,4% учителів у згаданому вище опитуванні назвали серед найбажаніших предметів для вивчення у взаємозв'язку з історією [24, с. 72]. Для вчителя історії це означає, що курс зарубіжної літератури постачає учневі художню проєкцію загальноєвропейських процесів – Просвітництва, романтизму, реалізму, модернізації, які в курсі історії України 9 класу подано у вигляді фактологічного наративу, а елементи компаративного аналізу як виду міжпредметної взаємодії дають змогу вписати національний матеріал у художню парадигму світових мистецьких тенденцій [21, с. 172]. На уроках зарубіжної літератури дев'ятикласники вивчають творчість Дж. Байрона та А. Міцкевича, а історії – діяльність українських романтиків, підручники самі підказують компаративні ходи. Так, підручник В. Власова наводить оцінку сучасників, за якою Т. Шевченко «належить до першокласних поетів слов'янського світу» і його місце – поряд з А. Міцкевичем [38, с. 85]. Підручник І. Щупака містить тезу, що поєднання християнської і національної ідей кирило-

мефодіївці запозичили в польських інтелектуалів, передусім, із твору А. Міцкевича «Книги народу польського і пілігримства польського» [43, с. 85].

Отже, «Книга буття українського народу» постає перед учнями не ізольованим документом, а українською відповіддю на загальноєвропейський романтичний месіанізм, знайомство з постаттю А. Міцкевича на зарубіжній літературі робить цей сюжет історії України по-справжньому зрозумілим. У підручнику з історії України відповідний урок про культуру містить цитату А. Міцкевича про українську пісню як «святу скрижаль» народу [43, с. 148], що природно поєднується з вивченням його «Кримських сонетів», з їх українськими та кримськими реаліями.

Не менш виграшною є «мазепинська» тема. У курсі зарубіжної літератури 9 класу учні вивчають творчість Дж. Байрона, з якою пов'язана героїко-романтична поема «Мазепа», а в курсі історії України – «Історія Русів» [43, с. 162]. Зіставлення цих двох текстів дає учням змогу побачити, що інтерес до постаті гетьмана відбувався паралельно в українській та європейській культурах: гетьман був чи не найпопулярнішим українським героєм у західноєвропейській літературі й мистецтві [31, с. 204–205]. Обговорення, чому для англійського поета цей образ був «чужим», а для українських перекладачів поеми – «своїм» символом визвольної боротьби [31, с. 204, 208], виводить інтегрований урок на проблематику історичної пам'яті та протидії імперським міфам. Підручники з історії відсилають до європейського літературно-мистецького контексту: П. Куліша охарактеризовано як батька українського художнього перекладу, що відкрив українському читачеві Шекспіра, Байрона й Гете [38, с. 87], Лесю Українку – як перекладачку Байрона і Данте [38, с. 243]; розповідь про музичне життя підкреслює його тісний зв'язок з європейським, зокрема через гастролі Ф. Ліста 1847 р. в Одесі, Києві та Єлисаветграді [43, с. 157; 41, с. 129], а до офортів Шевченкової «Живописної України» підручник В. Власова додає завдання знайти й співставити з ними картину Е. Делакруа «Свобода, що веде народ» [38, с. 99].

Водночас існують зв'язки історії України з іноземними мовами, які в сучасній дидактиці реалізуються на засадах підходу CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-мовне інтегроване навчання). У вже згаданому опитуванні іноземну мову вчителі історії назвали серед предметів для інтеграції рідше, ніж літературу, географію чи мистецтво [24, с. 72]. Курс історії України для 9 класу дає для такої інтеграції автентичний і змістовно вмотивований матеріал, бо українська інтелігенція «довгого» XIX ст. існувала в багатомовному просторі, а в умовах Валуєвського циркуляра та Емського указу наукова продукція українців виходила переважно іноземними мовами та поза межами підросійської України. Так, праця правника і соціолога Богдана (Теодора) Кістяківського «Gesellschaft und Einzelwesen. Eine methodologische Studie», батько якого був видатним діячем громадівського руху, вийшла німецькою мовою в Берліні 1899 р. [14]. За допомогою словника (Gesellschaft – суспільство, Einzelwesen – індивід, окрема істота, Studie – студія, розвідка) учням пропонується перекласти назву книги (якщо в ЗЗСО не вивчається німецька мова), визначити місце й рік її видання і пропонується дати відповідь на проблемне запитання: чому наприкінці XIX ст. українському вченому було природно публікувати методологічну студію німецькою в Берліні.

Для зв'язків з англійською мовою, для прикладу, учням пропонується знайти біографічну довідку про Б. Кістяківського в англомовній Internet Encyclopedia of Ukraine, зіставити варіанти латинської транслітерації прізвища (Kistiakowski – Kistyakovsky) і скласти коротку довідку англійською мовою про вченого та його родину для уявного міжнародного шкільного проєкту. Таке завдання водночас реалізує ключовий принцип CLIL – використання мови як інструмента пізнання предмета [30, с. 327], формує в дев'ятикласників уміння працювати з автентичним іншомовним історичним джерелом і унаочнює головний змістовий висновок теми: українська наука й культура XIX – початку XX ст. розвивалися як частина європейського інтелектуального простору навіть в умовах імперських заборон.

Отже, реалізація міжпредметних зв'язків історії України з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу, що входять до інших освітніх галузей, поряд із громадянською та історичною (мовно-літературна, мистецька, соціальна і здоров'язбережна та ін.), повинна мати системний характер. Вона ґрунтується умовно на кількох рівнях: на теоретичному – це синтез змістів, що формує міждисциплінарне мислення історії з літературою, мовою, географією, мистецтвом та ін. і дає цілісне уявлення про минуле; на рівні першоджерел її забезпечує корпус художніх, мовних, географічних, мистецьких та інших пам'яток, що безпосередньо розкривають історичний контекст національного відродження XIX – початку XX ст. На програмовому рівні чинні підручники з історії України для 9 класу містять теми (Кирило-Мефодіївське братство, Практичне заняття: «Ідея слов'янської федерації в програмових документах Кирило-Мефодіївського братства», Практичне заняття: «Ідея незалежності України в «Ukraina irredenta» Юліана Бачинського», Освіта і наука в другій половині XIX – на початку XX ст. та ін.), які створюють природний простір для реалізації міжпредметного синтезу з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу.

2.3. Використання знань природничо-математичних наук для формування історичної компетентності

Використання знань природничо-математичних наук для формування історичної компетентності становить менш очевидний, але методично значущий напрям міжпредметної інтеграції. На відміну від зв'язків історії з предметами суспільно-гуманітарного циклу, де спільним є предметне поле – вивчення людини, людського суспільства, його історії, культури, мови, моралі та взаємодії з іншими людьми та державою, інтеграція історії з природничо-математичними дисциплінами ґрунтується, насамперед, на спільності пізнавального інструментарію – кількісного аналізу, лічби часу, просторового моделювання, наукового пояснення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Найбільш безпосередньо зв'язок природничої освіти з історичною компетентністю обґрунтовано в дослідженнях природничо-наукової компетентності. Компетентність у галузі природничих наук визначено вміннями учнів оцінювати та пояснювати взаємодію людини та довкілля в різні історичні періоди, розкривати зміст, значення, вплив технологій, технічних винаходів та наукових досягнень на перебіг історичних подій, явищ і процесів тощо [15, с. 6]. Це визначення прямо вказує на історичний вимір природничо-наукової компетентності: розуміння технічних винаходів і наукових досягнень є необхідною умовою осмислення історичних процесів, насамперед, суспільної модернізації. Природнича компетентність, по суті, формується на засадах трансдисциплінарного підходу до навчання, який ґрунтується на практичному застосуванні наукових знань для розв'язання практичних проблем реального світу [15, с. 8].

Аналіз змісту трьох чинних підручників з історії України для 9 класу – В. Власова (одноосібний), О. Пометун, Н. Гупана, І. Смагіна (у співавторстві) та авторського колективу за редакцією І. Щупака – засвідчує, що інтеграція історії з дисциплінами природничо-математичного циклу, в нашому розумінні, реалізується за двома основними напрямами. Перший напрям пов'язаний із темами соціально-економічної модернізації, в яких історичний процес подано через систему кількісних показників і технічних понять. Другий, найбільш показовий для досліджуваної теми напрям, пов'язаний з темами розвитку освіти й науки, у яких історія постає як середовище становлення природничо-наукового знання, а розуміння наукових відкриттів імперської доби потребує залучення власне природничих компетентностей учнів.

Теми соціально-економічного розвитку та модернізації в XIX – на початку XX ст. в усіх трьох підручниках насичені статистичними даними, опрацювання яких потребує математичних умінь. Так, підручник В. Власова присвячує цій проблематиці параграф «Модернізація промисловості та сільського господарства», в якому, зокрема, характеризуючи цукрову промисловість, автор наводить дані про те, що 229 цукрових заводів давали понад 3 млн пудів цукру

за сезон, або близько 80 % загального виробництва в Російській імперії, а, характеризуючи зернове господарство, фіксується частка українських земель у світовому врожаю ячменю, пшениці та кукурудзи [38, с. 117, 119]. У свою чергу, підручник під редакцією І. Щупака, що робить ставку на інтерактивність та сучасний візуальний формат, у параграфі «Початок індустріальної революції» подає аналогічні кількісні показники, зазначаючи, що на цукрових заводах виробляли 84 % цукру імперської Росії, а за обсягом видобутого вугілля Донбас вийшов на друге місце в імперії [41, с. 51].

Натомість у підручнику О. Пометун та ін. модернізацію розкрито на значному цифровому матеріалі в окремому параграфі «Модернізація у промисловості і сільському господарстві» [41, с. 76]. Опрацювання таких даних потребує вмінь школярів читати відсотки, зіставляти величини й оцінювати динаміку, тобто застосування математичної компетентності для розуміння масштабу історичних процесів. Це відповідає принципу, за яким математичні знання повинні бути дієвими, тобто такими, що можуть бути застосовані в нестандартних ситуаціях [35].

Поряд із кількісними даними теми модернізації вимагають залучення певного природничо-технічного знання. Так, підручник І. Щупака вводить поняття індустріальної революції як технологічного й економічного прориву і докладно описує впровадження парової машини, зазначаючи, що на одне із суден встановили парову машину потужністю шість із половиною кінських сил, та подає історію будівництва першого дніпровського пароплава в 1823 р. [43, с. 50–51]. Розуміння принципу дії парового двигуна на кам’яному вугіллі, поняття потужності, механізації та технічного винаходу є природничо-технічним знанням, без якого історичний зміст промислового перевороту залишається неповним. Це безпосередньо ілюструє положення про те, що компетентність у галузі природничих наук визначається вміннями розкривати зміст, значення, вплив технологій, технічних винаходів та наукових досягнень на перебіг історичних подій, явищ і процесів [15, с. 6].

На нашу думку, найбільш виразним полем інтеграції історії з природничо-математичним циклом дисциплін у ЗЗСО є теми розвитку науки, в яких історичний наратив безпосередньо звертається до здобутків природознавства. Зокрема, підручник В. Власова у параграфі «Освіта, наука. Вплив процесів модернізації на суспільне становище» подає розгорнуту галерею українських учених-природничників, розуміння внеску яких потребує певних природничих знань. Підручник характеризує Іллю Мечникова як біолога, одного з основоположників еволюційної ембріології, порівняльної патології, мікробіології та імунології, який за відкриття явища фагоцитозу отримав Нобелівську премію в галузі фізіології та медицини. Підручник також зазначає, що І. Мечников разом з лікарем-епідеміологом М. Гамалією заснував в Одесі бактеріологічну станцію, що стала центром вакцинації проти сказу, сибірки та інших заразних хвороб. Осмислення цього історичного факту неможливе без розуміння природничих понять імунітету, вакцинації, мікроорганізму, що робить параграф природним полем міжпредметної інтеграції з біологією [38, с. 228].

Аналогічно підручник В. Власова характеризує видатного українського фізика І. Пулюя як одного з першовідкривачів радіоактивного випромінювання, який працював у галузі молекулярної фізики, електротехніки, досліджував електричні розряди в газах, властивості та природу рентгенівських променів. Розуміння цього внеску потребує фізичних понять випромінювання, електричного розряду, рентгенівських променів. Підручник також згадує літак «Ілля Муромець» та постать Ігоря Сікорського, що відсилає до природничо-технічного знання з аеродинаміки та машинобудування [38, с. 229]. Підручник за редакцією І. Щупака реалізує цей напрям у параграфі «Освіта і наука в другій половині XIX – на початку XX ст.», де виокремлює рубрику «Видатні вчені» [43, с. 339]. Автори характеризують І. Мечникова як видатного зоолога й анатома, що став лауреатом Нобелівської премії, І. Пулюя – як ученого світового рівня, який досліджував рентгенівське випромінювання, Д. Заболотного – як епідеміолога й мікробіолога, а С. Реформатського – як фахівця з вивчення хімічних реакцій металоорганічних сполук. Підручник вміщує завдання на встановлення

відповідності між ученими та галузями науки – фізикою, мікробіологією, математикою, що є прямим прикладом інтеграційного пізнавального завдання, яке потребує оперування природничо-науковою термінологією [43, с. 339].

Підручник О. Пометун у параграфі «Умови розвитку культури. Освіта і наука» акцентує переважно на інституційному вимірі природничої освіти, зазначаючи, що Харківський університет складався, зокрема, з фізико-математичного та медичного відділень, а Київський університет – спочатку з історико-філологічного та фізико-математичного відділів. Підручник також фіксує, що першим ректором Київського університету став Михайло Максимович – історик, етнограф, філолог і ботанік, сама постать якого виразно уособлює поєднання гуманітарного й природничого знання. Такий ракурс демонструє історичні умови інституціоналізації природничих наук, що становить окремий аспект інтеграції [41, с. 49],

Зіставлення трьох названих підручників дозволяє виявити відмінності в реалізації інтеграції з природничо-математичним циклом наук. Так, підручник І. Щупака вирізняється наявністю спеціального інтеграційного завдання на співвіднесення вчених із галузями природничих наук, що, на наш погляд, В. Власова подає детальні характеристики природничо-наукових відкриттів, розкриваючи їх зміст через відповідні наукові поняття, проте здебільшого в описовій формі. Натомість підручник О. Пометун зосереджується на інституційному та статистичному вимірах, розкриваючи структуру природничої освіти й економічні показники модернізації [41, с. 49, 76; 43, с. 339, 38, с. 228, 229]. Спільним для трьох підручників є те, що вони послідовно демонструють залежність історичних процесів від науково-технічних чинників і відводять помітне місце здобуткам природознавства, однак здебільшого не містять спеціальних завдань на застосування математичного апарату до історичних даних. Кількісні показники подаються переважно як ілюстрація, а не як матеріал для самостійного обчислення, зіставлення чи побудови діаграм учнями, а характеристики наукових відкриттів – як готовий опис, а не як проблема для природничо-наукового пояснення.

Це підтверджує загальний висновок про те, що підручники створюють змістові передумови інтеграції, тоді як її методичне розгортання залишається завданням учителя. Реалізація цього потенціалу потребує переформулювання ілюстративних статистичних даних у пізнавальні завдання, що вимагали б математичної обробки, а описів наукових відкриттів – у завдання на пояснення їхньої природничо-наукової сутності, що відповідало б принципу зниження зовнішнього і, навпаки, збільшення корисного когнітивного навантаження та формування міжсистемних асоціацій як вищого рівня пізнавальної діяльності [35, с. 7, 8].

Отже, проведений аналіз засвідчує, що використання знань природничо-математичних наук для формування історичної компетентності реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях. На теоретичному рівні воно обґрунтоване через інтегративний підхід і теорію міжсистемних асоціацій, а також через визначення природничо-наукової компетентності, що прямо включає вміння розкривати вплив технічних винаходів на перебіг історичних подій. На рівні інструментарію інтеграція забезпечується застосуванням хронології, кількісного і статистичного аналізу, природничо-технічного знання та просторово-математичного моделювання. На програмовому рівні чинні підручники історії України для 9 класу містять насичені природничо-математичним змістом теми модернізації та індустріальної революції, які, проте, реалізують переважно ілюстративну, а не діяльнісну інтеграцію.

РОЗДІЛ 3. Методичні аспекти та інструментарій реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії України (на прикладі 9 класу)

3.1. Технологія підготовки та проведення інтегрованих і бінарних уроків історії

Сучасна дидактика розглядає інтеграцію не як механічне додавання навчального матеріалу, а як якісно вищий рівень організації пізнання. Інтегроване навчання є одним із засобів формування системного типу мислення в учнів, а його поява стала результатом більш високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків і ґрунтується не тільки на взаємозв'язку освітніх галузей, а, насамперед, на наукових ідеях та концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ і культуру. У методиці навчання історії інтегративний підхід тлумачать як такий, що передбачає не механічне поєднання предметів, а взаємопроникнення й об'єднання елементів знань у єдине ціле на основі спільного підходу [24, с. 67]. Відповідно інтегрований урок постає формою організації навчального процесу, в якій історія і той чи інший суміжний предмет виступають як єдине змістове ціле, орієнтоване на застосування й синтез знань та вмінь із цих предметів [19, с. 116].

Поняття «бінарний урок» дидактика трактує вужче і конкретніше. Бінарний (подвійний) урок – це нестандартна форма заняття та одна з форм реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції знань із кількох предметів [50]. Дослідники вважають, що бінарний урок є заняттям, побудованим на тісних міжпредметних зв'язках, яке проводиться спільно двома вчителями відповідних предметів, а тривалість такого заняття становить 90 хвилин. Метою бінарного уроку є створення умов умотивованого практичного застосування учнями знань, навичок і вмінь, розвиток їхнього емоційного інтелекту та можливість побачити результати власної праці [19, с. 116].

Принципова відмінність між цими поняттями має не лише кількісний, а й технологічний характер. Якщо інтегрований урок, який передбачає використання міжпредметних зв'язків, може провести один учитель, то на бінарному уроці одночасно працюють щонайменше двоє вчителів різних

предметів [48]. Отже, бінарний урок є окремим різновидом інтегрованого: будь-який бінарний урок є інтегрованим, але не навпаки. Співавторство і співведення заняття двома педагогами вирізняє бінарний урок з-поміж інших інтегрованих форм і визначає специфіку його підготовки. Водночас інтегроване навчання має єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання та формує цілісну картину, тоді як використання міжпредметних зв'язків є епізодичним і залежить від цілей конкретного уроку [24, с. 74].

Педагогічні засади міжпредметної інтеграції в історичній освіті спираються на класичний дидактичний принцип Я.А. Коменського: усе, що перебуває у взаємозв'язку, повинно вивчатися в такому ж зв'язку [36, с. 3]. Інтеграція навчальних предметів відображає комплексний підхід до виховання й навчання, дає змогу виокремити головні елементи змісту та взаємозв'язки між предметами [36, с. 3]. Серед загальнодидактичних умов інтеграції дослідники називають спільність цілей і завдань навчання, об'єктів для засвоєння, реалізацію спільних дидактичних принципів і методів, використання єдиних понять і термінів та забезпечення логіки засвоєння навчальної інформації [36, с. 6]. Особливе значення має теза про те, що предмети суспільно-гуманітарного циклу є найбільш інтегративними, оскільки гуманітарне мислення піддає ціннісному осмисленню всю практику людства [36, с. 4].

Аналіз чинних підручників історії України для 9 класу підтверджує цю тезу: автори закладають міжпредметну інтеграцію вже на рівні структури курсу. Так, у підручнику В. Власова окремими параграфами подано розвиток мови та літератури з акцентом на постаті Т. Шевченка, освіту, науку, музику й театр, а також архітектуру та образотворче мистецтво [38, с. 85, 92], а сам виклад супроводжується рубрикою «Пригадайте з уроків історії та літератури» щодо «Енеїди» І. Котляревського [38]. Аналогічну логіку демонструє підручник О. Пометун, де виокремлено параграфи про розвиток літератури, музики й театру, живопису [41], та І. Щупака, з параграфами про становлення нової української літератури і мистецтва [43, с. 150]. Це засвідчує, що зміст історичної освіти 9

класу об’єктивно зорієнтований на інтеграцію з предметами гуманітарного й мистецького напрямків.

Технологія підготовки інтегрованого та, особливо, бінарного уроку має чітко виражений алгоритмічний характер. Узагальнення педагогічного досвіду дає змогу виокремити таку послідовність етапів: вивчення тематичних планів предметів, які планують поєднати; вибір спільної для обох предметів теми; визначення мети, тобто того, що са́ме учні мають опанувати у відповідній частині уроку; добір завдань, які обидва вчителі хочуть включити; розподіл ролей між учителями. Фактично педагоги складають повноцінний спільний конспект уроку, заздалегідь узгоджуючи навіть моменти, коли кожен із них вступає, а коли замовкає, щоб не перебивати одне одного. Це підкреслює, що сценарій бінарного уроку не може написати хтось один – потрібна командна робота [48].

Визначення теми й мети є вихідним кроком, який спирається на пошук точок змістового перетину. Аналіз чинних навчальних програм і підручників, для прикладу, з історії України, всесвітньої історії та української літератури засвідчує значний потенціал спільних тем для реалізації міжпредметних зв’язків [19, с. 117]. Для 9 класу такими точками перетину виступають теми національно-культурного відродження, ліквідації кріпацтва, суспільно-політичних рухів, які в підручниках історії та в курсі літератури спираються на спільний фактичний матеріал (творчість Т. Шевченка, П. Куліша, Г. Квітки-Основ’яненка та ін.) [38, с. 85]. Готуючи бінарний урок, важливо одразу визначитися, який предмет є основним, а який доповнюватиме, оскільки від цього залежить формулювання мети та логіка побудови заняття [48].

Узгодження змісту між учителями різних предметів становить найвідповідальніший етап підготовки. Методика бінарного уроку передбачає, що вчитель історії та вчитель іншого предмета одночасно планують проведення уроку (чи серії таких уроків) зазвичай із підсумкових тем, причому календарні плани вчителів-предметників мають бути узгоджені на початку навчального року [19, с. 117]. Це потребує від учителя історії володіння матеріалом суміжного

предмета, а від другого вчителя – обізнаності в історичній канві подій, описаних у творі. Потреба в попередньому узгодженні зумовлена реальною проблемою асинхронності програм: за свідченнями вчителів-практиків, творчість Т. Шевченка з історії вивчають на початку навчального року, а з літератури – наприкінці, тож без випереджального планування синхронізувати теми неможливо [24, с. 72].

Розробка структури уроку та добір методів є логічним продовженням узгодження змісту. Учителі складають конспект, у якому передбачають послідовність етапів, розподіл навчального часу та чергування видів діяльності. Структура уроку повинна бути логічною й послідовною, відображати послідовність видів діяльності, завдань і ресурсів та враховувати, яким чином інтеграція реалізується на різних етапах [20]. На цьому ж етапі готують дидактичні матеріали: учителі самостійно складають задачі та створюють завдання, беручи за взірець подані в підручнику [48], добирають наочність, мультимедійні фрагменти, репродукції картин і літературні тексти. Плани уроків, допоміжні тексти та супровідні запитання можна також залучати з відкритих освітніх ресурсів профільних установ [20]. Опертям для добору джерел слугують самі підручники 9 класу, які містять фрагменти історичних документів і літературних творів та запитання до них [38].

Структура інтегрованого уроку зберігає загально-дидактичну логіку, але наповнюється міжпредметним змістом на кожному етапі. Так, узагальнена структура бінарного уроку історії та української літератури охоплює організаційний момент; короткий інструктаж щодо порядку проведення; актуалізацію опорних знань і мотивацію; вступне слово-звернення вчителів; перегляд інтерактивного фрагмента; вирішення історичних чи літературних пізнавальних завдань; виконання практичної роботи (літературно-історичний тест, вікторина, кросворди); контроль засвоєння знань; підбиття підсумків і рефлексію; домашнє завдання з інструктажем [19, с. 117]. Обов’язковими елементами будь-якого інтегрованого уроку є вступ з актуалізацією знань, мотивація через створення проблемної ситуації, головна частина з

інтерпретацією подій крізь призму суміжного предмета, рефлексія та підсумок [20]. На етапі актуалізації міжпредметні зв'язки реалізуються через серію запитань – наприклад, що таке національний рух, у яких творах він знайшов відображення та яке місце посідав Т. Шевченко в українському національному відродженні [19, с. 117].

Розподіл ролей між учителями становить методичне ядро бінарного уроку. Практику такого розподілу унаочнює досвід, описаний у фаховій публікації: один учитель бере на себе теоретичну частину, а другий підхоплює практичну, після чого вони по черзі ведуть свої фрагменти заняття, поєднуючи компетенції двох предметів. При цьому вчителі заздалегідь визначають основний і допоміжний предмети та продумують спосіб оцінювання, адже учні отримують оцінки з обох предметів [48]. Психологічна й методична сумісність викладачів відіграє неабияку роль у підготовці бінарного уроку [50]. Щодо часу проведення, найефективніше проводити бінарний урок при завершенні теми – як узагальнювальний, оскільки при спільній роботі вчителі наочно бачать рівень опанування матеріалом та прогалини в знаннях учнів [19, с. 117].

Методичний інструментарій інтегрованого уроку історії спирається передусім на проблемні, дослідницькі та проєктні методи. Серед ефективних методів реалізації інтегрованих уроків історії й мистецтва називають проєктну діяльність, музейний (віртуальний) урок, інтерпретацію картин і візуальний аналіз як роботу з художніми творами як історичними джерелами, рольову гру та історичну реконструкцію, міждисциплінарну дискусію, кейс-метод, створення колажів, історико-культурне картографування й використання фільмів, музики та вистав для емоційного занурення. Окремо виокремлюють метод емоційного занурення, коли учні уявляють себе учасниками епохи й створюють власний твір, та метод «живої картини» (tableau vivant) – відтворення сцени засобами драматичного мистецтва [20]. Дослідницький потенціал таких уроків підсилюється тим, що бінарний урок за своєю природою є однією з форм навчального проєкту, який дозволяє інтегрувати знання з різних галузей для розв'язання однієї проблеми [50]. Пізнавальна діяльність на інтегрованих уроках

часто має колективний характер – робота в парах і групах, колективні обговорення, – що сприяє співнавчанню та взаємонавчанню [20].

Коло дисциплін, з якими інтегрується історія, окреслюється змістовою спорідненістю й дидактичною доцільністю. Опитування 435 учителів історії засвідчило, що найбажанішими для вивчення в тісному взаємозв'язку з історією є українська література (81,4%), географія (74,3%), зарубіжна література (63,4%) та образотворче мистецтво (55,6%), а далі – етика, інформатика й іноземна мова [24, с. 72] (див. додаток В). Логіка цих поєднань ґрунтується на спільності об'єктів вивчення та можливості взаємного перенесення методів пізнання: успішне забезпечення інтеграції можливе, коли збігаються об'єкти дослідження, а предмети будуються на близьких методах і загальнотеоретичних концепціях [36, с. 5–6].

Інтеграція історії з українською літературою є найбільш розробленою предметною парою для 9 класу. Методику реалізації таких зв'язків розглядають як комплексний підхід до вивчення історичних подій шляхом поєднання історичного та літературного матеріалу [19, с. 116]. Показовим є бінарний урок з теми «Український національний рух наприкінці 1840-х років. Кирило-Мефодіївське братство. Т. Шевченко», що дає змогу розкрити причини зародження громадівського руху в літературному й історичному ракурсах [19, с. 117]. Прочитання учнями творів Т. Шевченка – «Гайдамаки», «Тарасова ніч», «Іван Підкова», «Катерина» – дозволяє детальніше ознайомитися з причинами та наслідками історичних подій першої половини XIX ст. [9 ;19, с. 118]. Ця пара має пряму опору в підручниках 9 класу: матеріал про Шевченка, Котляревського, Куліша та Гоголя вміщено в окремих параграфах про розвиток літератури [38, с. 85], а структура курсів Пометун і Щупака також передбачає спеціальні теми про літературу й мистецтво [41; 43, с. 150].

Інтеграція історії з образотворчим мистецтвом утворює другу продуктивну пару. Технологію інтеграції змісту історії України та образотворчого мистецтва реалізують через візуально-інформаційний, процесуально-репродуктивний і творчо-пошуковий способи інтеграції змісту, завдяки чому забезпечується

візуально-асоціативне сприйняття історичного матеріалу та формується система художньо-історичних знань [36, с. 6–7]. Серед історичних тем, які доцільно поєднувати з мистецтвом, виокремлюють українське козацтво й добу української революції, а аналіз картин Т. Шевченка про реальність кріпацтва постає інструментом розуміння національної трагедії [20]. Така інтеграція безпосередньо спирається на параграфи про образотворче мистецтво й архітектуру в підручниках 9 класу [38, с. 92;]. Окрім названих пар, продуктивними є зв'язки історії із зарубіжною літературою: відомий приклад бінарного уроку, де на матеріалі творів Е. Ремарка учні аналізують образ людини «втраченого покоління» на тлі історичних документів межі XIX–XX ст., а також інтеграція з географією та математикою, що демонструє універсальність технології [48].

Освітні результати інтегрованих і бінарних уроків підтверджуються теоретичним аналізом та практичним досвідом. Застосування міжпредметних зв'язків на уроках історії та літератури формує конкретні знання, створює підґрунтя цілісності знань, розвиває системне мислення школярів та оперування пізнавальними методами загальнонаукового характеру – абстрагуванням, моделюванням, аналогією, узагальненням [19, с. 118]. Переваги бінарних уроків охоплюють краще засвоєння матеріалу, оскільки одну тему пояснюють двоє вчителів кожен зі свого ракурсу; глибше занурення в предмет; вищу мотивацію учнів; обмін досвідом між учителями та справжню інтеграцію знань [48]. Систематичне застосування інтегрованих підходів дає помітні результати: збільшення мотивації до навчання, глибше розуміння історичних процесів, розвиток творчого потенціалу й умінь міжпредметної логіки та рефлексії [20]. Більшість опитаних учителів убачають потенціал інтегрованого підходу у формуванні ключових і предметних компетентностей, подоланні фрагментарності та мозаїчності знань і формуванні системного типу мислення [24, с. 74] (див. додаток А).

Водночас упровадження цієї технології супроводжується низкою труднощів, які доцільно згрупувати за характером. Організаційні труднощі

пов’язані з необхідністю пошуку однодумців, які погодяться на експеримент, з невмінням частини вчителів працювати спільно , ділити час, простір та учнів, а також із потребою вмістити роботу двох педагогів у відведений час [48]. Методичні труднощі охоплюють брак навчального часу й часу для підготовки вчителя, відсутність методики інтегрованого навчання, перевантаженість програми та підручників історії й невідповідність вивчення споріднених тем різними предметами по класах [24, с. 75]. Фахові труднощі стосуються недостатньої підготовки вчителів до міждисциплінарного підходу, адже потрібна не лише глибока професійна підготовка, а й здатність до творчої співпраці педагогів різних дисциплін [20]. Дослідниця застерігає, що бінарні уроки вимагають значної підготовки і вчителів, і учнів, тому їх неможливо проводити часто, а протипоказанням є непогодженість і несумісність педагогів [50].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інтегрований і бінарний уроки історії становлять окремий різновид педагогічної технології, а не епізодичний методичний прийом. Технологічність цих уроків виявляється в трьох вимірах: в алгоритмічності підготовки (узгодження планів, спільне проєктування сценарію, розподіл ролей), у структурованості проведення (обов’язкова послідовність етапів від актуалізації до рефлексії) та в системності педагогічного ефекту (формування цілісної картини світу й системного мислення). Інтегроване навчання має єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання та формує цілісну картину, тоді як просте використання міжпредметних зв’язків залишається епізодичним, саме ця системність дає підстави кваліфікувати інтегрований і бінарний уроки як технологію [24, с. 74].

Умовами ефективності такої технології є попереднє узгодження календарних планів учителів-предметників на початку навчального року, психологічна й методична сумісність педагогів [50], проведення бінарного уроку переважно на узагальнювальному етапі вивчення теми [19, с. 117], а також активна позиція учня як суб’єкта пізнання. Перспективи впровадження інтегрованих і бінарних уроків історії в 9 класі пов’язані передусім із подоланням

виявлених труднощів: необхідне розроблення спеціальної методики інтегрованого навчання історії, зокрема методики підготовки та проведення інтегрованих уроків, що, за результатами опитування, потребує висвітлення в методичній літературі найбільшою мірою [24, с. 75] (див. додаток Г).

Доцільним є створення комплексного підходу до міжпредметної координації через міждисциплінарну співпрацю вчителів, розробку мультимедійних освітніх продуктів, проведення методичних семінарів та впровадження елементів проєктного навчання. За дотримання цих умов інтегровані й бінарні уроки історії здатні забезпечити формування цілісного історичного світогляду та ключових компетентностей учнів, що відповідає стратегічним завданням сучасного реформування шкільної історичної освіти.

3.2. Проєктна діяльність як засіб синтезу знань з історії та суміжних предметів

Реформування школи на засадах компетентнісного підходу актуалізувало пошук таких методів організації освітнього процесу, які забезпечували б не репродуктивне засвоєння «суми знань», а формування здатності учня застосовувати знання в практичних і життєвих ситуаціях. Застосування ідей компетентнісного підходу в освіті вимагає пошуку методів навчання та форм організації освітнього процесу, що дозволять сформувати необхідний рівень ключових компетентностей, тоді як традиційні методи, що ґрунтуються на інформаційно-ілюстративній діяльності вчителя та репродуктивній діяльності учня, дедалі більше втрачають свою актуальність. Одним із найефективніших засобів подолання цієї суперечності визнано проєктне навчання – підхід, орієнтований на учня та на формування в нього дослідницьких умінь, креативності, критичного мислення й комунікативних навичок, зокрема у процесі вивчення історії [40, с. 5].

У педагогічній науці поняття «проєктне навчання», «проєктна технологія навчання» та «метод проєктів» уживаються як практично синонімічні, що зумовлено спільною для них основою – проєктною діяльністю школярів [40, с.

7]. Місце проєктної діяльності в сучасній шкільній історичній освіті визначається її відповідністю меті історичної освіти. Проєктне навчання виходить за рамки запам'ятовування дат і фактів, дозволяє школярам глибше зануритися у вивчення історичної минувшини, активно здобувати знання, досліджуючи історичні епохи та події, встановлюючи їхні зв'язки із сьогоденням, аналізуючи первинні та вторинні джерела й створюючи змістовні проєкти [40, с. 5]. Узгоджуючись із цілями історичної освіти та дозволяючи учням побачити історичний плюралізм і багатоманітність, проєктне навчання забезпечує перехід від репродуктивної моделі освіти до продуктивної [40, с. 8].

За тривалістю виконання проєкти поділяють на короткострокові (міні-проєкти, розраховані на термін від одного до декількох уроків), середньострокові (від місяця до декількох місяців) та довгострокові (макропроєкти, розраховані на термін від півроку до кінця навчального року) [46]. За кількістю учасників розрізняють індивідуальні та групові проєкти, а за характером контактів – внутрішні та міжнародні. Ключовою для теми синтезу знань є класифікація залежно від кількості охоплених навчальних предметів, за якою проєкти поділяють на внутрішньопредметні (монопредметні), міжпредметні та надпредметні – такі, що включають дисципліни, які не входять до шкільної програми [46].

Міжпредметні та надпредметні проєкти найповніше реалізують потенціал історії як інтегративної галузі знань, оскільки історія за своєю природою пов'язана з мовою, мистецтвом, музикою чи географією, й інтеграція міжпредметних зв'язків покращує розуміння учнями історичних подій та дозволяє більш комплексно досліджувати тему [40, с. 16]. В уніфікованому вигляді виокремлюють п'ять етапів роботи над проєктом: 1) пошуковий (визначення теми проєкту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети), 2) аналітичний (збір і вивчення інформації, побудова алгоритму діяльності, складання плану реалізації, аналіз ресурсів), 3) практичний (виконання запланованих операцій, поточний контроль якості, внесення змін), 4) презентаційний (підготовка матеріалів, презентація, вивчення можливостей

використання), 5) контрольний (аналіз результатів і оцінювання якості проєкту) [46]. Близьку послідовність етапів подає й інше джерело, виокремлюючи підготовчий етап з висуненням гіпотези, планування з визначенням джерел та критеріїв оцінювання, дослідження, аналіз інформації, оцінювання й творчий звіт з презентацією результатів [44].

Визначення проблеми й теми є відправним пунктом проєкту. Основна проблема, на вирішення якої спрямовується проєкт, має бути відкритою, контраверсійною, стимулювати зацікавленість, заохочувати до подальших пошуків та інтерпретацій. Методично доцільним визнано перехід від закритих запитань до проблемних: замість запитання «Які були причини Першої світової війни?» ефективнішим є запитання «Як ми можемо використовувати первинні джерела для дослідження різних точок зору на причини та наслідки Першої світової війни та їхній вплив на наше розуміння історії?» [40, с. 11]. Вибір теми здійснюється за активної участі учнів і має враховувати особливості модельної чи навчальної програми, знання, життєвий досвід та інтереси учнів, наявність автентичних джерел, а також можливість інтегрувати міжпредметні зв’язки [40, с. 15, 17].

Планування структури проєкту передбачає чітке визначення цілей і завдань, узгоджених із відповідним державним стандартом і модельною програмою, розподіл проєкту на ключові етапи з визначенням часових меж та залучення учнів до самого процесу планування [40, с. 18–19]. Розподіл ролей і налагодження співпраці є невід’ємним компонентом проєктного навчання, адже спільний досвід дає учням можливість брати участь у змістовних дискусіях, обмінюватися думками та спільно вирішувати проблеми [40, с. 29]. Збір та опрацювання інформації супроводжуються розвитком дослідницьких навичок: учнів навчають розрізняти первинні та вторинні джерела, оцінювати їхню достовірність, упередженість і релевантність [40, с. 26]. Завершальними етапами є створення кінцевого продукту, його презентація та рефлексія; демонстрація учнівських робіт є кульмінацією процесу реалізації проєкту, що дає учням можливість поділитися своїми знаннями, навичками та ідеями з цільовою

аудиторією [40, с. 44]. Рефлексія ж спонукає учнів до осмислення власного навчального поступу, визначення сильних сторін і сфер для вдосконалення [40, с. 73].

Центральною для проблематики дослідження є здатність проєктної діяльності інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін. Часто проєктне навчання реалізується через міждисциплінарні зв'язки, що виходять за межі програми одного конкретного предмета, що значно розширює можливості вчителя і сприяє креативності [45]. Історичні проєкти можуть тісно перетинатися з лінгвістикою, технологіями, мистецтвом, географією та природничими науками. Так, проєкт про промислову революцію, окрім аналізу першоджерел і написання історичного наративу, може передбачати створення візуалізацій, дослідження промислового впливу на екологію й ознайомлення з тогочасними науковими досягненнями. Така міжпредметна інтеграція дає змогу сформувати в учнів уміння встановлювати всебічні зв'язки між науковими фактами, поняттями, законами й теоріями з різних галузей знань [40, с. 10].

Проєктна діяльність дозволяє забезпечити міжпредметні зв'язки, інтегруючи інші предметні галузі в проєкт та використовуючи інформацію із суміжних галузей знань для характеристики минулих і сучасних суспільних подій, явищ, процесів, що дозволяє учням прослідкувати взаємозв'язок знань і поглибити розуміння історичних подій. Серед навчальних цілей, пов'язаних з міжпредметними зв'язками, виокремлюють розвиток мовних навичок шляхом створення інформаційних продуктів щодо історії, культури і розвитку суспільства регіону, а також формування компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій через розкриття впливу технічних винаходів і наукових досягнень на перебіг історичних подій. Прикладом такої цілі є дослідження учнями регіонального сюжету історії Голокосту з написанням статті для Вікіпедії, що поєднує історичний зміст із розвитком навичок письмової діяльності [40, с. 16].

Конкретні приклади міжпредметних проєктів містить навчально-методичний апарат чинних підручників історії України для 9 класу. Так,

підручник В. Власова пропонує дев'ятикласникам підготувати проєкт у вигляді есе, що інтегрує історію з мовно-літературною галуззю [38, с. 15], виконати груповий проєкт, кожна група в якому представляє окрему позицію, що розвиває навички аргументації та комунікації [38, с. 21], а також підготувати проєкт із використанням художнього кінофільму «Устим Кармелюк», що поєднує історію з мистецтвом кіно [38, с. 44]. Подібні завдання демонструють, що міжпредметний синтез у проєктах з історії України найчастіше реалізується в межах гуманітарного циклу – через зв'язки історії з українською літературою, мовою, мистецтвом та громадянською освітою. Окремий напрям становить інтеграція історії з природничими, т. зв. «точними» дисциплінами. Дослідниця Є. Коростельова обґрунтувала, що міжпредметні зв'язки в проєктній діяльності учнів основної школи є основою компетентнісного навчання та запропонувала алгоритм проєктних методів (наукового, інженерного та кейс) з детальним описом кожного етапу за стратегіями «згори-вниз» і «знизу-вгору» [52, с. 5].

Технологічною основою сучасних міжпредметних історичних проєктів стають цифрові інструменти. Зокрема, технологія веб-квестів дозволяє організувати проєктно-дослідницьку діяльність учнів у мережевому середовищі; прикладом є проєкт-веб-квест «Скарби України», що поєднує історичний зміст із роботою в цифровому просторі та елементами краєзнавства [46]. Інформаційні технології відкривають доступ до значної кількості історичної інформації, полегшують аналіз даних і надають додаткові можливості для творчого самовираження учнів, що особливо цінно під час реалізації міжпредметних проєктів [40, с. 47]. Педагогічний ефект проєктної діяльності виявляється у формуванні широкого спектра компетентностей. Проєктне навчання розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування тощо [45]. Працюючи над проєктами в малих групах, учні навчаються конструктивно спілкуватися, сприймати різні думки, домовлятися та розподіляти між собою обов'язки, розвиваючи навички міжособистісного спілкування [40, с. 5].

Окрім академічних досягнень, проєктне навчання сприяє розвитку життєвих навичок: здобувачі освіти навчаються самостійно, беручи на себе

відповідальність за власну освіту, вміти керувати своїм часом, ставити цілі та протистояти викликам [40, с. 6]. Метод проєктів виконує дидактичну, пізнавальну, виховну, соціалізуючу та розвивальну функції, формуючи в учнів уміння конструювати свої знання, продукувати й аргументувати ідеї, а також усвідомлювати власну роль під час роботи в команді [46]. Водночас упровадження проєктної діяльності супроводжується низкою труднощів. Серед основних викликів виокремлюють ефективне управління часом, оскільки реалізація історичного проєкту може бути доволі тривалою, і вчителі повинні переконатися, що виділяють достатньо часу для кожного його етапу. Проблемним є й оцінювання індивідуальних внесків у групові проєкти, що пов'язано з відсутністю сформованої рольової позиції членів проєктної групи [40, с. 64].

Суттєвою методичною загрозою є домінування теоретичного матеріалу над практичним, коли замість поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю учні більшу частину часу витрачають на вивчення стандартів, принципів і правил оформлення процедури проєкту [40, с. 65]. На небезпеці не виконати навчальну мету й не досягти результатів наголошує й електронний ресурс, зазначаючи, що цього можна уникнути за умови раціонального планування процесу [45]. Додаткові труднощі становлять забезпечення доступу до ресурсів, реалізація диференційованого навчання та підтримка учнів із різними потребами й здібностями [40, с. 64–65].

Специфіка проєктної діяльності як засобу міжпредметного синтезу в шкільній історичній освіті полягає в її здатності об'єднувати навколо єдиної проблеми знання й методи різних навчальних дисциплін, перетворюючи історію з ізольованого предмета на інтегративне ядро гуманітарного пізнання. На відміну від традиційних форм навчання, проєкт вимагає від учня залучення знань з різних галузей для створення цілісного продукту, унаслідок чого міжпредметні зв'язки реалізуються не декларативно, а діяльнісно – як необхідна умова розв'язання поставленої проблеми. Умовами ефективності такого синтезу є проблемний і відкритий характер основної теми проєкту, узгодженість його

цілей з державним стандартом і модельною програмою, наявність автентичних джерел, активна участь учнів у виборі теми та свідомий добір учителем типу проєкту відповідно до характеру міжпредметних зв'язків [40, с. 15, 18].

Перспективи впровадження проєктної діяльності як засобу синтезу знань пов'язані, передусім, із розвитком цифрового складника проєктної роботи, поглибленням інтеграції історії з предметами гуманітарного та природничого циклів, а також з удосконаленням системи оцінювання, що поєднує формувальне й підсумкове, індивідуальне і групове оцінювання. Ефективність проєктної технології доведена світовою практикою, існує суттєва різниця в рівнях сформованості ключових компетентностей в учнів, які навчалися із застосуванням міжпредметних проєктів [45]. Звідси випливає доцільність системного впровадження проєктної діяльності у викладання історії України, зокрема в 9 класі, де зміст курсу багатий на сюжети, придатні для міжпредметної інтеграції [52, с. 5].

3.3. Використання цифрових освітніх ресурсів для візуалізації міжпредметних зв'язків

Цифрова трансформація освіти зумовила нові пріоритети у сфері збереження, представлення та поширення навчального контенту, серед яких чільне місце посідає не лише накопичення цифрових освітніх ресурсів, а й забезпечення їхньої змістової структурованості, доступності та візуальної репрезентації. Наявність великих масивів цифрової інформації сама по собі ще не гарантує її ефективного засвоєння, візуалізація стає інструментом, що оптимізує процес навчання, підтримує інформаційну архітектоніку ресурсу [42, с. 11]. Під цифровими освітніми ресурсами (далі – ЦОР) у науковій літературі розуміють засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. По суті, якщо певний об'єкт допомагає в навчанні, інтелектуальному розвитку та доступний у цифровому форматі, його можна вважати цифровим освітнім

ресурсом [42, с. 12–13]. Термін «візуалізація» означає одержання видимого зображення предметів, явищ і процесів, недоступних для безпосереднього спостереження, тоді як суміжне поняття «унаочнення» тлумачать як створення умов для візуального спостереження [42, с. 28].

Дидактичним підґрунтям застосування візуальних ЦОР є когнітивна теорія навчання через мультимедіа Річарда Майєра, згідно з якою поєднання вербального й візуального каналів сприяє ефективнішому засвоєнню знань, ніж ізольоване використання одного з них; її ключовими принципами визначено мультимодальність, сегментацію та сигналізацію ключової інформації. Цю позицію підкріплює теорія подвійного кодування Аллана Пайвіо, яка стверджує, що поєднання вербального і візуального каналів обробки інформації підвищує її збереження у довготривалій пам’яті. У цифровій педагогіці візуалізація розглядається не як графічне оформлення контенту, а як методологічний інструмент структурування, репрезентації та інтерпретації знань, що адаптує абстрактну інформацію до сприйняття й мислення учня. Відтак візуалізація постає засобом формування метапредметних компетентностей, зокрема цифрової грамотності та критичного мислення, що безпосередньо узгоджується із завданням реалізації міжпредметних зв’язків [42, с. 26],

Типологія цифрових ресурсів, придатних для візуалізації, не має універсального характеру, оскільки її побудова залежить від обраної дослідником основи – предметної галузі, дидактичної мети, рівня освіти чи цільової аудиторії [42, с. 19]. До найпоширеніших інструментів візуалізації у цифровій педагогіці відносять мультимедійні презентації (PowerPoint, Google Slides, Canva), інтерактивні ментальні карти (MindMeister, Coggle), інфографіку (Venngage, Piktochart), інтерактивні дошки (Jamboard, Miro, Padlet), 3D-візуалізації та віртуальну реальність, а також картографічні й геоінформаційні платформи (Google Earth, ArcGIS StoryMaps) [42, с. 29]. За форматом подання ресурси поділяють на текстові, аудіовізуальні та змішані, а за рівнем взаємодії – на статичні й інтерактивні, причому інтерактивна візуалізація виходить за межі простого графічного представлення, надаючи учневі змогу маніпулювати

елементами, досліджувати дані з різних перспектив і розкривати приховані зв’язки [42, с. 79].

Для унаочнення міжпредметних зв’язків на уроках історії найрезультативнішими є кілька категорій ресурсів. Перша – інструменти інтерактивних зображень, серед яких вирізняється ThingLink, що працює шляхом накладання інтерактивних шарів («міток») на базове зображення або відео і дає змогу пов’язати візуальний елемент, наприклад історичну карту або фотографію, з детальною інформацією про конкретні об’єкти. Друга – універсальні платформи інтерактивного контенту на кшталт Genially, орієнтовані на анімацію та гейміфікацію. Третя – інструменти нелінійних презентацій, передусім Prezi, який замість послідовних слайдів використовує єдине полотно і завдяки масштабуванню та панорамуванню дозволяє наочно демонструвати логічні зв’язки, ієрархії та асоціації між різними ідеями, сприяючи холістичному сприйняттю та розвитку системного мислення. Четверта – засоби графічного дизайну, насамперед Canva, що демократизують створення інфографіки, постерів і хронологій. Окрему категорію становлять інструменти хронологічної візуалізації, серед яких TimelineJS – безкоштовний інструмент із відкритим кодом, що дозволяє поєднувати текст, зображення, відео й аудіо в єдину навігаційну історію і добре надається до широкого спектра дисциплін: історії, літератури, науки, мистецтва [42, с. 80, 84, 85, 88, 118].

Технологія впровадження цифрового ресурсу для візуалізації міжпредметного зв’язку передбачає послідовність методично обґрунтованих кроків. На першому етапі вчитель визначає сам міжпредметний зв’язок – точку перетину історичного матеріалу із суміжною дисципліною, наприклад зв’язок між суспільно-політичним контекстом доби та літературним твором, що його віддзеркалює. На другому етапі здійснюється вибір інструменту відповідно до низки критеріїв: типу потрібної інтерактивності, типу базового контенту, складності матеріалу, вікових та когнітивних можливостей учнів, можливостей інтеграції створеного продукту в наявне навчальне середовище, наявності аналітики й вартості ліцензування. На третьому етапі візуалізація інтегрується у

структуру уроку: створений контент може бути вбудований у платформу засобом коду (Embed), наданий прямим посиланням або експортований як статичний чи інтерактивний файл [42, с. 89–90]. Нарешті, на четвертому етапі організовується робота учнів із цифровим контентом, що перетворює їх із пасивних споживачів на активних учасників освітнього процесу, які досліджують, клікають і відкривають нову інформацію [42, с. 80].

Доцільність такого алгоритму підтверджує й практика інтегрованих уроків, де педагог створює навчальний сценарій, у якому природно поєднуються поняття, вміння та діяльності з різних предметів, а в основі уроку лежить наскрізна ідея або запитання, що спонукає до дослідження, аналізу й рефлексії [47]. Міжпредметний потенціал цифрових ресурсів розкривається в їхній здатності забезпечувати синтез знань із кількох освітніх галузей у межах єдиного візуального об’єкта. Для історії оптимальними є історичні карти, хронологічні шкали та порівняльні таблиці подій, а методично доцільним – використання інтерактивних карт з подіями, візуальних хронологій і тематичних галерей. Зв’язок історії з географією забезпечується інтерактивними картами з можливістю масштабування та підписів; зв’язок із літературою – візуальним аналізом творів та ілюстраціями; зв’язок із мистецтвом – тематичними галереями, де кожна подія супроводжується зображенням шедевра відповідної епохи [42, с. 121, 132].

Зокрема, ThingLink уможливлює розміщення міток на історичних фотографіях для ідентифікації осіб, подій і будівель з посиланнями на додаткові джерела, а також створення інтерактивних карт для вивчення історії, культури та економіки регіонів, тоді як TimelineJS дозволяє через стовпець «Group» групувати події за тематичними категоріями, наприклад «Битви», «Технології», «Політичні події» [42, с. 81–82, 120]. Зміст курсу історії України 9 класу відкриває широкі можливості для такого синтезу. Опрацювання теми національно-культурного відродження дозволяє об’єднати історію з українською літературою, для прикладу, через творчість Т. Шевченка, І. Котляревського та діячів «Руської трійці»: цифрова хронологічна шкала, побудована в TimelineJS,

здатна синхронізувати політичні події доби з виходом ключових творів, а кожну подію можна доповнити зображенням, фрагментом тексту чи аудіозаписом [42, с. 119].

Водночас робота з історичною картою, що традиційно допомагає виявити зв'язок між подіями та простежити їхній перебіг, трансформується в інтерактивний формат із мітками регіонів, маршрутів та осередків руху. Практику міжгалузевого поєднання підтверджує й досвід інтегрованих уроків, де навколо однієї теми природно сходяться зміст мовно-літературної, мистецької та громадянської галузей із залученням таких ресурсів, як Canva, Genially, Padlet і Google My Maps [47]. Педагогічний ефект застосування цифрових ресурсів для візуалізації міжпредметних зв'язків полягає у формуванні комплексу компетентностей. Інтерактивна візуалізація підвищує залученість, перетворюючи процес вивчення на активний досвід, сприяє глибшому розумінню, активній взаємодії та довготривалому запам'ятовуванню інформації [42, с. 79–80]. Через візуальні засоби формуються метапредметні компетентності – цифрова грамотність і критичне мислення, а нелінійна побудова матеріалу розвиває системне мислення та цілісне бачення взаємозв'язків. Водночас візуалізація виконує орієнтаційно-навігаційну, комунікативну, оцінювальну, мотиваційну та рефлексивну функції [42, с. 26, 30].

Поряд із перевагами дослідники фіксують і низку труднощів. До технічних належить залежність якості візуалізації від інформативності базового матеріалу та потреба у стабільному підключенні до Інтернету й достатній пропускній здатності для складного мультимедійного контенту. До організаційно-фінансових – обмеженість безкоштовних версій інструментів, оскільки розширені функції, більші обсяги сховища й детальна аналітика доступні лише за платною підпискою, що може стати перешкодою для окремих закладів освіти. До методичних – ризик когнітивного перевантаження через надмірну кількість міток або обсяг інформації, а також небезпека надмірного зосередження на візуальних ефектах на шкоду якості та глибині змісту [42, с. 81].

Отже, інтерактивні цифрові інструменти не лише ілюструють історичний матеріал, а й здатні унаочнити сам зв'язок між дисциплінами – синхронізувати подію з твором, локалізувати явище в просторі, співвіднести історичний контекст із мистецьким артефактом у межах єдиного навігаційного середовища. Умовами ефективності такого підходу є дидактична вмотивованість вибору інструменту, дотримання когнітивних принципів подання інформації для уникнення перевантаження, а також забезпечення технічних й організаційних передумов його впровадження. Перспективи подальшого впровадження пов'язані з розробкою предметно орієнтованих методик використання цих інструментів для різних навчальних дисциплін і вікових категорій та з дослідженням їхнього впливу на довгострокові освітні результати, що відповідає загальній логіці цифрової трансформації шкільної історичної освіти.

3.4. Система оцінювання результатів навчання в умовах міжпредметної інтеграції

Реформування загальної середньої освіти в Україні зумовило перегляд не лише змісту й технологій навчання, а й самих засад вимірювання його результативності. Перехід до компетентнісної моделі освіти зробив очевидним, що традиційний знаннєвий інструментарій оцінювання не здатний адекватно відобразити складні, інтегровані за своєю природою навчальні досягнення учнів. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах міжпредметної інтеграції на уроках історії України в 9 класі, де знання й уміння учня формуються на перетині кількох освітніх галузей – громадянської та історичної, мовно-літературної, мистецької, та ін. – і потребують специфічних підходів до діагностування.

Згідно з рекомендаціями МОН, оцінювання тлумачиться як систематичне спостереження, збір, фіксація та інтерпретація інформації про навчальну діяльність учнів із урахуванням особливостей освітніх програм, академічної свободи вчителя та рівня навчання учня. Оцінка ж є результатом оцінювання, що відображає рівень навчальних досягнень учня відносно очікуваних результатів і може бути кількісною або вербальною. Принципово, що об'єктом оцінювання

визнаються не ізольовані знання, а результати навчання як набуті знання, уміння, навички, способи мислення, цінності та ставлення, які можна ідентифікувати, виміряти та продемонструвати. Таке широке розуміння об'єкта оцінювання уможливлює діагностування інтегрованих результатів, що виходять за межі одного предмета [49]. Якщо попередні критерії оцінювання навчальних досягнень було скеровано на теоретичні знання, факти і т. п., тобто ключовим залишався знаннєвий компонент, то нові критерії згідно компетентнісного підходу передбачають розвиток ключових компетентностей і зорієнтовані на знання, уміння й цінності.

Сучасна система оцінювання передбачає кілька видів оцінювання, кожен з яких виконує специфічну дидактичну функцію. Основними видами визнано формувальне, підсумкове оцінювання та державну підсумкову атестацію [28, с. 29]. Формувальне оцінювання спрямоване на відстеження динаміки навчального поступу учнів, визначення їхніх навчальних потреб і скерування освітнього процесу на підвищення ефективності навчання [28, с. 41]. У контексті інтегрованого навчання формувальне оцінювання набуває особливої цінності, оскільки покликано надавати детальний, конкретизований описовий зворотний зв'язок, дає змогу учневі зрозуміти, де він зараз перебуває і до чого йому прагнути, тобто є інструментом мотивації. До формувального оцінювання варто активно залучати самих учнів через самооцінювання та взаємне оцінювання, адже підлітки краще усвідомлюють вимоги до певних результатів діяльності, коли самі опиняються на місці вчителя [51].

За класифікацією, методи й інструменти оцінювання розрізняють за суб'єктом (оцінювання вчителем, взаємооцінювання, самооцінювання), за об'єктом (оцінювання процесу та оцінювання результату), за способом представлення результатів (усна, письмова, практична форми) та за кількістю учасників (індивідуальне, групове, фронтальне). Для інтегрованого оцінювання історичних результатів найбільш адекватними виявляються методи, що дозволяють зафіксувати комплексний, синтетичний характер досягнень. Серед них особливе місце посідають критерійне оцінювання, де рівні досягнень чітко

визначені й зрозумілі для учнів, а також аналіз продуктів діяльності, що передбачає оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань за заздалегідь розробленими критеріями та шкалою, зокрема досліджень, реалізації проєктів, виготовлення виробів. Дієвим інструментом є портфоліо – цілеспрямований набір зразків виконаних робіт, результатів самооцінювання та формулювань цілей, що демонструють навчальний поступ здобувача освіти. Портфоліо особливо придатне для інтегрованого навчання, оскільки здатне акумулювати різнорідні за предметним походженням роботи (історичні есе, мистецькі проєкти, картографічні завдання) у єдиному діагностичному полі [49].

Серед інструментів формувального оцінювання є спостереження й діагностичні завдання, взаємооцінювання, самооцінювання, усний або письмовий коментар учителя, рефлексійні картки, чеклісти, рубрики. Рубрики й чек-листи становлять методичне ядро критеріального оцінювання інтегрованих результатів: вони дозволяють розкласти складне комплексне завдання на вимірювані показники, кожен з яких може стосуватися окремої галузі чи групи результатів. Педагогічне спостереження, своєю чергою, дає змогу оцінити прояви компетентності, що не піддаються прямому вимірюванню тестом, комунікацію, взаємодію з однолітками, розмірковування вголос, що особливо важливо під час групової роботи на інтегрованих уроках історії [49]. З метою якісного оцінювання результатів навчання в календарно-тематичному плануванні варто визначити один або кілька конкретних очікуваних результатів, які необхідно досягти на конкретному уроці. Для інтегрованого уроку це означає, що вчитель заздалегідь співвідносить тему з результатами кількох галузей одночасно [28, с. 34]

Важливою є також розробка критеріїв і показників для формувального оцінювання, що розробляються вчителем, за можливості разом з учнями, оформляються у вигляді чек-листів, що відображають очікувані результати на кожному рівні. Вони ґрунтуються на критеріях підсумкового оцінювання, але уточнюють та індивідуалізують їх, й оцінюють компетентності, а не лише обсяг засвоєних знань [49]. Оцінювання структуроване за чотирма рівнями –

початковий, середній, достатній і високий, а результати виражаються в балах від 1 до 12 та/або в оціночних судженнях [28, с. 29]. Так, у межах першої групи результатів історичної галузі учень на достатньому рівні аналізує інформацію щодо історичного часу і простору, отриману з різних джерел, наводить аргументи та доречні приклади щодо висловленої думки, а на високому – узагальнює інформацію, оцінює її за визначеними критеріями, виявляє причиново-наслідкові зв'язки між історичними та суспільно значущими подіями. Ці формулювання слугують опорою для конструювання інтегрованих критеріїв [28, с. 31].

Третій крок – добір інструментів оцінювання. Вимоги до них чітко окреслені: відповідність результатам навчання, які оцінюють, релевантність функціям оцінювання та відповідність видам і формам оцінювання [49]. Нарешті, четвертим, специфічним для інтегрованого навчання, кроком є узгодження між учителями суміжних предметів. Досвід проведення бінарних уроків засвідчує, що сценарій такого уроку не може написати хтось один з учителів, потрібна командна робота. Узгодження стосується і власне оцінювання: оскільки критерії оцінювання в різних предметах відрізняються, учителі змушені виробляти спільні домовленості. Показовим є кейс, коли через те, що критерії оцінювання в математиці та географії дещо відрізняються, учителі придумали систему оцінок зі смайликами, за якої учні в підсумку отримали за один урок дві оцінки. Цей приклад ілюструє як гнучкість підходів, так і відсутність уніфікованого механізму інтегрованого оцінювання, що залишається полем учительської творчості [48].

Хотілося б навести конкретний приклад оцінювання на уроці зарубіжної літератури та історії, присвяченому образу людини «втраченого покоління» на прикладі творів Е.М. Ремарка. Учнів поділено на дві групи: частина аналізувала історичні документи про життя людей на межі XIX–XX століть, а інша – опрацьовувала найяскравіші уривки з творів Ремарка, після чого клас порівнював результати й доходив спільного висновку про те, наскільки точно література відображає конкретні історичні періоди. У цьому випадку об’єктом

оцінювання стає водночас уміння працювати з історичним джерелом і здатність інтерпретувати художній текст – тобто результати двох галузей вимірюються в межах одного навчального продукту [48]. Інша модель передбачає диференційоване оцінювання за кожним із предметів у межах спільного уроку. У досвіді інтеграції англійської мови та географії одна вчителька оцінювала учнів протягом уроку за активність, роботу зі словами та інтерактивними вправами, а вчитель географії наприкінці уроку провів невеличку тестову роботу, щоб перевірити засвоєння свого предмета. Така модель зберігає предметну специфіку критеріїв, але реалізує її в інтегрованому контексті [48].

Конкретні приклади інтегрованих завдань для історичної галузі можна вивести з варіантів робіт, рекомендованих для оцінювання: 1) створення інфографік, хронологічних таблиць, ліній часу, історичних календарів, географічне орієнтування в історичних картах, аналіз історичних першоджерел – листів, мемуарів, археологічних знахідок; 2) написання історичних довідок, складання хмаринок слів, мемів, постерів для рефлексії та ін.; 3) участь у тематичних іграх на історичну тематику, командні проєкти, участь у дискусіях, дебатах, круглих столах. Кожен із цих видів робіт за своєю природою припускає міжпредметний характер: історична інфографіка спирається на інформатичні й мистецькі вміння, аналіз мемуарів – на мовно-літературні, географічне орієнтування в історичних картах – на географічні. Об’єктами оцінювання при цьому виступають, зокрема, вміння наочно представити події в хронологічній послідовності, спроможність поєднувати картографічний матеріал з історичними фактами, навички пошуку інформації в бібліотеці, архівах, інтернет-джерелах, здатність аргументовано представити свою думку аудиторії [28, с. 35].

Система оцінювання повинна діагностувати, передусім, ключові компетентності та наскрізні вміння, що, однак, часом складно виміряти в межах одного предмета: командна робота, комунікація, вирішення проблем, креативність [49]. Бінарні уроки створюють для цього природне середовище: за свідченням учителів, такі уроки забезпечують краще засвоєння матеріалу, адже одну й ту ж тему пояснює двоє вчителів, кожен зі свого ракурсу, сприяють

глибшому зануренню в предмет та підвищують мотивацію учнів. Важливим ефектом є формування в учнів асоціативних зв'язків, які допомагають краще розібратися в темі, та справжня інтеграція знань, коли учень усвідомлює, що одну тему можуть вивчати різні предмети [48]. Окремою методичною проблемою є визначення семестрової оцінки, коли потрібно враховувати динаміку особистих досягнень учня впродовж семестру [51].

Таким чином, специфіка оцінювання результатів в умовах міжпредметної інтеграції полягає, насамперед, у зміщенні об'єкта оцінювання від предметних знань до інтегрованих компетентностей, що реалізуються на перетині громадянської та історичної, мовно-літературної, мистецької та деяких інших освітніх галузей. При оцінюванні результатів навчання в умовах міжпредметної інтеграції необхідно враховувати узгодження дій учителів суміжних предметів, чітке визначення інтегрованих результатів на етапі планування, розроблення зрозумілих і заздалегідь відомих учням критеріїв, активне залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання, тісну професійну співпрацю педагогів. Перспективи впровадження інтегрованого оцінювання пов'язані з потребою нормативного врегулювання механізму виставлення оцінки та фіксації результатів бінарних уроків, з методичним супроводом учителів у виробленні спільних критеріїв, а також із розвитком цифрових інструментів, що дозволяють фіксувати динаміку досягнень учня за групами результатів. Загалом міжпредметна інтеграція не лише збагачує зміст історичної освіти, а й актуалізує саму ідею компетентнісного оцінювання, перетворюючи його з інструмента контролю на засіб розвитку цілісної особистості учня.

ВИСНОВКИ

У першому розділі з’ясовано, що попри розбіжності в наукових підходах до класифікації та визначення їхньої сутності, міжпредметні зв’язки забезпечують інтеграцію знань із різних галузей, сприяють формуванню в учнів узагальнених умінь і навичок, розвитку критичного мислення, цілісного світогляду тощо. У контексті шкільного курсу історії України реалізація таких зв’язків створює умови для глибшого розуміння історичних процесів і підвищення ефективності навчання. Аналіз нормативно-правового підґрунтя інтегрованого навчання історії в Україні дає підстави оцінити його, в нашому розумінні, як сприятливе за задумом, але не зовсім послідовне за механізмами реалізації. Ефективна реалізація інтегрованого навчання забезпечується комплексом взаємопов’язаних психологічних і педагогічних умов.

У другому розділі досліджено особливості реалізації міжпредметних зв’язків історії з предметами різних освітніх галузей: громадянської та історичної, з дисциплінами суспільно-гуманітарного і природничо-математичного циклу. Найбільш тісними є інтердисциплінарні зв’язки історії України із всесвітньої історією, громадянською освітою, правознавством. Водночас досить ефективною може бути інтеграція історії з предметами суспільно-гуманітарного циклу, насамперед, з українською мовою і літературою, іноземними мовами, соціальною географією в рамках загального курсу географії та ін. На рівні першоджерел міжпредметну взаємодію з історією України забезпечує корпус художніх, мовних або мистецьких пам’яток, які безпосередньо розкривають історичний контекст доби українського національного відродження XIX – початку XX ст., а на програмовому рівні – чинні підручники історії України для 9 класу, що містять теми (про Кирило-Мефодіївське братство, соціально-економічний розвиток та ін.), що створюють природний простір для міжпредметного синтезу.

Окремо проаналізовано використання знань природничо-математичних наук для формування історичної компетентності, що, на нашу думку, реалізується на трьох рівнях. На теоретичному рівні воно обґрунтовано через

розуміння учнями природничо-наукової компетентності, що включає вміння розкривати вплив технічних винаходів на перебіг історичних подій. На рівні інструментарію інтеграція забезпечується застосуванням хронології, кількісного і статистичного аналізу, природничо-технічного знання та просторово-математичного моделювання, а на програмовому рівні підручники історії України для 9 класу містять насичені природничо-математичним змістом теми модернізації та індустріальної революції.

У третьому розділі обґрунтовано методичні аспекти та інструментарій реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії України на прикладі 9 класу ЗЗСО. З'ясовано ефективність інтегрованого і бінарного уроків історії з іншими предметами, що виявляється у трьох вимірах: в алгоритмічності підготовки (узгодження планів, спільне проєктування сценарію, розподіл ролей), у структурованості проведення (обов'язкова послідовність етапів від актуалізації до рефлексії) та в системності педагогічного ефекту (формування цілісної картини світу й системного мислення). Єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання, на відміну від епізодичного використання міжпредметних зв'язків, дає підстави кваліфікувати інтегрований і бінарний уроки як ефективну технологію. Умовами її ефективності визначено попереднє узгодження календарних планів учителів-предметників на початку навчального року, психологічну й методичну сумісність педагогів, проведення бінарного уроку переважно на узагальнювальному етапі вивчення теми та ін.

Установлено, що особливим засобом міжпредметного синтезу є проєктна діяльність, яка об'єднує навколо єдиної проблеми знання й методи різних навчальних дисциплін, перетворюючи історію з ізольованого предмета на інтегративне ядро гуманітарного пізнання. На відміну від традиційних форм навчання, проєкт вимагає від учня залучення знань із різних галузей для створення цілісного продукту, унаслідок чого міжпредметні зв'язки реалізуються не декларативно, а діяльнісно – як необхідна умова розв'язання поставленої проблеми. Умовами ефективності такого синтезу є проблемний і відкритий характер теми проєкту, узгодженість його цілей із державним

стандартом і модельною програмою, наявність автентичних джерел, активна участь учнів у виборі теми та свідомий добір учителем типу проєкту відповідно до характеру міжпредметних зв'язків.

З'ясовано, що специфіка оцінювання результатів в умовах міжпредметної інтеграції полягає, насамперед, у зміщенні об'єкта оцінювання від предметних знань до інтегрованих компетентностей, які реалізуються на перетині історичної, мовно-літературної, мистецької та географічної галузей. Система такого оцінювання вибудовується послідовно – від теоретичного обґрунтування компетентнісного підходу, через типологію методів із пріоритетом формувального та критеріального оцінювання й технологію розробки критеріїв і показників, до конкретних інтегрованих завдань і продуктів, що одночасно діагностують результати кількох дисциплін. Основними умовами ефективності цієї системи є чітке визначення інтегрованих результатів на етапі планування, розроблення зрозумілих і заздалегідь відомих учням критеріїв, активне залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання, а також тісна професійна співпраця педагогів.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що міжпредметна інтеграція не лише збагачує зміст шкільної історичної освіти, а й актуалізує саму ідею компетентнісного оцінювання, перетворюючи його з інструмента контролю на засіб розвитку цілісної особистості учня. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням спеціальної методики інтегрованого навчання історії та підготовки інтегрованих і бінарних уроків, із розвитком цифрового складника проєктної роботи, поглибленням інтеграції історії з предметами суспільно-гуманітарного і природничо-математичнгого циклів, а також із нормативним урегулюванням механізму виставлення інтегрованої оцінки. За дотримання окреслених умов інтегровані й бінарні уроки історії, проєктна діяльність та компетентнісне оцінювання здатні забезпечити формування цілісного історичного світогляду й ключових компетентностей учнів, що відповідає стратегічним завданням сучасного реформування шкільної історичної освіти.

Список використаних джерел.

І. Нормативно-правові документи в галузі освіти в Україні.

1. Державний стандарт повної загальної середньої освіти (Постанова КМУ №898). URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898
2. Закон України «Про Освіту». Повна загальна середня освіта. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
3. «Інтегрований курс історії та громадянської освіти. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори – Кафтан М.В., Костюк І.А. та ін.). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/30-12-2024/intehrov-kurs-istoriyi-ta-hromadyan-osvity-7-9-kl-kaftan-ta-in-30-12-2024.pdf
4. Інтегрований курс «Історія та громадянська освіта. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Секиринський Д.О., Власова Н.С та ін.). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2025/2025-mnp-integrovanii-kurs-x-storx-x-x-ta-gromadianskox-x-osviti-7-9-klasi-sekirinskii-vlasova-zeliba-krongauz-shhupak.pdf
5. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

ІІ Літературні твори.

6. Котляревський І. Енеїда. Київ: Фоліо, 2013. URL: https://elib.nlu.org.ua/view.html?&id=11134
7. Котляревський І. Наталка Полтавка. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=1054
8. Русалка Дністровая / вступ. ст., приміт., підготовка текстів М.Й. Шалати. Київ : Дніпро, 1987. 206 с.

9. Шевченко Т. Кобзар. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=3545

III. Картографічні джерела.

10. Картографія та історія України. Збірник наукових праць / упор. Вовчин М. Львів, Київ, Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 2000. 345 с. URL: Картографія та історія України. Збірник наукових праць : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive

IV. Твори видатних діячів по галузі філософії та правознавства.

11. Відозва до руского народу. URL: https://zbruc.eu/node/105185
12. Дністрянський, С. Цивільне право. Відень, 1919. Т. 1. 1063 с. URL: https://diasporiana.org.ua/miscellaneous/11426-dnistryanskiy-s-tsivilne-pravo-t-1/
13. Костомаров М. Книга буття українського народу. URL: http://litopys.org.ua/rizne/kmt02.htm
14. Kistiakowski T. Gesellschaft und Einzelwesen. Eine methodologische Studie. Berlin, 1899. 58 с. URL: https://archive.org/details/gesellschaftunde00kistuoft

IV. Монографії та статті

15. Алєксєєва С. Ключові компетентності середньої загальної освіти: компетентність у галузі природничих наук. *Проблеми сучасного підручника.* Вип. 30. Київ, 2023. С. 5–11.
16. Баран Б. Міжпредметні зв'язки на уроках історії. Тернопіль: *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Тернопіль, 2013. Вип. 33. С. 32–34.
17. Барановська В. Можливості міжпредметної інтеграції змісту шкільного підручника. *International Scientific Journal.* Київ, 2015. С. 18–25. URL: https://lib.iitta.gov.ua/10902/7/854_BOV_15_PSP.pdf
18. Богдашина О. Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін». *Харківський*

національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Вип. 12. Харків, 2020. 137 с.

19. Василюк В. Методологічні аспекти проведення бінарних уроків із української літератури та історії України (на прикладі вивчення учнями 9 класів творчості Т.Г. Шевченка). *Український педагогічний журнал.* Київ, 2016. № 3. С. 115–120.
20. Галицька-Дідух Т. Розробка інтегрованих уроків історії та мистецтва для стимулювання образного мислення. *Педагогічна Академія: наукові записки.* Винники, 2025. Вип. 18. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/945/826
21. Головченко Н. Зміст, проблеми та перспективи вивчення теорії літератури в системі міжпредметних зв'язків в 11-му класі ліцею. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2020. № 4. С. 169–179.
22. Добриця М. Еволюція поняття «міжпредметні зв’язки» у педагогіці. Умань: *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань, 2012. Вип. 25. С. 65–71.
23. Кільдеров Д. Форми, методи та засоби інтегрованого навчання. *Web of Scholar*. Київ, 2018. Вип. 4. С. 39–45.
24. Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2021. № 3. С. 66–77.
25. Мороз І. «Сутність інтегративного підходу навчання історії». *Збірник тез ІІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). Педагогічна думка*, Київ, 2021. С. 135–138.
26. Овдійчук Л. Психолого-педагогічні основи застосування інтегрованого навчання в освітній сфері. *Освітні обрії.* Рівне, 2023. Вип. 1(56). С. 20-25.
27. Пастирська І. Міжпредметні зв’язки як пропедевтичний етап розвитку інтеграції змісту освіти. *Інноваційна педагогіка. Загальна педагогіка та історія педагогіки.* Львів, 2019. Вип. 12. С. 17–20.

28. Покроєва Л. Нові вимоги, підходи до оцінювання результатів навчання здобувачів освіти та його функції: методичні рекомендації. *Харківська академія неперервної освіти.* Харків, 2024. 84 с.
29. Пометун О. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2023. Вип. 2. С. 62–72.
30. Посудієвська О. Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) в українській системі освіти: особливості та перспективи впровадження. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Дрогобич, 2023. Вип. 70, т. 2. С. 326–331.
31. Ребрій О., Клімова Д. Образ Мазепи в оригіналі Байрона та в українських перекладах: лінгвоімагологічний аналіз. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* Одеса, 2024. № 69, т. 1. С. 204–209.
32. Скоморовська Н. Інтеграція міжпредметних зв'язків на уроках української літератури як засіб розвитку критичного мислення. *Освітні обрії.* Івано-Франківськ, 2025. Вип. 2(61). С. 47–50.
33. Тверезовська Н. Сидоренко В. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «міжпредметні зв'язки». *Педагогіка вищої та середньої школи.* Київ, 2012. Вип. 34. С. 315–320.
34. Тиндирика О. Міжпредметні зв'язки на уроках історії як засіб формування компетентностей учня. *«Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи» : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Дидактика: теорія і практика.* Київ, 2019. С. 250–253.
35. Хорошайлов О. Психолого-педагогічні аспекти реалізації інтегративного підходу у вивченні математики старшої школи. *Наукові записки молодих учених.* Кропивницький, 2025. Вип. 14. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2211/2276

36. Хребто Т. Технологія інтеграції змісту історії україни та образотворчого мистецтва в середній школі. *Науковий огляд.* Київ, 2016. Вип. 6(27). С. 1–9.

37. Яньcя В. Суть та види міжпредметних зв'язків у навчанні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Харків, 2021. С. 26–29.

III.Підручники, навчально-методичні посібники.

38. Власов В. Історія України. Повторне видання. Рівень стандарту. 9 клас. Київ: Літера ЛТД, 2022. 304 с.

39. Гаврилюк А. Інтеграція української літератури з історією та мистецтвом: міжпредметні зв'язки у сучасній школі. Навчально-методичний посібник. *Володимирський спортивний ліцей Волинської обласної ради.* Володимир, 2026. 141 с. URL: https://naurok.com.ua/intergaciya-ukra-nsko-literaturi-z-istorieyu-ta-mistectvom-mizhpredmetni-zv-yazki-v-suchasniy-shkoli-521594.html#_Toc211541376

40. Долід В., Долганов П. Проєктне навчання в історичній освіті : методичні рекомендації. Рівне: РОІППО, 2023. 83 с.

41. Пометун О. Історія України. Повторне видання. 9 клас. Київ: Освіта, 2022. 287 с.

42. Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів: практичний посібник / [авт.упоряд. : Гаврилюк А.Г., Терентьєва Н.О., Пінчук О.П. та ін.; наук. ред. Гурилюк А.Г.]. Київ: ФОП Ямчинський О.В, 2025. 186 с.

43. Щупак І. Історія України. 9 клас. Київ: УОВЦ «Оріон», 2022. 373 с.

IV. Інтернет-матеріали.

44. Дешко Н. Проєктна діяльність як засіб розвитку навчально-виховної системи ОЦЕВУМу. URL: https://naurok.com.ua/proektna-diyalnist-yak-zasib-rozvitku-navchalno-vihovno-sistemi-ocevumu-189665.html

45. Дьоміна І. Проектне навчання: коротко про головне. URL: https://nus.org.ua/2018/02/21/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/

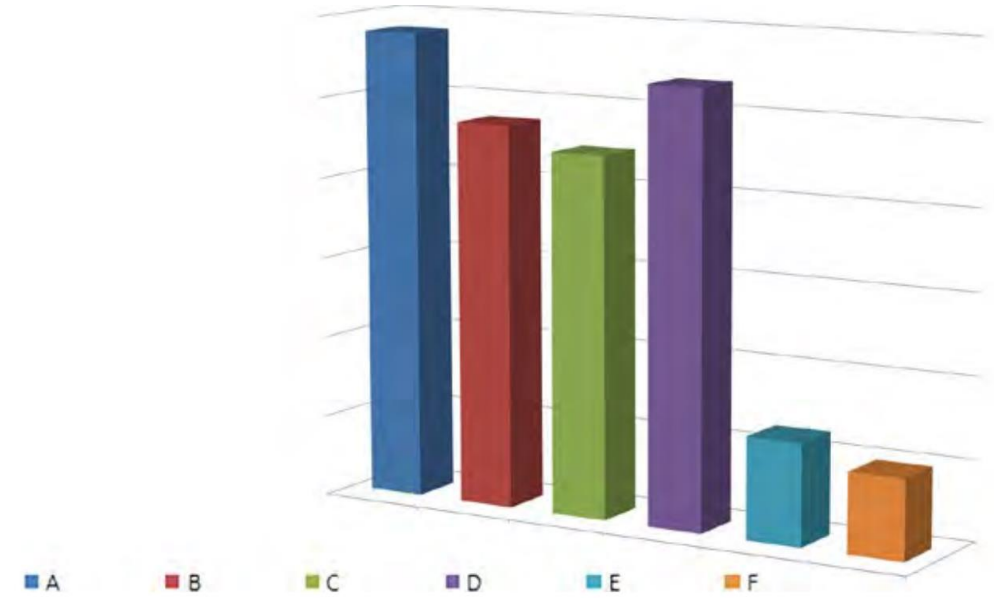
46. Карпюк О. Проектні технології на уроках історії України. Проект-вебквкст "Скарби України". URL: https://naurok.com.ua/proektni-tehnologi-na-urokah-istori-ukra-ni-proekt-vebkvkst-skarbi-ukra-ni-443065.html
47. Лазебна О. «Інтеграція міжпредметних зв'язків у дистанційному форматі нуш: інноваційні підходи, цифрові платформи та практичні кейси інтегрованих уроків». URL: https://naurok.com.ua/integraciya-mizhpredmetnih-zv-yazkiv-u-distanciynomu-formati-nush-innovaciyni-pidhodi-cifrovi-platformi-ta-praktichni-keysi-integrovanih-urokiv-480540.html
48. Лиховид І. Два вчителі, одна тема і дві оцінки за раз: що таке бінарний урок та як його провести. URL: https://nus.org.ua/2024/04/30/dva-vchyteli-odna-tema-i-dvi-otsinky-za-raz-shho-take-binarnyj-urok-ta-yak-jogo-provesty/
49. Нова система оцінювання результатів навчання учнів: огляд проєкту наказу МОН. URL: https://naurok.com.ua/post/nova-sistema-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-oglyad-proektu-nakazu-mon
50. Нужа Ю. Нестандартні форми викладання історії: Бінарний урок. URL: https://naurok.com.ua/nestandartni-formi-vikladannya-istori-binarniy-urok-274019.html
51. Оцінки у 5–9-х класах по-новому: моделі, інструменти, орієнтири. URL: https://osvitoria.media/experience/otsinky-u-5-9-h-klasah-po-novomu-modeli-instrumenty-oriyentyry/

V. Дисертації, автореферати, звіти про наукові дослідження.

52. Коростельва Є. Міжпредметні зв'язки в проєктній діяльності учнів основної школи як основа компетентнісного навчання фізики. *Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*, Київ, 2021. 242 с.
53. Ремех Т. Заключний звіт про наукове дослідження «Методичні засади і технології інтеграції громадянської освіти та історії в гімназії» 2021–2023 рр. *Національна академія педагогічних наук України.* Київ. 2023. 61 с.

Додатки.

Додаток А

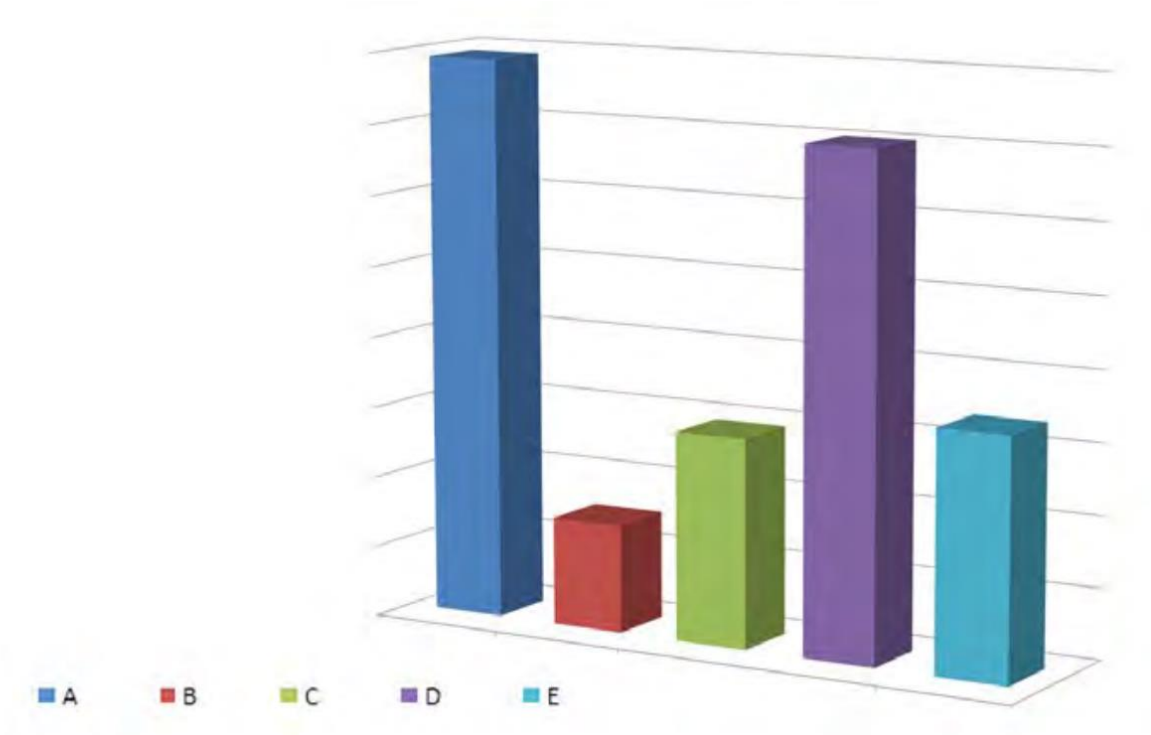


Діаграма відповідей вчителів на запитання «Яке Ваше ставлення до інтегрованого підходу в навчанні історії?

Більшість учителів позитивно оцінюють інтегроване навчання історії: воно сприяє формуванню компетентностей (A) – 57,9%, системному мисленню (B) – 47,4%, зв'язку з повсякденням (C) – 44,6%, кращому сприйняттю матеріалу (D) – 53,6%; негативно — складність сприйняття (E) – 12,6% та надмірні витрати часу (E) – 9,9%.

Джерело: [24] Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2021. № 3. С. 66–77.

Додаток Б

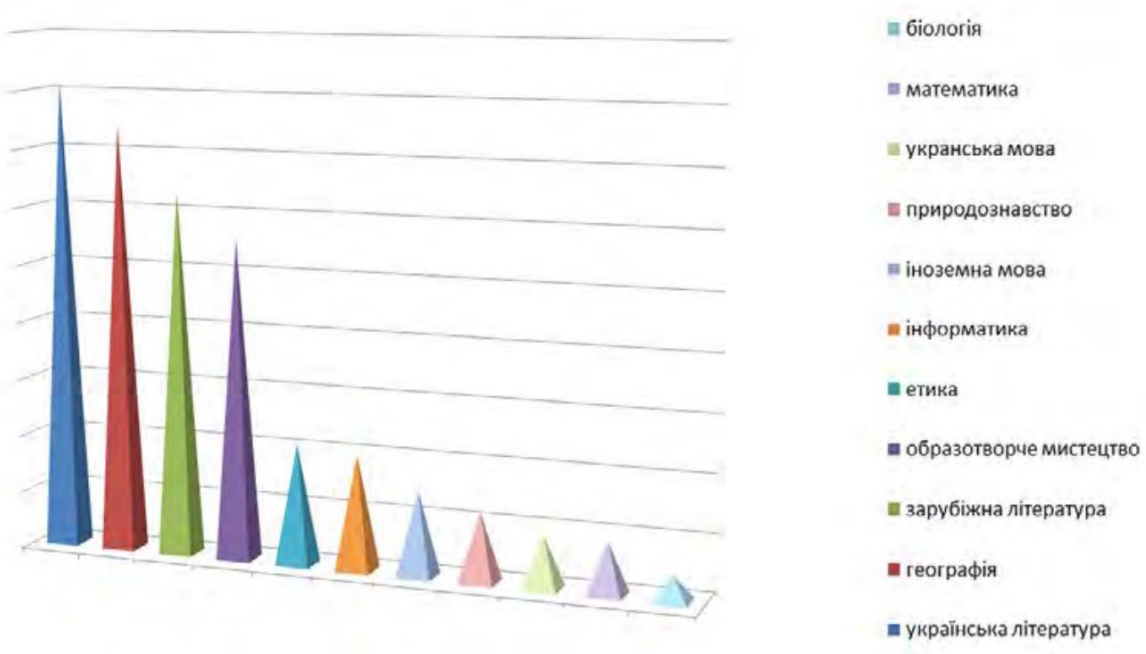


Діаграма відповідей вчителів на запитання «Яким чином Ви впроваджуєте інтегративний підхід у своїй роботі?

Учителі впроваджують інтегративний підхід переважно через реалізацію передбачених програмою змістових ліній (A) – 79,1% та інтегровані завдання (D) – 70,3%, через проєкти (E) – 33,8%, інтегровані уроки (C) – 29,4% і курси за вибором (B) – 15,2%.

Джерело: [24] Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2021. № 3. С. 66–77.

Додаток В

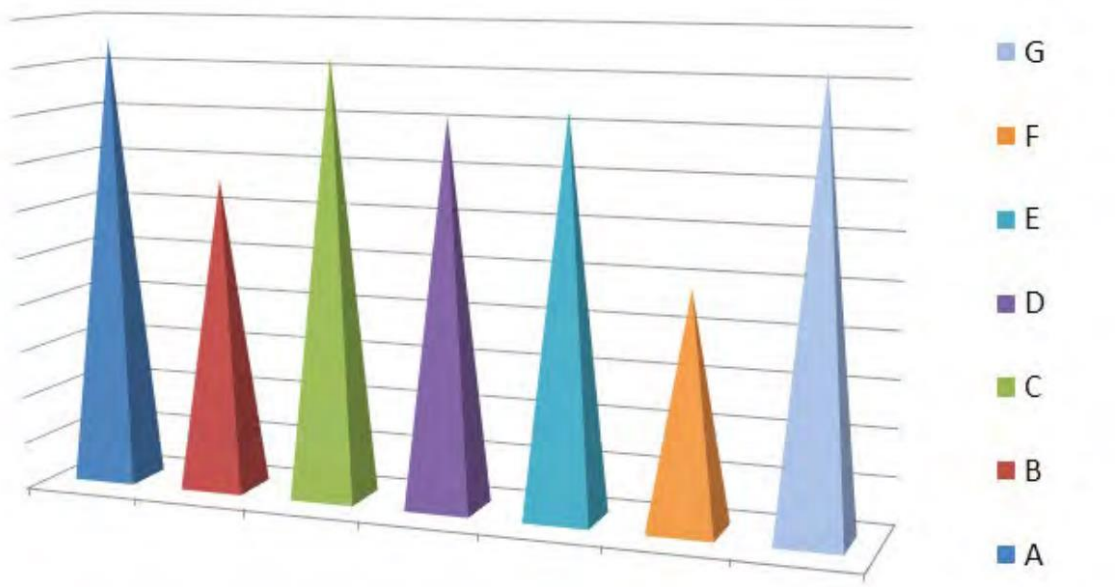


Діаграма відповідей вчителів на завдання «Зазначте, які навчальні предмети було б цікавіше вивчати в тісному взаємозв'язку з історією»

Найцікавішими для інтеграції з історією вчителі вважають українську літературу (81,4%), географію (74,3%), зарубіжну літературу (63,4%) та образотворче мистецтво (55,6%), значно рідше – етику (20,9%), інформатику (19,9%), іноземну мову (14,7%), природознавство (12%), українську мову та математику (по 9%), біологію (4,4%).

Джерело: [24] Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2021. № 3. С. 66–77.

Додаток Г



Діаграма відповідей вчителів на завдання «На Вашу думку, які питання впровадження методики та технологій інтегрованого навчання історії в освітньому закладі потребують висвітлення в методичній літературі?

Найбільше вчителів потребують методичного висвітлення питань підготовки інтегрованих уроків (A) – 47,8%, розробки інтегрованих курсів (C) – 46,4% та підручників на інтегративній основі (G) – 46,4%, а також визначення форм і методів формування компетентностей (E) – 41,8%, реалізації змістових ліній (D) – 40,7%, проєктів (B) – 33,3% і критеріїв інтегрування (F) – 24,6%.

Джерело: [24] Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2021. № 3. С. 66 –77.

Додаток Д

План-конспект з предмета «Історія України»

Урок 10

Дата 17.06.2026.

9 клас

Тема: Кирило-Мефодіївське братство.

Мета:

навчальна:

- дізнатися про передумови та обставини виникнення Кирило-Мефодіївського братства в грудні 1845 р.; */інформаційна*
- з'ясувати склад братства, його ключових членів (М. Гулак, П. Куліш, М. Костомаров, В. Білозерський, Т. Шевченко); */інформаційна*
- ознайомитися зі змістом «Книги буття українського народу» та Статуту братства; */інформаційна*
- розкрити культурницьку та просвітницьку діяльність кирило-мефодіївців (підручники, народні школи, програмні документи); */інформаційна*
- оцінити історичне значення братства в контексті українського національного руху. */інформаційна*

розвивальна:

- розвиток умінь аналізувати першоджерела (Статут братства, жандармська довідка) для виявлення головних ідей організації; */логічна*
- формування навичок критичного осмислення документів та оцінки їх достовірності (порівняння Статуту і жандармської довідки); */логічна,*
- розвиток умінь встановлювати хронологічну послідовність подій (від заснування до розгрому братства 1847 р.); */хронологічна*

- формування комунікативних умінь через роботу в групах («Мапа думок», обговорення); */мовленнєва, комунікативна*
- розвиток просторового мислення через роботу з контурною картою (позначення міст діяльності братчиків); */просторова*
- формування умінь порівнювати: діяльність братства з іншими європейськими організаціями 1830–1848 рр.; */логічна*

виховна:

- виховувати повагу до борців за свободу і гідність українського народу (через аналіз діяльності кирило-мефодіївців, долі Т. Шевченка); */аксіологічна, громадянська*
- сприяти формуванню національно-громадянської свідомості учнів (через осмислення ідей братства про слов'янську федерацію та рівність народів); */громадянська, особистісна*
- виховувати ціннісне ставлення до демократичних ідей рівності, свободи й гідності (ідеї братства про ліквідацію кріпацтва та станових привілеїв); */аксіологічна*
- –формувати здатність до підприємливості та ініціативи в суспільному житті (на прикладі діяльності Г. Андрузького, П. Куліша); */підприємницька*
- виховувати шанобливе ставлення до думки інших та вміння відстоювати власну позицію (Робота в групах, дискусія); */особистісна, мовленнєва*

Тип уроку: комбінований.

Обладнання: підручник «Історія України», 9 клас, І. Щупак; мультимедійна презентація; контурні карти; роздатковий матеріал (картки з документами - Статут братства, жандармська довідка).

Основні терміни: Кирило-Мефодіївське братство (товариство), «Книга буття українського народу», слов'янська федерація, різночинна інтелігенція, українофільство, слов'янофільство, месіанство, конспірація.

Основні дати: грудень 1845 р. - утворення Кирило-Мефодіївського братства; січень 1846 - березень 1847 рр. - діяльність братства; весна 1847 р. - арешт членів братства.

План уроку

1. Формування політичних поглядів учасників братства.
2. Діяльність і здобутки. Культурницька політика.

3. Історичне значення.

Хід уроку

Час	Етап уроку	Навчально-виховна діяльність вчителя	Навчально-виховна діяльність учня	Примітки
3 хв	**І. Організаційний**	Привітання з учнями, перевірка присутніх. Емоційне налаштування, побажання гарного настрою й легкого засвоєння теми.		
2 хв	**ІІ. Перевірка домашнього завдання**		***<u>Усна відповідь</u>*** Що таке «Братство «? (Гасюк) Назви основні риси розвитку культури та освіти в Наддніпрянщині першої половини XIX ст. (Третяк) ***<u>Відповідь біля дошки</u>*** Покажи на карті міста, де були засновані університети та ліцеї на українських землях. (Лисюк) **<u>Письмова відповідь</u>**	*логічна* *логічна, громадянська* *просторова*

			Чому усна народна творчість залишалася головним оберегом національної самобутності українців? (Градова)	*логічна, культурна*
3 хв	**III. Мотиваційний етап**	*/цифрова, культурна*	Хто ці люди? Де ти могла бачити їхні портрети чи імена? (Маланюк) Що, на твою думку, об'єднувало цих людей? (Вівчаренко) Чому, на твій погляд, таємні організації виникали саме в університетах? (Зобків)	*аксіологічна* *логічна* *громадянська, логічна*
3 хв	**IV. Актуалізаційний етап**		Який період історії ми зараз вивчаємо? (Дзалба) Назви основні риси даного періоду (Яковишин)	*Логічна* *Логічна*
21 хв	**V. Етап вивчення нового матеріалу**	**1.** Київський університет, відкритий у 1834 р., одразу став центром вільної думки. У грудні 1845 р. в університетському середовищі	Коли і де виникло Кирило-Мефодіївське братство?(Клим'юк)	*Логічна*

		утворилась таємна організація українських інтелектуалів – Кирило-Мефодіївське братство (товариство). До його діяльності було залучено близько ста осіб, а основою стали 12 членів. Оскільки християнство пронизувало всі сфери діяльності братчиків, можна припустити, що ця цифра невипадкова і пов'язана з 12 апостолами — учнями Ісуса Христа. Серед братчиків були такі постаті, як Микола Гулак, Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, Василь Білозерський. Історики сперечаються, чи належав до братства Тарас Шевченко. І він сам, і інші братчики заперечували це. Але Тарас Шевченко був залучений до діяльності товариства, знав його таємні документи, тому можна припустити, що всі заперечення — вияв конспірації і прагнення захистити поета від переслідувань. */інформаційна*	**Дискусія** «Таємна організація» — небезпечна чи необхідна? Обговоріть: у яких умовах громадяни вдаються до таємних організацій? Чи є це виправданим? **Робота з цифровими джерела** Знайдіть у відкритих джерелах 1-2 факти про будь-якого члена братства та розкажіть їх. **Мозковий штурм** Тарас Шевченко заперечував членство в братстві. Чи варто йому вірити? Сформулюйте мінімум 2 аргументи «за» і 2 «проти» його слів.	*аксіологічна, культурна* *Просторова*

		2. Члени товариства створювали, обговорювали і поширювали програмні документи. Ключовим з них була «Книга буття українського народу» авторства М. Костомарова. Він сам підкреслював, що вона написана у формі релігійного трактату, щоби полегшити її сприйняття простими людьми. Через постійне звернення до християнства він різко засуджує визиск і несправедливості, що їх дозволяє собі влада. Як зразок взаємин між людьми М. Костомаров розглядає козацтво, яке в його баченні не знає нерівності і панування людини над людиною. Студент Г. Андрузький підготував проєкти Конституції, де міркував над найліпшими способами організації влади. Він наголошував на необхідності ліквідації станових привілеїв і рівності всіх перед законом. П. Куліш підготував підручник з історії України, який вдалося видати у 1846 р. Братчики також готували проєкти відкриття	«Книга буття» написана в стилі релігійного трактату. На уроках літератури ви вивчали твори, що спираються на біблійні образи та мову. Який спільний прийом використовують такі твори? Наведіть приклад (Раїн) «Козацтво не знає нерівності» — так стверджував М. Костомаров. Чи погоджуєтесь ви з цим твердженням? (Павлів) Поясніть усно (2–3 речення), що таке «станові привілеї» і чому Г. Андрузький вимагав їх ліквідації(Біднік)	*громадянська* *логічна* *логічна,* *мовленнєва* *культурна*

		народних шкіл і збирали із цією метою гроші. */інформаційна*		
		3. Кирило-Мефодіївське товариство було викрито за доносом студента Петрова, його основних учасників заарештували навесні 1847 р. Частину членів товариства було заслано у різні регіони Російської імперії, М. Костомаров отримав рік, а М. Гулак – три роки ув'язнення. Найважче було покарано Т. Шевченка – його віддали у солдати на 10 років, заборонивши писати і малювати. Виникнення і діяльність товариства свідчили про поступальний розвиток українського руху. Кирило-мефодіївці поєднали погляди козацьких старшин-автономістів, романтиків, що прагнули розвитку народної культури і права кожного народу на освіту та модерні ідеї загальної рівності і демократичного правління. Члени товариства запропонували альтернативу – демократичну федерацію вільних народів. */інформаційна*	**Робота з картою** Членів братства заслали «у різні регіони Російської імперії». Позначте на контурній карті можливі місця заслання (Сибір, Казахстан, Поволжя). Що об'єднує ці місця? Чому саме туди відправляли небажаних для влади людей? Братство запропонувало «альтернативу — демократичну федерацію вільних народів». Яку цінність вони протиставили	*Культурна* *Підприємницька*

			самодержавству? Чи є свобода народів абсолютною цінністю чи вона може мати межі?(Матіїв) **Робота в групах (роздатковий матеріал знаходиться вкінці конспекту)** Діти діляться на дві команди та виконують завдання на картах по рівню складності (від простого до складного), завдання виконують за певний час. Чия команда швидше і правильно виконала завдання – перемагає.	*аксіологічна, логічна, культурна* *Культурна* *екологічна*

4 хв	**VI. Систематизація знань**		**Робота з таблицею** Заповніть таблицю «Кирило-Мефодіївське братство» за колонками: член братства / основна роль / головні ідеї / покарання.	*логічна, інформаційна, культурна*
3 хв	**VII. Висновки**	Отже, Кирило-Мефодіївське братство стало першою серйозною спробою українських інтелектуалів вдатися до організованої політичної боротьби. Товариство вперше розробило широку програму, засновану на ідеях демократії, рівності й слов'янської федерації. Незважаючи на розгром 1847 р. та суворі покарання (зокрема, 10-річна солдатчина Т. Шевченка), братчики продовжили культурницьку роботу, яка втілилась у нові твори, журнал «Основа», наукові праці. Це зробило братство ідейним дороговказом для всього подальшого українського руху. */інформаційна*		

1 хв	**VIII. Домашнє завдання**		Напишіть коротку статтю для історичної енциклопедії на тему: «Історичне значення діяльності Кирило-Мефодіївського братства». Скористайтеся фотоколажем - встановіть, яких діячів на ньому зображено. **Додатково (творче завдання на вибір):** за допомогою додаткових джерел та знань, здобутих на уроках всесвітньої історії та громадянської освіти, доведіть або спростуйте тезу: «Програма Кирило-Мефодіївського братства була найреволюційнішою серед усіх слов'янських організацій свого часу».	*логічна, інформаційна, мовленнєва* */логічна, підприємницька (міжпредм.: всесвітня історія, громадянська освіта)*

Роздатковий матеріал

Картка 1. Статут братства (уривок)

«...Головні ідеї товариства:

1. Визначаємо, що духовне і політичне об'єднання слов'ян є тією справжньою метою, до якої вони повинні прагнути.

2. Визначаємо, що при об'єднанні кожне слов'янське плем'я повинно мати свою самостійність...

3. Визначаємо, що кожне плем'я повинно мати народне правління і дотримуватися повної рівності співгромадян...

8. Товариство буде прагнути заранні про викорінення рабства і всякого примушення бідних класів...

9. Як все товариство в цілому, так і кожний член окремо повинні узгоджувати свої дії з євангельськими правилами любові, покірності і терпіння...»

Завдання: 1) Який світогляд став основою ідей братчиків? 2) Визначте головні завдання для розв'язання соціальних і національних проблем. 3) Чому братчики обрали саме такий шлях боротьби? */логічна, громадянська, аксіологічна (міжпредм.: правознавство, громадянська освіта)*

Картка 2. Жандармська довідка про Кирило-Мефодіївське товариство (уривок)

«...Товариство ставило собі за мету приєднання до Росії іноземних слов'янських племен, а засобами до цього воно вважало піднесення слов'янських племен до поваги власної їх народності, усунення звичаїв із всього іноземного, знищення ворожнечі... А в Києві і в Малоросії слов'янофільство перетворюється в українофільство. Там молоді люди більше піклуються про відновлення мови, літератури і звичаїв Малоросії, мріючи навіть про повернення часів колишньої вольниці козацтва і гетьманщини...»

Завдання: 1) Як влада оцінювала діяльність кирило-мефодіївців? 2) Порівняйте цей документ зі Статутом братства. Чим відрізняються оцінки? 3) Чому влада боялася «українофільства»? */логічна, критичне мислення, громадянська (міжпредм.: правознавство)*

Картка 3. «Книга буття українського народу» М. Костомарова – ідейна основа

М. Костомаров написав «Книгу буття українського народу» у формі релігійного трактату, щоби полегшити її сприйняття. Він різко засуджує визиск і несправедливості. Як зразок взаємин між людьми М. Костомаров розглядає козацтво, яке не знає нерівності. Україна має місію показати слов'янським народам шлях до ліквідації утисків і об'єднання у федерацію.

Завдання: 1) Яку роль, за Костомаровим, мала відіграти Україна серед слов'янських народів? 2) Чому автор обрав форму релігійного трактату? 3) Зв'яжіть ідеї твору з поняттями «демократія» і «федерація» (громадянська освіта)./*аксіологічна, логічна (міжпредм.: громадянська освіта, українська мова і література)*

Картка 4. Хронологія Кирило-Мефодіївського братства

1834 р. – відкриття Київського університету Св. Володимира
1845 р. – М. Костомаров одержав призначення до університету
Грудень 1845 р. – утворення Кирило-Мефодіївського братства
Січень 1846 – березень 1847 рр. – діяльність братства
1846 р. – видання підручника з історії України П. Куліша
Весна 1847 р. – донос Петрова, арешт членів братства
1847–1857 рр. – заслання Т. Шевченка (10 років солдатчини)

Завдання: 1) Встановіть хронологічну послідовність подій і занесіть їх на «лінію часу». 2) Скільки тривала активна діяльність братства? 3) Чому покарання Шевченка було найтяжчим? Пов'яжіть із його творчістю. */хронологічна, логічна (міжпредм.: українська мова і література)*

Картка 5. Творче завдання «Я — дослідник»

Уявіть, що ви – член Кирило-Мефодіївського братства у 1846 р. Вам доручено підготувати короткий звіт про діяльність братства для нових членів.

Завдання: Напишіть звіт (5–7 речень), де відобразіть: 1) мету братства; 2) головні документи та їх ідеї; 3) культурницьку діяльність (народні школи, підручники, конституційні проєкти); 4) як ці ідеї пов'язані з ідеями демократії, якими ви навчалися на уроках громадянської освіти.

/підприємницька, особистісна, комунікативна (міжпредм.: громадянська освіта, всесвітня історія)