

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІГНАТЕНКО НАТАЛІЯ ВІТАЛІЇВНА

УДК 373.5.014:94(477) «1991/2020»

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ
НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ
УКРАЇНИ (1991 – 2020 рр.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подано на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.



Н.В. Ігнатенко

Науковий консультант: **Кравець Володимир Петрович**,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України

АНОТАЦІЯ

Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.).

– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2024.

Від здобуття Україною незалежності до сьогодення історична освіта пройшла складний шлях докорінних змін. Вони були зумовлені низкою факторів, найважливішими з-поміж яких стали утвердження національного історичного наративу, інтеграція України в єдине європейське освітнє середовище, раціоналізація освіти як передумова до утвердження багатовимірної моделі «суспільства знань». Перші два вплинули на зміст шкільних курсів історії, останній – на організаційні та методичні засади побудови освітнього процесу під час вивчення дисципліни. Фактори трансформації підходів до вивчення та навчання історії створили умови для зміщення акцентів методичної науки, яка інтенсивно еволюціонувала, адже актуальними стали розробки механізмів утілення в освітній процес задекларованих державою інноваційних вимог до змісту уроків та чинного теоретико-методологічного інструментарію. Як наслідок, за роки незалежності теорія та методика навчання історії в школі сконденсували потужний досвід дидактичної організації та змістового наповнення процесу навчання історії в закладі загальної середньої освіти, концептуальний аналіз якого дозволить підвищити ефективність педагогічної діяльності на сучасному етапі змін і створить підґрунтя для прогностичного моделювання розвитку шкільної історичної освіти.

У роботі на основі дослідження науково-педагогічної, методичної літератури, а також освітньої документації здійснено цілісний аналіз здобутків української історіографії й наукової думки з означеної наукової

проблеми, обґрунтовано теоретико-методологічні засади історико-педагогічного дослідження генези вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі – сукупність вихідних наукових положень, що визначають концептуальні теорії, основні підходи, принципи аналізу трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в ЗЗСО як складного суперечливого процесу структурної зміни галузевої парадигми, розпочатої з метою забезпечення нової якості освіти на всіх її рівнях. До наукового обігу введено нормативно-правові джерела, матеріали інтернет-видань, інша інформація, отримана авторкою шляхом застосування методів опитування, анкетування, контент-аналізу повідомлень засобів масової інформації, освітніх форумів і блогів, дописів на сайтах соціальних мереж.

Проаналізовано особливості формування державної освітньої політики незалежної України як визначального чинника, який зумовлював трансформаційні процеси в галузі шкільної історичної освіти та значною мірою визначав вектори їхнього розвитку.

Запропоновано авторську періодизацію генези змісту теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності (1991 – 2020 рр.), зокрема виокремлено концептуальний (перехідний 1991 – 1996 рр., нормотворчий 1996 – 2010 рр., контрверсійний 2010 – 2017 рр.) та реформаційний (2017 – 2020 рр.) періоди. Концептуальний потрактовано як період декларативної відмови від радянської моделі історичної освіти і появи принципово нових для неї явищ і тенденцій. Водночас слід зауважити, що теорія і методика навчання історії в школі цього періоду була неспроможна остаточно відмовитися від успадкованих радянських схем побудови освітнього процесу, наслідком чого стали перманентні дезінтеграційні явища в освіті, подолання яких змушувало науковців та педагогів-практиків шукати компроміси між політичною кон'юнктурою та змістом історичної освіти.

Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі у реформаційну добу (2017 – 2020 рр.) розглянуто як період наймасштабніших від здобуття Україною незалежності процесуальних змін у

галузі, тенденційною особливістю яких стали спроби сконструювати модель шкільної історичної освіти нового типу – при чому змінилися як підходи до змісту та принципів висвітлення історичного матеріалу, так і завдання, які поставлено перед учасниками освітнього процесу.

Висвітлено структуру, фактори та закономірності розвитку змісту, методів та форм організації освітнього процесу з історії як передумови та результати становлення вітчизняної теорії і методики навчання історії, доведено наступність педагогічних ідей та принципів їхньої реалізації на різних етапах функціонування теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.). Простежено дидактичні ідеї українських учених та педагогів, чий доробок став підґрунтям для трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в ЗЗСО періоду незалежності (1991 – 2020 рр.). Проведено експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.), за результатами якого узагальнено ключові здобутки українських методистів, спрямовані на розв’язання актуальних для сучасних педагогів питань теорії й практики навчання історії. Підсумовано вітчизняний досвід теорії і методики навчання історії в школі, окреслено спектр актуальних проблем сучасної освітньої практики галузі.

У дисертаційній роботі уточнено понятійно-категоріальний апарат теорії та методики навчання історії в школі. Запропоновано авторську дефініцію концепту «трансформації в системі освіти», який потрактовано як *обумовлений сукупністю ендогенних та екзогенних факторів процес структурної зміни галузевої парадигми, здійснений з метою забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих, наслідками якого повинні стати зрушення у соціальній структурі суспільства та досягнення задекларованої у нормативно-правових актах держави (Конституція України, Закон України про освіту, Концепція розвитку освіти тощо) мети освіти.*

У процесі аналізу історіографії та джерельної бази простежено тенденції розвитку теорії та методики навчання історії упродовж 1991 – 2020 рр., окреслено значення теорії та методики навчання історії як педагогічної науки та шкільної практики в умовах парадигмальних змін, характерних для окремих хронологічних відтинків досліджуваного періоду. На кожному з етапів розвитку теорії та методики навчання історії в школі упродовж 1991 – 2020 рр. простежено наступність відповідних вимогам часу наукових ідей та способи їхньої реалізації з урахуванням позиції чинного політичного нарративу.

На основі теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми розроблено концепцію дослідження, яка полягає в комплексному й системному обґрунтуванні трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. як складного суперечливого процесу, зумовленого історичним, економічним, культурним розвитком суспільства. Концепція дослідження об'єднує чотири рівні: методологічний, історичний, теоретичний і практичний, які взаємопов'язані і сприяють реалізації мети й завдань дисертаційної роботи.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дисертаційної роботи полягають у тому, що вперше:

здійснено системний джерелознавчий та історіографічний аналіз проблеми розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі на зламі ХХ – ХХІ століть; до наукового обігу *введено* значний масив нормативно-правових джерел, матеріалів інтернет-видань, іншої інформації, отриманої за допомогою опитування, тестування, контент-аналізу повідомлень засобів масової інформації, блогів, записів на сайтах соціальних мереж; *схарактеризовано* концепції розвитку освіти загалом та історичної освіти зокрема, на підставі чого констатовано взаємозумовленість / оригінальність репродукованих теорією та методикою навчання історії в школі підходів до реформування галузі на різних етапах змін;

обґрунтовано теоретико-методологічні засади історико-педагогічного дослідження генези вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі. Їх витлумачено як сукупність вихідних наукових положень, що визначають концептуальні теорії, основні підходи, принципи аналізу трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі як складного суперечливого процесу структурної зміни галузевої парадигми, розпочатої для забезпечення нової якості освіти на всіх її рівнях; *уточнено та систематизовано* понятійно-категорійний апарат, що відображає зміст та характеризує структуру трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр. («зміна», «трансформація», «модернізація», «модифікація», «реформа», «реформування»), особливості взаємозумовленого впливу теорії та методики навчання історії як педагогічної науки та шкільної практики в умовах парадигмальних змін, характерних для окремих етапів досліджуваного періоду;

запропоновано авторську дефініцію концепту «трансформації в системі освіти», який потрактовано як обумовлений сукупністю ендогенних та екзогенних чинників процес структурної зміни галузевої парадигми, здійснений задля забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих, наслідками якого повинні стати зрушення в соціальній структурі суспільства та досягнення задекларованої в нормативно-правових актах держави (Конституція України, Закон України про освіту, Концепція розвитку освіти) мети освіти;

розроблено авторську періодизацію генези змісту теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності (1991 – 2020 рр.), зокрема виокремлено концептуальний (перехідний 1991 – 1996 рр., нормотворчий 1996 – 2010 рр., контрверсійний 2010 – 2017 рр.) та реформаційний (2017 – 2020 рр.) періоди; *простежено* шлях еволюції теорії та методики навчання історії, який містить такі етапи: 1) становлення галузі (способом сепарації від усталених у радянський період констант, відмова від догматичного підходу до вивчення історії в школі), 2) формування національної моделі історичної

освіти, 3) апробації нових підходів до змісту та методів навчання історії, 4) розробка стратегії розвитку теорії та методики навчання історії з урахуванням викликів часу, актуальних соціальних потреб здобувачів освіти, чинного законодавства.

висвітлено в історичній ретроспективі особливості становлення, чинники та тенденції розвитку змісту, методів та організаційних форм навчання історії як передумови та результат інституційного розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі, зокрема увиразнено погляди українських учених на трансформацію змісту, методів, засобів і форм навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр.; *обґрунтовано* самостійність української методичної думки щодо розв’язання актуальних проблем теорії і практики навчання історії за такими напрямками: 1) утвердження національного історичного наративу та трансформації змісту шкільної історичної освіти; 2) розробки та впровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення шкільних курсів історії в умовах змін; 3) моделювання сучасного освітнього простору уроку історії; *доведено* наступність прогресивних наукових ідей та механізмів їхньої реалізації на різних етапах історичного розвитку теорії та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр.;

здійснено експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі упродовж 1991 – 2020 рр. та на його підставі узагальнено здобутки автентичної української методичної думки в проєкції на вирішення актуальних проблем сучасної теорії та практики навчання історії.

Подальшого розвитку набули характеристика особливостей формування державної політики в Україні в галузі історичної освіти, теоретичні концепції шкільної історичної освіти в історичній ретроспективі, методологічні засади модернізації шкільної історичної освіти в Україні відповідно до потреб сьогодення і світових освітніх стандартів.

Практичне значення полягає в переосмисленні та узагальненні вітчизняного досвіду теорії і методики навчання історії в школі у вимірах актуальних проблем сучасної освітньої практики. За результатами дослідження розроблено та впроваджено в практику вищої педагогічної школи спеціальний курс «Українська історична дидактика: становлення та розвиток на зламі ХХ – ХХІ ст.», удосконалено навчальну програму дисципліни «Теорія та методика навчання історії в школі» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія).

Окремі положення (зокрема, щодо досвіду, тенденцій розвитку, особливостей добору структури та змісту навчання історії) використано в процесі розроблення методичного посібника з теорії та методики навчання історії в ЗЗСО; методичних рекомендацій до курсів «Теорія і методика навчання історії та пропедевтична практика», «Теорія та методика навчання історії» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) та спецкурсу «Українська історична дидактика: становлення та розвиток на зламі ХХ – ХХІ століть» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія).

Результати та висновки дослідження можуть бути використані для практичних механізмів розв'язання актуальних проблем сучасної теорії та методики навчання історії в ЗЗСО як педагогічної науки, модернізації історичної освіти, її навчально-методичного забезпечення, а також для теорії та методики навчання історії як навчальної дисципліни, формування методичної компетентності здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за предметною спеціальністю 014.03 «Середня освіта (Історія)», розвитку професійної компетентності вчителів історії в системі післядипломної педагогічної освіти, а також для організації подальшого вивчення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в ЗЗСО.

Ключові слова: освіта, заклад загальної середньої освіти, історична освіта, державна політика в галузі історичної освіти, генеза історичної освіти, теорія та методика навчання історії в школі, трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі.

ANNOTATION

Ignatenko N. V. Transformational Processes in the Theory and Methodology of Teaching History in Schools during the Period of Ukraine's Independence (1991 – 2020). – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01. "General Pedagogy and History of Pedagogy". – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2025.

Since Ukraine gained independence, historical education has undergone a complex path of profound changes. These were driven by a number of factors, the most important of which were the establishment of a national historical narrative, the integration of Ukraine into the unified European educational environment, and the rationalization of education as a prerequisite for establishing a multidimensional "knowledge society" model. The first two factors influenced the transformation of the content of school history courses, while the latter affected the organizational and methodological foundations of their study. The factors influencing the transformation of approaches to the study and teaching of history created conditions for a shift in the focus of methodological science, which has evolved intensively, as the development of mechanisms for implementing the state's declared innovative requirements for lesson content and current theoretical and methodological tools became relevant. As a result, during the years of independence, the theory and methodology of teaching history in schools condensed a significant experience in the didactic organization and content of the history learning process in general secondary education institutions. Conceptual

analysis of this experience will allow for increasing the efficiency of the pedagogical process in the current stage of changes and will create a foundation for predictive modeling of the development of school historical education.

In the work, based on the analysis of scientific-pedagogical and methodological literature, a comprehensive analysis of the achievements of Ukrainian historiography and scientific thought on the stated scientific problem is carried out, and the theoretical and methodological foundations of the historical-pedagogical study of the genesis of the domestic theory and methodology of teaching history in schools are substantiated. This includes a set of initial scientific propositions that determine the conceptual theories, main approaches, and principles for analyzing transformational processes in the theory and methodology of teaching history in general secondary education institutions (GSEI) as a complex contradictory process of structural change in the sectoral paradigm initiated to ensure a new quality of education at all levels. The peculiarities of the formation of the state educational policy of independent Ukraine as a determining factor influencing transformational processes in the field of school historical education are analyzed. The author's perspective on the transformational processes of the theory and methodology of teaching history in schools during the period of Ukraine's independence (1991 – 2020) is presented. An author's concept of periodization of the development of Ukraine's educational policy and the genesis of the content of the theory and methodology of teaching history in schools during the independence period (1991 – 2020) is proposed, within two periods: conceptual (ideological-organizational 1991 – 1996, regulatory 1996 – 2010, stagnation 2010 – 2017) and reformation (2017 – 2020). The peculiarities of the formation, factors, and trends in the development of content, methods, and organizational forms of teaching history as prerequisites and results of the institutional development of the domestic theory and methodology of teaching history are highlighted. The continuity of progressive scientific ideas and mechanisms for their implementation at different stages of the historical development of the theory and methodology of teaching history in schools during the period of Ukraine's independence (1991 –

2020) is demonstrated. Methodological ideas of Ukrainian scientists and educators, whose works became the foundation for reflecting transformational processes in the theory and methodology of teaching history in GSEI during the independence period (1991 – 2020), are highlighted. An expert evaluation of the effectiveness of transformational processes in the theory and methodology of teaching history in schools during the period of Ukraine's independence (1991 – 2020) is conducted, summarizing the achievements of authentic Ukrainian methodological thought in solving current problems of modern theory and practice of teaching history. The national experience of the theory and methodology of teaching history in schools is summarized, and a range of current problems in modern educational practice in the field is outlined.

In the dissertation, the conceptual and categorical framework of the theory and methodology of teaching history in schools is refined. The analysis of historiography and the source base reveals trends in the development of the theory and methodology of teaching history from 1991 to 2020, and identifies the features of the interdependent influence of the theory and methodology of teaching history as a pedagogical science and school practice under the paradigm shifts characteristic of specific historical stages of the studied period.

Little-known documents, historical-pedagogical facts, and works of Ukrainian methodologists, which are important for forming a comprehensive understanding of the regularities in the development of the theory and methodology of teaching history in Ukraine, and for comprehending scientific ideas and methodological approaches, have been introduced into scientific circulation.

Further development has been achieved in characterizing the features of the formation of state educational policy in Ukraine, the theoretical concepts of school historical education in historical retrospect, as well as the methodological foundations for updating school historical education in Ukraine.

The practical significance of the research results lies in the development and implementation of a special course, "Issues of the Formation and Development of History Didactics in Ukraine," in the practice of higher pedagogical education.

Certain provisions (in particular, regarding the experience, development trends, and features of selecting the structure and content of history education) have been used in the development of: a methodological manual on the theory and methodology of teaching history; methodological recommendations for organizing the educational process in history.

The results and conclusions of the research can be used to develop practical mechanisms for solving current problems in the modern theory and methodology of teaching history in schools as a pedagogical science, modernizing historical education, its educational and methodological support, and the methodology of teaching history as an academic discipline. They can also aid in the formation of methodological competence for students at the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education in the subject specialty 014.03 "Secondary Education (History)," the development of professional competence of history teachers in the system of postgraduate pedagogical education, and for organizing further study of the transformational processes in the theory and methodology of teaching history in schools.

Keywords: education, general secondary education institution, historical education, state policy in the field of historical education, genesis of historical education, theory and methodology of teaching history in schools, transformational processes in the theory and methodology of teaching history in schools.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових періодичних видання, які індексуються в міжнародних наукометричних базах Web of Science чи Scopus

1. Ігнатенко Н., Москалюк М., Костюк Л. Історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні (1999 – 2020 рр.). *Український історичний журнал*. 2022. № 2. С. 203 – 215.

2. Ігнатенко Н., Москалюк М. Історична освіта в дискурсі еволюції державної політики України кінця ХХ – початку ХХІ ст. *Емінак: Науковий щоквартальний журнал*. 2022. №1 (37), С. 135 – 149.

3. Ignatenko N., Savenco V., Kryskov A., Habrusieva N., Remekh T. Formation of Cognitive-Technological Competence as a Mechanism of Realisation of Rational Component in Training Undergraduate Students. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. Vol. 15 No. 1. С. 247 – 263.

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Ігнатенко Н. В. Особливості становлення та розвитку вітчизняної методики навчання історії в школі у ХХ столітті. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2013. №. 2. С. 8 – 14.

5. Ігнатенко Н. В. Особливості інтерактивного навчання історії у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. №. 1. С. 181 – 185.

6. Ігнатенко Н. В. Випереджальні форми технології кооперативного навчання історії в середній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Серія: «Педагогіка» та «Психологія». 2016. № 10. С. 5 – 10.

7. Ігнатенко Н. В. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота» 2016. Вип. 2 (39). С. 81 – 85.

8. Ігнатенко Н. В. Теоретичні основи застосування технології проектного навчання на уроках історії у закладах загальної середньої освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 403 – 407.

9. Ігнатенко Н. Професійний розвиток учителя історії у контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Наукова записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2020. № 2. С. 42 – 49.

10. Ігнатенко Н. Інтерактивне навчання як тенденційна характеристика процесу модернізації шкільної історичної освіти на поч. ХХІ ст. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2021. № 1. С. 84 – 89.

11. Ігнатенко Н. Державна політика України в галузі освіти: концептуальні підходи до визначення змісту та генези поняття. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2021. № 4. С. 5 – 11.

12. Ігнатенко Н. Світові тенденції соціокультурних змін та їх вплив на модернізаційні процеси в освіті. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 28. С. 70 – 76.

13. Ігнатенко Н. Генезис шкільної історичної освіти в Україні (1991 – 1996 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. №57. Т.1. С. 285 – 290.

14. Ігнатенко Н. В. Концептуальні ідеї «Нової української школи» як стратегія змін у базовій середній освіті. *Наукові інновації та передові технології*. Серія: «Педагогіка». 2023. № 13 (27) 2023. С. 684 – 696.

15. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у Новій українській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 68. С. 262 – 266.

16. Ігнатенко Н. В. Генезис вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996 – 2010 рр. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 3(21). С. 722 – 736.

17. Ігнатенко Н. Трансформаційні процеси у вітчизняній теорії та методиці навчання історії в школі (2010 – 2014 рр.). *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Педагогіка». 2024. №4 (32). С. 961 – 973.

18. Ігнатенко Н. В. Державна політика України в галузі освіти як інструмент трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 1991 – 2020 рр.: історіографія проблеми. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 4 (22). С. 903 – 915.

19. Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України: історіографія проблеми. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка». 2024. № 4 (38). С. 258 – 270.

20. Ігнатенко Н. В. Трансформація змісту історичної освіти в парадигмі «Нової української школи». *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 4 (22). С. 1033 – 1047.

21. Ігнатенко Н. Понятійно-термінологічне поле дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2024. №. 73. Т. 2. С. 305 – 311.

22. Ігнатенко Н. В. Особливості відображення трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі у науково-методичній літературі 1991 – 1996 рр. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 8. С. 946 – 959.

23. Ігнатенко Н. В. Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії в школі у науково-методичній літературі 1996 – 2010 рр. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 5. С. 226 – 240

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

24. Ігнатенко Н. В. Технологічні особливості застосування інтерактивної моделі навчання історії у ВНЗ. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: «Ніланд-ЛТД», 2017. Вип. 9. С. 44 – 47.

25. Ігнатенко Н. В. Особливості реалізації компетентнісного підходу в оцінюванні навчальної діяльності студентів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матер. II наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 26 – 27 квіт. 2018 р.). Тернопіль: СМП «Тайп», 2018. С. 129 – 131.

26. Ігнатенко Н. В. Закономірності розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: зб. матер. II наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 11 – 12 квіт. 2019 р.). Тернопіль: СМП «Тайп», 2019. С. 237 – 240.

27. Ігнатенко Н. В. Проблемне навчання в системі шкільної історичної освіти. *Інноваційні пріоритети у розвитку науки*: зб. наук. праць XXVII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 18 лют. 2019 р.). Вінниця, 2019. Ч. 4, С. 45 – 49.

28. Ігнатенко Н. Місце та роль учителя в освітньому середовищі НУШ. Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти : мат. Всеук. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 36 – 39.

29. Ігнатенко Н. В. Бензак Т. І. Інноваційні процеси в освіті як запорука реалізації концептуальних положень НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 40 – 42.

30. Ігнатенко Н. В., Дзядик Х. П. Дидактичні інновації як основа змін освітньої практики сучасного закладу загальної середньої освіти. *Шляхи*

реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 43 – 46.

31. Ігнатенко Н. Крупик Д. Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності в концепції НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти* : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 47 – 48.

32. Ігнатенко Н. Методика застосування інноваційних дидактичних технологій при вивченні історичних дисциплін у закладі вищої освіти. 2020. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 11. С. 148 – 154.

33. Ігнатенко Н. Концептуальний аналіз технології проблемного навчання в контексті модернізації моделі шкільної історичної освіти України на поч. ХХІ ст. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2021. Вип. 37 (т. 2). С. 60 – 63.

34. Ігнатенко Н. В. Інтерактивне навчання історії в умовах освітніх трансформацій. *Актуальні питання дослідження вітчизняної історії й викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ* : 36. наук. праць за мат. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. уч. (Глухів, 17 лист. 2022 р.). Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2022. С. 110 – 112.

35. Ігнатенко Н. В. НУШ як інноваційна освітня технологія. *Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти* : мат. Міжнар. наук.-практ. конференції (Житомир, 15 листоп. 2023 р.). Житомир: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2023. С. 65 – 69.

36. Ігнатенко Н. Проблемне навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. *Сучасні тенденції розвитку*

освіти й науки: проблеми та перспективи : зб. наук. праць XI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ – Львів – Бережани – Ломжа, 1 листоп. 2022 р.). Київ, 2022. Вип. 11. С. 29 – 33.

37. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у «Новій українській школі». *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку* : мат. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 24 листоп. 2023 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2023. С. 81 – 84.

38. Ігнатенко Н. В. Проблема трансформації вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у науково-методичних працях 1991 – 1996 рр. *Modern Scientific Research is the Engine of Technical Progress*: мат. XXXV Міжнар. наук.-практ. конф. (Карлові Вари, 21 – 23 серп. 2024 р.). Карлові Вари, 2024. С. 88 – 93.

39. Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України періоду незалежності (1991 – 2024 рр.): термінологічне поле дослідження. *Innovations in Scientific Research: World Experience and Realities*: мат. XVIII International scientific and practical conference (Riga, Latvia. April 10 – 12, 2024). Riga: International Scientific Unity. 2024. С. 141 – 145.

40. Ігнатенко Н. В. Терміни і визначення у проблематиці трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.). *Світ наукових досліджень*: мат. Міжнар. мультидисципл. наук. інтернет-конф. (Ополе, 24 – 25 трав. 2024 р.). Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, 2024. Вип. 30. С. 69 – 72.

41. Ярмолюк Ю., Ігнатенко Н. Методика організації роботи з підручником при вивченні історії в основній школі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. Вип. 11. С. 65 – 66.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

42. Ігнатенко Н. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами інтерактивних технологій на уроках історії в школі. *Історія в школі*. 2011. № 6. С. 21 – 28.

43. Ігнатенко Н. В. Структурно-функціональний аналіз підручника та методика організації роботи з його текстовим компонентом при вивченні історії в закладі загальної середньої освіти. *Історія в рідній школі*. 2019. № 9. С. 34 – 39.

44. Ігнатенко Н. В., Савенко В. В. Теорія та методика навчання історії в школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Вектор, 2014. 224 с.

45. Ігнатенко Н. Особистісно-орієнтоване навчання як дидактична умова формування когнітивно-технологічної компетентності вчителя історії в умовах реалізації інноваційної складової освітніх реформ поч. ХХІ ст. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. 2021. Вип. 9. С. 151 – 154.

46. Ігнатенко Н. Реалізація ідей технології проблемного навчання при вивченні історії в закладі загальної середньої освіти. *Історія в рідній школі: науково-методичний журнал*. 2021. № 1. С. 21 – 24.

47. Ігнатенко Н., Савенко В. Суспільствознавча освіта в сучасній Україні: тенденції розвитку в контексті світових соціокультурних змін. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. Вип.11. С. 9 – 12.

48. Савенко В. Ігнатенко Н. Генеза державної політики в галузі освіти в Україні періоду незалежності. *Актуальні проблеми правознавства. Збірник наукових праць юридичного факультету Західноукраїнського національного університету*. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. Випуск. 3. С. 43 – 48.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	22
ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	42
1.1. Історіографія та джерельна база проблеми.....	42
1.2. Методологія дослідження.....	72
1.3. Термінологічне поле дослідження.....	86
Висновки до першого розділу	99
РОЗДІЛ II. ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ.....	103
2.1. Особливості формування державної політики України в галузі освіти та її нормативно-правове забезпечення.....	103
2.2. Стратегія реалізації освітніх реформ у дискурсі соціокультурної еволюції України кін. ХХ – поч. ХХІ ст.....	131
2.3. Історична освіта в системі державної політики України.....	168
Висновки до другого розділу	194
РОЗДІЛ III. ГЕНЕЗА ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ В 1991 – 2017 РР.....	197
3.1. Концептуалізація методичної системи навчання історії в школі в 1991 –1996 рр.....	201
3.2. Трансформаційні процеси в змісті теорії та методики навчання історії в школі в 1996 – 2010 рр.....	214
3.3. Ключові тенденції трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 2010 – 2017 рр.....	234
Висновки до третього розділу	251
РОЗДІЛ IV. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ У 2017 – 2020 РР...	256

4.1. Світові тенденції загальноосвітніх змін та їх вплив на формування нових освітніх стандартів української школи.....	256
4.2. Технологізація освіти як формула ефективності реформи «Нова українська школа».....	276
4.3. Стратегія реалізації концептуальних засад реформи «Нова українська школа» у теорію та методику навчання історії в ЗЗСО.....	296
Висновки до четвертого розділу	318
РОЗДІЛ V. ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ.....	321
5.1. Аналіз стану відображення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі в навчально-методичній літературі.....	321
5.2. Експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі та значення його результатів для подальшого розвитку шкільної історичної освіти.....	350
Висновки до п'ятого розділу	367
ВИСНОВКИ.....	372
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	382
ДОДАТКИ.....	481

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗНО	– Зовнішнє незалежне оцінювання
МОН України	– Міністерство освіти і науки України
НУШ	– Нова українська школа
РФ	– Російська Федерація
СДГ	– Стратегічна дорадча група
ЮНЕСКО	– Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
ОЕСР	– Організація економічного співробітництва та розвитку
PISA	– Програма для міжнародного оцінювання учнів
TIMSS	– Міжнародне порівняльне дослідження якості математичної та природничої освіти

ВСТУП

Актуальність дослідження. Важливою умовою існування ефективної освітньої системи держави є конструювання національної стратегії розвитку галузі та покрокова реалізація прописаних у документі положень. Тож цілком закономірно, що, успадкувавши від Радянського Союзу достатньо розвинену, але надзвичайно заідеологізовану модель освіти, українська держава поставила за мету модернізувати її відповідно до потреб суспільства, яке стало на шлях демократії та збереження ідентичності. Саме тому осмислення феномену освіти вимагало наукового обґрунтування стратегічних механізмів і розробки покрокових засобів реалізації соціокультурних змін, під впливом яких вона розвивається, видозмінюється, набуває нових функцій, характеристик, значень і можливостей впливати на тенденції розвитку науки, культури, ідеології й інших сфер буття.

Певний час акценти пояснення причин і механізмів трансформації суспільства були зосереджені навколо економічних і технологічних чинників. Та на зламі ХХ – ХХІ ст. ситуація змінилася. В умовах глобалізації суспільство як цілісна і взаємопов'язана система постало перед потребою реагувати на феномен суперечливої дуальності цивілізаційних змін, які, спонукаючи появу в націй тенденцій до загальносвітової уніфікації, одночасно породжували прагнення до збереження етнокультурної ідентичності. У контексті конструювання когнітивних проєкцій майбутньої соціальної реальності України (консолідації української політичної нації, формування національної ідентичності, зростання громадянської активності соціуму та забезпечення поступального розвитку української держави) осмислення окреслених феноменів супроводжувалося безперервним процесом подолання інерції ментальної залежності від впливів та ідеологій минулих епох і побудовою ідентифікаційних стратегій російсько-українського протистояння, загостреного гібридною війною 2014 – 2022 рр., анексією українського Криму, широкомасштабним вторгненням військ РФ у лютому 2022 р.

Особливе значення для цього процесу мало формування нової парадигми історичної освіти, яка з категорії *знання* повинна була перейти в категорію *буття* та водночас забезпечити вплив на розвиток суспільства, перетворюючи існування людей на відкриту соціальну систему з властивими їй глобальними викликами, небезпеками, усвідомленням пріоритетності збереження власної державності і права на цивілізаційне існування, переваги загальнолюдських цінностей над груповими. Змінилися також засади організації освітнього процесу, зокрема трансформації відбулися у двох площинах: *змісту* (трактування історії не як подій минулого, а як джерела для аналізу ступеня його впливу на сучасні політичні і соціально-економічні процеси України в системі міжнародних відносин, формулювання нових науково-методичних підходів до навчання й створення на їхній основі навчальних програм і підручників) та *системи навчання* (створення нового навчально-методичного комплексу з предмету; розробка методик і технологій навчання). Загалом описані трансформації створили умови для розвитку методичної науки, яка, опинившись в епіцентрі змін, інтенсивно еволюціонувала, шукаючи механізми реалізації на уроках історії задекларованих державою інноваційних вимог до їхнього змісту і теоретико-методологічного інструментарію. Як наслідок, за роки незалежності теорія та методика навчання історії накопичила потужний досвід методичної організації і змістового наповнення процесу навчання історії в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО), концептуальний аналіз якого дасть змогу підвищити ефективність педагогічного процесу на сучасному етапі і створить підґрунтя для прогностичного моделювання розвитку шкільної історичної освіти.

У вітчизняній історіографії генеза розвитку теорії та методики навчання історії в школі стала предметом дослідження багатьох наукових праць. За проблемно-історичним принципом їх умовно можна об'єднати у дві групи: перша – загальні методологічні й історіографічні роботи, у яких огляд та аналіз трансформаційних процесів в освіті подано в канві науково-

теоретичних досліджень розвитку освіти та української національної школи (публікації О. Антонова, В. Безпалька, К. Біницької, А. Вихруща, С. Гончаренка, В. Гузеєва, Л. Даниленко, В. Демидова, М. Євтуха, І. Єрмакова, В. Зацерковного, І. Зязюна, Я. Калакури, О. Козлова, В. Кременя, О. Кустовської, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинської, І. Тараненко, І. Тішаєва, М. Чошанова та ін.). Друга – проблемно-тематичні історіографічні студії, предметом дослідження яких стали безпосередньо трансформаційні процеси в історичній освіті та методиці навчання історії (у цій царині працювали В. Андрущенко, К. Баханов, Н. Венцева, А. Василюк, М. Гупан, Л. Жарова, О. Желіба, Л. Задорожня, В. Журавський, Є. Красняков, Л. Калініна, І. Колодій, В. Комаров, К. Корсак, Є. Красняков, Т. Ладиченко, В. Мисан, Л. Наливайко, Н. Ногас, В. Огнев'юк, П. Полянський, О. Пометун, К. Романенко, С. Терно, В. Тертичка, О. Турянська, О. Удод, О. Фідря, А. Фоменко, Н. Чубур, Т. Чубукова, Ю. Шаповал, Н. Шульгіна та ін.).

Згадані наукові праці охопили широкий діапазон проблем, центральними з яких є теоретико-методологічне обґрунтування тенденцій розвитку освіти, визначення засадничих принципів і напрямів розвитку філософії освіти, формування концептуальних питань методології сучасної теорії та методики навчання історії, а також звернули увагу на перспективи і прогалини в обраній нами царині, створили підґрунтя для науково-методологічних підходів до тлумачення його актуальності й лягли в основу формування механізмів виявлення тенденційних явищ перебігу освітніх трансформацій 1991 – 2020 рр.

Незважаючи на наявність ґрунтовних педагогічних розвідок, у доробку українських дидактів відчутний брак комплексних історико-ретроспективних досліджень особливостей розвитку теорії та методики навчання історії в школі. Водночас аналіз наукових джерел, нормативно-правових актів й інших матеріалів, у яких увиразнено особливості розвитку методики навчання історії в школі, засвідчує наявність низки суперечностей, які стають

на заваді розв'язанню актуальних проблем шкільної історичної освіти. Це суперечності між:

перманентним зростанням вимог суспільства до рівня обізнаності прийдешніх поколінь зі світовою й національною історією та реальним станом історичної освіти у ЗЗСО;

необхідністю системного реформування шкільної історичної освіти і складністю організаційного, науково-методичного забезпечення її реалізації;

новими освітніми потребами суб'єктів освітнього процесу в ЗЗСО і недостатнім методичним забезпеченням системної реалізації цих потреб;

прагненням до гуманітаризації змісту шкільної історичної освіти та відсутністю ефективної системи розвитку особистості в базовій і профільній школі;

потребою застосування інноваційних підходів на уроках історії в ЗЗСО та недостатнім рівнем готовності вчителів до модернізації змісту, форм, методів навчання.

Отже, актуальність трансформацій теорії та практики навчання історії, потреби реагувати на соціальні виклики та впроваджувати в освітній процес сучасні вимоги до навчання й виховання, а також необхідність і потенційна можливість розв'язати вищезазначені суперечності зумовили вибір теми дослідження **«Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану комплексних програм науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогічних та керівних кадрів до інноваційної діяльності в закладах освіти» (номер державної реєстрації 0120U101844). Тему роботи затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 11 від 24 травня 2022 р.).

Об'єкт дослідження – теорія та методика навчання історії в школі.

Предмет дослідження – генеза теорії та методики навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр.

Мета дослідження – обґрунтувати політичні, соціокультурні і теоретико-методологічні детермінанти й тенденції розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. у контексті модернізації сучасної історичної освіти в Україні.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади історико-педагогічного дослідження генези вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.), окреслити історіографію і джерельну базу проблеми.

2. Увиразнити особливості реалізації державної політики незалежної України в галузі освіти і простежити їхній вплив на трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр.

3. Розробити періодизацію розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі в контексті парадигмальних змін науково-педагогічних ідей та освітніх практик.

4. Дослідити генезу вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2017 рр.

5. Охарактеризувати стратегію розвитку теорії та методики навчання історії в школі в межах освітніх стандартів «Нової української школи» (2017 – 2020 рр.).

6. Провести експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.), і на підставі його результатів узагальнити здобутки української методичної думки та їхнє значення для вирішення актуальних проблем сучасної теорії і практики навчання історії в ЗЗСО.

Провідна ідея дослідження полягає в реконструкції генези автентичної української методичної думки з історії як соціокультурного феномена крізь

призму традицій та здобутків теорії і практики навчання історії в пріоритетах національної освіти та педагогічної науки. Ідея посилює осмислення вітчизняної теорії та методики навчання історії як інструменту імплементації світових тенденцій загальноосвітніх змін у парадигму громадянської та історичної освітньої галузі НУШ та спрямована на утвердження нової моделі навчання, орієнтованої на освоєння і підтримку наявних здобутків суспільства, розвиток економічного та культурного потенціалу, формування базових навичок, необхідних особистості у ХХІ столітті, що дозволить мінімізувати вплив екзогенних (політичних, соціальних, технологічних) та ендогенних (невідповідність між навчальним часом, обсягом навчального матеріалу й очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності, інтеграція історичної та громадянської освіти, потреба в осучасненні навчальних програм і підручників з історії) чинників на характер історичного пізнання.

Концепція дослідження полягає в комплексному й системному обґрунтуванні трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. як складного суперечливого процесу, зумовленого історичним, економічним, культурним розвитком суспільства.

Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі досліджено в дискурсі соціокультурної еволюції української держави і в контексті аналізу нормативно-правового й науково-методичного забезпечення розвитку шкільної історичної освіти упродовж 1991 – 2020 рр.

Концепція дослідження об'єднує чотири рівні: методологічний, історичний, теоретичний і практичний, які взаємопов'язані і сприяють реалізації мети й завдань дисертаційної роботи.

Методологічний рівень розкриває взаємодію наукових підходів, які були застосовані під час дослідження. Зокрема системно-діяльнісний підхід дає змогу виявити зв'язок і взаємозалежність між роботою державних органів, наукових установ й організацій, громадських об'єднань, педагогічної

спільноти і динамікою трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії. Соціокультурний підхід дає можливість виявити взаємозумовленість стратегії реалізації освітніх змін та соціокультурної динаміки розвитку держави, а аксіологічний – обумовлює цінність історії як навчального предмета й теорії та методики навчання історії як науки, що становить його змістоутворювальну складову. Для забезпечення об'єктивності суджень і висновків у дослідженні використано основоположні детермінанти та базові принципи теорії наукового пізнання (діалектику, об'єктивність, науковість, історизм, взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів, комплексний підхід до їхнього вивчення), теорії систем, філософські домінанти про єдність загального й одиничного, загальнолюдського та національного, суспільного й особистісного, теоретичного і практичного, навчання, розвитку та виховання, положення філософії освіти, соціології, історії, правознавства, педагогіки щодо стратегії реалізації освітніх реформ загалом та динаміки трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії, а також міждисциплінарний підхід, який зумовлює необхідність використання теоретичних положень інших наук – історії, соціології, правознавства, культурології, політології.

Історичний рівень передбачає дослідження проблеми в хронологічній ретроспективі з виокремленням й обґрунтуванням генези розвитку теорії та методики навчання історії в школі, осмислення категорії «трансформація» в науковій літературі і в законодавчих документах досліджуваного періоду.

У контексті обраної історичної доби виокремлено чотири взаємозумовлені періоди розвитку освіти в Україні: перехідний (1991 – 1996 рр.); нормотворчий (1996 – 2010 рр.); контрверсійний (2010 – 2017 рр.) та реформаційний (2017 – 2020 рр.). *Перехідний* (1991 – 1996 рр.) пов'язаний із формуванням засадничих принципів державної освітньої політики, вітчизняної законодавчої та нормативно-правової бази; упродовж *нормотворчого* (1996 – 2010 рр.) періоду прийнято перші закони прямої дії щодо функціонування усіх ланок системи національної освіти у відповідності

до потреб ХХІ ст.; *контroversійний* (2010 – 2017 рр.) позначений кризою національної освітньої системи та спробою її повернення до низхідної (радянської) траєкторії розвитку; для *реформаційного* (2017 – 2020 рр.) властиві глибокі концептуальні перетворення національної моделі освіти на засадах європейської освітньої практики. У межах окреслених періодів виокремлено п'ять етапів (1991 – 1996 рр.; 1996 – 2005 рр.; 2005 – 2010 рр.; 2010 – 2014; 2014 – 2020 рр.), кожен з яких ідентифіковано як самодостатню модель ретрансляції механізмів упровадження ключових ідеологічних принципів очільників виконавчої влади та призначених ними реформаторів освіти.

Періодизація змісту теорії та методики навчання історії в школі упродовж 1991 – 2020 рр. синхронна розвиткові освіти загалом, її можна згрупувати у два періоди – *концептуальний* (перехідний 1991 – 1996 рр., нормотворчий 1996 – 2010 рр., контroversійний 2010 – 2017 рр.) та *реформаційний* (2017 – 2020 рр.). Під час *концептуального* періоду простежено радикальну відмову від радянської моделі історичної освіти і появу принципово нових для неї ідей, явищ тенденцій і ціннісних орієнтирів (активне нормотворення, відмова від домінування однієї ідеології та однієї історичної концепції в тлумаченні минулого, утвердження принципів плюралізму, свободи думки і багатовекторності наукового пошуку, поява в змісті історичної освіти нового національного наративу та цивілізаційного підходу до висвітлення історичних явищ і процесів, актуалізація проблеми міждисциплінарної інтеграції, упровадження особистісноорієнтованого навчання з характерною для нього практикою застосування інноваційних форм і методів навчання, налагодження суспільного діалогу довкола проблеми організації національної моделі освіти). Водночас теорія і методика навчання історії в ЗЗСО була неспроможна остаточно відмовитися від успадкованих радянських схем побудови освітнього процесу, наслідком чого стали перманентні дезінтеграційні явища в освіті, подолання яких змушувало науковців раз у раз шукати компроміс між політичною кон'юнктурою та

змістом історичної освіти. Саме це стало ключовим чинником об'єднання в концептуальний період ідеологічно-організаційних дискусій щодо змісту і методики навчання історії, вироблення норм щодо викладання предмета та критеріїв оцінки результатів навчання, розробку низки концепцій, у яких втілені авторські ідеї та проєвропейський курс навчання предмета з перспективою інтеграції минулого України в загальноєвропейську історію, подальше повернення до проросійського наративу й нові спроби узгодити зміст і підходи до вивчення предмета з актуальними суспільними та глобалізаційними тенденціями.

Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі в *реформаційну* добу (2017 – 2020 рр.) стали наймасштабнішими від здобуття Україною незалежності процесуальними змінами в галузі. Тенденційною характеристикою оновленої моделі шкільної історичної освіти цього періоду визначено намагання сконструювати її з урахуванням антропологічного, націєтворчого та державницького підходів до осягнення минулого України і світу, що на практиці знайшло відображення в інтеграції історичних дисциплін та розширенні їхніх діяльнісних компонентів через активізацію компетентнісного потенціалу загального змісту освіти – паритету знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що характеризують здатність особи успішно соціалізуватися в умовах громадянського суспільства новітнього часу.

Теоретичний рівень визначає систему вихідних концептуальних положень, підходів, концепцій, категоріально-понятійного апарату, що уможлиблюють осмислення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі як іманентну особливість національної моделі освіти, що передбачає серію послідовних, доволі тривалих і взаємопов'язаних процесів, націлених на структурну зміну галузевої парадигми з метою забезпечення нової якості освіти на всіх її рівнях: від дошкільної – до вищої та освіти дорослих. Висвітлено особливості становлення, чинники, тенденції розвитку змісту, методів і організаційних

форм навчання історії як передумови і результату інституційного розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії, доведено наступність прогресивних наукових ідей та механізмів їхньої реалізації на різних етапах історичного розвитку теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності України.

Практичний рівень передбачає розширення прикладного аспекту дослідження, зокрема узагальнення практичного досвіду трансформацій в галузі теорії та методики навчання історії в школі в окреслених хронологічних межах з урахуванням особливостей виокремлених взаємозумовлених історичних періодів, означення перспектив його імплементації в практику шкільної історичної освіти на сучасному етапі. Забезпеченню об'єктивності суджень сприяли аналіз фахової періодичної літератури з обраного питання, виданої впродовж 1991 – 2020 рр., та експертне оцінювання (до складу фокус-групи експертів увійшли як провідні науковці галузі, так і освітяни-практики).

Методологічну основу дослідження становлять: загальнофілософські світоглядні положення про взаємозв'язок закономірностей, процесів та явищ об'єктивної реальності, єдності теорії і практики; діалектичні принципи щодо переходу кількісних змін у якісні, причинно-наслідкових зв'язків, урахування внутрішньої структури об'єкта дослідження; принцип об'єктивності для врахування зовнішніх і внутрішніх чинників виникнення певних суспільно-політичних, явищ; принципи діалектичної взаємозумовленості соціально-педагогічних явищ і процесів, неперервності, гуманітаризації й гуманізації освіти; методологія системного аналізу; загальнонауковий принцип обґрунтованості наукових результатів, узагальнень і висновків.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– наукові праці з проблем методології педагогічних досліджень О. Антонова, А. Вихруща, С. Гончаренка, В. Демидова, В. Зацерковного, Я. Калакури, В. Кременя, О. Кустовської, О. Сухомлинської, І. Тішаєва;

– науково-теоретичні дослідження з питань розвитку освіти та української національної школи О. Адаменка, Л. Березовської, К. Бінницької, Л. Гриневич, В. Кравця, В. Кременя, В. Огнев'юка, І. Стражнікової, Г. Терещука, В. Ткаченка, Г. Філіпчука, Т. Янченко, М. Яремченко;

– публікації А. Гуревича, С. Кульчицького, Л. Чупрія, О. Томаченка, у яких виражено місце та роль історичної освіти в системі державної політики України;

– дослідження особливостей розвитку шкільної історичної освіти К. Баханова, Н. Венцевої, Н. Гупана, Л. Калініна, Ф. Левітаса, В. Огнев'юка, Р. Пастушенка, О. Пометун, І. Смотрицького, О. Томаченка, О. Удода, О. Фідрі, Н. Яковенко;

– наукові розвідки, у яких описано трансформаційні процеси в змісті шкільної історичної освіти і теорії та методиці навчання історії в школі, І. Гирича, Я. Грицака, Н. Гупана, Я. Дашкевича, Л. Жарової, Л. Зашкільняка, Я. Ісаєвича, Л. Калініної, Г. Касьянова, В. Косминої, В. Комарової, С. Кульчицького, О. Малія, В. Мисана, Ю. Мицика, П. Мороза, В. Огнев'юка, Р. Пастушенка, П. Полянського, О. Пометун, В. Потульницького, О. Реєнта, В. Сарбея, В. Смоля, Л. Тарана, Ю. Тараненка, С. Терна, Ф. Турченка, О. Турянської, О. Удода, О. Фідрі, Ю. Шаповала.

На різних етапах наукового пошуку враховано положення нормативних документів, у яких визначено перебіг трансформацій у шкільній історичній освіті.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**, зокрема: *аналітичний* – для вивчення психолого-педагогічних та методичних досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду навчання історії з метою встановлення

рівня теоретичного і практичного розв'язання проблеми; *узагальнення* – для визначення понятійного апарату дослідження, формування його концептуальних положень і висновків; *історичний* – для виявлення ідей первинних інновацій, які були перенесені в нові історичні умови; *системно-структурний* – для з'ясування структури педагогічної системи, взаємозв'язків її компонентів, а також визначення оптимальних умов її цілісного функціонування; *моделювання* – для конструювання моделей навчання та з'ясування механізмів їхнього функціонування; *спостереження, опитування, анкетування* – для діагностики ступеня поширення інновацій та усвідомлення респондентами нової філософії освіти; *контент-аналізу* – для виокремлення домінантних компонентів у дидактичних системах; *статистичний* – для визначення місця окремих інновацій у навчанні історії в школі.

Поєднання цих методів забезпечило об'єктивну оцінку, вибір і аналіз джерельної бази, визначення теоретичних засад, достовірність отриманих результатів та узагальнення висновків дослідження.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 1991 – 2020 рр.

Вибір *нижньої межі* (1991 р.) зумовлений ухваленням Верховною Радою України Акту проголошення незалежності України.

Верхня межа (2020 р.) детермінована Постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 р. «Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти», яким ініційовано продовження реформи «Нова українська школа» в базовій школі.

Джерельну базу дослідження становлять:

- нормативно-правові акти вищих органів влади й управління з питань розвитку освіти в Україні: закони України; укази та розпорядження президентів України; постанови Кабінету Міністрів України та підпорядкованих йому центральних органів виконавчої влади; національні програми, доктрини, концепції, державні стандарти в галузі освіти;

розпорядчі інструктивно-методичні та інші матеріали Міністерства освіти і науки України (накази, інструкції, програми);

- навчально-методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники та методична література для вчителів, яку використовували для вивчення історії в закладах освіти досліджуваного періоду;

- нарративні джерела – публікації на сторінках періодики означеного періоду («Радянська школа», «Рідна школа», «Виховна робота», «Учительська газета», «Освіта України», «Педагогічна газета», «Історія в школах України», «Історія і суспільствознавство в школах України», «Історія в рідній школі», «Постметодика», «Український історичний журнал»);

- інтерпретаційні джерела – монографії, дисертації, автореферати дисертацій, праці українських і зарубіжних учених, довідкова література;

- інтернет-ресурси, де розміщено нормативно-правові документи та інші матеріали з проблем розвитку освіти в Україні (офіційний сайт Міністерства освіти і науки України (<https://mon.gov.ua/>), Урядовий портал органів виконавчої влади (<https://www.kmu.gov.ua/>), сайт Освіта.ua (<https://osvita.ua/>), сайт Інституту інноваційних технологій і змісту освіти (imzo.gov.ua); освітні платформи «Педрада» (<https://oplatforma.com.ua/>) та «Шкільне життя» (<https://www.schoollife.org.ua/>).

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дисертаційної роботи полягають у тому, що *вперше*:

здійснено системний джерелознавчий та історіографічний аналіз проблеми розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі на зламі ХХ – ХХІ століть; до наукового обігу *введено* значний масив нормативно-правових джерел, матеріалів інтернет-видань, іншої інформації, отриманої за допомогою опитування, тестування, контент-аналізу повідомлень засобів масової інформації, блогів, записів на сайтах соціальних мереж; *схарактеризовано* концепції розвитку освіти загалом та історичної освіти зокрема, на підставі чого констатовано взаємозумовленість /

оригінальність репродукованих теорією та методикою навчання історії в школі підходів до реформування галузі на різних етапах змін;

обґрунтовано теоретико-методологічні засади історико-педагогічного дослідження генези вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі. Їх витлумачено як сукупність вихідних наукових положень, що визначають концептуальні теорії, основні підходи, принципи аналізу трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі як складного суперечливого процесу структурної зміни галузевої парадигми, розпочатої для забезпечення нової якості освіти на всіх її рівнях; *уточнено та систематизовано* понятійно-категорійний апарат, що відображає зміст та характеризує структуру трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр. («зміна», «трансформація», «модернізація», «модифікація», «реформа», «реформування»), особливості взаємозумовленого впливу теорії та методики навчання історії як педагогічної науки і шкільної практики в умовах парадигмальних змін, характерних для окремих етапів досліджуваного періоду;

запропоновано авторську дефініцію концепту «трансформації в системі освіти», який потрактовано як обумовлений сукупністю ендогенних та екзогенних чинників процес структурної зміни галузевої парадигми, здійснений задля забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих, наслідками якого повинні стати зрушення в соціальній структурі суспільства та досягнення задекларованої в нормативно-правових актах держави (Конституція України, Закон України про освіту, Концепція розвитку освіти) мети освіти;

розроблено авторську періодизацію генези змісту теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності (1991 – 2020 рр.), зокрема виокремлено концептуальний (перехідний 1991 – 1996 рр., нормотворчий 1996 – 2010 рр., контрверсійний 2010 – 2017 рр.) та реформаційний (2017 – 2020 рр.) періоди; *простежено* шлях еволюції теорії та методики навчання історії, який містить такі етапи: 1) становлення галузі (способом сепарації від

усталених у радянський період констант, відмова від догматичного підходу до вивчення історії в школі), 2) формування національної моделі історичної освіти, 3) апробації нових підходів до змісту та методів навчання історії, 4) розробка стратегії розвитку теорії та методики навчання історії з урахуванням викликів часу, актуальних соціальних потреб здобувачів освіти, чинного законодавства.

висвітлено в історичній ретроспективі особливості становлення, чинники і тенденції розвитку змісту, методів та організаційних форм навчання історії як передумови та результат інституційного розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі, зокрема увиразнено погляди українських учених на трансформацію змісту, методів, засобів і форм навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр.; *обґрунтовано* самостійність української методичної думки щодо розв’язання актуальних проблем теорії і практики навчання історії за такими напрямками: 1) утвердження національного історичного наративу та трансформації змісту шкільної історичної освіти; 2) розробки та впровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення шкільних курсів історії в умовах змін; 3) моделювання сучасного освітнього простору уроку історії; *доведено* наступність прогресивних наукових ідей та механізмів їхньої реалізації на різних етапах історичного розвитку теорії та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр.;

здійснено експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі упродовж 1991 – 2020 рр. і на його підставі узагальнено здобутки автентичної української методичної думки в проєкції на вирішення актуальних проблем сучасної теорії та практики навчання історії.

Подальшого розвитку набули характеристика особливостей формування державної політики в Україні в галузі історичної освіти, теоретичні концепції шкільної історичної освіти в історичній ретроспективі,

методологічні засади модернізації шкільної історичної освіти в Україні відповідно до потреб сьогодення і світових освітніх стандартів.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає в переосмисленні та узагальненні вітчизняного досвіду теорії і методики навчання історії в школі у вимірах актуальних проблем сучасної освітньої практики. За результатами дослідження розроблено та впроваджено в практику вищої педагогічної школи спеціальний курс «Українська історична дидактика: становлення та розвиток на зламі ХХ – ХХІ ст.», удосконалено навчальну програму дисципліни «Теорія та методика навчання історії в школі» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія).

Окремі положення (зокрема, щодо досвіду, тенденцій розвитку, особливостей добору структури і змісту навчання історії) використано в процесі розроблення методичного посібника з теорії та методики навчання історії в ЗЗСО; методичних рекомендацій до курсів «Теорія і методика навчання історії та пропедевтична практика», «Теорія та методика навчання історії» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) та спецкурсу «Українська історична дидактика: становлення та розвиток на зламі ХХ – ХХІ століть» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія).

Результати і висновки дослідження можуть бути використані для практичних механізмів розв'язання актуальних проблем сучасної теорії та методики навчання історії в ЗЗСО як педагогічної науки, модернізації історичної освіти, її навчально-методичного забезпечення, а також для теорії та методики навчання історії як навчальної дисципліни, формування методичної компетентності здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти за предметною спеціальністю 014.03 «Середня освіта (Історія)», розвитку професійної компетентності вчителів історії в системі післядипломної педагогічної освіти, а також для організації

подальшого вивчення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в ЗЗСО.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 964 від 08.05.2024 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 502/33-03 від 16.04.2024 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка № 05-16/144 від 01.05.2024 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 99/24 від 26.04.2024 р.), Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-04/357 від 15.04.2024 р.).

Особистий внесок здобувача. Представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У спільних працях авторові належить: [1] – обґрунтування періодизації формування державної освітньої політики в Україні та історико-ретроспективний аналіз особливостей її розвитку в умовах сучасного державотворення; [2] – дослідження генези національної історичної освіти в дискурсі еволюції державної політики України на зламі ХХ – ХХІ ст.; [3] – виявлення та аналіз теоретико-методологічних особливостей формування когнітивно-технологічної компетентності як механізму реалізації раціональної складової педагогічної вправності вчителя історії; [29] – аналіз освітніх інновацій як чинника реалізації концептуальних положень Нової української школи; [30] – характеристика дидактичних інновацій та особливостей їхньої імплементації в освітню практику сучасного ЗЗСО; [31] – дослідження місця та ролі вчителя історії в умовах реалізації концептуальних засад Нової української школи; [38] – характеристика тенденцій розвитку історичної освіти в контексті світових соціокультурних змін; [41] – аналіз методичних особливостей організації роботи з підручником на різних етапах уроку історії; [44] – структура курсу «Теорія та методика навчання історії» та його

змістове наповнення; [48] – обґрунтування генези державної політики України в галузі освіти періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження висвітлено й обговорено на засіданнях кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, а також на *міжнародних конференціях*: «Інноваційні пріоритети у розвитку науки» (м. Вінниця, 2019 р.), «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (м. Київ, 2021 р.), «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи» (м. Київ, 2022 р.), «Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти» (м. Житомир, 2023) «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (м. Тернопіль, 2023 р.);

всеукраїнських конференціях: «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (м. Тернопіль, 2019 р.), «Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти» (м. Тернопіль, 2020 р.), «Гуманітарна освіта у вищій школі: історичний досвід, проблеми та перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 2020 р.), «Актуальні питання дослідження вітчизняної історії й викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ» (м. Глухів, 2022 р.), «Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи» (м. Тернопіль, 2023 р.).

Кандидатська дисертація на тему «Розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах Східної Галичини (1900 – 1939 рр.)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки захищена у 2002 р. в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника, її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні наукові положення дисертаційного дослідження висвітлено в 48 публікаціях, серед яких: 23 наукові статті – 3 статті у наукових періодичних виданнях, що індексуються в наукометричних базах Scopus і Web of Science; 20 статей у наукових фахових виданнях України

категорії Б; 1 навчально-методичний посібник; 18 тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій; 6 публікацій, які додатково відображають результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій, вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, (890 позицій, з них – 16 іноземною мовою) та 9 додатків на 68 сторінках. Загальний обсяг дисертаційної роботи – 548 сторінок, основний зміст викладено на 381 сторінці.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія та джерельна база проблеми

Неодмінною складовою дослідницької діяльності є осмислення напрацювань науковців з обраної проблеми. Оскільки громадянська та історична освітня галузь завжди були важливою складовою освітньої програми, логічно, що існує система напрацювань щодо специфіки навчання суспільствознавчих дисциплін. Апелювання до здобутків учених-дидактів та аналітичне осмислення їхніх праць сприяє побудові архітекτονіки дослідження, увиразнює наукову новизну та пояснює парадигму актуальних соціокультурних компетентностей, які слід формувати в учнів. Історіографічний аналіз дозволяє обґрунтувати актуальність і теоретичне значення наукової роботи, простежити змістові і методологічні аспекти конвергенції та інтеграції відомостей окремих галузей, розширити уявлення про закономірності наукового пізнання, за хронологічним принципом простежити акценти та наративи історико-педагогічного процесу. Саме тому в структурі комплексного наукового дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.) вважаємо цілком закономірним та виправданим використання методів історіографії.

У вітчизняній історіографії проблематика освітніх трансформацій неодноразово була предметом наукових праць. За проблемно-історичним принципом вони були об'єднані у дві групи: перша – праці інтерпретаційного характеру, вивчення яких дозволило визначити методологічні засади дослідження, проаналізувати природу охарактеризованих у ньому історико-педагогічних явищ, факторів та закономірностей. Друга – проблемно-тематичні історіографічні студії, предметом дослідження яких стали

безпосередньо трансформаційні процеси в історичній освіті та методиці навчання історії (рис. 1.1).

КЛАСИФІКАЦІЯ ІСТОРІОГРАФІЇ ТА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗА ПРОБЛЕМНО-ІСТОРИЧНИМ ПРИНЦИПОМ

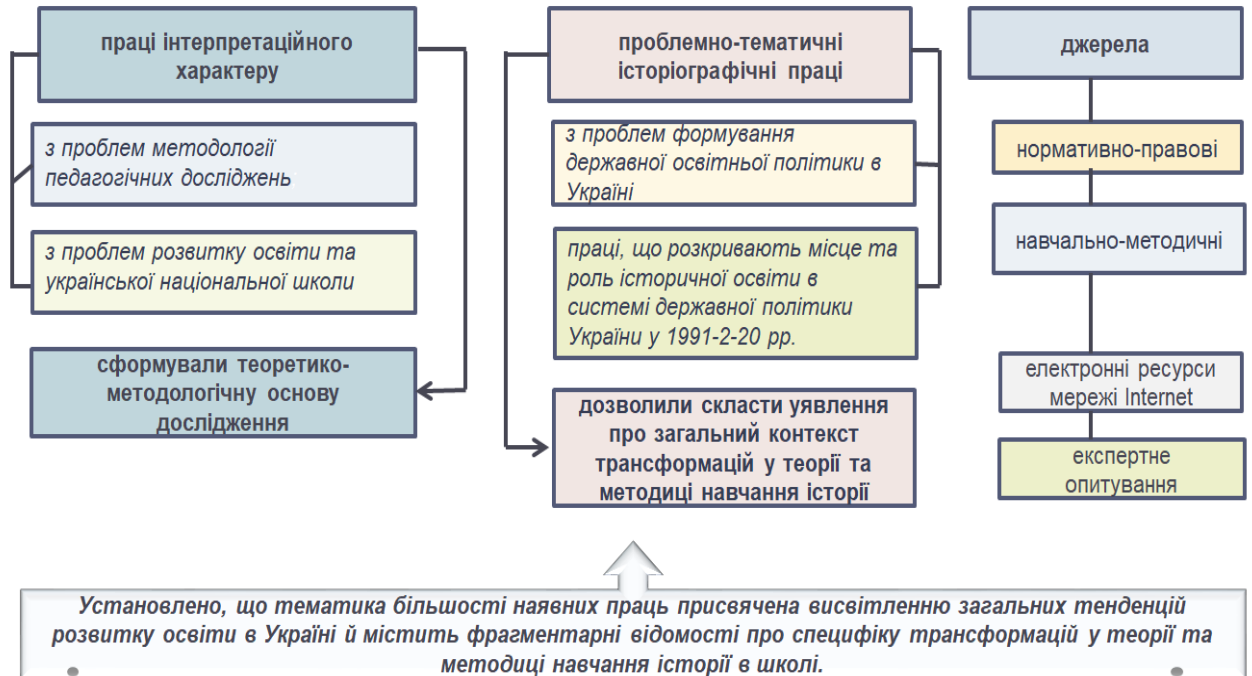


Рис. 1.1. Класифікація історіографії та джерельної бази дослідження за проблемно-історичним принципом

Серед опрацьованих наукових праць з проблем методології педагогічних досліджень варто згадати роботи О. Антонової [19], А. Вихруща [96], С. Вітвицької [100], С. Гончаренка [151], В. Зацерковного, І. Тішаєва, В. Демидова [212], Я. Калакури [288], В. Кременя [375; 377-380], О. Кустовської [401], О. Сухомлинської [748; 749], В. Чайки [831; 832], проте особливу вагу для дослідження мають праці В. Кременя («Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору» (2009 р.) [380]; «Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт» (2017 р.) [378], О. Сухомлинської («Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ ст.» (2007 р.) [749]; «Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» (2005 р.) [748], А. Вихруща («Методологія історії педагогіки як виклик сучасності» (2011 р.) [96], Я. Калакури («Методологія

історіографічного дослідження» (2016 р.) [288]; В. Чайки («Методологія дидактики як базовий інваріант теорії професійної освіти» (2012 р.) [831]. Автори згаданих розвідок серед широкого кола педагогічних проблем звернули особливу увагу на теоретико-методологічне обґрунтування процесу розвитку освіти, визначення засадничих принципів і напрямів освітніх реформ, формування концептуальних питань методології сучасної дидактики. Водночас саме ці праці звернули увагу на перспективи та «білі плями» досліджуваної проблеми, створили підґрунтя для вибору методів дослідження та визначення науково-методологічних підходів до обґрунтування його наукової новизни й практичного значення.

Теоретичні дослідження з проблем розвитку освіти та української національної школи О. Адаменка [3], Л. Березівської [59-62], Л. Гриневич [140; 141], В. Кравця [365-367]; В. Кременя [375-377], В. Огнев'юка [498-501], Г. Терещука [759; 760], І. Стражнікової [743; 744]; В. Ткаченка та В. Кременя [777], Г. Філіпчука [821], Т. Янченко [872], Т. Яровенко [874], пояснюють мету та завдання освітніх трансформацій, окреслюють соціальні та глобалізаційні причини для змін, висвітлюють кроки, хронологічні рамки, проміжні результати впровадження реформ.

Серед праць, у яких розкриваються означені теми, варто виокремити дослідження В. Огнев'юка, з проблем реформування та модернізації освіти в Україні, місії освіти, освітньої дійсності та педагогічної практики, рефлексії на освітні реформи як на тенденцію глобалізації та євроінтеграції («Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)» (2003 р.) [501]; «Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства» (2011 р.) [500]; «Реформа – як сутнісна характеристика сучасної освіти» (2013 р.) [499]; «Освітня політика як державний пріоритет» (2014 р.) [498]. У працях В. Кравця, присвячених аспектам гуманітаризації та фундаменталізації освітнього процесу на засадах концепції сталого розвитку суспільства, описано актуальні питання глобалізації освіти досліджуваного періоду («До проблеми гуманізації

освітньо-виховного простору сучасної української школи» (2018 р.) [366]. У доробку Г. Терещука з проблем розвитку середньої освіти зроблено акцент на питанні індивідуалізації навчання як одному з основних освітніх принципів («Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання» (2009 р.) [760]; «Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції Нової української школи» (2017 р.) [759]. Результати історіографічного аналізу цих праць лягли в основу формування механізмів виявлення тенденційних явищ у перебігу освітніх трансформацій 1991 – 2020 рр. та дозволили критично оцінити підґрунтя, вихідні засади та здобутки попередніх поколінь щодо розбудови національної системи освіти.

До другої групи ми віднесли *наукові дослідження особливостей формування державної освітньої політики в Україні та стратегії реалізації освітніх реформ у 1991 – 2020 рр. з акцентом на праці, що розкривають місце та роль історичної освіти в системі державної політики України*. У цій царині працювали В. Андрущенко [10, 13-17], В. Биков [63], А. Василюк [79], В. Журавський [206], Є. Красняков [371-373], І. Колодій [320], К. Корсак [358], В. Кравець [367], Л. Наливайко [478], Н. Ногас [492], К. Романенко [693], В. Тертичка [771], Н. Шульга [854; 855] та ін. У змістовому контексті нашого дослідження наукові праці цієї групи можна умовно поділити на три категорії: 1) публікації в галузі формування державної освітньої політики в Україні; 2) дослідження реалізації освітніх реформ; 3) праці з проблем визначення місця і ролі історичної освіти в системі державної політики в галузі освіти України.

У тематичному блоці другої категорії вирізняються фундаментальні дослідження та наукові публікації В. Андрущенка («Освітня доктрина як основа стратегії модернізації освіти в Україні» (2001 р.) [14]; «Реальність освіти: проблема деміфологізації» (2001 р.) [16], Н. Коршунової («Поняття державної політики: теоретико-правове дослідження» (2018 р.) [360], В. Тертичка («Державна політика: аналіз та здійснення в Україні» (2002 р.) [771], К. Корсака («Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-

філософський аналіз» (2004 р.) [358], Н. Ракші («Адміністративно-правове забезпечення права громадян на Освіту» (2007 р.) [678], Н. Шульги («Державна освітня політика як інструмент соціально-економічного розвитку України» (2018 р.) [854]. У цих роботах науковці визначають підходи до характеристики змісту державної політики в галузі освіти [371; 206; 493; 360; 771; 85]; досліджують чинники впливу на перебіг реформ, описують значення трансформацій у підходах до навчання та виховання для соціально-економічного розвитку [367; 358; 409; 819]; розробляють механізми вирішення освітніх завдань засобами освітньої політики [320; 478; 14; 16; 17; 854], пропонують власне бачення періодизації державної політики в галузі освіти України [775; 670; 358; 819].

Перші дві групи праць дозволили скласти цілісне уявлення про загальний контекст формування освітньої політики (історичний, соціальний, економічний та ін.) та порівняти його із тенденціями світового прогресу, до числа яких В. Філіпова відносить прискорення темпів розвитку суспільства; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, розширення масштабів міжкультурної взаємодії; появу і зростання глобальних проблем, розширення можливостей політичного і соціального вибору тощо [819, с. 156]. Останні – склали методологічну основу запропонованої нами у п. 2.1. власної періодизації освітньої політики в Україні періоду незалежності (1991 – 2020 рр.).

У процесі аналізу наративів освітньої політики нами також були використані результати досліджень О. Дем'янчука («Система розробки і здійснення публічних політик в Україні (2004 р.) [718], концептуальні дослідження В. Гальперіної («Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз» (2003 р.) [127] та І. Іванюк («Освітня політика» (2006 р.) [231]. Перші дві виконано в контексті політології та соціальної філософії, третя – репрезентована як навчальний посібник. Незважаючи на розбіжності у трактуванні акцентів змісту освітньої політики, дослідники одностайні у тому, що в науковій літературі цей

концепт почав активно застосовуватися з кін. 60-х рр. ХХ ст., відколи у вітчизняній історіографії з'явилося розуміння освіти як фактора економічного розвитку та соціального прогресу суспільства. З поч. 90-х рр. ХХ ст. поняття «освітня політика» стало офіційним терміном документообігу та ключовим аспектом розробки стратегії відповідності навчання та виховання запитам суспільства.

Водночас здійснений нами історіографічний аналіз питання формування державної освітньої політики в Україні дозволяє зробити висновок, про недостатній рівень концептуалізації цього поняття. До аргументів висунутої тези належать відсутність єдиного категорійно-понятійного апарату проблеми; варіативність у формулюваннях її ключових дефініцій; використання різних термінів для позначення її базового концепту («національна освітня політика»; «державна політика у сфері освіти», «державна політика в галузі освіти»; «державна освітня політика»); невизначеність підходів до аналізу та структурування освітньої політики; відсутність достатньої філософської аргументації освітньої політики та механізмів її впровадження. Причину такої ситуації В. Андрущенко та В. Савельєв вбачають у «всезростаючій інтернаціоналізації та «економізації» дискурсу освітньої політики, наслідком якої, за твердженням авторів, є актуалізація тенденції до терміноутворення та концептоутворення [17, с. 12].

Дотичними до предметного поля державної освітньої політики є питання реалізації освітніх реформ. Значну увагу їм приділили українські компаративісти А. Василюк [79 – 81], С. Бабій [25], Т. Веремієнко [90], О. Глушко [132-134], І. Іванюк [231], А. Махінько [435], Л. Наливайко [478], Є. Подольська [538], А. Сбруєва [709], К. Шихненко [847], Л. Шульга [853] тощо.

У цих та інших працях схожих за тематикою знаходимо авторські визначення й уточнення концептів «реформа», «реформування», «трансформація» [79; 63; 431; 435; 231; 81; 94; 95]; інформацію про смислове співвідношення та змістове наповнення термінів із синонімічного ряду

поняття «освітня реформа» [709; 537; 132; 133]; узагальнену класифікацію, порівняльний аналіз, характеристику законодавчої та нормативної баз освітніх реформ означеного періоду [60; 17; 73; 731; 61; 819; 77]. У контексті нашого дослідження ми неодноразово зверталися до згаданих праць. Зокрема в процесі аналізу ефективності освітніх реформ спиралися на теоретичні висновки М. Марченко та Т. Веремієнко про те, що будь яке суспільство приходить до необхідності реформ через кризу власної ідентичності [90]. Не подолавши цей шлях, воно приречене знову і знову вирішувати «старі» проблеми в нових обставинах буття [431, с. 256]. Характеризуючи результати освітніх трансформацій, керувалися позицією Є. Подольської стосовно нейтрального статусу освіти як соціального явища, яке самі по собі не має ні позитивного, ні негативного забарвлення, а стає таким у процесі реформування [538]. Також для коректного аналізу законодавчого та нормативного поля дослідження узагальнювали науково-теоретичний досвід В. Андрущенка, Р. Валєєвої, В. Філіпової [17; 77; 819].

Історіографічні розвідки третьої категорії праць відображають специфіку формування змісту історичної освіти, на концептуалізацію якого значною мірою вплинули ключові тенденції розвитку історичної науки у 1991 – 2020 рр. Умовно їх також можна розділити на кілька категорій:

- *дискусійні публікації, присвячені створенню українського національного нарративу та концептуалізації шкільної історичної освіти* Н. Яковенко [863], Л. Зашкільняка [213], С. Кульчицького [393; 399], С. Плохія [536], І. Зякун [226; 228], Л. Калініної [293], П. Панченко [514], В. Комарова [328], О. Пометун [556; 563] та ін.;

- *праці які досліджують місце та роль історичної освіти в системі державної політики України* С. Кульчицького [391; 399], Л. Чупрія [839; 840], К. Галлагера [126], О. Томаченка [779; 783], Н. Ігнатенко, М. Москалюка, Л. Костюк, В.Савенка [253; 254; 264; 275; 276] та ін.;

- *дослідження особливостей розвитку шкільної історичної освіти* К. Баханова [40; 45; 46; 48], Н. Ігнатенко [234; 237; 239; 240; 241; 245; 246;

253; 258; 265], Л. Калініної [293; 294], В. Мисана [450; 457; 458], О. Пометун [293; 545; 550; 552; 554; 562; 563], Н. Яковенко [864], С. Терна [763; 764; 765; 766; 767]; О. Томаченка [779-784], І. Смотрицького [733], О. Удада [796; 797; 799], В. Огнев'юка [497], О. Фідри [816; 817], Р. Пастушенка [517 – 519] та ін.

Зміст історичної освіти – один з наріжних каменів теорії та методики навчання історії, тому наукові праці цієї категорії особливо актуальні в контексті нашого дослідження. Не можемо оминати увагою дотичні за проблематикою фундаментальні праці О. Пометун [562], К. Баханова [40], О. Удада [801] та О. Томаченка [774].

Дисертаційне дослідження О. Пометун [562] стало для нас орієнтиром для визначення передумов початку трансформацій у теорії та методиці навчання історії наприкінці ХХ – на поч. ХХІ ст. У роботі дослідниця аналізує інтенсивний процес оновлення змісту шкільної історичної освіти кін. 80-х років ХХ ст., передумови та створення «Республіканської програми розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР на 1991 – 2000 рр.» [685] – документа, який спричинив трансформації в галузі шкільної історичної освіти на поч. 90-х рр. ХХ ст.

Теоретичні висновки та узагальнення, зроблені К. Бахановим у монографії «Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти» (2005) [40], сформували загальне бачення еволюції вітчизняної історичної освіти на зламі століть, а також лягли в основу авторської періодизації трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в період незалежності України (1991 – 2020 рр.). Важливою складовою дослідження є його джерельна база. Аналізуючи динаміку змін у шкільній історичній освіті, автор уводить до наукового обігу значну кількість нормативно-правових актів з питань освіти кін. 90-х – поч. 2000-х, що сьогодні, коли доступ до документів цього періоду частково обмежений, особливо актуально. Особливий інтерес у цьому контексті становить другий розділ монографії «Оновлення нормативної бази шкільної історичної освіти», у якому К. Баханов здійснює порівняльний аналіз навчальних планів та програм з

історії для загальноосвітніх шкіл та ділиться власним баченням щодо процесу стандартизації шкільної історичної освіти як напряму її вдосконалення [40, с. 69 – 205].

У монографії «Українська історична дидактика: академічний дискурс» (2016) [801] О. Удод пропонує науковий аналіз процесу концептуалізації стандартів історичної дидактики на межі ХХ – ХХІ ст. Доробок ученого є важливим джерелом класифікації науково-когнітивних та політичних передумов трансформацій в галузі історичної освіти перших десятиліть незалежності. Особливо цікавими у даному контексті видалися роздуми ученого з приводу колаборації держави й історичної науки в особі професійних істориків. На думку О. Удода їхня продуктивна співпраця можлива виключно за умов одночасної «свободи академічної думки, права на творчість, вироблення єдиних підходів у трактуванні минулого на основі результатів публічних дискусій при збереженні та існуванні альтернативних поглядів меншості істориків, а також забезпечення державою матеріальних умов функціонування інституцій науково-історичного профілю, стимулювання діяльності громадських утворень у сфері історичної науки, недопустимості адміністрування у проведенні дискусій, відсутності практик надання преференцій тим чи іншим історичним концепціям» [801, с. 119].

Концептуально відмінним за змістом та специфікою висвітлення проблеми є дисертаційне дослідження О. Томаченка («Політика України у галузі шкільної історичної освіти (1991 – 2009 рр.)» (2015 р.) [779]. Його наукова стратегія будується на інтеграції відомостей дотичних галузей: історії України, політології, правознавства, історії педагогіки, теорії та методики навчання історії. Такий підхід дозволяє поглянути на питання історичної освіти комплексно – «як на пошук нової моделі, котра має забезпечити баланс основних галузей історичного знання: історії політики, культури, економіки, соціальної та інтелектуальної історії... і в такий спосіб подолати протиріччя українського суспільства, яке переживає перехідний період свого розвитку» [779; 781, с. 112]. Застосовані у наукових працях

О. Томаченка [779 – 784] підходи до аналізу трансформаційних процесів у галузі шкільної історичної освіти були використані нами у процесі витлумачення взаємозумовленості розвитку суспільства, держави та освіти та характеристики стратегій реалізації освітніх реформ у 1991 – 2020 рр.

На окрему увагу заслуговують праці Л. Зашкільняка, С. Кульчицького, Н. Яковенко, теоретичний аналіз яких дозволяє робити висновки про загальні тенденції змін в історичній науці на межі ХХ – ХХІ ст. Особливий інтерес становлять праці Н. Яковенко («Нариси кризової історіографії» (2006 р.) [861] та Л. Зашкільняка («Замітки про сучасну українську історіографію» (2009 р.) [213]; «Про свободу і обмеження в пізнанні минулого: українська історіографія на початку ХХІ століття» (2016 р.) [215]. Аналізуючи методологічну й інституційну кризу в українській історіографії, автори названих праць описують кілька тенденційних явищ, які не лише змістили пріоритети у тематиці історіописання та трактування минулого наприкінці ХХ – на поч. ХХІ ст., а й вплинули на зміст сучасних шкільних курсів історії. Одне з них – криза ідентичності історика, за словами Н. Яковенко, виникло внаслідок появи соціального запиту на «емансипацію індивіда» і було пов'язане зі зростанням інтересу до вивчення суб'єктивних чинників історичного процесу, таких як «поведінкові стратегії і персональні уявлення окремої людини чи невеликої групи людей» [863]. Причиною виникнення іншого – націоналізації історії – стало творення українського національного нарративу, пошуки схеми і концепції якого вкотре загнали історію під прес ідеології та політики. Як наслідок, у новому варіанті «нормативної» версії історії України, за твердженням Л. Зашкільняка, не знайшлося альтернативи версіям М. Грушевського і В. Липинського – істориків початку ХХ ст., що жили і діяли в інших суспільних та інтелектуальних умовах. Тож реалізований на зламі ХХ ст. її канон, мало чим різниться від «марксистсько-ленінського» погляду на минуле України [213, с. 14; 214].

На змісті та принципах викладання шкільних курсів історії такого роду особливості позначилися поступовою антропологізацією процесу

історичного пізнання та надмірною теоретизацією змісту історичних дисциплін. Поступова антропологізація історичного пізнання спричинила багаторічні спроби інтеграції історії повсякденності у шкільний курс історії. Надмірна теоретизація змісту історичних дисциплін створила проблему перевантаженості історичних дисциплін надлишковими знаннями, а вирішення цієї проблеми стало наскрізним завданням усіх наступних трансформацій.

Серед праць, які досліджують трансформаційні процеси в змісті шкільної історичної освіти та теорії і методиці навчання історії в школі, нами виділено два тематичні блоки:

1) праці з *проблем формування змісту шкільної історичної освіти* К. Баханова [29; 30; 40; 45; 55; 56], І. Гирича [130], Я. Грицака [147; 1149], Н. Гупана [156-158; 160], Я. Дашкевича [163], Л. Зашкільняка [213-215], Л. Калініної [293], Г. Касьянова [300], В. Комарова [327; 328; 338], С. Кульчицького [391; 396-399], О. Малія [338], В. Мисана [449; 450; 452; 453; 455; 457; 458], С. Терна [763-769], П. Мороза [465; 466], В. Огнев'юка [497], Р. Пастушенка [517-520], Л. Пироженко [528; 529], П. Полянського [540; 541], О. Пометун [542; 545; 547; 550; 551; 552; 554; 555; 556; 562; 563; 566], В. Потульницького [570-573], О. Реєнта [681], В. Смолія [731], Ю. Тараненка [755], С. Терна та Ф. Турченка [769], О. Турянської [791], О. Удода [795-801], О. Фідри [816-818], Н. Яковенко [861; 862];

2) наукові публікації з *методики навчання історії* К. Баханова [31-38; 41-43; 48; 49; 51; 52], В. Власова [102-106], Н. Гупан [156-159; 543; 544], Д. Десятова [169-172], О. Желіби [202-205], Л. Задорожної [211], В. Кобаля [313; 475], І. Коляди [321; 323; 324], В. Комарова [326], Л. Корінька [353], Т. Ладиченко [406; 407], Ф. Левітаса та О. Салати [416; 417], В. Мисана [454-456], Л. Пироженка [559; 560], О. Пометун [542; 547-550; 553; 555-561; 564; 565], С. Терна [761; 762; 770], Н. Чубар [837; 838] та ін.

Необхідність не лише оцінити сутнісний характер перетворень у галузі теорії та методики навчання історії в школі, а й простежити їхню динаміку на різних етапах змін, спонукала в процесі характеристики робіт цієї історіографічної групи скористатися проблемно-хронологічним методом дослідження. Відповідно до цього методу означені видання розглянуто в хронологічних рамках запропонованої у п. 2.2. періодизації генези змісту теорії та методики навчання історії: концептуального періоду (I – 1991 – 1996 рр.; II – 1996 – 2010 рр.; III – 2010 – 2017 рр.) та реформаційного періоду (IV – 2017 – 2020 рр.).

У першій хронологічній групі (1991 – 1996 рр.) з-поміж інших виділимо дослідження Ю.Тараненка («Концепція української національної школи і проблеми викладання історії України» (1991 р.) [755], В. Мисана («Якої історії та як потрібно вчити п'ятикласників» (1996 р.) [458], О. Пометун («Вивчення історії в початковій школі як основа і найважливіший спосіб виховання духовності, національної свідомості та розвитку мислення молодших школярів» (1996 р.) [542], Я. Дашкевича («Культурний детермінізм і навчання історії України» (1995 р.) [163], С. Кульчицького («Суспільство хворе на алергію» (1993 р.) [395], А. Зякун («Навчальна література з історії кінця 80 – 90-х рр. XX ст.: історіографічний аналіз» (2011 р.) [225]).

Незважаючи на індивідуальність порушених у цих працях проблем, усі вони об'єднані однією стратегічною метою – знайти шлях розвитку історичної освіти у XXI ст. Крім того, у названих публікаціях простежуємо виникнення актуальних для процесу вивчення історії тенденцій: здійснюється історико-філософський аналіз основних функцій освіти як чинника ефективного процесу державотворення (С. Кульчицький [395]); принципів історичного пізнання та закономірностей побудови змісту історичної освіти (Я. Дашкевич [163]); наукових підходів до визначення місця та ролі історичного пізнання у формуванні української національної ідентичності (Ю. Тараненко [755]); досвіду вивчення історії в базовій школі

(О. Пометун [542]); методологічних орієнтирів для створення нового покоління підручників та навчальних посібників з історії (А. Зякун [225]).

На особливу увагу заслуговує укладений А. Зякун спільно із Б. Корольовим бібліографічний покажчик навчальної літератури, виданої в Україні у 1989 – 2000 рр. [473]. Репрезентуючи науковому загалу більше тисячі позицій навчальної літератури з історії, упорядники одночасно акцентують увагу на їхній значущості для дослідження процесу концептуалізації шкільної історичної освіти.

Наступний історіографічний період – 1996 – 2010 рр. Хронологічно він співпадає з часом активного становлення державної політики України у сфері освіти та прийняттям ключових законів прямої дії (внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» (1996 р.); [586], ухвалення Державного стандарту Загальної середньої освіти (1997 р.) [175], прийняття спеціального Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598], Постанови Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2001 р.) [634], «Концепції загальної середньої освіти» (2001 р.) [619]. Зважаючи на значний інтерес урядовців до питань навчання і виховання учнівської молоді, вирішення проблеми відсутності національної моделі шкільної історичної освіти вбачалося у трьох першочергових взаємозумовлених кроках: 1) створенні концепції шкільної історичної освіти; 2) науково-методичному обґрунтуванні необхідних для її реалізації методик навчання; 3) навчально-методичному забезпеченні оновлених курсів історії. Усі названі кроки певною мірою знайшли відображення у фундаментальних та прикладних дослідженнях з теорії та методики навчання історії, а також у нашій роботі.

Умовно історіографію 1996 – 2010 рр. можна поділити на дві групи:

1) *праці з проблеми визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти*: Л. Калініної [293]; О. Удада [795; 796]; В. Мисана [338; 449; 450; 452; 455]; В. Комарова, О. Малій, М. Гона [327; 338]; В. Огнев'юка

[497]; О. Пометун [542; 554; 555; 556; 563; 566], О. Фідрі [816 – 818], Р. Пастушенка [517 – 520]; К. Баханова [38 – 40; 45; 46; 50]; А. Погрібного, А. Алексюка, О. Вінниченка, М. Мудрого, Р. Пастушенка, Р. Сироти [337]; Н. Яковенко, Л. Ведмідь [339]; А. Зякун [228] та ін.

2) *науково-методичні дослідження з проблем впровадження нового змісту освіти у практику шкільного курсу історії*: К. Баханова [29 – 32; 34; 36; 37; 40; 41; 44; 49; 51; 52; 55; 56], В. Власова [102; 103; 104; 105], Н. Гупан [156 – 158; 160], Д. Десятова [170 – 172], О. Савельєва [699], О. Пометун [543 – 548; 551 – 553; 556 – 561; 564], Л. Корінько [353], О. Фідрі [818], С. Терна [761; 762; 770] та ін.

Особливу цінність в контексті аналізу трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі мають праці першої групи. За своєю суттю вони є відображенням поступальної редефініції формаційних схем радянської історіографії і конструювання українського історичного нарративу та методології історії як основи для подальшого інноваційного розвитку галузі. У їхньому переліку акцентуємо увагу на працях, присвячених виробленню загальних стратегій розвитку шкільної історичної освіти, та на авторських проектах Концепції шкільної історичної освіти.

Серед творців нових синтезів шкільної історичної освіти відзначимо В. Мисана («Якої історії та як потрібно вчити п'ятикласників» (1996 р.) [458], Р. Пастушенка («Концептуальні засади шкільної історичної освіти» (1999 р.) [519], Я. Грицака («Як викладати історію України після 1991 року?» (2000 р.) [148], О. Пометун та Г. Фреймана («Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти» (2000 р.) [566], К. Баханова («Проблема визначення мети і завдань історичної освіти» (2001 р.) [45]; «Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти» (2005 р.) [40]; «Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти» (2005 р.) [48]; «Теоретико-методичні трансформації сучасної шкільної історичної освіти» (2007 р.) [50], В. Комарова («Шкільна історична освіта: шляхи перебудови» (2001 р.) [328], А. Зякун («Формування національної концепції шкільної

історичної освіти в перші десятиліття незалежності України» (2005 р.) [228] та ін. Науковий дискурс цих публікацій акцентує увагу на різних аспектах становлення та розвитку шкільної історичної освіти: на її меті та завданнях [458; 40; 47; 48; 50; 566]; формах організації та напрямках реформування [228; 148; 328; 780]; використанні світового досвіду трансформацій галузі [681; 735; 767; 796; 294; 570-573; 423; 130; 214]. Розглянемо окремі із них детальніше.

Так, при вивченні генези змісту теорії та методики навчання історії в школі (1991 – 2017 рр.) (розд. III. дослідження) науковий інтерес викликала публікація А. Зякун «Формування національної концепції шкільної історичної освіти в перші десятиліття незалежності України» (2005 р.) [228]. У роботі, окрім аналізу наскрізних тенденцій розвитку історичної освіти кін. ХХ ст., авторка дає детальну характеристику першим нормативним документам в галузі шкільної історичної освіти часів незалежності України (концепціям шкільної історичної освіти (1992 р., 1995 р.); Державному стандарту середньої освіти в галузі історії (1997 р.); навчальним програмам з історії (1992 р., 1996 р., 1998 р.), узагальнює названі документи та пропонує авторську еволюційну модель розвитку методики навчання історії в школі.

Аналізуючи процес формування національної історичної освіти, А. Зякун відмічає, що пріоритетними напрямками конструювання змісту історичної освіти на зламі століть стали історія України, історія ХХ ст. та історія країн і держав, що мали історично зумовлені зв'язки з Україною. Такий підхід, на думку автора, хоча і не вирішив актуалізовану на початку 90-х рр. ХХ ст. проблему міжпредметної інтеграції національної та світової історії, однак посприяв взаємодоповненню та взаємозбагаченню обох курсів адже, «для всесвітньої історії українська стала однією з систем, що утворюють світову цивілізацію» [228, с. 143].

Не менш актуальними у світлі означеної тематики є й наукові праці К. Баханова «Шкільна програма з історії: становлення змісту» (2009 р.) [56] та О. Томаченка «Трансформація змісту шкільних програм з історії (1998 –

2010 рр.)» (2012 р.) [780]. Розглядаючи навчальні програми з історії як джерело для порівняльного аналізу трансформаційних процесів у шкільній історичній освіті на різних етапах змін (періодизація К. Баханова [56]; періодизація О. Томаченка [780]), автори виділяють у кожному із періодів низку прикметних рис, поява яких сприяла тяглоті реформ у галузі. Так, 1996 – 2005 рр. К. Баханов [56] характеризує як період появи кардинально нових схем та підходів до формування змісту шкільної історичної освіти: уніфікації структури курсів історії України та всесвітньої історії відповідно до усталеного у світовій науковій практиці поділу історії на стародавню, середньовічну, нову та новітню (програма 1996 р.), яка заклала підґрунтя для майбутньої міжпредметної інтеграції всесвітньої історії та історії України; запровадження переліку предметних умінь і навичок учнів, ключовими з яких були визнані інтелектуальні уміння (програма 1998 р.), методики роботи над розвитком яких покладено в основу компетентнісного підходу до навчання історії (програма 2005 р.) та розвитку критичного мислення як його визначальної характеристики (програма 2017 р.); запровадження соціоантропоцентричного підходу до вивчення історії (програма 2005 р.) як нової методології відбору змісту навчання історії в школі, що знайшла продовження в антропоцентричних програмах з історії 2017 р. та 2021 р. [56].

Уперше порушена у публікаціях К. Бахановим та О. Томаченком проблема раціоналізації змісту шкільної історичної освіти розвинута й у цілому ряді наступних їхніх праць [779; 781-784; 29; 30; 45; 48; 50; 36;]. Акцентуємо увагу саме на фундаментальних дослідженнях та наукових статтях К. Баханова, як таких, що дозволяють не лише простежити перебіг сутнісних перетворень у шкільній історичній освіті незалежної України, а й оцінити їхню динаміку крізь призму перспективних шляхів розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі, серед яких учений виділяє: подолання стереотипів моноідеологічного та вироблення компетентнісного підходу до вивчення історії в школі [48; 50]; створення нового покоління підручників і науково-методичних посібників [38; 39; 44;

47; 53; 54]; зменшення ідеологічного впливу на історичну науку та освіту [40; 45].

Логічним кроком до практичної реалізації задекларованих реформами кін. ХХ – поч. ХХІ ст. основ навчання стала поява науково-методичної літератури з проблем формування нової методології шкільної історичної освіти. Найбільша кількість праць цієї тематики побачила світ у період реалізації першої від часів незалежності України широкомасштабної освітньої реформи, у 2001 р. Зумовлена ухваленням «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» реформа передбачала радикальну трансформацію вітчизняної моделі середньої освіти на засадах європейського педагогічного досвіду компетентнісної та особистісно-орієнтованої освіти. Провідним завданням реформи було створення функціональної та самодостатньої національної системи освіти, яка б допомогла «молоді побачити образи сучасності у світлі минулого й у такий спосіб надала можливість зрозуміти суперечливі питання сучасного суспільства» [353, с. 4]. Пошук ефективних способів його виконання вимагав від науковців визначення напрямків модернізації освіти та об'єднання зусиль суспільства довкола ідеї практичної реалізації ефективної політики розвитку людини.

Саме тому загальнотеоретичні концепції методики навчання історії цього періоду генерувалися головним чином довкола вирішення трьох першочергових проблем: *пошуку механізмів запровадження компетентнісного підходу до навчання історії* [55; 353; 42; 553; 355; 551; 547; 20; 21]; *вироблення алгоритмів індивідуалізації та диференціації навчання* [41; 817; 36; 789-793; 784; 785; 786; 837-838]; *моделювання процесу навчання історії в школі на засадах інноваційної педагогіки* [34; 416; 417; 475; 101; 104; 105; 92; 41; 34; 43; 699; 549; 92; 170; 154].

Прикметно, що більшість із цих праць були опубліковані у формі практичних посібників, тобто виробничо-практичних видань, присвячених висвітленню науково-теоретичних підходів до інноваційних процесів в освіті. Цільовою аудиторією були педагогічні працівники: методисти та вчителі, а

завдання, яке автори ставили перед собою, – оволодіння знаннями й навичками інноваційної діяльності з предмету, ознайомити з прийомами мотивації до вивчення історії. Поява цих практичних посібників дозволяла не лише компенсувати педагогічним працівникам відсутність досвіду інноваційної діяльності, а й спонукала до оволодіння новими знаннями, необхідними для успішної реалізації педагогічних завдань в умовах реформування середньої освіти.

У цьому контексті хотілося би виділити одноосібні та колективні науково-методичні посібники О. Пометун («Інтерактивні технології навчання» (2002 р.) [549]; «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід» (2003 р.) [560]; «Енциклопедія інтерактивного навчання» (2007 р.) [546]; «Інтерактивні методики та системи навчання» (2007 р.) [549], «Інтерактивні технології: теорія та методика» (2008 р.) [561] у яких зібрано та описано досвід організації навчання історії на засадах пізнання і діяльності засобами інтерактивних технологій навчання. За своєю структурою та сутнісними характеристиками названі посібники є лаконічними, добре структурованими й достатньо розлогими довідниками з методики реалізації педагогічних інновацій, які пропагували передусім відмову від традиційного навчання та втілення в практику уроку історії в школі дидактичних прийомів, що ґрунтуються на теорії особистісно-орієнтованого навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. У їхніх розділах проаналізовано інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти [561, с. 3 – 5]; розглянуто теорію і практику інтерактивного навчання; прийоми та методи засвоєння знань, формування вмінь, навичок учнів [546]; охарактеризовано технології кооперативного, колективно-групового, дискусійного навчання історії [560]; запропоновано рекомендації щодо підготовки та проведення інтерактивних уроків історії [560, с. 63 – 66]; змодельовано процес оцінювання навчальної діяльності учнів в системі інтерактивного навчання [560, с. 89 – 104].

Технологічним аспектам навчання історії в школі присвятила й окремі статті О. Пометун [551; 556; 547]. У статтях авторка, спираючись на широку джерельну базу та власний емпіричний досвід, аналізує нові підходи до структури та змісту сучасної історичної освіти.

Пошуком нових науково-методичних основ навчання характеризуються й посібники М. Гузика («Комбінована система М.П. Гузика в контексті навчання дітей історії», 2003 р. [154]), Н. Венцової («Дискусійні методи на уроках історії України: 7-8 класи», 2007 р. [92]), Д. Десятова («Методика розвитку історичного мислення засобами наочності», 2008 р. [170]), К. Баханова та В. Нищети («Життєтворчі проекти в навчанні історії України», 2008 р., [43]), В. Мирошниченка «Організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10 класі», 2009 р., [459]). Усі вони написані із цілковитим усвідомленням задекларованої «Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа)» [619], потреби у переорієнтації навчально-виховного процесу закладу середньої освіти на індивідуально-психологічні особливості учня та з метою допомогти вчителю у пристосуванні до цих змін й створенні персоніфікованого інноваційно-дидактичного забезпечення уроків історії нової формації.

Розглядаючи результат навчання історії в школі як інтегровану здатність учнів застосовувати набуті в процесі вивчення предмету знання уміння та навички для налагодження ефективної взаємодії з іншими людьми та успішного вирішення життєво важливих завдань, автори посібників запропонували учителям-практикам цілком дієві алгоритми реалізації технологічної складової реформи через бінарну єдність колективно-групової та індивідуальної форм навчання [154], методику розвитку історичного мислення [170], варіативність інтелектуально-пошукових методик навчання історії [43; 92; 459]. Такий підхід мав, за висловом Д. Десятова, сприяти формуванню в учнів «потреби до самостійної практичної діяльності, актуалізувати мислення та здібності, формувати загальні і спеціальні вміння й активну життєву позицію» [170, с. 18].

Важливим напрямком науково-методичних досліджень з проблем впровадження нового змісту освіти у практику шкільного курсу історії у 1996 – 2010 рр. стала «концепція європейського виміру», суть якої полягала у «поширенні комплексних знань про Європу, необхідних громадянину України для існування в європейському співтоваристві» [312]. У цьому контексті актуальності набуло питання інтеграції вітчизняної шкільної історичної освіти до європейського освітнього простору та її відповідності стандартам глобалізації, зокрема домінуванню концепції «відкритої історії», яка помітно витісняла традиційну «націоцентричну» [707, с. 247].

Історіографічний аналіз розвитку вітчизняної історичної освіти у контексті інтеграції у європейський освітній простір переконливо доводить, що у кін. ХХ – на поч. ХХІ ст. ця проблема стала об'єктом уваги багатьох учених. Еволюція її концептуальних засад пройшла складний шлях від утвердження офіційного «канону» із усіма властивими йому рисами «запізнілого націотворення» [300, с. 61] (1991 – 2009 рр.), через пошук компромісу між «патріотичною» історією та «ідеєю примирення історії» (2010 – 2013 рр.) до створення нової картини минулого України серед сусідніх країн Європи, обриси якої відповідають сучасним тенденціям глобалізації та перспективам майбутнього (2014 – 2020).

Про важливість цього шляху для переосмислення та відходу від усталених схем і образів радянської історіографії йдеться зокрема у монографії С. Клепка («Філософія освіти в європейському контексті статтях», 2006 р. [309]), статтях О. Реєнта («Сучасна історична наука в Україні: шляхи поступу», 1999 р. [681]), В. Сотниченка («Формування цілей та завдань шкільної історичної освіти через призму європейського досвіду», 2007 р. [736]), М. Телус («Взаємне сприйняття Німеччини та України суспільною свідомістю обох країн крізь призму шкільних підручників», 2001 р. [757]), С. Терна («Сучасні тенденції розвитку історичної освіти: досвід Ради Європи», 1997 р. [767]), Л. Калініної та О. Пометун («На шляху до взаєморозуміння: загальноєвропейський контекст шкільної історії», 1998 р.

[294]), С. Коберник («Концепція змісту освіти для європейського виміру України», 2008 р. [312]), О. Іванова («Образ Європи нового часу в українських шкільних підручниках історії: від старих стереотипів до нового бачення», 2010 р. [230]), Н. Яковенко («Просторові координати підручників історії України: самодостатність «у Європі» чи «від Європи», 2010 р. [869]), О. Сахновського («Європейський вимір історичної освіти в Україні: виклики та перспективи», 2014 р. [707]). У цих працях, автори апелюючи до геополітичних особливостей розташування української держави, наголошують на необхідності більш уважного та ретельного вивчення минулого її континентальних сусідів, які в різні часи були пов'язані із нею. При цьому застерігають від формування синтетичного образу Європи, загроза появи якого неминуче виникає в процесі синхронного вивчення курсу історії України і курсу всесвітньої історії [230, с. 225]. Із усвідомленням цього, зазначає О. Сахновський, процес інтеграції української історії у європейський і світовий контекст повинен був би розвиватися шляхом відмови від ідеї плекати національну ідентичність, а формувати соціально-культурну історію, орієнтовану на загальноєвропейські цінності та гуманістичні ідеали [707, с. 248]. Натомість вітчизняна історична дидактика кін. 90-х – поч. 2000-х рр., відкидаючи радянський наратив щодо підпорядкування українського бачення минулого російському політичному інтересу, повсякчас пролонговувала актуалізовану в перші роки незалежності націоцентричну концепцію історичної освіти, однак, не вмюючи, за висловом Н. Яковенко, «дати собі ради із «розсорткуванням» авторитетних історіографічних наративів, просто механічно нанизувала «уроки історії» на два протилежні стрижні – проєвропейський та антиєвропейський» [869, с. 242].

Особливої радикалізації окреслена тенденція набула у 2010 – 2014 рр., коли, намагаючись утвердити «ідесю примирення історії» як домінанту українського національного наративу, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України за очільництва Д. Табачника ініціювало чергову після 2000 р.

спробу «оптимізації» й ідеологічної уніфікації української та російської історії. Вивчення історії з позиції «історичної коректності» вимагало вироблення «іншої», позбавленої міжнаціональних та міжрелігійних ускладнень, концепції вітчизняної історії [69].

Результатом «освітніх інновацій» періоду Д. Табачника (2010 – 2014 рр.) стала потужна дискусія українських істориків, педагогів, громадських діячів довкола небезпеки втрати української національної ідентичності, деградації науки й освіти. Прикметно, що через ідеологічні обмеження вона зі сторінок паперових науково-методичних видань блискавично мігрувала в соціальні мережі, блоги та інтернет-видання на кшталт *Zaxd.net*; *Голос України*; *BBC News Україна*; *Позиція*; *Українська правда*; *Historians*; *Сучасна освіта*; *Україна молода* та низку інших. Завдяки такій публічності освітні реформи Д. Табачника не лише уникли «кулуарності», а й, навпаки, – отримали широкий розголос та зворотну реакцію громадськості. Серед дописів, що відображають ключові тенденції змін в історичній освіті у 2010 – 2013 рр., виділимо наукові праці Г. Касьянова, В. Смоля, О. Толочка [301]; Л. Зашкільняка [214], О. Бойка [68], І. Гирича [130], О. Удада [799], Л. Чупрія [839; 840] та ін.; дискусійні статті Р. Шуста [856], А. Богуславської [65], К. Каплюк [298; 299], Н. Сміяна [730], Г. Крапивки [370], С. Терна [763; 764], І. Костюк [363; 364], О. Пометун [550], Н. Гупан [158].

Окремо слід згадати збірники документів, інтерв'ю та статей за редакцією В. Панченка («Час «дешевого клоуна» (Українська освіта: випробування горе-реформами)», 2011 р. [833]) та О. Удада («Шкільна історична освіта України: зміст, проблеми, пошуки», 2010 р. [849]). Опубліковані в них дописи С. Квіта, В. Брюховецького, В. Моринця, В. Панченка, А. Мелешевича, О. Бойка, А. Гирича, В. Кременя, Н. Гупан та ін. українських учених-педагогів є одночасно реакцією на «горе-реформаторство» Д. Табачника, яке, за висловом С. Квіта, поставило Україну перед небезпекою «радянізації» та русифікації освіти, реально загрожуючи відлученням її від світового інтелектуального простору [833, с. 2] та

квінтесенцією консолідованої думки учених на предмет важливості праксеологічного аналізу історичної свідомості як ментального конструкту інтерпретації минулого, розуміння сучасного й проектування майбутнього, без здійснення якого історична освіта в Україні й надалі функціонуватиме без жодного уявлення про власну перспективу.

Прикметно, що дискусія довкола збереження національного контексту у змісті історичної освіти, яка широко розгорнулася в науково-педагогічних виданнях 2010 – 2014 рр., практично не залишила місця для дидактичного аспекту модернізації шкільної історичної освіти. Історіографія цього періоду здебільшого має прикладний характер, орієнтований на методичний супровід навчальної програми 2011 р. На сторінках педагогічної преси переважають публікації авторських календарно-тематичних планувань і розробок уроків [58; 291; 292; 356; 427; 857], матеріалів для підготовки до державної підсумкової атестації, тренувальні вправи та пізнавальні завдання за окремими темами програми [58; 103; 106; 171; 361], методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності учнів на уроках історії [557; 564; 456; 543; 323; 33].

Серед численних дописів на цю тему виділимо навчально-методичний посібник К. Баханова «Ігри у навчанні історії в школі» (2013 р.) [33] та статті О. Пометун «Формування предметної компетентності учнів у процесі навчання історії в основній школі» (2014 р.) [564]; «Організація пізнавальної діяльності учнів на практичних заняттях з історії України у 7-у класі» (2014 р.) [543]. Іманентною рисою цих праць є орієнтація на реальну, а не удавану стратегію модернізації шкільної історичної освіти. Призначені для вчителів-практиків, вони формують альтернативний погляд на навчальну взаємодію суб'єктів інноваційної діяльності при вивченні історії в школі та дають орієнтири для трансформації традиційного стану функціонування історичної освіти в площину її інноваційного розвитку.

Чергова хвиля активізації досліджень української теорії та методики навчання історії зафіксована у 2017 – 2020 рр. Хронологічно вона ідентична з

початковим етапом актуальної сьогодні наймасштабнішої у незалежній Україні загальноосвітньої реформи «Нова українська школа». Тож історіографія цього періоду розвивалась відповідно до задекларованої в концепції НУШ [347] методології освіти, засадничі положення якої спрямували її у площину альтернативних концепцій і раціональних моделей компетентнісного навчання та інтегрованого змісту історичної освіти.

Слід зазначити, що запропоновані концептуальними засадами реформування середньої школи «Нова українська школа» напрямки модернізації базової освіти не стали для теорії та методики навчання історії абсолютно інноваційними. Ідеї всебічного розвитку учня, його талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості частково були імplementовані в шкільну історичну освіту і, як наслідок, педагогічну історіографію ще у 2001–2009 рр. Що ж до міжпредметної інтеграції, то ця проблематика перманентно ставала предметом підвищеного інтересу істориків-методистів протягом усього досліджуваного нами періоду. Наукові праці дослідників 2017 – 2020 рр. загалом узагальнили і поглибили методичні пошуки націєорієнтованих попередників, водночас збагатили історичну теорію та методику навчання історії в закладі загальної середньої освіти новими візіями презентації історичного знання [453; 418; 450; 419; 704; 452;], реалізації інтегрованого [20; 21; 307; 308; 465; 466; 468 – 470; 555] та компетентнісно орієнтованого [31; 32; 64; 108; 109; 182; 406; 407; 544; 815; 823] підходів до навчання історії, впровадження інноваційних концепцій НУШ у практику уроку історії [24; 153; 191; 251; 276; 369; 502; 504; 728].

Прикметно, що результати дослідницьких пошуків учених-педагогів цього періоду знайшли відображення не лише в наукових виданнях (журналах, монографіях, збірниках матеріалів конференцій), а й у навчально-методичних посібниках з теорії та методики навчання історії в ЗЗСО [122; 202; 205; 446; 544; 868]. Розроблені для професійної підготовки / перепідготовки та підвищення кваліфікації учителів історії, дидактичні

матеріали яскраво демонструють динаміку змін у галузі та засвідчують її поступову переорієнтацію на теоретико-методологічні засади вивчення предмету відповідно засадничих положень НУШ. Зокрема в них з'явилися теми та розділи, присвячені трансформаційним процесам у шкільній історичній освіті, новим підходам до висвітлення історичних фактів і подій [446; 310], інноваційним методикам впровадження актуального змісту освіти в практику уроку історії [202, с. 8; 446, с. 10; 544], переосмисленню ролі вчителя історії в національній школі [122, с. 6 – 11] тощо.

Серед посібників цього періоду найбільшою повнотою та ґрунтовністю вирізняється навчально-методичний посібник «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі» (2018 р.) [444], укладений колективом авторів О. Пометун, Н. Гупаном і В. Власовим за результатами майже десятирічних теоретичних досліджень та опрацювання практичного досвіду реалізації концептуальних засад компетентнісної освіти в навчанні історії. Спрямований на зміну професійної свідомості педагога, посібник став своєрідним дороговказом для вчителів, які тільки розпочинали роботу за стандартами НУШ і не мали належних теоретичних знань та практичних навиків для здійснення навчально-виховної діяльності у змодельованому реформою освітньому середовищі [544].

Об'єктивне вивчення порушених проблем потребує формування відповідної джерельної бази дослідження, науковий аналіз якої дозволить уникнути упередженості в інтерпретації висвітлених у науковій роботі фактів та подій і стане запорукою об'єктивності зроблених у ній висновків.

Джерельне забезпечення проведеного наукового дослідження систематизоване відповідно до класифікації носіїв історичної інформації та логіки наукового пошуку у дві групи ресурсів:

1) нормативно-правові акти з проблем розвитку освіти в Україні, які були чинними у досліджуваний період. Зокрема до цієї групи відносимо такі джерела: Закони України; Укази та Розпорядження Президентів України; Постанови Кабінету Міністрів України, та підпорядкованих йому

центральных органів виконавчої влади; національні програми, доктрини, концепції та державні стандарти в галузі освіти; розпорядчі інструктивно-методичні та інші матеріали МОН України (накази, інструкції, навчальні програми тощо), які були орієнтирами для викладання історії в закладі загальної середньої освіти;

2) навчально-методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники, методичні рекомендації та інша дидактична література для вчителів, що використовувались для навчання історії в закладах освіти упродовж досліджуваного періоду.

Науково-теоретичний аналіз джерел першої групи дозволив окреслити нормативно-правові засади та принципи реалізації вітчизняних освітніх реформ, виявити їхні стратегічні напрямки та перспективні орієнтири, простежити специфіку та динаміку трансформаційних процесів в галузі історичної освіти. Зокрема у процесі дослідження особливостей формування державної освітньої політики в Україні (Р. II) нами було використано ст. 5-6, 12 Закону УРСР «Про освіту» 1991 р. [632], ст. 5-6, 12 ЗУ «Про освіту» 2017 р. [631], ст. 5-6, 12 ЗУ «Про освіту» 2020 р. [630]. Для аналізу особливостей функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти у 1991 – 2020 рр., характеристики стратегій реалізації освітніх реформ, у тому числі в галузі шкільної історичної освіти, застосовані базові положення Закону України «Про загальну середню освіту» 1999 р. (зі змінами 2000 р., 2001 р., 2002 р., 2003 р.) [598, ст. 3-5, 13, 15], Закон України «Про повну загальну середню освіту» (зі змінами 2021) [635, ст.10 – 12, 17].

Важливим джерелом для вивчення стратегій реалізації державної політики України в галузі освіти стали такі нормативно-правові документи, як: Державна національна програма «Освіта» «Україна XXI століття» (1994 р.) [166], Національна доктрина розвитку освіти України (2002 р.) [625]; Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.) [626]; Укази Президента «Про Національний план дій щодо впровадження Програми

економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» у розділі «Реформа системи освіти» [622 – 624]. Вивчення цих документів дозволило простежити еволюцію мети та завдань загальної середньої освіти, педагогічні засади реформування галузі, пріоритети й стратегію розвитку освіти в Україні в окреслений хронологічними рамками роботи період та перспективу освітньої діяльності на XXI ст.

Світоглядні та методологічні засади загальноосвітніх змін і трансформацій, визначені у названих вище документах, знаходять відображення та поглиблюються у концепціях і проєктах концепцій реформування загальної середньої освіти (концепціях української національної школи загального характеру, концепції навчання предметів). Проведене в рамках дисертації дослідження доводить, що роботу над ними освітяни та науковці розпочали ще на етапі відродження української школи (1987 – 1990 рр.) і не полишали упродовж усього досліджуваного нами періоду. Цей факт дозволяє використовувати їхні наскрізні положення як повноцінне джерело для аналізу еволюції змісту та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. У роботі використано Концепцію середньої загальноосвітньої школи України (1992 р.) [348]; Концепцію безперервної історичної освіти в Україні (1995 р.) [341]; Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002 р.) [619]; Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) [349]; Проєкти Концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи О. Турянської (2001 р.) [346]; І. Мішиної [669]; О. Удода [344], Проєкт Концепції та програми викладання історії України Н. Яковенко, Л. Ведмідь (2009 р.) [351]; Концепцію базового навчального предмета «Історія: Україна і світ» Українського інституту національної пам'яті (2017 р.) [340] та ін.

Дослідження особливостей національної системи шкільної освіти та особливостей вивчення історичних дисциплін відбувалося з урахуванням

Державних освітніх стандартів. Зокрема в роботі опрацьовано ухвалену колегією МОН та Президією АПН України в 1997 р. Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти, яка стала основою перших проєктів освітніх стандартів для 11-річної школи [170 – 171]; Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України № 24 від 14.01.2004 р.) [602]; Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) [604]; Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) [603]; Державний стандарт базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898) [174];

Ухвалення державних освітніх стандартів передбачає необхідність розробки нових навчальних програм, створення нових підручників, методичних посібників для вчителів тощо. Апелювання до цього виду джерел дозволило коректно тлумачити внутрішні і зовнішні чинники формування історичної освіти, показати процес формування та зміни ідей осмислення і тлумачення історії, прослідкувати шляхи і способи конструювання українського національного гранд-нарративу та його функції для творення нових методологічних засад навчання історії в школі.

Щодо навчально-методичної групи джерел, то зазначимо, що в дисертаційному дослідженні проаналізовані навчальні програми з історичних дисциплін 1991 – 2020 рр. [186–188; 287; 652; 654; 655; 658; 660–666] та періоду перебудови (1989 – 1991 рр.) [653; 656; 668]. Також під час опрацювання теми нами було досліджено актуальні для обраного хронологічного періоду підручники та посібники з історії для закладів загальної середньої освіти [101; 186 – 190; 402; 405; 424; 447; 448; 451; 705; 706; 710; 808; 809]. Уведення в науковий обіг названих джерел дозволило відстежити динаміку змін у теорії та методиці навчання історії. Нами доведено, що трансформаційні процеси в галузі не були позбавлені

труднощів та суперечностей, їхній характер та інтенсивність були цілковито підпорядковані загальним тенденціям розвитку державної політики України в галузі освіти та зумовлених ними освітніх реформ.

Важливим джерелом для розкриття теми дослідження стали електронні ресурси мережі Internet та результати онлайн-опитування експертів з проблем розвитку вітчизняної моделі історичної освіти.

Серед internet-ресурсів, які найбільше стали у пригоді при написанні дисертації, виділимо офіційний сайт Міністерства освіти і науки України (<https://mon.gov.ua/ua>), Урядовий портал органів виконавчої влади (<https://www.kmu.gov.ua/>), сайт Освіта.ua (<https://osvita.ua/>), сайт Інституту інноваційних технологій і змісту освіти (imzo.gov.ua); освітні платформи «Педрада» (<https://oplatforma.com.ua/>) та «Шкільне життя» (<https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiji-schodo-vyvchennya-istoriji-u-2014-2015-n-r/>), де розміщено левову частку використаних у роботі нормативно-правових документів та інших матеріалів з питань розвитку освіти в Україні.

Значущість internet-ресурсів була особливо вагомим для висвітлення тенденцій розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі в період, коли МОН очолював Д. Табачник (2010 – 2013 рр.), коли дискусія на предмет модернізації вітчизняної моделі історичної освіти активізувалася в інфопросторі, оскільки небайдужі фахівці в такий спосіб долучали громадськість для збереження націєцентричної моделі навчання предмета. Особливо інформативними у цьому плані стали Інтернет-видання «Українська правда», «Historians», «Позиція», «Zaxid.net.», «Голос України», «Україна молода» та ін. Розміщені шпальтах цих масмедіа оглядові та критичні статті [856; 65; 370; 763; 764; 768; 298; 299; 168; 531; 730] не лише дозволили сформулювати уявлення про перебіг ініційованих Д. Табачником освітніх реформ, а й стали платформою для їхнього аналізу освітянами, істориками, соціологами та іншими експертами українського громадянського суспільства.

Щодо експертного опитування, то воно проводилося автором дисертації у 2023 р. за методом глибинного інтерв'ювання фокус-групи експертів з проблеми дослідження. Узагальнення результатів опитування дало змогу з'ясувати ставлення реципієнтів до трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі, окреслити перспективні напрямки розвитку галузі упродовж найближчих років.

Відповідно до класифікації носіїв історичної інформації та логіки наукового пошуку джерельну базу нашого дослідження становлять нормативно-правові акти вищих органів влади та управління з проблем розвитку освіти в Україні, до яких відносимо: закони України [583; 584; 586; 587; 592; 596-600; 630-632; 635-638; 642]; укази Президента України [595; 618; 618; 622; 625-628; 645; 647; 650], концепції та державні стандарти в галузі освіти [99; 312; 340-350; 755; 161; 173-175]; розпорядчі інструктивно-методичні та інші матеріали МОН України (накази, постанови, інструкції, [589; 590; 601; 611; 615; 616; 619; 629; 643; 646; 773]; розпорядження Кабінету Міністрів України, національні програми, постанови Кабінету Міністрів України, Верховної Ради України та підпорядкованих їм центральних органів виконавчої влади [166; 173; 174; 176; 349; 535; 580; 585; 593; 594; 602-610; 612; 613; 617; 634; 640; 644; 648; 649] тощо).

Підсумовуючи аналіз джерельної бази та історіографічних напрацювань з теми дослідження можна зробити висновок, що трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі 1991 – 2020 рр. є предметом наукового інтересу багатьох українських учених. Однак не всі аспекти порушеної в роботі проблеми ґрунтовно висвітлені в наукових працях, та й погляди дослідників часто різняться. Про це свідчить не лише кількість робіт з окремих аспектів теми, а й специфіка сформульованих у них дослідницьких завдань і методологічних підходів. Установлено, що тематика більшості наявних праць присвячена висвітленню загальних тенденцій розвитку освіти в Україні й містить фрагментарні відомості про специфіку трансформацій у теорії та методиці навчання історії в школі. Зокрема

недостатньо уваги приділено дослідженню державної політики України в галузі історичної освіти та стратегії її реалізації під час вивчення історії в базовій школі. Поглибленого науково-теоретичного аналізу потребують також трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в закладі загальної середньої освіти. Погляди на перебіг освітніх трансформацій настільки неоднозначні, певною мірою навіть антагоністичні, що їхнє об'єктивне дослідження зумовлює необхідність у формуванні відповідної джерельної бази, науковий аналіз якої дозволив уникнути упередженості в інтерпретації висвітлених у науковій роботі фактів та подій і став запорукою об'єктивності зроблених у ній висновків.

1.2. Методологія дослідження

Дослідження трансформаційних процесів в теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.), визначення категоріально-понятійного апарату передбачає обґрунтування теоретико-методологічних стратегій наукового пошуку. У процесі підготовки роботи недостатньо встановити новий факт, важливо дати йому пояснення з позицій сучасної науки, розкрити загальнопізнавальне, теоретичне та практичне значення. Такий дослідницький процес можливий із застосуванням усього потенціалу багаторівневості прийомів пізнання [212, с. 64].

Методологічне забезпечення дисертаційного дослідження вбачаємо у окресленні понятійного поля термінів, якими оперуємо в роботі, сукупності теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування їхнього змісту, логіки застосування і поєднання, структурування, вибору й реалізації системи методів і засобів. Загалом для методології історико-педагогічних досліджень властиві чотири групи методів: загальнофілософські (ними послуговуються вчені в усіх галузях знань, на кожній стадії дослідження); загальнонаукові (увиразнюють загальнофілософські методи); спеціальні (розроблені конкретними науками

та застосовуються в педагогіці); галузеві (використовуються на стадії пізнання теорії та методики навчання історії в школі); методи теорії та методики навчання.

Застосування елементів усіх названих груп методів необхідні для проведення повноцінного, усебічного, завершеного науково-педагогічного дослідження, кожний із них застосовано в роботі. Проте роль кожного з окреслених методів для наукового пошуку своя.

Трактування методології наукового пошуку за рівнями має досить умовний характер, однак взаємодія та взаємозалежність її елементів очевидні. Так, філософсько-світоглядний рівень охоплює найзагальніші категорії, положення, ідеї, принципи діалектичного взаємозв'язку, що становить основу будь-якої пізнавальної діяльності та з допомогою засобів загальнонаукового та спеціальнонаукового методів призводить до узагальнення та систематизації матеріалу. Загальнонаукові методи формуються в логічному взаємозв'язку із філософськими методами та враховують предметну спрямованість наукового пошуку, конкретизують абстрактні філософські конструкції та створюють методологічне підґрунтя формування шляхів вирішення поставленої проблеми. Спеціальнонаукові методи можна інтерпретувати як методи пізнання історико-педагогічних явищ та процесів [703, с. 66 – 67]. Серед методів, що функціонують у педагогіці й теорії та методиці навчання історії, немає жодного оригінального методу, тобто такого, якого не застосовують в інших галузях знань (зокрема формально-логічний метод, заснований на законах і методах формальної логіки, багатьма вченими вважається «педагогічним»). Водночас проникнення в педагогічну науку способів, прийомів і процедур дослідження, притаманних іншим наукам, не відбувається механічно, а призводить до трансформації наукових понять та спричиняє пристосування до специфіки об'єктів освітнього середовища. Фундаментальний рівень загальнонаукової методології при цьому орієнтується на використання системного підходу, який, зберігаючи всі основні ознаки наукового, в

аналітичній діяльності дозволяє оперувати загальними категоріями, що влучно характеризують найбільш значущі ознаки сучасної української освіти [703, с. 67]. Тож розвиток сучасної науки увиразнює загальнонауковий характер системного підходу й можливість його функціонування в різних царинах наукового пошуку, в тому числі й у теорії та методиці навчання історії в закладі загальної середньої освіти, де його застосування дозволяє сприймати досліджуваний об'єкт як поєднання взаємопов'язаних підсистем, для того, щоб розкрити інтегративні властивості, внутрішні й зовнішні зв'язки історичної дидактики.

Теорія та методика навчання історії в школі належить до соціальних систем, які синхронні з розвитком суспільства, зумовлені специфікою державної політики в галузі освіти і водночас відчують вплив рівня розвитку науки, залежні від доступності її новітніх досягнень для безпосередніх користувачів (педагогів-практиків). Зміна властивостей кожної з названих царин спричиняє трансформацію загалом в соціальній системі, а також в освітній галузі, як найбільш чутливій до настроїв суспільства, що по-різному впливає на її функціонування, стимулюючи або її прогрес (розвиток), або регрес (послаблення інтеграційних процесів у ній). Саме тому трансформаційні процеси в галузі освіти як іманентний рух від форми до форми часто навіть шляхом заперечення усталених норм і вироблення актуальних щодо сьогодення постулатів [232, с. 294] є ключовою проблемою наукового пізнання, дослідження якої дозволяє збагнути пріоритети генезису вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у концепції інноваційного розвитку України кін. ХХ – поч. ХХІ ст.

До основних аспектів нашого дослідження, які потребують системного підходу віднесемо: обґрунтування термінологічного апарату дослідження на основі принципу цілісності; вивчення державної політики в галузі історичної освіти як системи логічно взаємопов'язаних етапів, що дозволяє крок за кроком простежити еволюцію змін в галузі; аналіз вихідних засад теорії та методики навчання історії в умовах НУШ.

Пізнання наукових категорій здійснюється шляхом використання певної сукупності ідей та вимог, що характеризуються як принципи наукового пізнання [756, с. 16]. У науковій літературі концепт «наукові принципи» розуміють як основні ідеї, яким притаманна універсальність, імперативність та здатність відображати суттєві положення теорії, вчення або дослідження загалом [746, с. 31 – 33; 113, с. 110 – 111]. Саме тому теоретико-методологічну основу проведеного нами дослідження сформувавши принципи *історизму, об'єктивності пізнання, системності, цілісності, когнітивності багатоаспектності* та ряду інших.

Застосування принципу історизму, дозволило розглянути трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в 1991 – 2020 рр. як природно-історичне явище певної тривалості, яке має свої стадії та періодизацію і залежить від генези, основних факторів становлення та розвитку науки у попередні історичні періоди і, звісно, наслідки для наступних років [70, с. 108].

У історико-педагогічних дослідженнях, до розряду яких належить і наше, органічним є взаємозв'язок принципу історизму з методом історичного пізнання. Проте, на відміну від принципу історизму, принцип історичного пізнання є вторинним фактором для встановлення зв'язку між свідомістю та дійсністю. Щодо методу історизму зазначимо, що він виконує функцію засобу відображення статичних особливостей і якостей предмета пізнання. Оскільки принцип історичного пізнання менш залежний (на відміну від методу історизму) від суб'єктивної точки зору дослідника, то в умовах, коли йдеться про пізнання предмета, характеристики якого змінюються в процесі історичного розвитку, найчастіше застосовують саме його. Такий підхід дозволяє уникнути суб'єктивності у висвітленні конкретно-історичних обставин, причин і факторів, які вплинули на зміст чи зумовили трансформаційні процеси в предметі дослідження.

Важливим принципом для побудови архітектури дослідження став принцип об'єктивності пізнання, зміст якого полягає в спрямованості на те,

щоб зрозуміти світ загалом або будь-яку складову його частину зокрема такими, які вони були, є чи можуть бути [229, с. 99]. У цьому сенсі, за твердженням О. Івакіна, «суб'єктивність» як альтернатива об'єктивності – це альтернатива хибності знання його істинності. Адже правильне, безпомилкове відображення дійсності навіть на рівні тваринних і рослинних організмів означає їхнє виживання і процвітання, а хибне, помилкове – їхню недосконалість, хворобу і загибель. Тож, у широкому розумінні «об'єктивність» – необхідний і неодмінний принцип пізнання, без якого останнє втрачає всякий сенс [229, с. 99]. У світлі цього К. Поппер зауважив, що дослідник у процесі аналізу факту, який з якихось причин виходить поза межі наперед визначених ним ідей, не повинен перекручувати або ігнорувати доступну йому інформацію [568, с. 168]. Але й об'єктивні знання можуть бути різними за рівнем своєї істинності. Тож головним критерієм їхньої детермінації часто стає не безпосередній факт, а розуміння його, що дозволяє суб'єкту пізнання позбутися від власної, суб'єктивної точки зору [229, с. 100].

Застосування принципу об'єктивності в процесі роботи над дисертацією дозволило оцінити проблему трансформацій у теорії та методиці навчання історії в 1991 – 2020 рр. як частину об'єктивної реальності, що на кожному історичному етапі була обмежена рівнем можливостей і потреб практики та залежала від людської діяльності, соціальних засад і рівня наукового пізнання [509, с. 62].

Безпосередньо з принципом об'єктивності корелює принцип достовірності, тобто чіткості та правдивості, дотримання якого досягнуто шляхом розгляду фактів і джерел невідривно від конкретно-історичних умов їхнього виникнення, вивчення історичних обставин, що передували та спричиняли виникнення і публікацію джерел, звертання до критичних статей, а також інших документів, у яких згадано про джерело або факт [223].

Логічне поєднання структурних елементів об'єкта дослідження, їхній аналіз та систематизація, обґрунтування зв'язків, доказовість і відповідність

нормативно-правовим документам увиразнює застосування принципу системності, що зумовлено передусім тісними зв'язками між педагогічними і соціальними явищами, описаними в роботі, їхньою системністю, а також особливостями компонентів об'єкта дослідження, специфіка яких – у їхньому тісному взаємозв'язку.

Застосування принципу системності дозволило розглядати теорію та методику навчання історії як складну динамічну систему, елементи якої, перебуваючи у взаємозв'язку і взаємозалежності, утворюють єдину цілісність, теоретичне обґрунтування якої можливо здійснювати шляхом пояснення її структури та крізь призму системно-діяльнісного, соціокультурного, та аксіологічного підходів. Відтак застосування *системно-діяльнісного підходу* дозволило виявити зв'язок і взаємозалежність між державними органами, науковими установами й організаціями, громадськими об'єднаннями, педагогічною спільнотою та динамікою трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії. *Соціокультурний підхід* виявив взаємозумовленість стратегії реалізації освітніх змін та соціокультурної динаміки розвитку держави, а *аксіологічний* – обумовив цінність історії як навчального предмета й теорії та методики навчання історії як науки, що становить його змістоутворювальну складову [401, с. 5 – 7].

Методологічне обґрунтування обраної наукової проблеми передбачає можливість максимального врахування суспільно-історичних умов, у яких розвивалися трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі: це передусім визначення факторів, які сприяли становленню вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі як науки та навчальної дисципліни, а також з'ясування закономірностей їхнього розвитку упродовж 1991 – 2020 рр.

Використання принципів цілісності та усебічності забезпечило різноаспектність дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі й надало можливість охарактеризувати

окреслену проблему в ракурсі історії держави і права, правознавства, політології, економіки, педагогіки, історії педагогіки тощо.

Особливо ефективним для аналізу динаміки розвитку історичної науки виявилися застосування когнітивного (пізнавального) принципу дослідження. У процесі теоретичного аналізу головним орієнтиром повсякчас була державна політика в галузі освіти. Завдяки цьому принципові було з'ясовано ставлення та вмотивованість її суб'єктів до шкільної історичної освіти загалом і до теорії та методики навчання історії в школі зокрема.

Оскільки будь-яка наукова робота містить детальний опис, ґрунтовний аналіз, уточнення й систематизація понятійного апарату конкретної галузі науки, то в дослідженні для виконання поставлених завдань було використано термінологічний принцип, використання якого дало можливість конкретизувати, уточнити параметри концептів «трансформація», «модернізація», «модифікація», «реформа», «реформування» та запропонувати авторське тлумачення понять: «теорія та методика навчання історії»; «трансформації в освіті», «трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі».

Для написання дисертації використано два взаємопов'язані рівні наукового дослідження: теоретичний і емпіричний.

На емпіричному рівні за допомогою методів прикладних досліджень (спостереження, порівняння, моделювання, анкетування) було виявлено і узагальнено факти, відсутні в опрацьованих джерелах; уточнено окремі кількісні та якісні характеристики явищ і об'єктів: *зокрема сформульовано емпіричні закономірності трансформаційних процесів в освіті; здійснено порівняльний аналіз традиційного та інноваційного навчання історії, з'ясовано позицію соціальних страт щодо запровадження освітньої реформи «Нова українська школа», змодельовано систему інноваційного навчання історії в НУШ.*

На теоретичному рівні охарактеризовано етапи та результати еволюції теорії та методики навчання історії в школі, висвітлено процес творення нормативно-правових засад її актуального дискурсу, показано генезу трансформацій, що відбувались у галузі шкільної історичної освіти у 1991 – 2020 рр.

Підґрунтям для дослідження на теоретичному рівні пізнання стали опрацьовані джерела: нормативно-правові акти 1991 – 2020 рр., інструктивно-методичні вказівки, навчальні програми тощо, опрацювання яких дозволило обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки, простежити процеси трансформацій змісту програмного матеріалу, його диференціації та інтеграції, в окремих випадках пояснити постійну дихотомію між сутністю і явищем, змістом і формою, забезпечити об'єктивність у процесі оцінювання дійсності. Саме інструменти теоретичного рівня дали змогу розглянути взаємозумовлені процеси, що визначили роль і місце шкільного курсу історії в системі загальної середньої освіти.

Теоретичне пізнання трансформаційних процесів в теорії та методиці навчання історії в школі зумовило залучення методів аналізу і синтезу, абстрагування та конкретизації, індукції та дедукції, порівняння, узагальнення, екстраполяції.

Органічною складовою дослідження й одночасно його стартовим аспектом став аналіз. Розглядаючи трансформації в історичній освіті як сукупність процесів, що мають передумови, складаються з етапів і при цьому утворюють закономірну цілісність, ми розпочали вивчення окресленої проблеми з аналізу особливостей формування державної освітньої політики в Україні (1991 – 2020 рр.) як визначального чинника змін у шкільній історичній освіті. Розглядаючи історичну освіту як складову державної політики України, та виходячи із того, що інтереси, які реалізує державна політика, ідентичні інтересам суспільства (ст. 5 Конституція України) [336], аналіз трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі було проведено в контексті соціокультурної еволюції та стратегії

реалізації освітніх реформ в українській державі періоду незалежності (1991 – 2020 рр.).

Наукове пізнання предмету дослідження було неможливе без застосування методу синтезу, в основі якого – процедура поєднання різноаспектних елементів в єдине ціле, систему. Щоправда, у нашому дослідженні синтез застосовано не як метод конструювання, а як метод представлення цілого у формі єдності знань, отриманих за допомогою аналізу. У процесі застосування цього методу вдалося не просто об'єднати, а й узагальнити аналітично виділені й вивчені особливості предмету дослідження. Зокрема, об'єднуючи за профільним спрямуванням принципи здійснення державної політики в галузі освіти та шкільної історичної освіти, виокремлено особливості розвитку теорії та методики навчання історії в школі на різних етапах новітнього періоду українського державотворення. Комплексне використання методів аналізу та синтезу дозволило дати критичну оцінку різній за походженням фактологічній інформації (вміщеній у періодиці, фаховій літературі, нормативно-правових документах тощо) й у такий спосіб уникнути суб'єктивізму в оцінці досліджуваних явищ та процесів.

Провідними у межах характеристики трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі 1991 – 2020 рр. стали методи індукції та дедукції, діалектика яких стала рушійною силою думки від незнання до знання. За М. Тофтулом концепт «індукція» визначено як спосіб міркування, відповідно до якого формулюють припущення (насамперед гіпотези) та діагностують їхню обґрунтованість [785]. Загалом індукція – сукупність правил, що спричиняють рух думки від часткового до загального, від окремих фактів до загальних тенденцій. Цей метод потребує співвідношення різних явищ і встановлення їхніх спільних і відмінних рис [785]. Відзначимо, що знання, отримані індуктивним шляхом, мають імовірнісний характер, тому для досягнення об'єктивності суджень їх необхідно підкріплювати результатами дедуктивних пошуків.

Метод дедукції можна охарактеризувати як рух думки від загального до часткового, що передбачає послідовне формулювання нових теоретичних положень з аксіом чи догм, які вже були відомі. Незважаючи на спроби окремих діячів історії науки й філософії роз'єднати індукцію і дедукцію, протиставити їх, у реальному процесі наукового пізнання кожен із цих методів функціонує на відповідних етапах пізнавального процесу [785].

У проведеному нами дослідженні методи індукції та дедукції використано для розуміння концептів «державна освітня політика», «державна політика в галузі історичної освіти», «політика України щодо шкільної історичної освіти», взаємозв'язку понять «суспільство – влада – історична наука – шкільна історична освіта», а також для пояснення закономірностей трансформацій в освіті з позицій логіки еволюції суспільства.

Метод систематизації і узагальнення дав змогу визначити результати переосмислення історичного процесу, здобутки та невирішені проблеми в галузі шкільної історичної освіти й теорії та методики навчання історії в 1991 – 2020 рр.

Теорія та методика навчання історії – це інтегрована наука, що об'єднала на новому рівні досягнення, окремі наукові напрямки, ідеї та здобутки кількох царин знань. Тому при у процесі дослідження для об'єктивності та достовірності результатів за необхідності доцільно використовувати конкретно наукові методи галузі: історико-генетичний, проблемно-хронологічний, порівняльний, типологічний, структурний, структурно-функціональний, статистичний, методи гуманітарних та педагогічних дисциплін тощо [814]. Конкретно наукові методи, що використано для дослідження окресленої нами проблематики, можна поділити на дві групи: методи першої групи базуються на характеристиках в часі та просторі, другої – виявляють закономірності процесу розвитку.

Так, до першої групи передусім належить проблемно-хронологічний метод, що передбачає розділення багатоаспектних питань на низку

конкретних, кожне з яких розглянуто в хронологічній послідовності. Проблемно-хронологічний метод дозволив нам оцінити трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії крізь призму періодів модернізації галузі в межах 1991 – 2020 рр.

Застосування методів періодизації та хронології дозволило визначити часові межі генези теорії та методики навчання історії, а також на основі кількісно-якісних змін описати та охарактеризувати тенденції властивих їй трансформацій у 1991 – 2020 рр.

Застосування синхронного методу, що передбачає одночасне вивчення подій суспільно-економічної, політичної та науково-освітньої царин, дозволило встановити взаємозв'язки між соціальними трансформаціями та модернізаційними процесами в освіті.

За допомогою методів другої групи були виявлені закономірності процесу розвитку теорії та методики навчання історії в школі та узагальнений історичний досвід трансформаційних процесів у галузі. Тож використані нами методи історизму (ретроспективний метод, історично-типологічний метод, історично-порівняльний метод, метод перспективного аналізу) були орієнтовані на вивчення передумов, статички та динаміки, наслідків та перспектив предмету пізнання (теорії та методики навчання історії) саме в ракурсі історичного бачення дійсності. Зауважимо, що особливості того чи іншого хронологічного відтинку (вимоги часу, політичні наративи) впливали на форми і моделі пізнання, притаманні історичному баченню. Їх логічно спроектовано на предмет вивчення, за допомогою чого діагностовано і систематизовано його основні характеристики. Автор використовує метод для окреслення граней предмета пізнання, використовуючи при цьому відомі науці способи, що посилює достовірність висновків та узагальнень.

Ретроспективний (історико-генетичний) метод, що полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій та змін досліджуваної дійсності в процесі історичного руху з метою виявлення причин будь-яких

фактів, подій чи явищ [814], було використано для відображення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі у 1991 – 2020 рр.; визначення послідовності й закономірностей розвитку освітньої політики України; діагностики різновекторної єдності всіх суб'єктів освітньої сфери України; констатації впливу соціокультурної динаміки розвитку держави на її зміст та завдання.

Історично-типологічний метод дозволив класифікувати трансформаційні процеси в освіті за типами (модернізація, модифікація, реформа) на основі притаманних їм спільних ознак та відмінностей.

Використання історично-порівняльного методу допомогло виявити причинно-наслідкові зв'язки та закономірності між трансформаційними процесами в теорії та методиці навчання історії в школі в різні періоди розвитку галузі; виділити зміни, що відбувалися в процесі створення шкільних навчальних програм та написання підручників і посібників з історії України та всесвітньої історії; діагностувати схожі і відмінні риси української й радянської шкільної історичної освіти, визначити їхню генетичну спорідненість (зв'язок за походженням), яка особливо прослідковувалась в перші роки незалежності України. Завдяки цьому методу вдалося також структурувати і згрупувати великий масив джерел і тематичних наукових праць відповідно до завдань дослідження.

Метод перспективного аналізу дозволив визначити перспективні напрями проблеми та сформулювати тенденції розвитку теорії та методики навчання історії на основі аналізу сучасної історіографії.

Наукове пізнання трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії стає об'єктивно зорієнтованим лише на основі єдності логічного та історичного методів. Така кооперація полягає в групуванні історичних фактів відповідно до законів логіки. Застосування аналітичного методу передбачає використання сукупності міждисциплінарних методів і може включати аналіз та синтез, абстрагування, припущення, індукції та

дедукції, єдність історичного та логічного, а також дає можливість застосовувати математичні й статистичні методи [415].

До міждисциплінарних методів, застосованих у дослідженні, належать такі операційно-прикладні методи як метод аналізу ситуації (порівняльний, вивчення документів) та метод аналізу змісту (контент-аналіз). Метод аналізу ситуації використано для збирання системним не випадковим шляхом інформації про предмет дослідження, перевірки певних припущень щодо її достовірності, простеження віддалених наслідків та результатів освітніх трансформацій. Метод аналізу змісту застосовувався для збирання й аналітики первинної інформації на основі проведення представницької вибірки документів, обов'язково з урахуванням надійності й достовірності документальної інформації про історичну освіту в Україні загалом і шкільну історичну освіту зокрема [415, с. 199 – 201]. Серед міждисциплінарних методів застосовано також структурно-системний. Його залучення дало змогу цілісно описати предмет дослідження, систематизувати терміноапарат, виокремити тенденції на кожному етапі. Статистичний метод використано в процесі аналізу навчальних програм, планів та методичної літератури. Він дав можливість дослідити їхні параметри (обсяг, тематику, спрямованість, кількість годин, рівень забезпечення ланок освіти, тощо) та зробити висновки про напрями розвитку методики навчання історії на кожному хронологічному зрізі. Для розв'язання дослідницьких завдань залучено й спеціальні історичні методи: проблемно-хронологічний, порівняльно-історичний, історико-генетичний, ін. Так, проблемно-хронологічний метод дозволив простежити розвиток шкільної історичної освіти у хронологічній послідовності. Порівняльно-історичний метод став у нагоді при виявленні закономірностей здійснення державної політики України в галузі шкільної історичної освіти. Історико-генетичний метод дозволив обґрунтувати закономірності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі протягом 1991 – 2020 рр., з'ясувати, їхні передумови, причини та особливості перебігу.

Дієвим механізмом аналізу ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.) та їхнього значення для подальшого розвитку історичної шкільної освіти став метод експертного оцінювання, результатом застосування якого стали відгуки залучених кваліфікованих фахівців з проблеми дослідження.

Спрощена процедура експертного оцінювання включає такі основні етапи: добір експертів, формування експертних груп та інформаційне забезпечення їхньої роботи; аналіз, інтерпретація результатів та узагальнення висновків за результатами експертизи. У наукових дослідженнях і практичній діяльності широко застосовуються як індивідуальні, так і групові методи експертних оцінок, яким притаманні певні переваги та недоліки [746, с. 41].

У дисертаційному дослідженні ми використали індивідуальний метод експертних оцінок, перевагою застосування якого, є можливість залучення висококваліфікованих фахівців для ухвалення рішень за умов відносно спрощеної процедури проведення аналізу та оперативності отриманих результатів. Як недолік варто відзначити високу суб'єктивність отриманих оцінок.

Для схематичного відображення результатів проведеної роботи використано візуальний (графічний) метод дослідження, який завдяки комп'ютерним технологіям (побудувати таблиці, схеми та діаграми) дав змогу графічно уявити відомості про результати експертного оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.), схематично зобразити системність та зміст понять, якими оперує автор.

Загалом охарактеризовані принципи та методи наукового дослідження дали змогу з'ясувати зміст та виявити хронологічну послідовність трансформаційних процесів в теорії та методиці навчання історії в школі у період незалежності України 1991 – 2020 рр.

1.3. Термінологічне поле дослідження

Будь-яке наукове дослідження має специфічний науковий апарат, використання якого дозволяє провести аналіз семантики інформації його предметної сфери щодо її ефективного використання, подання та перетворення. Методологічна функція наукового апарату ґрунтується на дедуктивній систематизації наукового знання, що полегшує його концептуалізацію на рівні базових емпіричних і теоретичних понять. Визначальними для розуміння теоретико-методологічних засад трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності (1991 – 2020 рр.) є терміни «зміна», «трансформація», «модернізація», «модифікація», «реформа», «реформування». Розглянемо їх детальніше.

Найбільш загальним поняттям, що використовується в педагогічній літературі для аналізу чи характеристики змін в освіті, є «процес», що трактується як будь-яке перетворення, основними різновидами якого є такі параметри: динамічність (зміна як така), становлення (взаємодія буття та небуття за виникнення певних станів), розвиток (саморух), прогрес (поступальний розвиток, вдосконалення), морфогенез (переструктурування системи) та наявність певних стадій у рамках визначених хронологічних меж [830, с. 632 – 633]. Що стосується освітнього процесу, то в межах окресленого хронологічного періоду для нього властиві статичність програмного матеріалу навчальних дисциплін, водночас суспільно зумовлені перетворення, зміна форми або окремих характеристик об'єктів з метою формування компетентностей, потрібних для успішної соціалізації.

Окремим терміном, яким часто позначається стан освіти в Україні, є «зміна». Згідно з визначенням, наведеним у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», «зміна» – це перехід, перетворення чого-небудь у щось якісно інше [88, с. 373]. Відповідно, концепт «змінювати» означає

надати чомусь інше положення, задати для чогось інший напрям або курс; зробити зрушення від однієї позиції до іншої; модернізувати, трансформувати, перевести в іншу якість [429, с. 78].

Процес закономірної зміни, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого називається розвитком [88, с. 1043]. Розвиток може проходити шляхом *революції* (комплексної зміни істотно важливих сфер життєдіяльності суспільства, що відбувається стрімко та є переходом від одного якісного стану до іншого; такий підхід радикально впливає на соціальну систему як структурно, так і функціонально), *реформи* (часткова і покрокова діяльність у будь-якій сфері суспільної системи, яка кардинально не змінює її уставів, тобто поступова зміна в окремій царині буття людей, яка водночас може бути стрімкою, поступовою, зумовленою вимогами часу або планомірною), *модернізації* (системної або точкової), *трансформації*, а результатом розвитку виступає прогрес [734, с. 215].

У контексті теми нашого дослідження заслуговує уваги осмислення концепту «трансформація». Виступаючи змістоутворювальною складовою концепту «змін», термін «трансформація» (від лат. *trānsformāre*) пояснено у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» як перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь [88, с. 1263]. Етимологічно, основне його значення, формується завдяки префіксу *trans-* «пере-» та дієслова *formāre* «формувати», похідного від іменника *forma* «форма, вид», тобто зміна образу, видозміна. Таким чином, *трансформувати* з латини означає «перетворювати, змінювати» [724, с. 903].

Стосовно суспільних процесів, довідкова література визначає трансформацію як радикальне перетворення соціальних структур, що супроводжується їхнім докорінним переосмисленням, зміщенням акцентів та переходом до якісно нового стану [751, с. 401; 725, с. 374]. На шляху до змін трансформація зазвичай проходить такі стадії: 1) оцінки змісту та масштабів кризи; 2) неупередженого аналізу можливостей і шляхів виходу із кризи; 3) демонтажу віджилої системи та ліквідації її очевидних невідповідностей

досягнутому рівню суспільного розвитку; 4) висування та обґрунтування перспектив подальшого розвитку [739, с. 405].

З тлумаченням україномовних, синхронізуються й визначення англomовних словників. Зокрема, у «Кембриджському академічному словнику» «transformation» – це зміна зовнішніх та внутрішніх характеристик з метою покращення чогось [876; 786, с. 15], а у Оксфордському – кардинальна зміна форми, природи та зовнішнього вигляду [884; 786, с. 16].

Незважаючи на усю простоту тлумачення, термін «трансформація» складніший, ніж видається на перший погляд, і не може бути зведений лише до концепту «зміна», який, лінгвістично окреслюючи зміст слова, все ж не розкриває його глибинних значень, а, відтак, і його лінгвопрагматичного потенціалу. На цьому, зокрема, наголошує І. Маркович [429], яка, здійснивши аналіз літератури з проблеми трактування поняття «трансформація», виділила три підходи до його тлумачення:

процесний – розглядає трансформацію як серію послідовних, доволі тривалих і взаємопов'язаних процесів, націлених на зміну зовнішніх чи внутрішніх характеристик об'єкта впливу;

системний – характеризує трансформацію як іманентну особливість, яка відбувається постійно і є явищем безперервної зміни форми властивостей чого-небудь;

ситуаційний – пояснює трансформацію як момент кардинальних перетворень, у результаті яких структура, ознаки, взаємозв'язки у системі змінюються повністю й радикально [429, с. 79].

На думку Г. Поченчук, трансформації відбуваються на певних етапах розвитку систем, так званих точках біфуркації, коли вони надчутливі до усілякого роду впливів. Точки біфуркації відображають стан систем, який має похибки, тобто не відповідає запитам окремих користувачів або суспільства, водночас ці точки знаходяться немовби на перехресті, і навіть незначні зовнішні коливання можуть призвести до зміни подальших еволюційних шляхів, переходів до інших атракторів. Трансформації можуть

протікати й еволюційно, поступово, послідовно. При цьому еволюція шляхом трансформації не передбачає розрізнення доброго та поганого, адже усі зміни передбачають соціальну оцінку, а їхні результати впливають на якість життя населення [575].

З II пол. XX ст., набуваючи поширення в суспільних науках, термін «трансформація» почав активно функціонувати для характеристики новітніх процесів, пов'язаних із радикальними структурними змінами національних економік, політичних або соціальних систем [232]. Однак трансформацію розглядали в цей період виключно як модифікацію поняття «модернізація». З кінця 80-х рр. XX ст. термін «трансформація» стали використовувати як самостійне поняття в дослідженні сучасних суспільних процесів, які передусім відбувалися в посттоталітарному (посткомуністичному) просторі. Сьогодні ж ця категорія функціонує як ключове поняття в соціальних дослідженнях і стосується майже всіх аспектів соціальної проблематики – від глобальної трансформації світового співтовариства до трансформації політичних еліт або освіти [512, с. 30].

У працях початку XXI століття науковці все частіше почали застосовувати два поняття: «трансформація» та «трансформаційний процес». Тотожні за змістом (адже відповідно до логічних характеристик трансформація як зміна – явище процесуальне), вони, проте, по різному відображають динаміку функціонування та розвитку системних змін, щодо яких уживаються. Зокрема, Т. Заславська, керуючись процесним підходом до визначення, під «трансформаційними процесами» розуміє, не просто зміни (як у дефініції «трансформації»), а еволюційні перетворення соціальної природи суспільства, обумовлені, насамперед, не стільки зовнішніми факторами впливу (хоча вони теж можливі), скільки внутрішніми потребами системи [210, с. 75]. Зважаючи на це, слід визнати, що на початковому етапі будь-яка трансформація, керуючись еволюційною теорією розвитку та опираючись при цьому на властиві їй принципи різноманіття, невизначеності та нестабільності змін, завжди залежна від попереднього стану

(pathdependence) системи та ефекту її блокування (lock-in effect), дія яких вимушено допускає співіснування старих (уже наявних) та новоутворених форм системи [883, с. 23].

Той факт, що трансформаційні процеси можуть бути одночасно і поступальними, і зворотними, свідчить, на думку С. Кримського, про те, що зумовлені ними зміни можуть мати як прогресивний, так і регресивний характер [201]. Синхронізуючись між собою у просторі та часі, вони одночасно зумовлюють резонування (яке поглиблює кризові потрясіння і підсилює їхню глибину), амортизацію (яка пом'якшує стрес від змін, їхні наслідки) та усілякого роду деформації, які при різких коливаннях взаємозалежних елементів системи призводять до порушення закономірного перебігу її життєдайних процесів, і, як наслідок, – до її позитивної чи негативної зміни [384, с. 206]. Імпульсом для такого роду коливань, зазвичай, слугує криза, зазнаючи якої, система вичерпує потенціал свого розвитку і перестає адекватно реагувати як на внутрішні, так і на зовнішні виклики [575, с. 125].

Поширюючись на всі сфери суспільного буття, трансформації завжди проходять комплексно, а, отже, не можуть мати локальний характер і стосуватися лише якоїсь однієї підсистеми цілого [480, с. 13]. Так, криза у політичній системі держави спонукає трансформаційні процеси в соціальній системі, а та, у свою чергу, активізує перетворення в системі її специфічних інститутів, до числа яких належить і система освіти. Водночас система освіти детермінує майбутній формат суспільства (насамперед, його змістові параметри) й виступає стимулятором розвитку соціально-економічного та духовно-культурного потенціалу соціуму [836, с. 98]. Саме тому високий рівень ефективності системи освіти зумовлює і підвищення потужностей економіки, і привабливість для іноземних інвестицій, і посилення соціальних гарантій, і, відповідно, перспективи розвитку держави.

Зважаючи на зазначене вище, трансформації в системі освіти трактуємо як *обумовлений сукупністю ендогенних та екзогенних факторів процес*

структурної зміни галузевої парадигми, здійснений з метою забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих, наслідками якого повинні стати зрушення у соціальній структурі суспільства та досягнення задекларованої у нормативно-правових актах держави (Конституція України, Закон України про освіту, Концепція розвитку освіти тощо) мети освіти (рис.1. 2.)

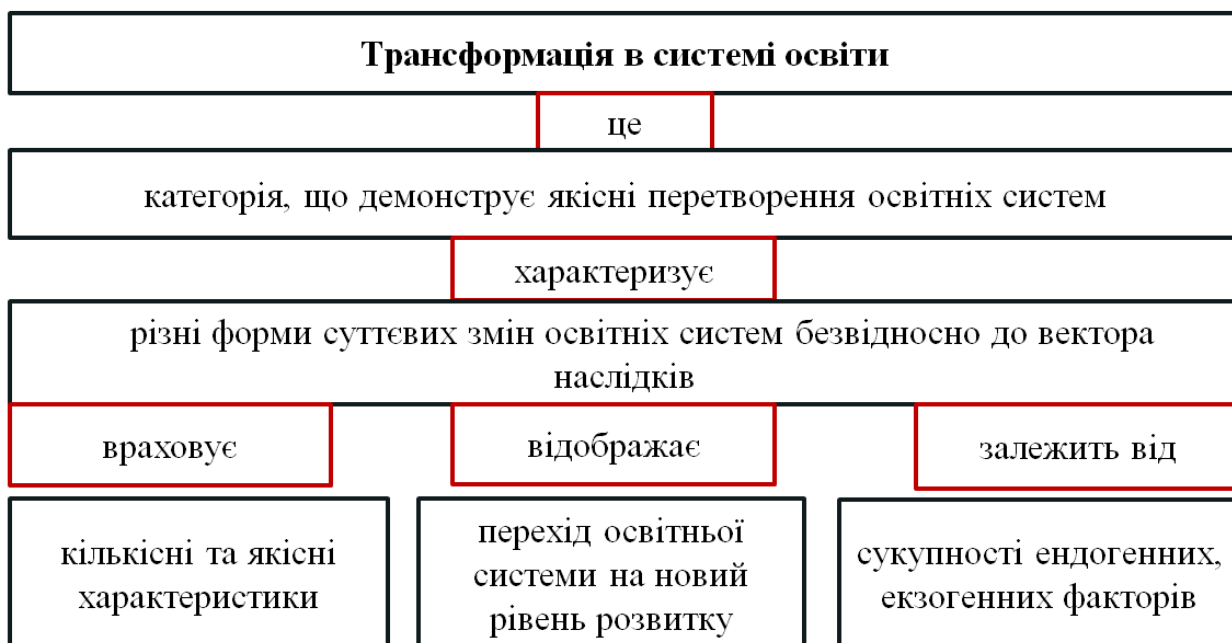


Рис 1.2. Змістова характеристика концепту «трансформація в системі освіти»

Заданий трансформацією вектор змін (процесний, системний, ситуативний, еволюційний) у межах системи, може або динамізувати, або гальмувати її перебіг. Саме тому трансформаційні процеси в освіті спрямовані на формування спроможності випускників за результатами навчання адаптуватися до нових соціальних вимог. Водночас потреба трансформації стосується всіх учасників освітнього процесу, її інструментами є оптимізація механізмів «зворотного зв'язку» між об'єктами змін та сублімація галузеві надбань із площини ідей у стан нормативно-правових актів, методичних рекомендацій та інноваційних методик навчання. Це означає, що для досягнення оптимальної динаміки позитивних змін

трансформаційні процеси в освіті повинні відбуватися не спонтанно, а з урахуванням новітніх методологій пізнання, методик і технологій навчання, націлених на досягнення зв'язку між окремими диференційованими частинами і функціями освітнього поля як внутрішньо єдиної і цілісної системи, здатної забезпечити його змістовність, інтегративність і загальнодоступність.

Саме тому вважаємо вмотивованим використання в дослідженні поняття «трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі», адже воно дозволяє розглядати перетворення в галузі не як локальні, а як загальносистемні й закономірні зміни, зумовлені соціокультурною еволюцією держави, а також парадигмальним розвитком шкільної освіти загалом та шкільної історичної освіти зокрема. Інноваційні методології та методики історичного пізнання у цьому процесі виконують функцію головних ціннісних орієнтирів, придатних не лише для створення нового фундаментального наукового знання, а й для побудови навчально-виховного процесу в системі історичної освіти.

Перебуваючи в епіцентрі освітніх трансформацій, теорія та методика навчання історії в школі (як автономна підсистема історичної освіти) повсякчас знаходиться в пошуку ефективних алгоритмів інтеграції теоретико-методологічного інструментарію загальноосвітніх інновацій у концептуальні положення шкільної історичної освіти. Водночас як самостійна наука, вона й сама є узагальненою функціональною моделлю розвитку історичної теорії та практики, здатною прогнозувати поведінку реальних об'єктів у визначеному діапазоні умов та продукувати трансформаційні процеси, спрямовані на досягнення якісних і комплексних змін у структурі та змісті шкільної історичної освіти.

Виходячи з того, що об'єктом наукового інтересу теорії та методики навчання історії є процес навчання історії, який розглядається нами *як сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій суб'єктів освітньої діяльності, спрямованих на забезпечення свідомого й міцного засвоєння*

учнями системи історичних знань, необхідних для формування ключових та предметних компетентностей, можна стверджувати, що механізм трансформацій цієї ланки освітньої програми має системний характер, головним чином концентрується навколо проблеми підвищення якості та ефективності змісту, методичного, організаційного та нормативно-правового забезпечення та спрямований на покращення результатів навчання історії в школі, підвищення мотивації до вивчення цієї дисципліни, формування громадянських компетентностей.

Поняття «трансформація» необхідно відрізнити від інших суміжних, але не тотожних йому терміноодиниць, як-от: «модернізація», «модифікація», «реформування». Усі вони певним чином позначають процес розвитку та змін, але, на відміну від «трансформації», не передбачають глобальних перетворень, а концентруються переважно на локальному рівні реалізації пріоритетів трансформації.

Зокрема, модернізація (від франц. «moderne» – новітній, сучасний), виконуючи творчо-перетворювальну функцію розвитку, окреслює прогресивні зміни в різних сферах життя суспільства, за результатами яких система (або підсистема) поліпшує параметри свого функціонування. Проте модернізаційні зміни не кардинальні, а часткові: вони не передбачають перебудову всієї системи, як це відбувається під час трансформаційних процесів [161, с. 62]. Тому модернізацію розуміємо не як самодостатнє явище, а як окрему частину ширшого процесу – трансформації.

Більшість відомих сьогодні теорій модернізації об'єднує те, що всі вони передбачають появу чогось нового – нових змістів, дій, функцій, якостей тощо. Саме різноманітні новації (нововведення, інновації) – технічні, економічні, соціальні тощо – та дії із запровадження їх у повсякденну практику становлять зміст модернізації. У такий спосіб не знані раніше елементи чи властивості системи поєднують теорії модернізації з інноватикою як зі специфічною галуззю міждисциплінарного знання,

науковий апарат якої цікавий і в ракурсі дослідження теорії та методики навчання історії в школі [463].

Зіставлення визначень інновацій групи дослідників під керівництвом С. Ільєнкової уможливило висновок, що «специфічний зміст інновацій складають зміни, а головною функцією інноваційної діяльності є функція змін» [463]. Слід зауважити, що досьогодні триває активний розвиток теорії інновацій, започаткованої Е. Роджерсом, Й. Шумпетером та іншими дослідниками. Результатом роботи названих науковців та їхніх численних послідовників стало формування нової галузі наукового знання – інноватики, понятійне поле й терміноапарат якої стрімко розвиваються, конкретизуються наявні та з'являються нові терміни, водночас тривають дискусії навколо їхнього змісту, оскільки чимало з них потребує уточнення. З поняттям «інновація» нині пов'язують чимало похідних: «інноваційність», «інноваційний потенціал», «інноваційна діяльність», «інноваційна політика», «інноваційна освіта», «інноваційна активність» тощо. Водночас сутність інноваційності неможливо розкрити без зіставлення понять «інноваційність» та «адаптивність».

Якщо адаптивність передбачає досягнення відповідності між цілями та результатами діяльності, пристосовуючись до умов сьогодення шляхом умілого використання рутинних компонентів репродуктивних практик, то інноваційність постає як активність неадаптивна, надситуативна, що здійснюється способом перетворення як предметного й соціального оточення, так і власної діяльності, власної суб'єктивності. Саме тому інноваційність забезпечує адаптацію до умов швидкозмінюваної реальності [463].

Разом із поняттям «інноваційна діяльність» у науковій літературі функціонує термін «інноваційний процес». Погляди вчених на дефініцію цього поняття різняться. На думку одних дослідників [133; 200; 782], це тотожні терміноодиниці, інші [161; 163; 200; 771; 772; 776; 787] вважають, що вони мають різний зміст. Однак розбіжності в розумінні термінів

неоднотипні: частина науковців схиляються до того, що інноваційний процес включає тільки інноваційну діяльність [771; 776; 161; 163], інші – навпаки: що це нові погляди на звичні об'єкти [200; 772]. (Детальніше це поняття буде розглянуто у 4 розділі).

Термін «модифікація» теж вузькогалузевий. Етимологічно він використовується для позначення процесу зміни / пристосування окремих складових системи / підсистеми, що трансформується, до нових обставин буття [724].

Реформування («реформа» (від. лат. – *reformatio*) часто є складовою описаних вище процесів. Проте не всяке реформування можна назвати модернізацією, модифікацією чи трансформацією. В умовах кардинальних реформ освітньої галузі України поняття «реформа» набуває особливої актуальності. Зокрема в словнику іншомовних слів цей термін тлумачиться як перетворення, зміна, нововведення, яке, на відміну від трансформації, не знищує основ наявної структури [724].

Визначенню й уточненню термінів «реформа» та «реформування» значну увагу приділили українські компаративісти А. Василюк, А. Сбруєва, К. Шихненко та інші. За А. Василюк реформа – це будь-яка зміна в системі освіти, яка: 1) відображає окреслену освітню політику; 2) має далекоглядні стратегічні наміри; 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади, впливових громадських об'єднань з належними повноваженнями у сфері навчання й виховання і трансформується зі стану ідей і пропозицій в нормативно юридичні засоби (закони, концепції, держстандарти, програми тощо). На думку дослідниці, сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій уповноважених державних та громадських інституцій, реалізована шляхом розробки та затвердження відповідним чином законів, нормативно-правових актів, інструкцій, рекомендацій тощо) та покрокового впровадження їхніх положень у навчально-виховний процес [81, с. 13].

Оксфордський словник англійської мови (*New Shorter Oxford English Dictionary*), характеризує концепт «реформування» крізь призму родових

та видових ознак, визначає його як зміну, що може відбуватися у двох напрямках: 1) повернення до попереднього стану, відновлення чогось втраченого, що потребує реставрації; 2) досягнення нового, зміненого стану речей, необхідність у якому зумовлена якісно новими умовами та контекстом діяльності тощо [884].

Розглядаючи (за А. Василюк та Н. Шубелко) трансформацію як одну з причин освітніх реформ і водночас її результат, зауважимо, що в науковій літературі ці поняття часто синонімізуються [81; 822]. Однак за результатами опрацьованих матеріалів констатуємо, що концепт «трансформація» ширший: найчастіше його застосовують для характеристики змін системи (у нашому випадку системи освіти) [141; 200; 675; 132; 133; 274; 275; 785]. Для позначення перетворень у конкретній сфері цієї системи функціонують поняття «реформа» та «модернізація».

А. Джурило, уточнюючи відмінності між поняттями «трансформація» й «освітня реформа», до типових ознак останньої відносить такі фактори: політичну готовність органів управління реалізовувати реформу шляхом підготовки належної документації, розробки та покрокового впровадження алгоритму дій для учасників освітнього процесу, забезпечення матеріальними ресурсами, широку суспільну підтримку та інформаційну кампанію [183, с. 84].

С. Сисоєва, характеризуючи освітологічний контекст реформ, зазначила, що його можна розглядати як необхідну передумову модернізації, поштовхом до якої стають: 1) цивілізаційні зміни, зокрема винахід і подальший активний розвиток інформаційно-комунікативних технологій; 2) соціально-економічні трансформації на політичному, суспільному та економічному рівнях; 3) наміри країни з подальшою практичною реалізацією щодо приєднання до певного інтегрованого економічного й освітнього простору [506, с. 133, 135].

Слід зазначити що часто синонімізовані в українському науковому дискурсі поняття «реформа» і «реформування» не тотожні. Реформування

може поєднувати кілька реформ. Щодо освітньої галузі, то цей термін найчастіше функціонує для означення діяльності з удосконалення національної системи освіти, яку цілеспрямовано організовує державна влада на різних рівнях управління. Його сутністю є сукупність дій держави й суспільства щодо приведення системи у відповідність до актуальних політичних, соціально-економічних та інших вимог часу. Поняття ж «освітні реформи» або «реформи освіти» функціонують як інструмент реформування соціуму, що має форму державного проєкту, який спрямовано на зміну системи освіти, або окремих її складників з метою вдосконалення соціально важливих навичок [786, с. 19].

Підсумовуючи різні погляди на розуміння освітніх реформ, зазначимо, що більшість науковців розглядають їх як зміни в системі освіти, які: по-перше, відображають освітню політику; по-друге, виникають як концепція держави на різних рівнях і трансформуються зі стану ідей у нормативно-правові акти, закони, держстандарти, програми; по-третє, мають стратегічні наміри та передбачають цілеспрямовані дії [786].

Ще одним поняттям, яким користуються науковці різних сфер досліджень для характеристики освітніх перетворень є поняття «система». У літературі натрапляємо на більше ніж сорок визначень цього терміна. Усі вони, залежно від підходу, можуть бути поділені на три групи. Перша група визначає систему як комплекс взаємозумовлених складових – «елементи», «відносини», «зв'язки», «ціле», «цілісність». У другій групі системи розглядають з позиції теорії регулювання шляхом інтегрування понять «вхід», «вихід», «обробка інформації», «закон поведінки», «керування». У третій групі систему розуміють як сукупність математичних моделей [314, с. 11].

У контексті нашого дослідження найбільш оптимальним є визначення першої групи, відповідно до якого «систему» розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів, спрямовану на виконання заданих цільових функцій (поняття цільової функції у цьому контексті ототожнюємо з

поняттям «призначення»). Відповідно до нього, концепт «система освіти» розуміємо як сукупність навчально-виховних та культурно-освітніх закладів, які, відповідно до Конституції та інших законів України, надають фахові послуги щодо освіти і виховання її громадян [714; 717; 390], а «систему шкільної історичної освіти» – як модель навчання історії, представлену курсами історії України і всесвітньої історії з давніх часів до сьогодення для закладів загальної середньої освіти, які складають хронологічно послідовну лінійну наповнюваність змісту освітньої галузі «Суспільствознавство» / «Громадянська освіта. Історія» [565, с. 46].

Отже, основними поняттями, які окреслюють теоретичні засади трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання є: «трансформація», «модернізація», «модифікація», «реформа», «реформування». Загалом усі вони є етимологічно подібним, адже характеризують процес зміни з метою покращення наявної ситуації. Проте в контексті нашого дослідження вони утворюють своєрідний логічний ланцюг взаємозалежностей, у якому криза політичної системи держави, що виникла внаслідок розпаду СРСР, послужила точкою біфуркації для початку трансформаційних процесів у соціальній системі, яка, у свою чергу, активізувала перетворення в системі її галузевих інституцій, до числа яких належить і система освіти. Система освіти, з метою забезпечення нової якості підконтрольних їй галузей знань, активно долучилася до процесу реформування змісту освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих, детермінуючи при цьому новий формат теорії та методики навчання окремих навчальних дисциплін.

З огляду на послідовність фаз політичних циклів розвитку української держави в період незалежності (1991 – 2020 рр.), такий алгоритм трансформацій мав покроковий характер і залежав, головним чином, від якісної зміни інституціональних і соціокультурних механізмів функціонування політичної системи та політичної волі посадовців, які на

різних етапах державотворення динамізували або гальмували його активність та ефективність.

Висновки до першого розділу

Опрацювання літератури засвідчило існування низки праць, які певним чином висвітлюють окремі аспекти процесу реформування національної моделі шкільної історичної освіти. Поява перших із них тотожна в часі з проголошенням незалежності України і була суголосна переосмисленню історичного процесу, потребі оновлення історичної науки та, відповідно, освіти, необхідності адекватного тлумачення окремих суспільних явищ минулого, які набрали поступального руху ще в 1990-ті рр. У наступні роки дослідницький інтерес українських учених був зосереджений переважно довкола структурних змін шкільної історичної освіти в межах загальнонаціональної системи освіти, а трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі комплексно не досліджувались.

Для ґрунтовного опрацювання історіографії, її об'єктивного наукового пізнання використано проблемно-історичний підхід, згідно з яким виділено дві групи праць, а саме: матеріали *інтерпретаційного* характеру, вивчення яких дало змогу визначити методологічні засади дослідження, проаналізувати природу охарактеризованих у ньому історико-педагогічних явищ і закономірностей, та *проблемно-тематичні історіографічні студії*, предметом яких стали безпосередньо трансформаційні процеси в історичній освіті та методиці навчання історії.

Опрацювання нормативно-правових документів (закони України; укази та розпорядження президентів України; постанови Кабінету Міністрів України і підпорядкованих йому центральних органів виконавчої влади; національні програми, доктрини, концепції та державні стандарти в галузі освіти; розпорядчі інструктивно-методичні матеріали, документи Міністерства освіти і науки України – накази, інструкції, навчальні програми

тощо) та навчально-методичних публікацій (навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники і методична література для вчителів, якою послуговувалися у процесі вивчення історії в закладах освіти досліджуваного періоду) дало змогу уникнути упередженості в інтерпретації висвітлених у дисертаційному дослідженні фактів та подій і сприяло об'єктивності сформульованих у ньому висновків.

Робота над історіографією та джерельною базою дослідження зумовила необхідність в уточненні квінтесенції основних його понять, таких як: «трансформація», «модернізація», «модифікація», «реформа», «реформування» та з'ясування сутнісних характеристик концепту «трансформаційні процеси в системі освіти», що потрактовано як *обумовлений сукупністю ендогенних та екзогенних факторів процес структурної зміни галузевої парадигми, здійснений з метою забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих, наслідками якого повинні стати зрушення в соціальній структурі суспільства та досягнення задекларованої в нормативно-правових актах держави (Конституція України, Закон України про освіту, Концепція розвитку освіти) мети освіти.*

Теоретико-методологічну основу дисертаційного дослідження сформували принципи історизму, об'єктивності пізнання, системності, цілісності, когнітивності, всеохопності. Урахування принципу історизму дало можливість визначити трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в 1991 – 2020 рр. як природно-історичне явище, яке в межах окресленого хронологічного періоду має свої стадії та періодизацію і залежить від генези, основних факторів становлення та розвитку науки впродовж попередніх років. Застосування принципу об'єктивності дало змогу сформулювати погляд на проблему трансформацій у теорії та методиці навчання історії в 1991 – 2020 рр. як на частину об'єктивної реальності, яка на кожному історичному етапі була обмежена рівнем можливостей і потреб практики та залежала від людської діяльності й рівня наукового пізнання.

Урахування принципів цілісності та всеохопності забезпечило різноаспектність дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі й надало можливість охарактеризувати окреслену проблему в ракурсі історії держави і права, правознавства, політології, економіки, педагогіки, історії педагогіки.

У дисертації представлено два взаємопов'язані рівні наукового дослідження: теоретичний і емпіричний. На емпіричному рівні за допомогою методів прикладних досліджень (спостереження, порівняння, моделювання, анкетування) сформульовано закономірності трансформаційних процесів в освіті; здійснено порівняльний аналіз традиційного та інноваційного навчання історії, з'ясовано позицію соціальних страт щодо запровадження освітньої реформи «Нова українська школа», змодельовано систему інноваційного навчання історії в НУШ. На теоретичному рівні охарактеризовано періоди, етапи і результати еволюції теорії та методики навчання історії в школі, шляхи творення нормативно-правових засад її нового дискурсу, показано генезу трансформаційних процесів, які відбувалися в галузі шкільної історичної освіти в 1991 – 2020 рр.

Дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі зумовило залучення комплексу методів, які дали змогу оцінити трансформації в історичній освіті як сукупність процесів, які мають передумови, послідовні етапи і водночас утворюють закономірну цілісність; уникнути суб'єктивізму щодо інтерпретації описаних явищ та процесів; діагностувати зв'язок закономірностей трансформацій в освіті з логікою еволюції суспільства.

Для досягнення об'єктивності і достовірності результатів дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії використано наукові методи галузі дослідження. Зокрема, ретроспективний метод – для відображення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр.; визначення послідовності й закономірностей розвитку

освітньої політики в Україні; виявлення різновекторної єдності всіх суб'єктів освітньої сфери України; визначення впливу соціокультурної динаміки розвитку держави на оновлення змісту програм і форм роботи на заняттях. Метод перспективного аналізу слугував для окреслення питання розвитку теорії та методики навчання історії в подальші роки на основі аналізу сучасної історіографії.

Загалом охарактеризовані принципи та методи наукового дослідження дали змогу з'ясувати зміст та виявити хронологічну послідовність трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі в період незалежності України 1991 – 2020 рр.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [238; 239; 240; 259; 268; 274; 275].

РОЗДІЛ II

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

2.1. Особливості формування державної політики України в галузі освіти та її нормативно-правове забезпечення

Проголошення Незалежності України ознаменувало новий поворот історії, пов'язаний зі змінами в соціумі, потребою переглядів особистісних та ціннісних орієнтирів, економічними та політичними дисонансами, неминуче спричиняє трансформації соціальної свідомості і знову піднімає питання актуальності ролі та значення освіти в житті людини. Освітня галузь є засадничою щодо формування свідомості нації та подальшого соціально-економічного поступу держави. Виконуючи низку функцій (ознайомлення людини із досягненнями культури, популяризації та формування потреби збереження і примноження цих досягнень, соціалізації та соціального контролю, професійної селекції, соціальної селекції, соціокультурного перетворення суспільства, використання здобутку попередніх поколінь для подальшої еволюції різних царин людської діяльності [576]), вона закладає підвалини сталого розвитку науки, культури, стандартів суспільного життя та суспільства загалом.

У таких умовах освіта з категорії «знання», переходить у категорію «буття», що крізь призму тріади «Людина» – «Освіта» – «Держава» впливає на розвиток цивілізації, перетворюючи існування людей на відкриту соціальну систему з властивими їй глобальними викликами, проблемами та усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над індивідуальними та груповими.

Як цілеспрямований процес збагачення окремої особистості та груп людей фундаментальними і прикладними знаннями, освіта спричиняє

комплексну систему відносин між державою, особистістю та освітніми інституціями. Слід зауважити, що в межах окресленого хронологічного періоду значних змін зазнає і процес державного управління галуззю, еволюціонують організаційно-правові форми освітніх установ і, як наслідок – змінюються підходи до впровадження державної освітньої політики.

Процеси формування і реалізації державної політики в галузі освіти детерміновані соціально-економічними умовами й суспільно-політичними відносинами, які впливають на визначення її змісту та пріоритетних цілей, а також на вибір методів і засобів її оптимізації [722]. З огляду на це, аналізуючи освітню політику певного історичного періоду, необхідно зважати на проблемне поле і передісторію прийняття політичних рішень, враховувати обставини, за яких вони впроваджувалися у життя, брати до уваги загальний (історичний, соціальний, економічний, етнічний, релігійний та ін.) контекст стратегії їхнього формування [576].

Джерелами сучасних тенденцій освітньої політики є вимоги глобалізації як всеохопного явища сучасності, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, потреба тісного зв'язку навчання з життям, формування основних компетентностей, розвитку критичного мислення, усвідомлення наступності та послідовності суспільних процесів, вектор розвитку загальної політики країни. Водночас поміж фахівців з теорії держави та права тривають дискусії щодо того, якою має бути ця політика і в який спосіб вона повинна бути реалізована в окремих галузях суспільного буття (у нашому випадку – в системі загальної середньої освіти). Конкретизація цього питання зумовлює потребу термінологічної виразності та чіткого окреслення теоретичних меж концепту «державна політика», змістоутворювальні складові якого розглянуто та увиразнено нами крізь призму основних ознак, мислимих у логічній категорії «державна освітня політика».

Хоч поняттям «державна політика» активно послуговуються в чинному законодавстві, де визначено типи державної політики (соціальна, економічна,

соціально-економічна, зовнішня) та виділено види (політика з питань дітей, освітня політика, політика щодо соціальних гарантій тощо), все ж відсутній єдиний підхід до характеристики його змістоутворювальних складових. В опрацьованих джерелах «державна політика» найчастіше дефініційована в означеннях *взаємодія між різними соціальними групами населення, політичними силами, державою, законодавчою і виконавчою владою, населенням, громадськими організаціями шляхом дотримання та вдосконалення чинного законодавства й реалізації задекларованих у ньому положень* [87, с. 672]; *збалансованої діяльності публічної влади, спрямованої на забезпечення життєдіяльності суспільства, реагування на поточні виклики, сприяння росту і розвитку соціальних ініціатив, участі населення в управлінні державними справами* [727, с. 108]; *мистецтво управління державою, зміст якого полягає в уміннях правильно розставити пріоритети та забезпечити розвиток актуальних сфер* [426, с. 199–200].

Незважаючи на неоднотипність у формулюваннях, більшість із наявних до визначення «державної політики» підходів концептуалізовано в семантичній площині правового поля державної влади [135, с. 12; 162, с. 106; 76, с. 1, 17], що дає підставу узагальнено розглядати це поняття як систематизовану модель взаємозалежних усталених варіантів вибору, обумовлених актуальними потребами й тенденціями розвитку суспільства та необхідністю їхнього розв'язання задля досягнення суспільного блага [162, с. 106; 76, с. 17].

За твердженням О. Валецького, концепт «державна політика» імпліцитно містить такі структурні елементи: підпорядкований загальному концепту «політика» і тлумачить її як діяльність, метою якої є розв'язання проблем суспільного розвитку; диференціює властивості управлінської діяльності органів державної влади й місцевого самоврядування та власне політики; водночас класифікує політику як «реалізацію інтересів», сформованих у контексті певних цінностей і потреб. При цьому інтереси, які реалізує державна політика у цьому контексті, ідентичні інтересам

суспільства, що убезпечує суспільство від узурпування державної влади (ст. 5 Конституції України) [76, с. 9].

На думку В. М. Селіванова, ключовою наскрізною якістю державної політики є її ціленаправленість на шляху до розв'язання державою конкретних суспільних проблем, обумовлених загальними, корінними, локальними публічними потребами й інтересами суспільства, необхідністю їхнього розмежування та розв'язання з метою сприяння досягненню загальної користі, конкретного суспільного блага [711, с. 17]. Саме тому державній політиці завжди властиві певні ознаки, а провадиться вона на засадах чітко визначених принципів, найважливіший з-поміж яких – принцип дотримання й гарантування прав і свобод людини та громадянина [723, с. 11]. Середовищем реалізації державної політики є суспільні відносини, які виникають між соціальними групами, верствами, націями, а також усередині них у процесі їхньої економічної, політичної, соціальної або культурної життєдіяльності, відтак державна політика зумовлює напрямки діяльності / бездіяльності в галузі забезпечення сталого розвитку суспільства.

Оскільки державна політика є багатоплановим і багатогранним явищем, розрізняють безліч її видів і підвидів: внутрішня, зовнішня, соціальна, національна, економічна, науково-технічна, освітня, культурна, фінансова, військова, кадрова, екологічна тощо. Тому комплексна характеристика цього явища можлива лише крізь призму узагальнення її сутнісних характеристик – зведення різних її аспектів і напрямів до складного багатоступеневого поділу – видової класифікації [360, с. 94]. У науковій і навчальній літературі пропонують різні підходи до класифікації державної політики та її видів: за критерієм механізму відносин між учасниками реалізації державної політики [167, с. 14]; за територіальною спрямованістю [426, с. 72; 750, с. 144]; залежно від періоду, на який вона запланована [712, с. 311] тощо.

Найпоширенішою є класифікація державної політики за сферою діяльності, яку здійснюють відповідно до змісту або напрямків діяльності

об'єкта управління [167, с. 18]. Ця класифікація охоплює чимало сфер людської діяльності і пропонує визначення підсистем для кожної з них: політичний процес управлінського впливу держави на економіку потлумачено як економічна політика, на соціальну сферу – як соціальна політика, на культурну сферу – як культурна політика, на освіту – як політика в галузі освіти або освітня політика тощо.

Критеріальний показник класифікації державної політики за сферою діяльності зазвичай ускладнений горизонтальною спрямованістю певної галузі, у межах якої інститути влади реалізують управлінський вплив. Проте взаємозалежність та тісні зв'язки між сферами діяльності зумовлюють обов'язковий вплив на один з видів державної політики дотичних галузевих підсистем. Так, освітня політика перебуває в зоні управлінського впливу економічної (запити щодо компетентностей, фінансування, підтримка реформ), соціальної, політики регіонального розвитку, державної культурної політики (до системи якої належить наукова, мовна, етнонаціональна, спортивна, бібліотечна, музейна, кінематографічна царини) та інших.

Термін «державна політика у сфері освіти», або «державна освітня політика» увійшов у науковий обіг у 60-х рр. ХХ ст., коли світова спільнота усвідомила роль освіти як фактору соціального прогресу та сталого державного розвитку [373, с. 11]. Проте, незважаючи на активне використання цього терміна в сучасному науковому та правовому дискурсі, історіографічний аналіз дає підставу характеризувати «державну освітню політику» радше як проблему вибору державними інституціями між діяльністю та бездіяльністю стосовно вирішення питань освіти, ніж як складний науковий феномен [360; 381; 167; 819].

Подібна тенденційність передусім є свідченням того, що з точки зору науки питання формування наративу та покрокової реалізації державної освітньої політики в Україні не було предметом спеціальних наукових досліджень. У більшості опрацьованих нами джерел висвітлено або історію розвитку освітньої галузі, або стан освіти на певних етапах її

функціонування, обґрунтовано її особливості й перспективи розвитку з урахуванням стратегії державної освітньої політики. Відтак відсутність усталеного категорійно-поняттєвого апарату стає причиною використання неоднотипних формулювань для семантизації цього концепту, оскільки до одного синонімічного ряду з ним найчастіше відносять означення «національна освітня політика», «державна політика у сфері освіти», «державна політика в галузі освіти» [775, с. 56]

Водночас визначення освітньої політики як складової політики державної ґрунтується на її інтерпретації як «науки про політику» (Policy Science) [306, с. 262]. Цю її особливість відзначають В. Андрущенко і В. Савельєв: «Західні дослідники... намагаються враховувати, як правило, наявність двох напрямів у дослідженні освітньої політики – politics і policy» [17, с. 135]. Водночас «policy» вони трактують як план, «напрям дій, прийнятий і дотримуваний владою, керівником, політичною партією тощо» [890, с. 1497], а «politics» – як «політичні змагання між верствами, групами інтересів, партіями тощо», [697, с. 63]. Такий підхід до характеристики створив підґрунтя для визначення концепту «освітня політика» як «науки про політику» (Policy Science), що є уособленням «курсу дій, який обирає і якого дотримується влада, керівник, політична партія, орієнтуючись на розв'язання соціально значущих проблем, зокрема й освітніх» [306, с. 262].

Прихильники окресленого підходу (а їхня кількість, на думку М. Вдовенка, упродовж останнього десятиліття зросла [85]) у своїх визначеннях освітньої політики концентруються загалом на її змістових ознаках (*постановці цілей і визначенні векторів впливу; розробці алгоритмів ухвалення рішень стосовно програми дій і фінансового забезпечення реформ; втіленні в освітній процес педагогічних та змістових новацій та аналізі їхньої ефективності* [162, с. 26; 320, с. 245; 478, с. 32 – 33]), а також на перегляді й коригуванні розроблених стратегій [231; 855; 819]. Останній підхід показово знаходить відображення в класифікації І. Іванюк, яка, керуючись принципом «природовідповідності», задекларованим у працях

Тейлора, Різві та Генрі, окреслила зміст освітньої політики крізь призму шести парних моделей її реалізації: 1) розподільчої (спосіб розподілу людських, матеріальних або фінансових ресурсів на потреби освіти) та перерозподільчої (перерозподіл ресурсів між певними регіонами, школами або групами дітей); 2) символічної (декларування певних принципів і цінностей) і матеріальної (передбачає зобов'язання щодо імплементації шляхом забезпечення ресурсами); 3) раціональної (визначення обов'язкових стадій розвитку політики, окреслення чітких меж початку і завершення) і прибуткової (накопичення наявних практик, спрямованих на подальше поглиблення чи розвиток започаткованої політики); 4) самостійної (визначає, що має бути зроблено – стратегія розвитку) і процедурної (розробка шляху покрокової реалізації стратегії); 5) регулятивної (провадиться в рамках чинного законодавства) і дерегулятивної (допускає застосування новацій, використання альтернативних моделей навчання, виховання, фінансування тощо); 6) моделі «зверху» (ухвалення рішення на центральному державному рівні) і моделі «знизу» (розбудова наявної практики або нової ініціативи, стимулювання змін та ініціювання реформ загального рівня) [231, с. 16 – 17].

Враховуючи наведену вище класифікацію, І. Іванюк вказує на присутність «низки явних і прихованих, латентних смислів» у полісемантичних (зокрема англомовних) термінах «політика» і «освітня політика», при цьому наголошує на небезпеці «розгубитися в такому семантичному лабіринті спокус дифузного постмодернізму» й відтак спровокувати «нерозбірливість і навіть термінологічний безлад» у дефініціюванні цих понять [231, с. 13]. У своїй інтерпретації І. Іванюк визначає «освітню політику як «низку дій, спрямованих на досягнення цілей освітніх організацій та / або системи освіти» [231, с. 14].

Узявши за основу праці попередньої дослідниці, Н. Шульга термін «державна освітня політика» тлумачить шляхом інтеграції таких понять, як «політика» (сфера суспільства із функціями організації, регуляції, коригування і контролю, спрямована на реалізацію певних ідей, утримання та

розвиток досягнень, стратегування подальших кроків), «державна політика» (вчинки та розпорядження виконавчої влади), «освіта» (система й наслідки оволодіння індивідом визначеними програмами знаннями, компетентностями й практичними вміннями). Відтак авторка тлумачить зміст цієї категорії як «офіційно визначену, організовану й цілеспрямовану діяльність держави та підпорядкованих їй установ, спрямовану на функціонування і подальший розвиток системи освіти як провідного інституту демократичного суспільства» [855].

Загалом погоджуючись із думками І. Іванюк та Н. Шульги, В. Філіпова наголошує, що пріоритетними завданнями освітньої політики є робота над високою якістю освіти, її відповідність актуальним потребам особистості, глобалізаційним вимогам суспільства й стратегіям розвитку держави [819]. Звідси випливає, що формування стратегії освітньої політики передусім ґрунтується на всебічному аналізі закономірностей її покрокової реалізації в попередній та поточний періоди з метою виявлення та порівняння можливих варіантів її впровадження, корегування подальших етапів відповідно до результативності попередніх, вимог часу та інших факторів [819, с. 156].

Щодо таких закономірностей, то Л. Прокопенко серед них звертає увагу на стійку тенденцію до ускладнення, що зумовлена поступовим розвитком соціальної структури суспільства, зростанням його економічних, соціальних, духовних потреб і, як наслідок, урізноманітненням взаємодії багатьох процесів і явищ. «Цей процес, – зазначає автор, – хоча і не відбувається лінійно, усе ж передбачає *тенденційне зростання значущості освіти для розвитку суспільства; множинність суб'єктів її здійснення, провідним з яких є держава, яка властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) активно долучає до освітнього процесу нові людські генерації; взаємозумовленість соціально-економічних умов та суспільно-політичних відносин, які впливають на визначення змісту, пріоритетних цілей освітньої політики, вибір методів і засобів її реалізації*» [670, с. 20-21].

З огляду на ці загальні закономірності, дослідник виділяє п'ять етапів генези освітньої політики в Україні:

- перший (інституційний) – охоплює період від виникнення людського суспільства на території України (за останніми даними, близько одного мільйона років тому) до утворення Давньоруської держави (IX ст.);
- другий – розпочинається паралельно з утворенням Давньоруської держави і триває до другої половини XVIII ст.;
- третій – охоплює період з другої половини XVIII ст. до початку XX ст.;
- четвертий – період 1917 – 1991 рр.;
- п'ятий – розпочинається із серпня 1991 р., після здобуття Україною незалежності і триває до наших днів [670, с. 24].

У контексті нашого дослідження актуалізовано новітній етап розвитку освітньої політики України, адже зі здобуттям незалежності було актуалізовано її націєтворчі засади, розроблено, адаптовано і скореговано механізми впровадження та реалізації відповідно до умов та запитів українського суспільства.

Суб'єктом освітньої політики України кін. XX – поч. XXI ст. є держава [670, с. 21]. Забезпечуючи можливість суспільного вибору у сфері освіти, держава апелює до освітньої політики як до механізму активізації сукупності теоретичних ідей, цілей, завдань і практичних заходів, спрямованих на розвиток освіти, забезпечення стабільного курсу уряду й підпорядкованих йому установ, поліпшення добробуту людей, виховання свідомих громадян, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності країни на міжнародній арені [358, с. 10]. Саме тому державну освітньою політику асоціюють з політикою Президента і (або) Уряду, яка формується залежно від характеру держави та її соціального призначення і реалізується нею за допомогою відповідних інструментів [819, с. 156]. При цьому політика органів виконавчої влади обумовлена чинним

законодавством, ефективність якого прямопропорційна пріоритетам політики держави.

Законодавство в галузі загальної середньої освіти України кін. ХХ – поч. ХХІ ст. базується на Конституції України і складається із Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», інших нормативно-правових актів (програми, доктрини, концепції, стратегії тощо) і міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.

Головним джерелом формування національного законодавства в галузі середньої освіти є Конституція України (КУ), яка визначає пріоритетність освіти як сфери життєдіяльності суспільства (ст. 24 КУ), що обумовлює доступність для кожного громадянина усіх наданих нею форм і типів освітніх послуг, а також, рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку [336]. При цьому Ст. 92, п. 6. КУ акцентує увагу на тому, що «засади... освіти» регулюються законами України [336], не виключаючи, що низка питань освітньої діяльності, які не є засадничими, можуть бути ініційовані також постановами Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України, інших органів виконавчої влади (Ст. 116, п. 3).

Водночас вважаємо, що своєрідною «Конституцією освіти» можна вважати і Закон України «Про освіту» [630; 631; 632], еволюцію базових положень якого (поряд зі зумовленими ним нормативно-правовими актами з питань освіти) можна розглядати як наскрізну лінію генезису освітнього законодавства та державної освітньої політики. Створюючи юридичне підґрунтя для системної трансформації освіти України на різних етапах її розвитку, чинний Закон про освіту виступає регулятором широкого кола питань, пов'язаних із реалізацією права людини на освіту. У його законодавчому полі перебувають також важелі оновлення спеціальних законів у сфері освіти, зокрема Законів України «Про загальну середню освіту» [598; 599], «Про повну загальну середню освіту» [635; 636], а також

розроблення та внесення змін до інших законів та підзаконних нормативних актів.

Саме цей факт знайшов своє відображення у сформованій нами умовній періодизації розвитку державної політики в галузі освіти України з набуттям державного суверенітету. В основу періодизації покладено циклічні етапи розвитку української законодавчої бази в системі освіти, хронологічно окреслені ухваленням Конституції України та затвердженням стратегічних документів розвитку освіти – Закону Української РСР «Про освіту» (1991 р.) [632], ЗУ «Про освіту (2017 р., 2020 р.)» [630; 631], ЗУ «Про загальну середню освіту» (1999 р., 2010 р.) [598; 599], ЗУ «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [635], Державної національної програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [166], Національної стратегії розвитку освіти України на 2012 – 2021 рр. [483], Концепція Нової української школи [347]. Відповідно до названих нормативно-правових актів концептуальні засади формування державної освітньої політики в Україні після набуття незалежності можна простежити крізь призму чотирьох періодів формування її інституційно-правового забезпечення:

I період – перехідний (1991 – 1996 рр.), пов’язаний із формуванням засадничих принципів державної освітньої політики, вітчизняної законодавчої та нормативно-правової бази;

II період – нормотворчий (1996 – 2010 рр.), пов’язаний із прийняттям перших законів прямої дії щодо функціонування всіх ланок системи національної освіти відповідно до потреб ХХІ ст.;

III період – контрверсійний (2010 – 2017 рр.), пов’язаний із глибокою кризою національної освітньої системи та спробою її повернення до низхідної (радянської) траєкторії розвитку;

IV період – реформаційний (2017 – 2020 рр.), пов’язаний із глибокими концептуальними перетвореннями національної моделі освіти на засадах європейської освітньої практики. Розглянемо ці етапи детальніше.

Перший період формування державної освітньої політики в Україні після набуття незалежності (1991 – 1996 рр.) хронологічно збігається із ухваленням нового Закону УРСР «Про освіту» (1991 р.) [632], Концепції середньої загальноосвітньої школи України (1992 р.) [348], державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993 р.) [166] та внесенням змін і доповнень до закону УРСР «Про освіту» (1996 р.) [586]. Концептуалізуючись довкола вирішення ключових завдань українського державотворення, цей період окреслив проблему вітчизняної освіти як ключового соціального завдання і тим самим остаточно дезінтегрував її від пострадянського освітнього простору та заклав підґрунтя для створення функціональної та самодостатньої національної моделі, що, зберігаючи прогресивні традиції минулого, водночас стала відповідати новим суспільним відносинам і накопичила інноваційний потенціал подальшого розвитку [479, с. 4, 7].

Підставою для такого роду перетворень стало ухвалення Верховною Радою УРСР Декларації про державний суверенітет України (16.07.1990 р.), концептуальні положення якої зумовлювали, у тому числі, і необхідність докорінного перегляду підходів до організації змісту освіти в державі [164]. Як наслідок, у липні 1991 р. на колегії Міністерства народної освіти Української РСР було затверджено «Програму розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991 – 1995 рр.)» [659]. Програма складалася з трьох розділів, у яких вміщено аналіз сучасного стану системи освіти і прогнозування соціально-економічних і політичних умов її діяльності. Були визначені загальносистемні заходи і кроки щодо розвитку ланок освіти, а також передбачено зміцнення чинних і налагодження нових міжнародних і міжнаціональних зв'язків у зазначений період. У документі йшлося і про те, що, виходячи із сучасного стану освіти і прогнозу зміни соціально-економічних і політичних умов її діяльності, необхідно підготувати комплекс законодавчих актів, які б заклали правову основу для подолання внутрішньої кризи освітньої системи та ефективного

функціонування в умовах ринкової економіки, демократизації та гуманізації суспільства [659, с. 5].

У грудні 1991 р. відповідно до Указу Президента України було утворено Міністерство освіти України [650] (до цього існувало Міністерство народної освіти України), на яке, як на головний орган у системі центральних органів виконавчої влади, було покладено завдання щодо реалізації державної політики у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності.

Головна місія щодо формування стрункої державної політики була покладена на Закон УРСР «Про освіту» (1991 р.) [632]. У цьому документі було задекларовано ключові принципи державної освітньої політики України, відповідно до яких освіта визначалася пріоритетною галуззю соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства.

Вагому роль для формування та реалізації державної освітньої політики окресленого періоду відіграла і затверджена Кабінетом Міністрів України Постанова «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») [166], у якій визначено основні напрямки й орієнтири розвитку галузі відповідно до кардинальних змін у суспільному житті країни та завдання щодо виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад, демократизації навчально-виховних закладів, формування багатоваріантної інвестиційної політики [690, с. 168].

Характерною тенденцією для першого періоду формування державної освітньої політики в Україні, стала поява великої кількості авторських колективних та індивідуальних концепцій реформування загальної середньої освіти (концепції української школи загального характеру, концепції виховання, концепції навчання предметів тощо), які дають уявлення про практичну складову реалізації загальноосвітніх змін [619; 690, с. 168]. Особливий інтерес у контексті нашого дослідження викликає «Концепція середньої загальноосвітньої школи України» (1991 р.) [348], в якій визначено

основні стандарти загальної середньої освіти, її мету й зміст. У Концепції було детально охарактеризовано предмети як державного, так і шкільного компонентів, акцентовано на курсах за вибором, профільному навчанні учнів старших класів, факультативах, вивченні предметів мовного циклу [348]. Головну увагу зосереджено навколо національного компоненту змісту освіти, у тому числі – знання історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, витоків і особливостей рідної культури, народної творчості, знання суспільного і державного устрою України, її міжнародного становища, науки, культури, сучасних етнічних процесів тощо [620, с. 11 – 13]. У 1994 р. було розпочато роботу над першим Державним стандартом загальної середньої освіти [30, с. 6], концептуалізацію якого завершено в 1996 р.

Проведення Перших парламентських слухань (1995 р.) про стан освіти в Україні, а згодом і введення змін та доповнень до закону УРСР «Про освіту» (1996 р.) [586] активізували трансформаційні процеси в змісті шкільної освіти, зокрема її українознавчої складової; спонукали розширення мережі шкіл, у тому числі приватних шкіл і закладів нового типу (ліцеї, коледжі, середні школи, гімназії).

Водночас слід зазначити, що упродовж перших років Незалежності все ж не відбулося глибокого стратегічного реформування. Екстенсивний характер розвитку освіти був зумовлений відсутністю чітко окресленого правового поля і законів прямої дії, що в поєднанні із соціально-економічною кризою 1995 – 1996 рр., суперечливістю, надмірною заполітизованістю та упередженістю щодо реформування багатьох сфер життя суспільства притупили інтенсивний характер змін у національній системі освіти і зумовили її загальну стагнацію. Загалом перший період формування державної освітньої політики в Україні став перехідним від радянської авторитарної парадигми освіти, що відходила в минуле, до демократичної особистісно-орієнтованої, яка відкривала нові перспективи розвитку для національної освітньої системи.

Початок другого – нормотворчого (1996 – 2010 рр.) періоду становлення державної освітньої політики України ознаменовано прийняттям низки законів прямої дії щодо навчання, виховання та захисту учнів та студентів, серед них – ЗУ «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [642]; «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598]; «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [638]; «Про дошкільну освіту» (2001 р.) [596]; «Про вищу освіту» (2002 р.) [583]; «Про національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.) [625] та ряду інших. Така законодавча активність дозволила не лише юридично відрегулювати систему управління всіх ланок освіти (чого не було впродовж попереднього періоду), а й закріпити основні нормативи її функціонування (прописати вимоги до якості освіти на різних рівнях, узаконити функції державних стандартів, законодавчо врегулювати управлінські відносини основних освітніх ланок тощо). Саме тому початок ХХІ ст. цілком об'єктивно можна схарактеризувати як період формування основ для подальшого інноваційного розвитку української освіти, значних інституційних змін для забезпечення її європейського майбутнього.

Серед нормативних документів, які ухвалено впродовж цього періоду, ґрунтовно охарактеризуємо три, які безпосередньої стосуються загальної середньої освіти – Закон «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598]; «Концепцію загальної середньої освіти» (2001 р.) [18, с. 137–157] та «Національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.) [18, с. 157–174].

Закон України «Про загальну середню освіту» став основним механізмом регуляції діяльності середньої школи на зламі тисячоліть, визначивши головні пріоритети її розвитку та окресливши шляхи її подальшої модернізації. Закон ґрунтувався радше на загальнонаціональних пріоритетах, ніж на загальноосвітніх, однак створив підґрунтя для переорієнтації стратегічних напрямків розвитку середньої загальноосвітньої школи України, а також для приведення освітнього процесу у відповідність з нормами світового співтовариства. На його підставі 16.07.2000 р. вийшла Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних

закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [634], а згодом (2001 р.) затверджена «Концепція загальної середньої освіти» [619].

Затверджена після тривалого обговорення (2000 / 2001 рр.) постановою колегії МОН України та НАПН України «Концепція загальної середньої освіти» [619] зумовила приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність з чинними на початку ХХІ століття нормами світового співтовариства. Передусім це стосувалося тривалості навчання (до того вона не відповідала світовим нормам і становила 10 років для здобувачів освіти, які навчалися в трирічній початковій школі (а таких було 75%), і 11 років – для решти учнів).

Зауважимо, що трансформація форми зумовила і переорієнтацію змісту та методик навчання. Передусім зазначимо, що до нормативних документів освітньої галузі ввійшло поняття варіативності, яке, на противагу жорсткій унормованості, означало «визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій» [18, с. 140]. Ця освітня стратегія скерувала вектор загальної середньої освіти, у площину цінностей особистісного розвитку, відкритості школи, зумовила принципову необхідність переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість освітньо-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю та оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників освітнього процесу [18, с. 140]. Слід відзначити, що саме варіативність актуалізувала технологічну складову змісту освіти, віддаючи пріоритет особистісно-орієнтованим педагогічним технологіям як основі побудови якісних знань, розкриття потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості кожного учня [18, с. 140].

Водночас формування цілісного законодавчого супроводу освітньої політики України на цьому етапі не завершилося. Незважаючи на низку позитивних зрушень у законодавстві, на розроблений механізм

упровадження нормативної бази, дієву освітню модель створено не було, що позначилося на якості методології, організаційних і науково-методичних основ подальшого розвитку вітчизняної освіти. Ситуацію дещо скорегувало ухвалення у 2002 р. (після схвалення II Всеукраїнським з'їздом працівників освіти (жовтень 2001 р.) та затвердження указом Президента «Національної доктрини розвитку освіти України» [625], яка стала, по суті, стратегією для впровадження групи законодавчих актів та дороговказом для комплексу фундаментальних змін [435]. В основу документа було покладено ідею системного розвитку державної освітньої політики в контексті викликів нового часу і запропоновано оригінальну методологію втілення її в життя – через запровадження 12-річної проблемно-діяльнісної моделі шкільної освіти [625]. Відповідно до закладеного в доктрині змісту, Україна у своїй державній освітній політиці повинна була орієнтуватися на стратегію прискореного, випереджального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію. Розвиток освіти було визнано «стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, поліпшення людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності Української держави на міжнародній арені» [625]. Освіта і наука проголошені «найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій» [625].

Одним із механізмів формування якісної системи освіти в Україні стало створення та запровадження системи зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів. З цією метою у 2004 р. Кабінетом міністрів України було ухвалено постанову «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [178], яка де-юре затвердила нову стратегію реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, а також прогнозування її

розвитку в майбутньому. Перше зовнішнє незалежне оцінювання з історії України було проведено у 2004 року. 2004, 2005 та 2007 року тест з історії України був об'єднаний з тестом із всесвітньої історії, 2006, 2008 та 2009 року існує окремо [222].

Водночас необхідно зазначити, що інтенсивний перехід людства до стану високотехнологічного інформаційного суспільства, побудованого на дослідницько-інноваційних засадах, прискорив усвідомлення невідворотності імперативних характеристик і детермінуючих впливів загальноцивілізаційного поступу на освітнє середовище українських шкіл й актуалізував загрозу відставання освітньої та наукової сфер України від темпів планетарного розвитку. Зазначені процеси поглибили економічна та соціальна кризи, які супроводжували суверенне становлення України, що загалом призвело до формування соціальної переконаності в тому, що здобуття якісної освіти не спроможне забезпечити якісного рівня життя [305, с. 116 – 120].

Ситуація, що склалася, знайшла відображення під час третього – контрверсійного (2010 – 2017 рр.) періоду розвитку державної освітньої політики України. М. Кельман характеризує трансформаційні процеси 2010 – 2017 рр. як частину глибоких геополітичних змін, що породили коло проблем, котрі на той час не могли отримати задовільного теоретичного і методологічного вирішення в глобалізаційному контексті [305]. Соціокультурний вектор розвитку цього періоду було вкотре спрямовано на зближення з Російською Федерацією, альянс з якою фактично реставрував радянщину в ідеологічній складовій держави. Тож євроінтеграційні процеси, розпочаті в освітній політиці попередніх періодів, були послаблені.

Парадокс ситуації полягав у тому, що в галузі законотворчості третій період розвитку державної політики України в галузі освіти, відзначався неабиякою динамікою та активністю. Протягом 2010 – 2014 рр. у країні було ухвалено зміни до Закону «Про загальну середню освіту» (2010 р.), згідно з якими було визначено повернення до 11-річного терміну навчання для

здобуття загальної середньої освіти (2010 р.), розпочалося оновлення державних стандартів у галузі загальної середньої освіти (у 2011 р. було затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти та розпочато обговорення проєкту Концепції нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [603]); затверджено Національну рамку кваліфікацій (2011 р.) [612]; підписано Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.) [627]; ухвалено рішення про інтеграцію української системи вищої освіти в загальноєвропейську (приєднання до Болонського процесу) [584] тощо.

Проте приєднання України до Болонського процесу (2005 р.) виявилось доволі формальним і, на жаль не призвело до цілісної імплементації його основних інструментів в освітнє середовище українських ЗВО. Не виконувалися державою і вимоги Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. та її галузевої версії 2013 р. Відсутність у документах з освітньої політики чітко окресленого змісту і часових меж змін в освіті, нівелювала системний моніторинг якості освіти (його практично не проводили, а щорічні звіти, які подавали заклади, були формальними – вони свідчили про виконання освітніх програм).

Обтяжений соціально-економічною кризою, пов'язаною із російською агресією, цей період (2014 – 2016 рр.) водночас відрізняється від попередніх істотною активізацією міжнародної співпраці в освіті і науці, сприйняттям європейського вектору розвитку, зростанням відкритості політики закладів освіти, зумовленої світовим нововведенням. Позитивна динаміка освітньої політики цього періоду знайшла вияв у прийнятті законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) [584] й підготовці та поданні в профільні комітети Парламенту проєкту нового базового Закону України «Про освіту» (2016 р.) [633].

Особливо відчутною була потреба в оновленні закону «Про освіту»: чинний у той час Закон УРСР «Про освіту» (1991 р.) [632] проіснував з

певними змінами і доповненнями більше 16 років, тож, незважаючи на понад 50 редакцій, став потребувати серйозного вдосконалення. Науковці й практики неодноразово звертали увагу на його неефективність, що цей документ спричиняє падіння пріоритетності в освітній державній політиці, скорочення обсягів фінансування тощо. Саме тому гостро постало питання про «іншу державну освітню політику, яка повинна привести до Європейської України» [245]. Як наслідок, у жовтні 2014 р. МОН України оприлюднило проєкт «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр.» [350]. Після громадського обговорення документа, яке відбулося у листопаді 2014 – лютому 2015 р. і в якому завдяки поширенню інформаційних технологій змогли взяти участь багато зацікавлених осіб – теоретиків, політиків та освітян-практиків, доопрацьовану Концепцію було покладено в основу проєкту Дорожньої карти освітніх реформ [184]. Паралельно тривала робота над проєктом Закону України «Про освіту» [633], за результатами якої 20.05.2016 р. в Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти відбулися слухання «Про підготовку проєкту нового Закону України «Про освіту»: концептуальні засади», на якому було сформульовано основні виклики, які закон повинен врегулювати: євроінтеграція, соціальна нерівність, війна, розкол суспільства [633]. За результатами слухань 6.10.2016 р. Верховна Рада України ухвалила проєкт Закону в першому читанні, а 5.09.2017 р. – остаточно затвердила новий Закон України «Про освіту» [631].

Новий Закон чітко окреслив засадничі принципи оновленої державної освітньої політики, доповнивши його новими, які відповідали глобальним тенденціям світового розвитку та європейським стандартам освіти. Освіта розглядалася у ньому не просто як вагомий «державний пріоритет інноваційного, соціально-економічного і культурного розвитку суспільства» (Ст. 5. ЗУ. 1991 р.), а як «інвестиція в сталий розвиток суспільства» [631]. Серед провідних, декларувалися також такі принципи:

- забезпечення якості освіти;

- людиноцентризм;
- розвиток інклюзивного освітнього середовища;
- забезпечення універсального дизайну та розумового пристосування;
- реалізація права на освіту без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;
- цілісність і системність освіти; прозорість і публічність прийняття та реалізації управлінських рішень;
- відповідальність органів управління освітою та закладів освіти перед суспільством;
- інституційне відокремлення здійснення функцій контролю та функцій забезпечення діяльності закладів освіти;
- свобода у виборі форм здобуття і видів освіти;
- академічна доброчесність;
- фінансова, академічна та адміністративна автономія закладів освіти у межах, визначених законами України та ін. [854, с. 182].

Усі вони розглядалися як дієві механізми забезпечення національної безпеки та конкурентоспроможності країни на міжнародній арені.

Водночас зазначимо, що переважна більшість критично важливих заходів, прописаних у Дорожній карті освітніх реформ, було передбачено втілити у 2015 – 2020 рр. [184], а в цей період знову відбулося загострення кризового стану економіки держави, зумовлене військовою агресією Росії, протистояння якій вимагало додаткових ресурсів, у тому числі фінансових. Внутрішні економічні / фінансові ресурси для реформи були вкрай обмеженими, тож критично зростала потреба їхнього раціонального перерозподілу та оптимізації. Як наслідок, упродовж 2014 – 2016 рр. спостерігалось скорочення частки видатків на освіту: як відносно обсягу ВВП (з 6,3 % у 2014 р. до 5,4 % у 2016 р.), так і обсягу видатків зведеного бюджету (з 19,1 % у 2014 р. до 15,5 % у 2016 р.) [184]. За цих обставин

виникла необхідність зовнішніх інвестицій під стратегічно «проривні» сегменти освітнього сектору та одночасного вдосконалення ефективності фінансування освіти з урахуванням посилення процесів децентралізації [184]. Можна назвати такі ключові детермінанти освітніх трансформацій цього періоду:

- зміна змісту освіти,
- покращення механізмів її фінансування,
- оптимізація та розвиток освітніх мереж,
- запровадження автономії закладів освіти [111, с. 131].

Відображаючи загальнонаціональні інтереси у сфері освіти і пред'являючи їх світовому співтовариству, державна освітня політика 2010 – 2017 рр. змушена була також враховувати загальні тенденції світового розвитку, що обумовили істотні зміни в системі освіти, пріоритетними серед яких В. Філіпова називає наступні:

- прискорення темпів науково-технічного прогресу;
- перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства;
- значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії;
- виникнення і зростання глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва в рамках міжнародного співтовариства;
- демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору;
- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості;
- зростання значення людського капіталу, який у розвинутих країнах становить три чверті національного багатства, що обумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти [819, с. 156].

У контексті описаного вище упродовж 2014 – 2017 рр. було прийнято та розпочато імплементацію важливих нормативно-правових документів, які спрямовані на розв’язання проблеми інтеграції вітчизняної освіти і науки до європейського дослідницького простору, створено основу нового законодавчого і нормативного поля функціонування освіти, ухвалено новий Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [584]. Як здобуток відзначимо факти, що було розроблено й ухвалено державні освітні стандарти як чинник збереження єдиного освітнього простору та управління якістю освіти, розпочато упровадження варіативних програм, створення нових підручників і навчальних посібників. Набули поширення нові навчальні технології (ІКТ, дистанційна освіта, інтерактивні методики тощо). Відбулося розширення доступу до вищої освіти шляхом збільшення мережі державних та появи приватних закладів вищої освіти [644].

14.12.2016 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України за № 988-р Про затвердження Концепції Нової української школи [347], розпочалася нова епоха в реформуванні загальної середньої освіти. Метою реформи було змінити підходи до освітнього процесу, актуалізувати компетентнісне навчання – щоб школа давала учням не лише знання, а й уміння застосовувати вивчене в повсякденному житті. Реалізація окресленої мети передбачали розв’язання низки завдань:

- досягнення нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві;
- підготовку умотивованого учителя, який мав би свободу творчості й розвивався професійно;
- створення наскрізного процесу виховання, який формує цінності;
- запровадження політики децентралізації та ефективного управління закладом освіти, що мало надати школі реальну автономію;
- уведення в освітній процес ЗЗСО партнерської педагогіки;
- переорієнтацію закладу освіти на потреби учня (дитиноцентризм);

- створення сучасного мобільного інклюзивного освітнього середовища, спроможного забезпечити необхідні умови, засоби і технології для усіх учасників освітнього процесу не лише в приміщенні ЗЗСО [505, с. 35].

Водночас стан науково-технічного та освітнього потенціалу України в цей період трансформувалася лише формально. Відсутність системних заходів, спрямованих на імплементацію профільного законодавства упродовж 2014 – 2017 рр. засвідчує переважно декларативний характер реформ. «Підміна системної науково обґрунтованої ідеології ситуативною політизацією освіти негативно позначилася на культурному та освітньому рівнях суспільства, зумовила втрату освітою консолідуючої, культуротворчої місії в українському суспільстві, наслідком чого є політичні, економічні та соціальні втрати сьогодення» [644]. Цікавим з цього приводу є висновок учасників парламентських слухань на тему «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» (9.12.2015 р.), у якому вони з-поміж багатьох виділяють такі причини незадовільного стану освіти:

- «...відсутність реального визнання освіти як рушія суспільно-економічного розвитку держави та комплексного плану реформування її законодавчої бази;
- громіздку та розбалансовану систему управління освітою;
- низький соціальний і матеріальний статус педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- відставання в запровадженні інноваційних технологій та методологій освіти, модернізації змісту навчання;
- обмеження свободи педагогічної і наукової творчості;
- необхідність оновлення змісту загальної середньої освіти для формування ключових і предметних компетентностей;
- необґрунтоване рішення щодо повернення до 11-річного терміну навчання для здобуття повної загальної середньої освіти і т.і.» [644].

Ухвалення нового Закону «Про освіту» (2017 р.) мало виправити кризову ситуацію в галузі, забезпечивши належні умови для підвищення її якості та ефективності з урахуванням тенденцій, які існують у країнах Євросоюзу (ЄС). Його ключові положення окреслювали чимало прогресивних змін, як-от:

- законодавче визнання формальної, неформальної та інформальної освіти;
- запровадження інклюзивної освіти;
- профілізація старшої школи;
- оновлення системи забезпечення якості освіти відповідно до європейських вимог;
- упровадження системи освітніх і професійних кваліфікацій, створення Національного агентства кваліфікацій, яке повинне налагодити продуктивну співпрацю освіти з професійним середовищем;
- запровадження державно-громадського управління закладами освіти тощо [631].

З-поміж усталених, Законом концептуалізувалися й нові, продиктовані сучасними вимогами цивілізаційного поступу, засадничі принципи освітньої діяльності в Україні, серед яких:

- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності;
- виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій;
- формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, неприпустимості щодо їх порушення;

- формування поваги до прав і свобод людини, непримиренності до приниження її честі та гідності, заборона фізичного або психічного насильства, а також дискримінації за будь-якими ознаками;
- формування громадянської культури та культури демократії [631].

Імплементація нового вектора освітньої політики потребувала вирішення низки питань, пов'язаних не лише із упорядкуванням законодавства, а й із пристосуванням (переважно приведення у відповідність) наявного в ЗЗСО освітнього середовища до задекларованих Законом змін. Потрібна була докорінна реформа, яка спроможна зупинити стагнацію в освіті та перетворити українську школу на важіль соціальної рівності, економічного розвитку і конкурентоспроможності держави. Такою реформою стала Нова українська школа (НУШ): стратегована на 13 років (з 2017 по 2030 р.), вона хронологічно окреслила визначений нами четвертий – реформаційний етап реалізації державної освітньої політики незалежної України в межах 2017 – 2020 рр.

Реформування змісту освіти було передбачено здійснювати з урахуванням глобалізаційних підходів (окреслені у вимогах до міжнародних моніторингів якості освіти, участь України в яких регламентує ЗУ «Про освіту» [631]), актуальних вимог часу, сучасних технологій, що вимагало створення принципово нових стандартів середньої освіти, які повинні відповідати таким критеріям:

- ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах до навчання,
- урахувувати вікові особливості психофізичного розвитку дитини на кожному з рівнів освіти,
- орієнтуватися на здобуття школярами умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності [505, с. 35].

Як наслідок, на 2018/2019 н. р. МОН України було заплановано впровадження нового Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 [604].

Розроблений у відкритому експертному діалозі, до якого були залучені вчителі-практики, науковці, громадські активісти, представники батьківських спільнот, іноземні консультанти, Державний стандарт початкової освіти заклав підґрунтя для подальшої модернізації освітньої моделі України та концептуалізації наскрізних положень НУШ у Державному стандарті базової середньої освіти, який згідно Постанови Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. за № 898 набув чинності з 1.09.2022 р. [594].

Важливою передумовою успішності реформи НУШ стало належне нормативно-правове забезпечення. Упродовж 2018 / 2019 навчального року Міністерством освіти і науки України було розроблено, схвалено Урядом та подано на розгляд Верховної Ради України проєкт Закону України «Про повну загальну середню освіту» (ухвалено 16.01.2020 р.) [635]; затверджено типові освітні програми для учнів закладів загальної середньої освіти; проведено низку заходів, зміст яких стосується питань визначення спеціальних вимог до підготовки професійної діяльності та професійного вдосконалення педагогічних кадрів, створення інструментарію, що забезпечуватиме співставлення якості підготовки фахівців для освітньої галузі вимогам ринку праці; переглянуто систему стимулювання та мотивації педагогічних працівників до підвищення їхнього освітнього рівня та професійної майстерності [507].

Серйозним викликом для освітньої політики України стала пандемія коронавірусу. COVID-ні 2020-2021 рр. зумовили нову стратегію та тактику навчання, виховання та правил поведінки в соціумі. Температурний скринінг, соціальна дистанція, нові форми привітань, звичка якомога менше торкатися інших людей і частіше мити руки – усе, що здавалося дивним на початку 2020 р., стало звичним наприкінці 2020 р. і буденним у 2021р.

Карантин спричинив потребу онлайн-навчання. Як наслідок, буквально за рік пандемії відбулися колосальні зміни в ставленні до дистанційного навчання та опануванні можливостей мережі Інтернет. Переваги онлайн-навчання зумовили зростання тенденції відмови в індивідуальному порядку від традиційної моделі навчання на користь дистанційної. Деякі експерти вважають, що подібне явище хибно сприймати як тимчасове, адже дистанційне навчання – це подія, яка назавжди залишиться в історії освіти як «стрибок до нових форм навчання» [813]. Тож своєчасними можна вважати ухвалення МОН України Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (від 8.09 2020 р. за № 1115), яке набуло чинності 16.10.2020 р. і яким учням «забезпечувався постійний вчительський супровід, регулярне відстеження результатів навчання учнів, а також надання їм (за потреби) підтримки в освітньому процесі» [179].

Загалом четвертий період розвитку освітньої політики України можна охарактеризувати як активно трансформаційний. Серед основних його проявів чітко виділяються зміна напрямку соціокультурної парадигми (пов'язана з кризою класичної моделі освіти) та прагнення до динамічного втілення нових фундаментальних педагогічних ідей в усталений освітній та гуманітарний простір. Подібна стратегія покликана перетворити освіту в складну спеціалізовану систему з властивими їй закономірностями функціонування і розвитку. У цьому сенсі неабияк актуалізується потреба в адекватній оцінці стратегії реалізації освітніх реформ в дискурсі соціокультурної динаміки еволюції суспільства та освітнього середовища, а також в урахуванні її переваг і недоліків при подальшому прогнозуванні й удосконаленні освітніх реформ.

2.2. Стратегія реалізації освітніх реформ у дискурсі соціокультурної еволюції України кін. ХХ – поч. ХХІ ст.

В умовах формування високотехнологічного суспільства знань та зростання значення людського капіталу освіта виступає стратегічним багатством, чинником посилення інтелектуального потенціалу народу. Процеси глобалізації неминуче спричиняють розширення простору для усвідомлення людиною обмеженості сциєнтистсько-раціоналістичної освітньої парадигми та осмислення освітнього середовища як результату формування інформаційного суспільства. Освітнє середовище набуває при цьому принципово відкритого, динамічного характеру, що зумовлює потребу в його удосконаленні, подекуди – шляхом реформування. «У такий момент суспільного розвитку, – на думку О. Марченко, – особливо активізується пошук або нових способів вирішення «старих» завдань, але вже у нових умовах, або нових фундаментальних основ освіти. При цьому, поверхневі реформи кардинально не змінюють ситуації, спонукаючи не до покращення, а до консервування усталеної освітньої моделі (коли змінюються форма, а не зміст і принципи), провокуючи її до роботи на самозбереження і, як наслідок, асиміляції інновацій, що не узгоджуються із принципами адекватної їй організації» [431, с. 256].

Водночас період кризи завжди сприятливий для оновлень. У пошуках стратегій і механізмів виходу із несприятливих обставин, суспільство неминуче усвідомлює необхідність реформ, як фактору утворення нових моделей життєдіяльності, ціннісних координат-регуляторів людської поведінки, які враховують потреби і здатності кожного індивіда до організації буття соціуму на основі модернізованих, науково обґрунтованих правил.

Певний час пріоритетними щодо пояснення причин та механізмів трансформації суспільства були економічні й технологічні чинники [567, с. 2]. На зламі ХХ – ХХІ ст. ситуація змінилася: якщо у попередні століття

ретроспективні соціокультурні зміни обґрунтовували здебільшого з позиції лінійних (темпоральних і просторових) тенденцій розвитку, то з урахуванням тенденцій глобалізації та інноваційності, актуальних для поч. III тис., вірогідність утверджених часом постулатів була абсолютно нівельована. В умовах глобалізації соціокультурні зміни набули виразних ознак нелінійності, з властивими їй періодичними чергуваннями стадій еволюції та інволюції, інтенсивності та пасивності, інтеграції та дезінтеграції тощо [90, с. 154-156]. Водночас суспільство як цілісний та взаємопов'язаний світ, повновартісно відчуло дію феномену суперечливої дуальності цивілізаційних змін, які спонукали появу в націй тенденцій до загальносвітової уніфікації (інтернаціоналізації та уніфікації потреб і пропозицій, розширення впливу демократично-лібералізаційних поглядів, універсалізацію інформаційних комунікацій, стандартизацію соціальних параметрів життєдіяльності) і водночас породжували прагнення до збереження власної етнокультурної ідентичності (формування синтетичних форм етнокультурної ідентифікації) [90, с. 157 – 158].

Тенденційно, що кожен етнос входить у глобальні світові процеси зі своїми соціальним особливостям та у властивому йому темпоритмі. Саме тому актуалізується проблема адаптації до обставин відкритої інформаційно-інноваційної активності, адже в умовах швидкого темпу глобальних перетворень запобігти тиску глобальної уніфікації національних традицій й етнічних культур видається вкрай важко. «Кризю ідентичності» відчувають усі країни світу, однак найгостріше вона дається взнаки у «країнах колишньої соціалістичної системи, де протягом тривалого часу свідомо порушувалися базові структури національної самосвідомості, де засобами масової інформації переконливо нав'язувались ідеї про відсталість чи домінування тієї чи іншої нації, про необхідність виходити не з реальних національних, а з ілюзорних загальнолюдських цінностей» [90, с. 158]. Ситуація, що склалася в Україні є доволі репрезентативною щодо застосування засобів формування громадської думки та потреби розвитку технологій критичного мислення.

Проголошення незалежності зумовило не лише розгортання державотворчих процесів у країні, а й трансформацію її соціокультурної реальності, у ході якої один тип організації соціальної системи держави (тоталітарний) повинен був трансформуватися в інший (демократичний). Потреба розв'язання окресленого завдання постала перед низкою дуже непростих проблем, більшість з яких була пов'язана з нівелюванням уявлення про «національний продукт», «національну індустрію», «національну освіту», «національну культуру» тощо. Глобалізація поступово втягувала Україну в процес «розмивання та ослаблення всіх можливих національних бар'єрів і все більш глибоке занурення у висококонкурентне та об'єктивно вороже глобальне середовище» [195, с. 19]. Найбільше занепокоєнь викликав процес перетворення України, за висловом В. Ткаченка, «на таке собі глобальне село, що споживає голлівудський кінематограф та західну або російськомовну попсу, відтісняючи власну культуру й освіту на периферію» [776, с. 20]. За таких умов позитивна глобалізація як прагнення людства до досягнення цивілізаційного синтезу (і водночас – збереження різних національних соціумів), не змогла б реалізуватися в Україні без ґрунтовної зміни загальної парадигми розвитку соціальних навичок її громадян та якісного оновлення системи соціокультурних цінностей, лєвова частка яких закладається у свідомість людини в процесі освітньої діяльності. У цьому контексті оптимістично прозвучали слова Президента АПН України В. Кременя про те, що першим завданням на шляху державотворення України стало «утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку й національної безпеки....», а другим – «модернізація освіти відповідно до викликів ХХІ століття і вимог української державності» [376, с. 26].

Зауважимо, що українська держава з моменту свого створення стала суб'єктом освітньої політики і властивими їй методами (адміністративними, економічними, правовими) активно пропагувала процес освіти нових

генерацій. Інтенсивність та міра її впливу на перебіг цього процесу визначалися рівнем розвитку економіки і культури суспільства, його стратифікацією, психологією матеріальних і духовних цінностей, менталітетом, історичною пам'яттю поколінь тощо. Тому на кожному етапі становлення впроваджувана державою освітня політика мала свої особливості, аналіз яких дозволяє не лише скласти враження про її зміст та перебіг, а й про сутність і соціальне призначення самої держави [493, с. 12, 25].

Кооперація соціокультурної динаміки розвитку суспільства і освітньої політики найкраще простежується крізь призму освітніх реформ, адже, нормативно фіксуючи процес соціокультурного самовідтворення нації, освітні реформи водночас, виступають виразниками довготермінової політики держави щодо адаптації молодого покоління до нових реалій життя (або вимог часу, режиму влади й правопорядку).

Проведений нами у п.1.3. семантичний аналіз [726; 786; 368; 627] дозволяє зробити висновок, що під поняттям «реформа» більшість дослідників узагальнено розуміють комплекс заходів для імплементації нових суспільних відносини в будь-якій сфері суспільного життя. Зокрема, у «Словнику української мови» поняття «реформа» визначається як «перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ наявної структури» [726, с. 519]. Саме тому «реформу» розглядаємо як будь-яку реорганізацію та перебудування певної частини соціокультурного життя, яка не знищує основ наявного порядку і може мати такі наслідки: 1) повернення до попереднього стану, відновлення чогось утраченого; 2) досягнення нового, зміненого стану речей, необхідність в якому зумовлена якісно новими умовами життя чи діяльності [786, с. 16].

На практиці зміст поняття «реформа» концептуалізується крізь призму властивих йому матричних характеристик (як то: цілеспрямованість, законність, поетапність тощо), найголовнішою з поміж яких є здатність до перетворення наявних елементів і зв'язків об'єкта реформування задля

підвищення якості життя громадян країни. У цьому контексті поняття «реформа» можна тлумачити як перетворення з метою покращення. Питання лишень у тому, якого покращення потребує суспільство конкретного просторово-часового континууму. На думку С. Кравченка, відповідь на це запитання знаходимо у площині змін, які відповідають інтересам більшості та сприяють підвищенню якості життя людей, дозволяючи їм упевненіше дивитися у майбутнє [368, с. 3]. Саме тому ефективність суспільних реформ завжди залежить від здатності влади ефективно керувати цими змінами, перетворюючи реформаторські ідеї на конкретні цілі та стратегії. В іншому випадку зміни набувають неконтрольованого та руйнівного для суспільства характеру [368, с. 6].

Управління суспільними реформами є комплексною діяльністю, яка має обов'язкові компоненти:

- процес ініціювання реформ (тобто включення їх до політичного порядку денного, визначення пріоритетності їхніх політичних переваг і ризиків; публічне проголошення початку реформи);
- політичне забезпечення (підтримка державних політичних діячів, без сприяння яких реформа увійде в стадію стагнації);
- налагодження взаємодії між органами державної влади й широкою громадськістю та створення в суспільстві своєї атмосфери «жаги змін» яка, за висловом В. Лексіна та А. Швецова, «або має існувати об'єктивно і не змінюватися в процесі реформування, або має бути навмисне сформована» [368, с. 7].

Будучи втіленням і виразником державної ідеології, освіта як суспільне явище покликана забезпечувати повноцінну реалізацію людського потенціалу в рамках швидкозмінного соціального середовища. Оскільки система освіти є соціальною сферою, то й державне управління нею доречно розглядати як один із видів соціального управління [627, с. 19]. За цією логікою освітні реформи можна аналізувати одночасно у двох сенсах: 1) як масштабну діяльність у формі соціального проєкту щодо зміни змісту,

структури, методів форм навчання; 2) як локальне перетворення, здатне змінити якість освітніх послуг та підвищити освітні стандарти якості. Про це, зокрема, пише і українська вчена-компаративіст А. Сбруєва, яка визначає поняття «освітня реформа» у двох сенсах: вузькому та широкому. У вузькому розумінні поняття «освітня реформа» тлумачиться нею як процес політико-адміністративних змін, що ініціюється «згори» (на політичному рівні) і передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, які можуть мати як частковий, так і радикальний характер. У широкому – як процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи загалом та кожного закладу освіти зокрема; ініціюється та поширюється серед учасників освітньої вертикалі як «згори вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу вгору» (педагогічний процес); урахує взаємні потреби «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес); містить як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти [709, с. 21].

На думку А. Василюк, зміст освітніх реформ полягає в сукупності узгоджених і цілеспрямованих дій виконавчої влади, місцевого самоврядування й громадських організацій, метою яких (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо) є досягнення узгодженості між освітнім процесом та актуальними політичними та соціальними умовами життя [80, с. 126]. Розглядаючи освітні реформи як спосіб «розвитку людського капіталу та отримання економічної вигоди у вигляді сталого зростання й конкурентної економіки, а значить суспільного та індивідуального добробуту, майбутнього процвітання та якості життя» [689], держава наділяє їх функцією соціальної дії, пов'язаною з готовністю і спроможністю людини формувати власну суспільнозначиму позицію, спрямовану на зміну соціального середовища та переосмислення усталеної шкали оцінних критеріїв не лише минулого, а й майбутнього. Тож цілком

ймовірно що перебіг освітніх реформ може мати як еволюційний, так і революційний характер.

Суб'єктами освітнього реформування виступають чотири основні соціальні групи:

- учені (ініціюють реформи),
- адміністратори (організують хід реформ),
- практики (втілюють реформи),
- здобувачі освіти (користаються результатами реформи і виступають в якості її пасивних співучасників).

Характер взаємодії між названими соціальними групами залежить від рівня налагодженості організації реформованого освітнього середовища, яке держава як модератор змін, за твердженням австралійського педагога С. Бурке (Sid Bourke), не завжди поліпшує, а для деяких верств населення – навіть погіршує [786, с. 16].

Залежно від ініціатора і масштабу запланованих перетворень освітні реформи прийнято поділяти на такі види: корекційні, модернізаторські, структурні та системні [128].

Метою корекційних реформ освіти є коригування й адекватна реакція на освітні проблеми в системі, водночас вони залежать від децентралізації та передбачають лібералізацію освітньої парадигми, подолання стереотипів у змісті освіти, утілення інноваційних принципів шкільної політики.

Модернізаторські реформи спрямовані на наближення освітніх систем до світових стандартів, відстеження реалізації яких відбувається під час залучення учасників освітнього процесу до моніторингів. Саме це визначає перелік компетентностей, спричиняє зміни в навчальних програмах, змісті і структурі підручників та навчальних посібників, актуальність освітніх технологій, вибір методів навчання.

Структурні реформи націлені на реорганізацію освітніх структур шляхом визначення термінів навчання в початковій та базовій школі, трансформацію системи управління освітою, вимоги до підвищення

кваліфікації педагогічних працівників, їхньої атестації тощо. На думку Д. Пленка, саме структурні реформи, є найбільш радикальними, оскільки передбачають зміни системи управління закладом освіти [128].

Системні реформи розуміємо як такі, що відповідають наступним вимогам: 1) впливають на різні рівні системи освіти: початкову школу, базову, профільну тощо; 2) реалізуються в межах чітко окресленої системи (громади, району або національної системи освіти); 3) впливають масштабно чи мінімально на кожного учня, освітянина в школі або на рівні системи освіти; 4) можуть суттєво відрізнятись щодо перебігу та мети, але відображають послідовну освітню філософію [786, с. 17].

Упродовж останніх десятиліть системний тип освітніх реформ найбільш поширений у світі, адже дозволяє трансформувати не лише шкільне законодавство, шкільні програми і підручники, а й внутрішню логіку освітнього процесу (якість освіти й контроль за нею, національний освітній стандарт), а також відкоригувати його співвідношення з іншими соціальними сферами (освіта і ринок, система фінансування та управління сфери освіти тощо).

М. Гоертц, Р. Флоден та Дж. О'Дей, деталізуючи концепт системних реформ, наголошують, що вони спрямовані передусім на такі результати: 1) реалізація амбітних інтенцій усіх учасників навчального процесу; 2) узгодження політичних підходів та дій різних політичних інституцій, реалізація політики місцевого самоврядування, оптимізація діяльності адміністрації та роботи педагогічних працівників для сприяння досягненню високих показників якості освіти; 3) реструктуризацію системи управління для поліпшення освітніх досягнень [786, с. 17].

Водночас проведений нами в попередньому параграфі історико-педагогічний аналіз особливостей освітньої політики України періоду незалежності (1991 – 2020 рр.), дає підстави стверджувати, що стратегія впровадження освітніх реформ, їхня якість та ефективність значною мірою залежить від стану розвитку суспільства на рівні взаємодії «індивід – соціум

– держава», де освіченість виступає загальнообов'язковою нормою соціетального існування, здатною сформувати із сукупності індивідів цілісну соціальну систему суспільства. За таких обставин освіту можемо розглядати як аксіологічну одиницю яка, рефлексуючи в масовій свідомості на політичні й соціальні події та відіграючи провідну роль для формування менталітету суспільства, виступає одночасно виразником його інтересів на конкретному етапі розвитку. Відтак, зміна стратегії розвитку держави неминуче призводить до створення нової моделі освіти, здатної окреслити способи задоволення природної потреби людини віднайти своє місце в новому для неї соціальному середовищі.

Оскільки первинним рівнем знання про суспільство є історичне знання, яке в умовах будь-якого соціуму тісно пов'язане із політикою, а державна освітня політика України перебуває у сфері впливу Президента і/або Уряду (див. параграф 2.1), еволюцію її пріоритетів логічно було би розглядати також і крізь призму гуманітарних ініціатив інститутів влади: законодавчої і виконавчої. Такий підхід дозволить не лише відстежити процес формування інституційно-правового забезпечення освітньої політики держави як фактору її становлення (що було зроблено у п. 2.1.), а й дозволить простежити, як соціокультурні концепти впливають на динаміку освітніх змін. За такою логікою запропонована у п. 2.1. періодизація становлення державної політики України в галузі освіти може бути поглиблена й конкретизована, через призму наступних п'яти етапів (1991 – 1996 рр.; 1996 – 2005 рр.; 2005 – 2010 рр.; 2010 – 2014; 2014 – 2020 рр.), кожен з яких можна розглядати як самодостатню модель для ретрансляції механізмів практичного впровадження певного набору ідеологічних принципів реформаторів освіти. У хронологічних межах здійсненого нами дослідження зосередимо увагу на перших чотирьох, потрактовуючи освітні трансформації п'ятого, як закономірне продовження попереднього, нормотворча й методологічна складова якого знайшла відображення ще в «Концептуальних засадах реформування середньої школи» 2016 р. [490].

1) 1991 – 1996 рр. – від здобуття фактичної державної незалежності до прийняття Конституції як основоположного нормативного акта, який визначив засади суспільно-політичного ладу українського суспільства. Етап припадає на роки президенства Л. Кравчука (1991 – 1994 рр.) та початок каденції Л. Кучми (1994 – 1999 рр.).

Розпад СРСР та політичне відмежування України від неорадянських ініціатив окреслили для суверенної держави нові орієнтири сталого людського розвитку, зокрема європейський вибір, демократію, пріоритети гуманістичних і фундаментальних людських цінностей, ринкові відносини. Проте рішучий злам, пов'язаний із трансформацією соціальних акцентів у русло національно-державних пріоритетів розвитку, спровокував у значній частини суспільства стан розгубленості та страху перед перспективою назавжди залишити «спільну колыску братніх народів» і взяти на себе відповідальність за вирішення власних життєво важливих проблем. Ситуацію загострювали загальноекономічна криза, політичні суперечності всередині держави, неузгодженість в деталях домовленостей між стратегічними партнерами на міжнародному рівні, а часто і нездатність окремих ідеологів інтернаціоналістської епохи, що сповідували ідеєю панславізму, усвідомити важливість окресленого «Декларацією про державний суверенітет України» курсу на «національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя» [164]. У таких умовах трансформація національних інститутів освіти покликана була забезпечити формування нового соціогуманітарного дискурсу, здатного протистояти державницьким стереотипам, тобто створити своєрідну інтелектуальну опозицію щодо утверджених у свідомості громадян за роки радянської особливостей політичної культури й менталітету [574, с. 127 – 128].

Юридичним підґрунтям для реалізації освітніх реформ 1991 – 1996 рр. стали Закони Української РСР «Про освіту» (1991р.) [632] та Державна

національна програма «Освіта («Україна ХХІ століття»» (1993 р.) [166], а стратегія розвитку освітньої галузі була спрямована на боротьбу з ідеологічною складовою змісту освіти, означеною утвердженням у свідомості людини комуністичних догм, та на створення інноваційного освітнього середовища, в умовах якого «народ України став би нацією, що постійно навчається» [166]. Водночас слід було подолати стереотипні обмеження радянської моделі освіти, ідеологічний компонент якої спрямовувався на виховання ідейного громадянина та фахового спеціаліста, запрограмованого на безумовне виконання декларативних настанов та вимог влади [501, с. 74].

Така стратегія була цілком виправданою, адже взятий країною курс на розбудову демократичного суспільства, не міг обмежитися самим тільки фактом декларативного проголошення держави демократичною. Механізм правового забезпечення демократичної організації державної влади вимагав усвідомленого сприйняття громадянами держави невід'ємних інституцій демократії, з-поміж яких О. Скакун особливо акцентує увагу на визнанні народу джерелом влади та рівній участі всіх громадян в управлінні державними і суспільними справами [720, с. 161]. Проте суспільство, виховане тоталітарною системою (головною ознакою якої є злиття народу та держави) і практично позбавлене визначальних параметрів політичної культури (політична активність і політична поведінка), просто не змогло скористатися наданими перевагами демократії. Тож до пріоритетних завдань освіти було віднесено 1) подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел; 2) забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; 3) відхід від засад авторитарної педагогіки, яка утвердилася в тоталітарній державі і спричинила нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу; 4) підготовка нової генерації

педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня тощо [166].

Хід освітніх реформ першого періоду незалежності був позначений, за висловом В. Огнев'юка, національно-патріотичним романтизмом та значним суб'єктивізмом, щодо визначення змісту і напрямів реформування [501, с. 80]. Більшість із задекларованих завдань були відірвані від реальності, оскільки не отримали належного законодавчого, кадрового та матеріального забезпечення.

Проте, відмовившись від комуністичної ідейної спрямованості, освіта цього періоду, все ж «виявилася однією з небагатьох суспільних інституцій, що взяли на себе функцію неконфронтаційного виходу з минулого, формування нової генерації громадян і одночасної їхньої підготовки до життєдіяльності в новому цивілізаційному вимірі, входження до майбутнього гуманітарного контексту світової цивілізації» [501, с. 75]. Серед позитивних зрушень цього етапу В. Огнев'юк відзначає такі:

- розширення типів і форм власності навчальних закладів;
- затвердження нових навчальних планів для середньої загальноосвітньої школи;
- підготовка першого покоління національних підручників і навчальних посібників;
- створення нормативно-правового поля освітньої галузі;
- запровадження державних стандартів у галузі освіти;
- оптимізацію мережі навчальних закладів;
- перехід до підготовки фахівців за новими напрямками та ступеневою шкалою в професійній та вищій школі;
- створення системи контролю за якістю навчально-виховного процесу шляхом ліцензування, атестації та акредитації;
- упорядкування підготовки фахівців у навчальних, закладах заснованих на приватній формі власності;

- трансформація гуманітарної освіти;
- створення концепції національного виховання [501, с. 81].

За ознаку демократизації освітнього середовища цього періоду можна сприйняти і перші спроби залучення педагогів до формування змісту освіти: підготовки авторських індивідуальних та експериментальних варіантів навчальних планів; корегування варіативної складової типових навчальних планів тощо.

Резюмуючи сказане, означимо етап освітніх реформ 1991 – 1996 рр. як контрверсійний, науковому (переважно історичний та історіографічний), наративу якого властива зосередженість на проблемі подолання етнічного комплексу вторинності / меншовартості та накопичення методологічного, теоретичного та емпіричного знання про обриси освіти майбутнього і місця національного компонента в ній.

2) 1996 – 2005 рр. – доба «геополітичної багатовекторності», яку А. Поцелуйко характеризує «як час пошуку самоідентифікації на засадах поєднання проросійських та проєвропейських цінностей» [574, с. 127].

Після прийняття Конституції України (1996 р.), яка юридично закріпила її статус як правової, суверенної, демократичної і соціальної держави, у науковому, публіцистичному та офіційному дискурсі усталено парадигму «багатовекторності» розвитку держави, згідно з якою Україна, «підтверджуючи європейську ідентичність народу і незворотність європейського та євроатлантичного курсу» [335], розглядається як «міст між Сходом і Заходом, який має стратегічні інтереси і в Росії, і в Європі» [574, с. 128]. Тогочасний Президент Л. Кучма (1994 – 1999 рр.; 1999 – 2004 рр.) у пошуках національної ідентичності суперечливим способом хоча і намагається поєднати в державній політиці євроазійство та проєвропейство, все ж прагне до ментального розриву між названими політичними антагоністами. Така стратегія знаходить відображення в одному із розділів його праці «Україна – не Росія» («Створити українця»), де автор зазначає, що «...процеси консолідації української нації ще далекі від завершення... адже

... ми й досі не збагнули остаточно, хто ж ми такі.... Після того, як прожили з Росією третину тисячоліття під спільним державним дахом – під російським дахом! – самоототожнювання українців у незалежній Україні, що відроджується, просто неможливе без чіткої інвентаризації в головах і душах: це – Україна, а це – Росія» [403]. І хоча комунікації з Європою в цей час перебували ще в зародковому стані, шлях до самовизначення в концепції історії вже було окреслено, а проросійському вектору розвитку на цьому шляху відводилося не пріоритетне місце. Свідченням цього є передмова до так званої «Білої книги України» (Указ Президента України від 22.06.2004 р. № 670 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 17.06.2004 р. «Про Стратегічний оборонний бюлетень України на період до 2015 року»), у якій Президент Л. Кучма обґрунтовує євроатлантичний курс України і визначає її інтеграцію «до євроатлантичних та європейських структур безпеки та співробітництва, забезпечення широкомасштабної участі України в загальноєвропейській системі безпеки, набуття в майбутньому членства в НАТО та ЄС» як ключовий пріоритет зовнішньої політики держави [645].

І все ж, намагаючись уникнути позиції роздвоєності, державна політика України 1996 – 2005 рр. апелює до неї особливо коли йдеться про національну ідентичність «на межі двох культур» [403]. Пострадянське суспільство було ще не готове до громадянської ідентифікації себе як патріотично налаштованої більшості, що відчуває особистісну приналежність не до російського (що у свідомості людей найчастіше асоціювався із втраченим радянським), а проєвропейського світу з властивими йому цінностями та пріоритетами, тож не було виразних перспектив окресленої моделі незалежності. Місію виправити цю ситуацію було покладено на освіту. Як наслідок, задекларовані у п. 6. Указу президента України «Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу» (від 11.06.1998 р., № 615/98) [614] заходи щодо впровадження культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції повинні були не лише модернізувати

освітню систему держави, а й наблизити її громадян до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього простору та сприяти підвищенню в українців рівня власної культурної ідентичності [614].

Концептуальних обрисів стратегія набула в затвердженій Указом Президента України «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.) [625]. Спрямована на формування цінностей «нового типу гуманістично-інноваційної освіти», Концепція чітко окреслила найважливіші заходи щодо інтегрування української освіти в демократичний освітній простір Серед них слід відзначити такі:

- проведення спільних наукових досліджень і співробітництво з міжнародними фондами;
- участь у міжнародних наукових конференціях, семінарах, симпозиумах, налагодження співробітництва у сфері освіти й науки;
- сприяння участі педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном;
- освітні і наукові обміни, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- аналіз, відбір, видання та поширення кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури [625].

Нормативна складова «Доктрини» ґрунтувалася на всесвітньо визнаних стандартах прав людини, задекларованих у конвенціях, пактах, угодах і рекомендаціях, ухвалених ООН та ЮНЕСКО, серед яких: «Конвенція про захист прав людини та основних свобод» (Рим, 4.11.1950 р.); «Конвенція про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти» (Париж, 14.12.1960 р.); Рекомендація Ради Європи за № R (83) 13 «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (23.09.1983 р.); Резолюція парламентської асамблеї Ради Європи № 874 «Про якість і ефективність шкільної освіти» (1987 р.); «Всесвітня програма дій у сфері освіти з прав людини та демократії» (Монреаль, 1993 р.); Рекомендація Парламентської асамблеї Ради Європи № 1248 «Про освіту для обдарованих дітей» (1994); Рекомендація

Парламентської асамблеї ради Європи № 1281 «Про гендерну рівність у галузі освіти» (1995); «Декларація принципів толерантності» (Париж, 1995 р.); «Міжнародна стандартна класифікація освіти» (Париж, ЮНЕСКО, 1997 р.); Рекомендація Парламентської асамблеї Ради Європи за № 1437 «Про неформальну освіту» (2000); Рекомендація Комітету Міністрів № 15 «Про викладання історії у XXI столітті в Європі» (31.10.2001 р.) і та ін.

Слід зазначити, що названі документи знайшли застосування і в нормотворчих компонентах українського законодавства. Приміром право на освіту, задеклароване в ратифікованій Україною у 1991 р. Конвенції ООН «Про права дитини» (Ст. 28) [333], стало основою Ст. 3. Закону України «Про освіту» (1996) [630], де з-поміж інших прописане право громадян України на безкоштовну освіту в закладах усіх типів незалежно від статі, раси, національності, соціального й майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин [630]; теоретичні положення Ст. 23, 29, 32, 33 Конвенції ООН «Про права дитини» [333] було реалізовано у ключових законах України «Про освіту» (1991 р.) [632], «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» (1996 р.) [586], «Про дошкільну освіту» (2001 р.) [596], «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598], «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [638], «Про професійно-технічну освіту» (1998 р., зі змінами – 2003 р.) [642], «Про вищу освіту» (2002 р.) [583] тощо.

Плідною була і безпосередня співпраця України з ЄС. Зокрема в рамках реалізації програми транс'європейського співробітництва в галузі вищої освіти (Tempus (Tasis) (1993 р.), учасниками якої стали університети Німеччини, Великобританії, Франції, Нідерландів і та інших європейських держав, Україна отримала нагоду долучитися до впровадження єдиних демократичних принципів розвитку вищої освіти та практично ознайомитись із європейськими стандартами якості освіти. Після цього в державі розпочалися надзвичайно важливі та глибокі трансформаційні процеси,

пов'язані з переходом від елітарної до масової вищої освіти, гуманітаризації структури підготовки фахівців, появи приватного сектора та диверсифікації джерел фінансування вищої освіти та впровадження Болонського процесу як єдиного європейського простору освіти [854, с. 205 – 206].

Загалом євроукраїнська освітня політика 1996 – 2005 рр. будувалася в рамках так званої «політики сусідства» [698] та за принципом субсидіарності – підтримки модернізаційних процесів у країнах європейського освітнього і наукового простору без особливого втручання у них. Європейські держави намагаються виробити єдину стратегію, яка б відповідала сучасним викликам, пов'язаним з розвитком глобалізації та сприяла якісній професійній підготовці кадрів [854, с. 326]. На це були спрямовані такі стратегічно координуючі документи, як: Болонська декларація, Копенгагенська декларація, Лісабонська стратегія, «Європа – 2020» та ін. Україна покроково проходила шлях цих перетворень і в подальші роки:

- у 2005 р. – приєднується до Болонського процесу, основним завданням якого було створення єдиного європейського освітнього та наукового простору з метою підвищення спроможності випускників закладів вищої освіти до працевлаштування, покращення мобільності громадян на європейському ринку праці;

- у травні 2009 р. – українська делегація стала учасником конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн-учасниць Болонського процесу, на якій було прийнято комюніке «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятиріччі». У цьому документі одним із пріоритетів вищої освіти в другому десятилітті було визначено посилення спільної уваги урядів, закладів освіти, роботодавців до працевлаштування студентів з метою підвищення рівня початкових кваліфікацій, підтримки і оновлення кваліфікованої робочої сили [194, с. 3].

Як свідчить проведений аналіз, інституційно-правове забезпечення освітніх реформ у 1996 – 2005 рр. продовжувало й надалі інтенсивно модернізуватися в ракурсі диференціації та індивідуалізації змісту освіти,

зміцнення зв'язків із національною культурою, орієнтації на світові тенденції розвитку освітньої галузі. Так, в рамках прийнятого у травні 1999 р. Верховною Радою України галузевого Закону України «Про загальну середню освіту» [598], у 2000 р. вийшла Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [634], а роком пізніше, у 2001 р., колегія Міністерства освіти затвердила «Концепцію загальної середньої освіти» (12-річна школа) [617], відповідно до якої було розпочато роботу над оновленням змісту освіти в основній і старшій школі, приведенням освітніх стандартів України у відповідність до норм світового співтовариства [619]. У процесі зміни загальної освітньої парадигми з 2000 / 2001 н. р. в Україні також запроваджувалася нова модель оцінювання якості освіти, що декларувала «зміщення акценту від вимірювання обсягу набутих учнем знань на оцінювання рівня опанування вміннями й навичками, від концентрації на учнівських невдачах на оцінювання ступеня успіхів» [222, с. 84]. Запроваджена модель, попри свою недосконалість і громадську критику (результати опитувань учасників грудневих 2002 р. регіональних семінарів у Черкасах, Миколаєві, Тернополі, Луганську, проведених в рамках проєкту «Інновація й оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності» ПРООН, засвідчили, що її підтримали лише 14% респондентів [222, с. 85]) заклала підвалини для концептуалізації актуального нині зовнішнього незалежного оцінювання якості навчальних досягнень учнів.

У 2001 р. на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, було ухвалено, а згодом і затверджено Президентом України «Національну доктрину розвитку освіти» [625], що стала фактично стратегічним планом фундаментальних змін у галузі. У концептуальних положеннях Доктрини вкотре було зроблено спробу поєднати стратегії виховання особистості, здатної усвідомити свою належність до українського народу і виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод та з повагою ставиться до сучасної європейської цивілізації,

орієнтується в реаліях і перспективах сучасної соціокультурної динаміки [625]. При цьому розділи III («Національний характер освіти і національне виховання»), IV («Стратегія мовної освіти») і, значною мірою, V («Освіта – рушійна сила розвитку громадянського суспільства») були цілковито акцентовані на утвердження національного характеру освіти з усіма властивими йому атрибутами:

- національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності,
- формування в дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей української та світової культур,
- реалізація мовної стратегії, яка забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою,
- підготовка освічених людей, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання [625].

Водночас реалізація окреслених перед освітою завдань викликала низку проблем, які потребували не лише мобілізації ресурсів, а й істотної корекції державної політики. Найголовнішою з-поміж них виявилася проблема кадрового забезпечення галузі освіти. Цікаво (і водночас, закономірно), що спровокована вона була не лише невідповідністю фахового рівня підготовки працівників освіти викликам сучасних ринків праці, а й втратою престижу педагогічних професій і, як наслідок, втратою висококваліфікованих працівників, які знайшли себе в інших сферах.

Для розв'язання цієї проблеми у 2002 р. Постановою Кабінету Міністрів було затверджено Державну програму «Вчитель» [605]. Заплановані нею заходи передбачали триетапну стратегію реалізації (2002 – 2005, 2006 – 2010 і 2011 – 2012 рр.) із урахуванням поступовості переходу закладів загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання.

Передусім Програма передбачала запровадження невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації «соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їхнього високого соціального статусу в суспільстві» [605]. До переліку цих заходів було включено:

- оптимізацію кадрового забезпечення навчальних закладів;
- модернізацію системи підготовки педагогічних працівників;
- оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників;
- удосконалення післядипломної освіти;
- підвищення ролі вчителя для формування громадянського суспільства;
- поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій та розширення співпраці з діаспорою;
- підвищення рівня соціально-економічного і фінансового забезпечення підготовки педагогічних працівників, їхньої професійної діяльності та післядипломної освіти [605].

Важливою подією 2004 р. стало затвердження «Державного стандарту базової і повної середньої освіти» [602], який мав широкий функціонал: 1) чітко окреслив вимоги до освіченості учнів і випускників базової та старшої школи; 2) визначив гарантії держави щодо її досягнення; 3) охарактеризував умови, які необхідно створити для реалізації задекларованого ним «всебічного розвитку особистості» [602]. Загалом фахівці дають позитивні відгуки щодо запропонованої стандартизації, але водночас наголошують на дисонансі її декларативного компонента з іншими концептуальними освітніми документами [435, с. 217]. По суті, від моменту прийняття нового Державного стандарту всі суб'єкти освітнього процесу були включені у псевдореформування: передруковування підручників, фінансування освіти за залишковим принципом, низької заробітної плати

вчителів, при тому, що втілення в життя насправді необхідних для нового етапу розвитку системи освіти рішень так і не відбулося.

Справедливості заради зазначимо, що подібний дисбаланс був властивий не лише Державному стандарту 2004 р. [602] та Постанові «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [634], а й іншим законодавчим актам другого етапу Незалежності, які, окрім перевантаженості й суперечливості змістової складової, відзначалися також непослідовністю та відірваністю від реалій життя. Тому погоджуємося з думкою Н. Шульги, що такий стан інституційно-правового забезпечення істотно сповільнював процес реалізації освітніх реформ. «Держава підійшла до побудови нової системи освіти та її гармонізації з європейськими стандартами, але значна кількість основних параметрів цієї системи визначено методом спроб і помилок» [854, с. 208].

При цьому до кінця не вирішеним залишалося завдання узгодження українського законодавства з прогресивними нормами міжнародного права та європейськими освітніми догмами. На думку М. Набоки, це зумовлено тим, що розвиток державної освітньої політики України відбувається в умовах суперечливих внутрішніх політичних, економічних, культурних і власне освітянських впливів [854, с. 208]. Тенденції реалізації освітніх реформ за таких умов ввели в систему національних потреб та інтересів ще й подолання практики фрагментарного ситуаційного вдосконалення освітнього законодавства, яке не дає належних результатів і негативно позначається на правовому регулюванні суспільних відносин всередині галузі. З цієї причини цілком слушною видається думка, висловлена у публікації «Реформа освіти» про те, що реформи другого періоду незалежності є «яскравим результатом слабкості системи – адже одна з ключових проблем української освіти до нинішнього часу полягала в тому, що будь-яка реформа вважалася особистим проектом чинного міністра освіти і цілком могла бути припинена або навіть скасована його наступником» [688].

3) 2005 – 2010 рр. – третій етап новітнього періоду державотворення хронологічно він співпадає з президентством В. Ющенка, державна політика якого була спрямована на впровадження цінностей неолібералізму американського зразка із відповідними акцентами публічних норм. В останніх чітко простежувалася констатація відсталості та архаїчності євроазійства як парадигми постколоніального мислення українців. Звільнення від «комплексу національної меншовартості» як конструкту, що стійко фігурує в наративі В. Ющенка, поступово стає супутнім просуванню в офіційно-державному та історіографічному дискурсі ідеї культуртрегерства та етнічної однорідності української нації [574, с. 126]. Відтак можна стверджувати, що у своїй державній політиці В. Ющенко не просто намагався провадити курс націоналізації та відхід від Росії, розпочатий Л. Кучмою, а й під впливом «Заходу» (головним чином США й певної міри Європи), прагнув активізувати його, декларативно вивівши на рівень національної стратегії розвитку.

У стосунках із Україною «Захід» зробив ставку на створення та підтримку всередині держави структур громадянського суспільства та на розвиток різноманітних форм громадянської активності. Як зазначає Г. Касьянов, ключовою фігурою цієї співпраці були США. Діючи в рамках своїх державних (як то, Freedom Support, Freedom House та ін.) і недержавних (наприклад, фонд Дж. Сороса) організацій, вони фінансово підтримували громадські ініціативи у таких напрямках, як: верховенство права, свобода слова, громадський контроль за виборами тощо [302, с. 383]. Проте наявні в державі «ситуативно-параноїдальні міжусобиці», за влучним висловом М. Рябчука, «довели навіть найбільших симпатиків України до безпросвітнього розпачу» [698, с. 136]. Особливо негативно це позначилося на стосунках із ЄС: за умовами двостороннього «Плану дій», підписаного Україною 21.02.2005 р. у рамках засідання Ради з питань співробітництва Україна – ЄС стратегії «Нового європейського сусідства», наша держава не просто не наблизилася до членства у ЄС, а навпаки – отримала чіткий меседж

про небажання європейської сторони обговорювати цю проблему щонайменше упродовж найближчих трьох років [302].

Під час переговорів про укладення «Плану дій» українськими дипломатами неодноразово піднімалося питання про встановлення термінів надання Україні статусу асоційованого члена. Однак, позиція ЄС була однозначною: відповідні питання можна ставити лише після виконання попередніх умов, передбачених «Планом». Серед цих умов особливо актуалізувалася вимога «поступового наближення законодавства, норм та стандартів України до законодавства, норм та стандартів Європейського Союзу» [534], адже її виконання передбачало також уніфікацію освітнього законодавства, формування стратегії інтеграції української системи освіти в загальноєвропейську. Найоптимальніше стратегія активувалася в галузі вищої освіти України.

Починаючи з травня 2005 р., коли за наслідками Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за вищу освіту (м. Берген, Норвегія), відбулося приєднання України до Болонського процесу, у системі вищої освіти розпочалися заходи щодо імплементації наскрізних положень Болонської декларації в національну освітню модель [332]. Першою реакцією на вимоги ЄС стало підписання Президентом України В. Ющенком Указу «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (04.07.2005 р.) [626], у якому «з метою подальшого розвитку освіти в Україні, її інтеграції в європейський освітній простір, а також створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти, утвердження високого статусу педагогічних працівників у суспільстві» перед Кабінетом Міністрів України ставилося завдання «розробити до 1.10.2005 р. Концепцію реформування освіти в Україні, враховуючи перспективи інтеграції України до Європейського Союзу [626]. Водночас було реалізовано такі важливі кроки:

- із числа фахівців провідних закладів вищої освіти сформовано Національну групу промоутерів Болонського процесу в Україні (National Team of Bologna Promoters) (2006 р.);
- у всіх ЗВО України III – IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS (2006 / 2007 н.р.);
- для методичного та організаційного супроводу ECTS підготовлено відповідний пакет інноваційних нормативних документів;
- розроблено рекомендації та здійснено організаційні заходи щодо впровадження додатка до диплома європейського зразка (Diploma Supplement);
- створено Всеукраїнську раду студентів, яка номінувалася в кандидати до Європейського союзу студентів і стала його членом у 2007 р. [479, с. 107].

Щоправда, між декларацією прагнень на папері і конкретними діями, спрямованими на реалізацію указу, не було узгодженості. Вимоги президента виконувалися квола, тому 20.03.2008 р. Президент видає указ «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» [595], у якому ставить перед Кабінетом Міністрів України завдання розробити та затвердити до 1.05.2008 р. комплексний план дій щодо розвитку освіти в Україні на 2008 – 2011 рр., передбачивши, у тому числі, заходи, спрямовані на прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір, забезпечення збалансованої структури підготовки фахівців з вищою освітою відповідно до потреб національної економіки і європейських вимог, завершення реформування мережі закладів вищої освіти, створення укрупнених регіональних університетів, розширення їхньої автономії в установленому порядку [595].

Позитивним наслідком цього указу стало запровадження однієї із критично важливих освітніх реформ – Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) як незалежного іспиту, за результатами якого абітурієнтів за рейтингом стали зараховувати до закладів вищої освіти. Як зазначалося

вище, підготовка до цієї реформи велася ще з 2001 р. за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» (представництво Фонду Дж. Сороса). У 2007 р. пілотний проєкт прийому до ЗВО було реалізовано спочатку в частині провідних українських університетів, а з 2008 р. вступ до ЗВО за результатами загальнонаціонального ЗНО став загальнообов'язковим.

Запровадження ЗНО дозволило не лише відстежити якість навчальних досягнень випускників закладів загальної середньої освіти, а й одночасно відкрило для абітурієнтів прозорий вступ до ЗВО, усунувши корупційні ризики та відкривши вільний доступ до освіти для різних соціальних категорій населення [479, с. 108]. Водночас став доступним «ринковий рейтинг» університетів та спеціальностей, який засвідчував якість знань абітурієнтів, й у такий спосіб було окреслено «інституційний ландшафт» вищої освіти України. Надаючи можливість відбирати кращих студентів провідним закладам вищої освіти, розташованим у найбільших академічних центрах, реформа поставила регіональні інститути та університети в ситуацію інколи непосильної конкуренції. На тлі демографічної кризи в державі це призводило до неспроможності окремих ЗВО заповнити студентами навіть місця, які фінансувалися з державного бюджету.

Підсумком роботи В. Ющенка як Президента України став Указ «Про Концепцію державної мовної політики» (2010) [618]. За висновками експертів, це був один із найкращих мовних актів України останнього 20-річчя [422], проте згаданий документ теж не реалізував усіх задекларованих завдань: указ було видано 15.02.2010 р., на сайт він потрапив 22.02.2010 р., лише за кілька днів до закінчення каденції президента (25.02.2010), саме тому більшість задекларованих у ньому мовних ініціатив виконані не були.

Узагальнюючи сказане, констатуємо, що упродовж окресленого історичного періоду не відбулися значні освітні перетворення. Основне завдання Міністерство освіти і науки України 2004 – 2009 рр. вбачало в реалізації раніше визначених стратегічних завдань та в продовженні вже

започаткованих реформ. Найчастіше ці реформи були «косметичними» і не стосувалися глибинних основ національної освіти й науки.

За версією колишнього посла США в Україні, старшого наукового співробітника аналітичного Інституту Брукінгза у Вашингтоні С. Пайфера, найбільшим досягненням Президента Ющенка було те, що «на підставі Помаранчевої революції він зробив демократію єдиною системою в Україні» [826]. Ця широковідома характеристика 5-річного періоду президентства В. Ющенка могла би лейтмотивом пройти крізь усю його державотворчу діяльність, у тому числі й у галузі освіти, однак ініційована ним орієнтована на європейські цінності освітня політика не призвела до істотних змін у модернізації ані загальної середньої, ані вищої освіти України. Головною причиною такої ситуації було несистемне впровадження базових принципів та інструментів моделі європейських інституційних перетворень.

4) 2010 – 2014 рр. – етап (за А. Поцелуйком) «тимчасової реставрації образу держави та ідентичності в координатах відреставрованого радянського інтернаціоналізму, панславізму та євразійства» [574, с. 129]. Хронологічно він співпадає із президенством В. Януковича та діяльністю Д. Табачника на посаді міністра освіти.

Зовнішньополітичний вектор цієї доби було скеровано в напрямку Російської Федерації, альянс з якою фактично реставрував радянщину в ідеологічному наративі держави. Відтак євроінтеграційні процеси, розпочаті в освітній політиці попередніх етапів, були послаблені або нівельовані. Найвідчутніше зворотній курс відображено в царині загальної середньої освіти: уже в липні 2010 р. зазнала краху узаконена Верховною Радою України у 1999 р. стратегія переходу закладів загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання [634]. Формально реформа повинна була завершитися у 2013 р., однак у 2010 р. Законом «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [585] Верховна Рада України призупинила дію попередніх нормативно-правових

актів та ініціювала повернення до 11-річної загальної середньої освіти [585]. Відтак десятилітній процес приведення освітніх стандартів України у відповідність до широкого міжнародного контексту цивілізаційного розвитку людства був зупинений, а альтернативного шляху розвитку розроблено не було. При цьому головна проблема полягала у відсутності навіть планів системної реформи змісту середньої освіти.

Подальший перебіг державної освітньої політики 2010 – 2013 рр. можна відстежити на основі схваленої Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344 / 2013 «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [627], адже у документі відображено інтенції щодо бачення процесу освітніх трансформацій. Повертаючись до стратегічних напрямків модернізації освіти, задекларованих ще у 2002 р. «Національною доктриною розвитку освіти» [625], «Національна стратегія» обґрунтовувала необхідність реформування чинної освітньої системи й окреслювала шляхи реалізації цих реформ (розділі IV. «Основні напрями реалізації Національної стратегії»). Так, з метою забезпечення сталого розвитку освіти передбачалося введення в дію нових редакцій Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту» та прийняття нового Закону України «Про післядипломну освіту» [627]. Однак невизначеність щодо доктринальної інтерпретації поняття «розвиток освіти» призвело до схематизму у відображенні нормотворчих приписів названих документів. Відповідно, перед безпосередніми виконавцями часто поставали питання щодо сутнісних маркерів змісту означених законодавчих актів.

Водночас у дискурсі цього непростого етапу соціокультурної динаміки (він був зумовлений кризовим станом економіки, помноженим на розчарування у попередніх націонал-радикальних планах розвитку держави) логічним видається той факт, що найбільш акцентованим у реформі став соціальний вектор освітніх трансформацій. Саме цьому аспектові і була присвячена лівова частка нормативно-правових актів 2010 – 2013 рр., серед яких можемо назвати такі: «Державна цільова соціальна програма розвитку

дошкільної освіти на період до 2017 р.» [608], «Державна цільова соціальна програма розвитку позашкільної освіти на період до 2014 р.» [609], «Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011 – 2015 рр.» [610], «Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р.» [607], «Державна цільова програма впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р.» [606] тощо.

Не оминула «Національна стратегія» (2013) і питання оновлення змістової частини освітнього процесу. Особливий інтерес щодо цього викликає задекларований у параграфі 4.3. «Модернізація змісту освіти» намір запровадження нових державних стандартів загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти та модернізацію на його основі навчальних планів, програм і підручників [627]. Адже в цей час світ побачили «модернізовані» підручники з історії, на сторінках яких (за влучним висловом А. Поцелуйка) «у дискурс середньої та вищої освіти повернулися ідеологічні штампи радянської історіографії на кшталт «великої вітчизняної війни», «радянського народу», «слов'янського братерства» і т.п. [574, с. 129]. У поєднанні із гучними заявами режиму В. Януковича про неісторичність українства і неіснування української держави, провінційність та діалектність української мови, ці наративні стратегії стали ідеологічним механізмом нагнітання регіональної ворожнечі між сходом і заходом України та невдалою спробою реанімації радянського інтернаціоналізму й модернізованого євразійства [574, с. 129].

У кризовому стані упродовж аналізованого етапу перебувала і українська вища освіта. Підвищення її якості та конкурентоспроможності на міжнародній арені пов'язувалося із процесом ефективною реалізацією концепції університетської автономії, запровадження якої означало відмову держави від втручання в операційну діяльність закладів вищої освіти та передачу всієї відповідальності за якість освіти та наукових досліджень (разом з

необхідними організаційними і фінансовими інструментами) в руки самих університетів як самоврядних інституцій. Однак попри те, що Концепція всебічної університетської автономії активно просувалася академічною громадськістю, її імплементація пройшла непростий шлях блокування авторитарного законопроекту Д. Табачника «Про вищу освіту» й масових протестів в рамках «АнтиТабачної» кампанії та всеукраїнської кампанії «Проти деградації освіти» (2010 – 2013) [304].

Щодо міжнародної співпраці, то вона впродовж 2010 – 2014 рр. мала радше декларативний, аніж діяльнісний характер і зосереджувалася переважно навколо таких питань:

- вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти;
- проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти;
- навчання іноземців та осіб без громадянства у закладах вищої і професійно-технічної освіти України;
- організація освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників і т.і. [627].

Приєднання ж до Болонського процесу концептуалізувалося переважно на папері. Така ж доля спіткала і процес виконання державою вимог Міжнародної стандартної класифікації освіти (2011 р).

І все ж найбільший супротив (з ним часто пов'язують запуск націонал-радикальних дискурсів у суспільстві) пов'язаний із Законом про мови (2012 р.) в редакції С. Ківалова та Б. Колесніченка («Про засади державної мовної політики» [600]), який, по суті, реанімував українофобію регіональних еліт Сходу, спричинив розгортання широкомасштабної інформаційно-психологічної війни між Україною та РФ і вплинув на подальший характер відносин між державами.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що стратегії реалізації освітніх реформ упродовж четвертого етапу незалежності (2010 – 2014 рр.) хоча і декларувалися владою як багатовекторний процес інноваційних змін суб'єктів та навчально-професійного середовища освіти, проте все ж відзначилися лише проголошенням правильних проєвропейських гасел, декларацією необхідності важливих змін. Запропонований урядовцями розвиток освіти конкретизувався у нормативно-правових документах як множинність моделей, стратегій, парадигм, технологій, педагогічних систем, на впровадження і підтримку яких мали орієнтуватися органи державного управління освітою та безпосередні споживачі освітніх послуг. Натомість євразійський вектор розвитку, гальмування в процесі ухвалення нового законодавства, подальша централізація в управлінні галуззю та бюрократизація багатьох освітніх процесів разом із іншими чинниками, властивими соціокультурній динаміці еволюції суспільства, на межі 2013 та 2014 рр. стали одними з основних причин масових протестів та революційних подій.

5) 2014 – 2020 рр. – упродовж цього етапу в основному тривала президентська каденція П. Порошенка. Це був непростий час для багатьох сфер у державі. Країна увійшла в цей історичний період збуреною та розбалансованою. На момент інавгурації президента було анексовано Кримський півострів, а проросійські бойовики на Донбасі контролювали більшу частину Донецької та Луганської області, включно з такими великими містами, як Маріуполь, Краматорськ, Слов'янськ, Бахмут, Лисичанськ та Северодонецьк. Російсько-український конфлікт став затяжним, але спровокував цілковиту переорієнтацію зовнішньополітичного розвитку держави із Сходу на Захід. Уже через місяць після виборів П. Порошенку вдалося підписати економічну частину угоди про асоціацію України з ЄС, а 1.09. 2017 р. – легітимізувати її. І хоча з боку ЄС про майбутній вступ України до союзу поки що не йшлося, 7.02.2019 р. Київ закріпив свої євроатлантичні прагнення в Конституції [588].

Водночас події 2014 р. у Криму та на Сході України підтвердили тезу про те, що сепаратистські рухи та їхня активізація є наслідком не лише потужної експансії РФ, але й фактичної відсутності в Україні зрозумілої державної гуманітарної політики. Незважаючи на певну увагу уряду до окремих аспектів цього напрямку (наприклад, питань інформаційної безпеки), концептуальних програмних документів, які б визначили суть, головні засади, цілі та завдання гуманітарної політики країни створено не було. Натомість гуманітарну проблематику активно використовували в політичній боротьбі, сприяючи тим самим не консолідації української політичної нації, а збереженню розколу суспільства за ознаками мови, етнічної чи церковно-релігійної належності, трактування історії тощо [865, с. 13, 23].

У галузі освіти вийти із контроверсійної площини української гуманітарної сфери покликана була допомогти масштабна освітня реформа, наміри розпочати яку Міністерство освіти і науки України (МОН України) досить виразно артикулювало. Діяльність МОН розгортається в трьох напрямках: ліквідація корупційних схем і бюрократичних крайнощів попереднього керівництва; подолання кризових явищ в освіті, спричинених війною на Сході країни та соціально-економічною кризою; формування передумов для системної реформи освіти.

У рамках окреслених перспектив протягом 2014 – 2015 рр. Міністерством було проведено низку організаційно-координувальних заходів:

- створено Стратегічну дорадчу групу (СДГ), до складу якої увійшли українські та закордонні експерти, працівники МОН, а провідним завданням роботи групи стало розробити алгоритм і забезпечити експертний супровід реформ (липень 2014);
- розроблено Концепцію розвитку освіти на період 2015 – 2025 рр. [350], на основі якої було укладено Дорожню карту освітньої реформи (жовтень 2014 р.) [184];

- у рамках «Програми діяльності Кабінету Міністрів України», заплановано реалізувати Закон України «Про вищу освіту», розробити та сприяти прийняттю в новій редакції законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність» (грудень 2014 р.) [641, 27].

Концептуальні засади задекларованих МОН України реформ знайшли відображення і в «Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» [647] (розділ «Вектор відповідальності»), схваленій указом Президента в січні 2015 р., амбітні плани якої (забезпечити 75% володіння випускниками загальноосвітніх навчальних закладів щонайменше двома іноземними мовами, що підтверджуватиметься міжнародними сертифікатами (п. 19); взяти участь у міжнародній програмі оцінювання учнів (PISA), за результатами якої увійти до 50 кращих держав-учасниць (п. 20) [647]) потребували швидких та радикальних перетворень.

Відтак уже в липні 2014 р. Верховною Радою України було ухвалено нову редакцію Закону України «Про вищу освіту», а в червні 2015 р. робоча група «Європейська Україна» при Комітеті Верховної Ради України оприлюднила проєкт нового закону України «Про освіту», у якому під гаслом «Якісна освіта і справедливий доступ до неї» концептуалізувалися 23 стратегічних завдання освітньої реформи, серед яких згадаємо такі:

- ухвалення нової редакції базового закону «Про освіту»;
- поширення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти на різних рівнях освіти;
- запровадження державно-приватного партнерства для розвитку навчальних закладів різних організаційно-правових форм;
- участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти;
- створення системи виховання відповідальних громадян з патріотичним і гуманістичним світоглядом у рамках дошкільної, шкільної та позашкільної освіти;

- утвердження на основі Закону України «Про вищу освіту» реальної університетської автономії, підзвітності за результати роботи, розвиток наукових досліджень;
- забезпечення справедливого прозорого вступу та викорінення хабарництва в закладах вищої освіти;
 - удосконалення мережі закладів вищої освіти;
 - ухвалення закону про професійну освіту;
 - розробка Національної системи кваліфікацій;
 - підтримка освіти дорослих для розширення життєвих можливостей громадян та підвищення їхньої мобільності на ринку праці тощо [794].

У галузі загальної середньої освіти новий Закон передбачав повернення до 12-річної моделі навчання та системну трансформацію освітнього середовища в рамках реформи «Нова українська школа». Розроблений командою МОН України на чолі з Л. Гриневич проєкт «Концептуальних засад реформування середньої освіти» був схвально оцінений експертами і політиками. Однак, незважаючи на розлогу мотиваційну складову, задекларована та обґрунтована ним ідеологія змін професійною педагогічною спільнотою та батьками була сприйнята не однозначно. Згідно з матеріалами опитування Фонду ім. І. Кучеріва «Демократичні ініціативи», на запитання «Як Ви ставитеся до пропозиції запровадити 12-річну загальну середню освіту?» позитивну відповідь дали лише 10,2% опитаних батьків, а 68,5% – відповіли заперечно. Серед педагогічних працівників частка прихильників 12-річної повної середньої освіти теж була не високою – лише 16,1%, а 67,5% – виступили проти [283]. Висловлена респондентами недовіра на фоні очевидності запропонованих змін була, на думку М. Барана, свідченням того, що за роки незалежності більшість заявлених політиками реформ, у тому числі і в галузі освіти, мали радше декларативний, аніж практико орієнтований характер [27]. Не доведені до логічного завершення освітні трансформації та стабільний брак їхнього фінансування змушували

передусім освітян сумніватися в доцільності використаного на них як матеріального, так і морального ресурсу. За таких обставин успішний запуск реформи потребував потужної промоакції в українському соціокультурному просторі, саме тому було розгорнуто потужну інформаційну кампанію на підтримку актуальності освітніх трансформацій.

За результатами трирічної діяльності 17.08.2016 р. МОН України оприлюднило для громадського обговорення доопрацьовану версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти» [490], у якій з-поміж іншого було обґрунтовано потреби, причини та гіпотетичні наслідки змін, закладених у «Дорожню карту освітніх реформ» [184] та Проект нового базового закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016) [633].

Відповідно до «Календаря реформ освіти та науки» [290], більшість перетворень було заплановано на період 2017 – 2020 рр. – час, який хронологічно ідентичний поглибленню економічної кризи в державі (за даними Міжнародного валютного фонду, навіть за умови переходу української економіки на стале зростання, перевершити показники 2013 р. вона змогла би, в кращому випадку, не раніше 2020 р. [539]). Це означає, що внутрішні економічні / фінансові ресурси для реформи були вкрай обмеженими, тож критично зросла необхідність у їхньому раціональному перерозподілі та оптимізації. Одночасно актуалізувалася і потреба зовнішніх запозичень під стратегічно «проривні» сегменти освітнього сектору [290], проте одночасно із наданням позики, кредитори висували також і вимоги до проведення реформ [539]. Тож, увійшовши до планів ЄС з кредитування, освітній проєкт НУШ уже на етапі концептуалізації опинився під наглядом низки інвестиційних організацій та різного рівня експертів. Загалом в основу реформи були покладені такі документи:

- 1) «Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років», підготовлена Стратегічною дорадчою групою «Освіта» в рамках спільного проєкту Міжнародного фонду «Відродження» та благодійного фонду «Інститут розвитку освіти»;

2) «Візія Нової української школи», підготовлена спільнотою відповідального вчительства EDCampUkraine, що співпрацює з неурядовими організаціями іноземних держав щодо проєктів в освітній галузі.

У процесі розробки «Концепції» за основу було взято методiku професора Кйонсанського національного університету (Південна Корея) Д. Парка «Філософія для дітей», а розробники оновлених освітніх програм керувалися європейськими рекомендаціями щодо навчання і виховання, затвердженими Європарламентом і Радою ЄС [57].

Оскільки реформа була заявлена як системна, то передбачала системну (відповідно до віку здобувачів) трансформацію всіх рівнів національної системи освіти: від дошкільної – до вищої освіти та освіти дорослих [689]. На кожному із них заплановано реалізацію завдань, спрямованих на досягнення загальної мети: «перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учні й студенти набувають ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а науковці мають можливості та ресурси для проведення досліджень, що безпосередньо впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток держави» [689].

Стратегія реалізації задекларованих освітніх перетворень формально розпочалася із прийняття ЗУ «Про освіту» (05.09.2017 р.) [631], ухвалення нової редакції ЗУ «Про вищу освіту» (01.07.2014 р.) [584] та подальшим затвердженням Державного стандарту базової середньої освіти (30.09.2020 р) [174]. Оскільки реалізація реформи розрахована більше як на десятиліття (2015 – 2029 рр.), станом на 2020 р. складно оцінити навіть її проміжні результати (перші випускники закінчили початкову школу у 2022 р.). Проте окремі експерти не надто оптимістичні щодо оцінки її ефективності. Наприклад, директор соціальних програм Центру Разумкова Л. Шангіна, звертає увагу на відсутність інфраструктури для шкільної освіти, починаючи від достатньої кількості місць у дитсадках і завершуючи обладнанням середніх шкіл, і прогнозує, що «в майбутньому ми матимемо погано

освічених дорослих людей, які поповнять армію якщо не безробітних, то дешевої робочої сили». При цьому експерт наголошує, що реформа – це не тільки лабораторії, комп'ютери, швидкісний Інтернет, обладнані кабінети фізики, хімії, біології і всіх інших природничих наук, а передусім якісно підготовлений вчитель. Тож освітні трансформації необхідно розпочинати «з покращення якості освіти майбутніх учителів, потім забезпечити їм гідну зарплату, а вже після того реформувати шкільне навчання» [843]. Цілковито погоджуючись зі сказаним, зауважимо однак, що її підтвердження / спростування вимагає передусім незалежного оцінювання якості навчальних досягнень випускників різних освітніх рівнів (приміром за результатами українських учнів у міжнародних моніторингах – PISA, TIMMS, участь України в яких задекларовано в ЗУ «Про освіту», чи за показниками ЗНО яке свого часу складатимуть випускники НУШ). До того часу показниками оцінки якості реформи виключно є її нормативно-правовий супровід, що не завжди дозволяє створити об'єктивне уявлення про її адекватний перебіг. Визначити ж очікувані результати реформування можна, спрогнозувавши або дочекавшись чи відбудуться зміни на таких рівнях:

- на рівні змісту освіти (оновлені чи нові програми, інноваційні матеріали та розробки, що увійдуть до нових підручників, методичних посібників та хрестоматій);
- на рівні організаційних форм і методів навчання (нові підходи до форм організації та проведення занять, нові методики і технології);
- на рівні оцінювання якості освіти (нові форми аналізу, контролю та моніторингу, критерії визначення якості освіти, параметри визначення результативності підготовки дітей до шкільного навчання та відповідності цієї підготовки запитам суспільства).

Якщо в підсумку результати освітніх реформ, орієнтованих на поліпшення всіх зазначених параметрів, продемонструють формальну відповідність меті та завданням, то можна буде вважати, що реформа

відбулася успішно [125, с 6]. Інші оцінки в будь-якому разі будуть суб'єктивними.

Проведений нами аналіз на теоретичному рівні дозволяє стверджувати, що п'ятий етап генези українського державотворення щодо реформування освіти був доволі активним. Прагнучи розвинути сучасну систему освіти, що відповідає потребам ХХІ ст., уряд здійснив ряд важливих кроків. Ініційовані ним реформи (завдяки децентралізації та демократизації системи освіти з одночасним закладенням підвалин для подальшої гармонізації та інтеграції її з європейськими нормами та стандартами) загалом стали джерелом оптимізму для збуреного Революцією гідності українського суспільства. Проте, попри зусилля посадовців, система освіти і досі не відповідає запитам економіки та населення, які невпинно змінюються. Модернізація освіти – беззаперечна необхідність, однак сьогодні це поки що тільки правильне гасло, не підкріплене, на жаль, ані фінансово, ані парадигмально.

Отже, здійснений нами історико-ретроспективний аналіз дозволяє охарактеризувати стратегію реалізації освітніх реформ в Україні як багатовекторну підсистему загальнодержавної політики, спрямовану на забезпечення науково-методичного та нормативно-процесуального супроводу задекларованих нею змін. Загалом реалізовуючись у двох напрямках – спробах вирішити «старі» завдання в умовах нового соціокультурного буття (I, IV етапи) та пошуках інших, більш відповідних високотехнологічному суспільству фундаментальних основ освіти (II, III, V етапи), запропонована державою стратегія освітніх реформ дозволила скерувати вектор своєї соціокультурної еволюції на досягнення стану конгруентності між здійснюваною нею освітньою політикою та потребами суспільства.

2.3. Історична освіта як складова державної політики в Україні

Глобалізація та її наслідки активізують розширення простору для усвідомлення людиною обмеженості сцієнтистсько-раціоналістичної освітньої парадигми й осмислення освіти як результату формування інформаційного суспільства. Освітнє середовище набуває при цьому принципово відкритого, динамічного характеру, що зумовлює потребу в його удосконаленні. У такий момент суспільного розвитку, на думку О. Марченко, особливо активізується пошук або нових способів вирішення «старих» завдань (але вже в нових умовах), або нових фундаментальних основ освіти [431, с. 15]. Саме тому осмислення феномену освіти вимагає наукового обґрунтування стратегічних механізмів і тактичних засобів реалізації соціокультурних змін, під впливом яких вона розвивається / деградує, видозмінюється / перебуває у стані стагнації, набуває / не набуває нових функцій, характеристик, значень і можливостей впливати на тенденції розвитку науки, культури, ідеології й інших сфер буття. Певний час пріоритет щодо пояснення причин і механізмів трансформації суспільства віддавався економічним і технологічним чинникам [567, с. 4]. Але на зламі ХХ – ХХІ ст. ситуація кардинально змінилася. В умовах глобалізації суспільство, як цілісний і взаємопов'язаний світ, повновартісно відчуло на собі дію феномену суперечливої дуальності цивілізаційних змін, які, спонукаючи появу в націй тенденцій до загальносвітової уніфікації, одночасно породжували прагнення до збереження власної етнокультурної ідентичності [90, с. 152 – 156]. За таких обставин особливої ваги набуло питання формування нового соціогуманітарного дискурсу, здатного створити своєрідну інтелектуальну опозицію щодо утверджених за роки радянської у свідомості громадян особливостей політичної культури та менталітету [574, с. 125 – 130]. Цей процес не міг би реалізуватися в Україні без «редефініції старої та творення нової української ідентичності» [146, с. 112]. Особливого

значення набуло формування нової парадигми історичної освіти, яка з категорії «знання», повинна була перейти в категорію «буття» та мати здатність впливати на розвиток суспільства, перетворюючи існування людей на відкриту соціальну систему з властивими їй глобальними викликами й усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими.

Історична освіта (як складова державної політики України загалом і державної політики України в галузі освіти зокрема) у своєму розвитку й трансформаціях повсякчас була орієнтована на динаміку соціокультурних перетворень у державі. Названий факт цілком логічно дозволяє розглядати її генезу крізь призму гуманітарних ініціатив інститутів влади, механізми реалізації яких ми охарактеризували в попередніх параграфах. Однак на концептуалізацію історичної освіти значний вплив мали й тенденції розвитку історичної науки, поява яких здебільшого не відповідала етапам становлення державної освітньої політики. Як наслідок, розвиток історичної освіти на певних етапах свого поступу виходив за рамки усталеної хронології, концептуалізуючись при цьому довкола певної галузевої проблеми (плюралізм наявних методологій, відсутність історичної періодизації, створення Концепції історичної освіти і т.д.), яка корегувала / спотворювала об'єктивну реконструкцію її змістової чи процесуальної частини й потребувала додаткового аналізу. Наприклад, ведучи мову про генезу державної політики незалежної України, дослідники здебільшого апелюють до 1991 р., як до висхідної точки новітнього періоду державотворення з усіма властивими йому процесами й атрибутами. Однак для побудови хронології розвитку української історичної освіти періоду державності, ця дата як нижня межа дослідження потребуватиме корекції, адже, як слушно зауважив О.Удод, «переосмислення історичного минулого, відхід від формаційного і класового підходу, плюралізм ідеологій – все це розпочалося в Україні ще з кінця 1980-х рр., а проголошення незалежності лише прискорило ці важливі для науки і методики процеси» [801, с. 49].

Вирішальне значення на цьому етапі мала переоцінка основних подій радянського минулого, що розпочалася в СРСР під впливом горбачовської політики «перебудови» і гласності та супроводжувалася оприлюдненням раніше заборонених історичних джерел і наукових праць. Можливість працювати над «білими плямами» послужила історикам, за висловом С. Кульчицького, своєрідним стимулом, який актуалізував інтерес до національної історії і водночас зумовив проблему її адекватної інтерпретації. «У ситуації, що склалася, – пише дослідник, – учені поводитися по-різному. Одні закапсулювалися у методологічних підходах, засвоєних в радянські часи». Іншим (які наважилися відмовитися від марксистсько-ленінської ідеології) – «довелося заперечувати значну частину власного наукового доробку... і звертатися до опанування світової методологічної спадщини..., яка суперечила штучним конструкціям марксизму-ленізму і тому була недоступною для радянських читачів» [392, с. 131 – 132]. Тож проблеми української історії опинилися в епіцентрі ідеологічної та політичної боротьби між національно-визвольними і проімперськими силами. Наслідком цього інтелектуального протистояння стала потужна галузева криза, яка позначилася на розвитку не лише історичної науки, а й історичної освіти.

Стагнаційні процеси в галузі були зумовлені кількома аспектами внутрішньої політики радянської держави:

- негласною забороною для вивчення та популяризації цілого пласту напрямів і періодів історії України, зокрема політичної історії України (на зміну якій прийшло одностороннє тлумачення соціальних рухів робітників і селян), історії формування української державності, історії козацтва, історії діяльності українських політичних партій та організацій дожовтневого періоду і 1917 – 1920 рр.;
- тлумаченням голодомору 1932 – 1933 рр., та пов'язаних із ним питань – історії колективізації та тотального знищення «ворогів народу» тощо;

- засиллям «наукових досліджень» про побудову «розвинутого соціалізму» та його перемогу у світі на фоні тотального витіснення із планів науково-дослідних робіт тем, присвячених новітньому періоду вітчизняної історії, що призвело до зниження якості роботи викладачів і професійного рівня підготовки студентів-істориків;

- знеціненням української історії, яка у більшості ЗВО навіть викладалася російською мовою, а у закладах загальної середньої освіти вивчалась епізодично в контексті історії СРСР. Формально історія України була представлена в освітньому процесі. Існували підручники В. Дядиченка з середньовічної історії, Г. Сергієнка і В. Смоля – з нової історії і В. Спицького – з новітньої історії України. Однак у навчальних планах і програмах історія України розглядалася як додатковий предмет – історичне краєзнавство.

Як наслідок, навіть у 1987 р., коли радянська держава уже стояла на порозі «перебудови», відзначення 70-річчя жовтневої революції в Києві відбувалося відповідно до традиційної для радянської системи схеми, складовою якої була публікація ідеологічних книг на кшталт «Великий Жовтень і Україна», «Історіографія Великої Жовтневої революції на Україні», «Жовтень і громадянська війна в Україні: сторінки історії» й ін. І лише в кінці 1987 р. під впливом ювілейної доповіді М. Горбачова («Перебудова і нове мислення для нашої країни і для всього світу»), керівники КПУ почали усвідомлювати, що сталінська заборона на інформацію втратила актуальність, а вихід української історії на вістря суспільно-політичної трансформацій – це не віддалена перспектива, а реальність.

У 1988 р. В. Щербицький виступив за необхідність активізувати суспільствознавчі дослідження, розширити доступ до архівних джерел, видати та перевидати джерела і творчу спадщину українських істориків, виділити курс історії Української РСР у середній школі та професійно-технічних училищах в окремий предмет, збільшити кількість шкіл з

поглибленим вивченням історії та суспільствознавства, запровадити курси історії України у вищих навчальних закладах і технікумах, організувати в провідних університетах підготовку фахівців з історії України та розробити і видати нові підручники, хрестоматії та книги для читання з української історії, у тому числі з історії рідного краю [391, с. 6]. Прагнучи утримати за собою важелі управління суспільством, ЦККПУ в 1989 р. ініціює створення «Республіканської програми розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР на 1991 – 2000 рр.», яка стає «першою спробою комплексного вивчення і висвітлення всіх періодів і проблем історії українського народу від найдавніших часів до наших днів» [685, с. 3].

Керуючись тим, що в основу роботи «Республіканської програми розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР на 1991 – 2000 рр.» було покладено державну стратегію всебічної та глибокої наукової розробки найактуальніших і недостатньо досліджених проблем історії України шляхом підготовки індивідуальних монографій, збірників документів, науково-популярних видань, узагальнюючих колективних досліджень, які, окрім розкриття наукового потенціалу нації, повинні були стати також основою для формування змістової складової модернізованої історичної освіти, можемо вважати рік її затвердження (1989 р.) початком утвердження історичної науки й освіти як складових державної політики в Україні.

Зауважимо, що якщо перший етап (1991 – 1996 рр.) згаданої в попередніх підрозділах періодизації формування державної освітньої політики в Україні загалом для освіти став знаковими, адже дозволив створити інституційно-правову основу для модернізації освітнього середовища в новоствореній незалежній державі, то для державної політики в галузі історичної освіти – найбільш кризовим, адже за умов відсутності концептуального бачення історії України вітчизняні історики були просто неспроможні задовольняти ні величезний суспільний інтерес до історії, ні

потребу школи у наявності концепції нової національної історії. До того ж, як зазначав В. Маслійчук під час зіткнення інтересів ідеологічної боротьби з державними інтересами пріоритет, як правило, отримували останні [801, с. 52]. Як наслідок, випускники історичних факультетів знаходили себе радше в роботі в партійних установах і структурах держбезпеки, ніж у науковій діяльності. Тож якщо, наприклад, для фізиків наукові дослідження мали перевагу над партійними, то в істориків вони з ними ототожнювалися.

Станом на 1985 р. в СРСР налічувалося 11 500 професійних істориків партії (з них 550 докторів наук). В Україні працювали близько 1 600 істориків партії (з них 100 докторів). У середньому на теренах Союзу щорічно виходили понад півтора мільйона публікацій (книг, брошур і статей) з історії партії; захищали більш ніж 300 кандидатських і 30 докторських дисертацій (з яких тематика майже половини стосувалися періоду «розвинутого соціалізму») [801, с. 52]. Усвідомлюємо, що в перші роки незалежності перед цими фахівцями стояв вибір: залишитися в межах методологічних підходів, засвоєних за радянських часів, або, заперечивши значну частину власного наукового доробку, відійти від методологічного гібриду поверхнево засвоєного марксизму та застарілого позитивізму й шукати своє місце в новій антропологічно орієнтованій історії, де в центрі уваги була людина і всі її життєві прояви.

Прикметно, що державна політика вимагала від істориків не так науково обґрунтованого, як інформаційного матеріалу, відтак розкриття «білих плям» в історії й вирішення проблеми методологічного інструментарію найчастіше відкладалися ними на потім або замінювалися декларативними заявами про вироблення позитивістських підходів до трансформації радянських стандартів написання історичних праць із методології національної історії. При цьому більшість українських учених, за висловом С. Кульчицького, не встигала за стрімко мінливою кон'юнктурою [393, с. 10], тому й сприймала соціальний виклик «переписати історію» буквально, особливо не замислюючись над тим, як її переписувати [213].

Намагаючись вписати нові тексти в старі шаблони «боротьби за...», «національний рух в ...», «вклад українців у...» і т.і. вони мимохідь потрапляли в кризу вичерпання макросоціальних схем історичного процесу, котрі не задовольняють науку й учених [863], а створені ними псевдонаукові праці втрачали актуальність раніше, ніж потрапляли до читачів.

Таким чином (як це не парадоксально) зникнення (або трансформація) зовнішнього фактора розвитку науки на ґрунті партійних директив і державного замовлення призвело до ще більшої демодернізації інституцій науки і її норм. Історичне знання опинилися під велетенським пресом ідеології і політики. Але на цей раз йшлося не про «радянізацію» минулого, а його «націоналізацію». «Переписування» історії, на думку Л. Зашкільняка, обернулося для історичної науки двома неочікуваними явищами: «По-перше, в пошуках схеми і концепції національної історії не знайшлося альтернативи версіям М. Грушевського і В. Липинського – істориків початку ХХ ст., які жили і діяли у відмінних суспільних та інтелектуальних умовах. По-друге, запропонована і, зрештою, нині реалізована версія «нормативної» історії України, або її канон, мало чим різниться від «марксистсько-ленінського» погляду на минуле України та українців; їй властиві всі провідні риси лінійності, телеологізму, функціоналізму, закономірностей історичного процесу в тому вигляді, який ми знаходимо і в Гегеля, і в Маркса, і в радянській історіографії». Відмінність між ними лише в тому «що на місце «абсолютного духу» або «прогресивного» класу і класової боротьби поставлено націю і національну боротьбу, котра успішно і «закономірно» завершується на одній стадії із набуттям Україною незалежності, щоб перейти до наступної – вищої, тобто будівництва суспільства «загального благоденства» [213].

Отриманий суспільством «оновлений» варіант історії не відповідав соціальному запиту на її пізнання, тож поступився місцем своїм попередникам – дореволюційним працям, які підпадали під заборону в радянські роки. Як наслідок, у 90-х рр. величезними тиражами (в 40 тис.

екземплярів і більше) були перевидані «Нариси історії українського народу» М. Грушевського, «Історія українського народу» А. Єфименка, «Історія України-Руси» М. Аркаса, «Історія України» І. Крип'якевича, «Нарис історії України» Д. Дорошенка, «Історія України» Н. Полонської-Василенко, «Історія запорозьких козаків» у 3-х томах Д. Яворницького тощо.

Але справжнім бестселером, який витримав не одне перевидання (1991, 1992, 1993 рр.) і кілька років виконував функцію базового шкільного та вузівського підручника, стала «Україна: історія» канадського вченого О. Субтельного. Розмірковуючи над феноменом популярності цієї книги, О. Удод зазначає, що своєю недосконалістю це видання послугувало стимулом для розвитку вітчизняного підручникотворення та посприяло становленню історичної дидактики в Україні [801, с. 54]. Важливу роль для цього процесу відіграв Інститут історії НАН України (ця назва була повернута установі 21.11.1990 р., після скасування ЦК КПУ постанови ЦК КП(б)У від 1947 р. «Про політичні помилки і незадовільну роботу Інституту історії України Академії наук УРСР», прийнятій під надуманим приводом боротьби з українським буржуазним націоналізмом в історичній науці). Ще до офіційного затвердження «Республіканської програми розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР на 1991 – 2000 рр.» низка співробітників Інституту історії НАН у співпраці з ученими Академії педагогічних наук, Міністерством освіти і науки України, вчителями і професорами ЗВО почали процес творення підручників та навчально-методичних матеріалів для закладів середньої та вищої освіти, чим забезпечили собі головну координуючу роль у формуванні наукових основ змісту історичної освіти, усіх компонентів сучасної історичної дидактики в Україні. Саме на базі Інституту історії сформувався осередок авторів підручників та організаторів історичної освіти сучасної України (В. Смолій, В. Сарбей, М. Коваль, С. Кульчицький, В. Литвин, Г. Касьянов, О. Удод, В. Верстюк, О. Рубльов, В. Даниленко, Ю. Курносів, О. Реєнт, С. Віднянський, І. Колесник, П. Панченко, В. Ричка

та ін.), за участю яких на зламі 80-х – 90-х рр. було розв’язано найскладніші питання підручникотворення: визначено концептуальні засади, методологічні підходи, способи фіксації навчального матеріалу, порядок експертизи та грифування, сформовано перелік навчальних матеріалів тощо [801, с. 51].

Перший український варіант універсального підручника з історії України, що мав назву «Історія України: нове бачення», було видано в 1995 р. (том 1) та в 1996 р. (том 2) за редакцією академіка НАН України В. Смоля. «Авторський колектив цього підручника, – згадував С. Кульчицький, – складався з багатьох учених-спеціалістів з історії певного хронологічного періоду. Автори чудово знали архіви і встигли виробити концепції, які якісно відрізнялися від радянських» [391, с. 7]. Тож в одностомному варіанті і під назвою «Історія України. Навчальний посібник» ця книга була тричі перевидана (1997, 2000, 2002) і не залишила підручнику О. Субтельного (цілком позбавленому архівної основи) жодних шансів на подальшу популярність.

Ще однією альтернативою більш традиційного нарративу О. Субтельного стала велика за обсягом (майже 800 сторінок) праця П. Магочія, опублікована у 1996 р.

Як зазначив С. Плохій, «П. Магочій зумів написати історію України не тільки довшу, але й значно детальнішу, ніж О. Субтельний, знайшовши в ній місце особам і подіям, яких у традиційному нарративі не було, хоча вони вельми важливі для розуміння минулого й теперішнього України» [536, с. 7 – 8]. Водночас окремі розділи цього видання були присвячені етнічним групам, що жили на території Східної й Західної України, що дозволило скласти істотно багатшу мозаїку української історії та в ідеалі досягти компромісу в питаннях конфронтацій різних етнічних нарративів, їхнього співіснування. Проте використання такого багатоетнічного підходу до української історії несло загрозу зміни одного нарративу іншим, покликаним утвердити домінування певної нації. І хоча Україна, зважаючи на її розташування на перехресті не лише Східної та Центральної Європи, але й Східної Європи і

Балкан, Середземномор'я та євразійських степів, якнайкраще вписується у цю парадигму, все ж історична розмитість і фрагментарність її ідентичності спричинили на поч. ХХІ ст. прецедент для дискусій на цю тему.

Упродовж першого десятиліття своєї незалежності, намагаючись перейти рубіж радянської методології, українська історична наука опинилась серед уламків заснованого на марксистських догмах суспільного ладу, який одночасно прагнув свободи і державності й боявся їхніх закономірних проявів. Криза ідентичності, поглиблена страхом самостійно поринути в бурхливий вир державотворення, змістила фокус дискусії з «націоналізації» країни в площину налагодження діалогу із сусідами. «З метою об'єктивного й неупередженого дослідження складних сторінок історії» [839, с. 19] українська історична наука часів Л. Кучми (1994 – 2005 рр.) спочатку шукала порозуміння із «західним сусідом», намагаючись одночасно досягти паритету щодо трактування суперечливих історичних подій спільного минулого, які можуть містити загрозу погіршення стосунків із Польщею [802], а за часів В. Януковича, взагалі взялася вибудовувати спільний історичний контекст із Росією, після підписання «Угоди про першочергові заходи щодо розвитку науково-освітнього співробітництва на період 2010 – 2012 рр.» (17.05.2010 р.) [199, с. 25]. З погляду науки обидві спроби були некоректними, адже об'єктивне висвітлення окремих тем (наприклад, Полтавська битва, Конотопська битва, Переяславська рада, визвольна боротьба ОУН-УПА, проблема Голодомору чи геноциду українського народу тощо) вимагало сприйняття і прийняття суспільством (одночасно на національному, регіональному, локальному рівнях) болючої і не завжди приємної для політичного міфотворення історичної правди. В іншому випадку подібний «історичний компроміс» неминуче призвів би до внутрішнього супротиву нації, а в окремих випадках – її розколу (чого не прагнули обидва згадані президенти). Тож об'єктивно ситуацію можна окреслити словами колишнього Прем'єр-міністра Великої Британії В. Черчілля про те, що «Англія не має постійних ворогів чи друзів; постійними в неї є тільки

національні інтереси» (Палмерстон, Генрі Джон Темпл), усвідомлення яких дозволяє вибудувати не лише міцну державу, а й надійну політику добросусідства.

Зважаючи на наявність безлічі концептуальних підходів, осмислення національних інтересів українськими державотворцями проходило без поспіху. Підтвердженням цьому стає факт, що за період незалежності (1991 – 2020 рр.) жоден уряд України так і не спромігся затвердити Державну концепцію шкільної історичної освіти. Шлях її створення і «просування» розпочинається, ще в 1992 р., коли Міністерство освіти розробило і опублікувало в засобах масової інформації перший проєкт «Концепції шкільної історичної освіти». У цьому документі радикально переглядалися мета, зміст, структура та форма всього навчального процесу [228, с. 136]. Запропонована у Концепції система поглядів на шкільну історичну освіту зосереджувалася в основному навколо проблеми всебічного розвитку соціально активної особистості. Формування змісту навчального матеріалу пропонувалося суттєво розширити і здійснювати в лінійний спосіб на засадах тріади формаційного, цивілізаційного та культурологічного підходів, які у своїй єдності дозволяли вивчати історію одночасно і як поступальний розвиток суспільства в цілому, і як індивідуальну траєкторію розвитку країн чи цивілізацій певної історичної епохи [433, с. 1 – 3].

За проєктом програми 1992 р. історію України запропоновано вивчати не з восьмого (як це було раніше), а з сьомого класу (розділ I «Найдавніші початки людської цивілізації на території України», розділ II «Східнослов'янська держава Київська Русь (VI – XII століття)», розділ III «Феодальна роздробленість Київської Русі (XII – перша половина XIII століття)». Вивчення розділів XII «Україна на порозі ХХ ст. (1901 – 1907 рр.)» та XIII «Україна між двома революціями (червень 1907 – лютий 1917 рр.)» переносилося з десятого до дев'ятого класу, а розділу XXI «Україна в період Другої світової війни» – з одинадцятого до десятого класу. Завершував проєкт програми розділ XXV «Україна на шляху до свободи і

незалежності». Його вивчення розпочиналося з характеристики особливостей суспільно-політичного життя УРСР наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., для якого властиве зростання національної свідомості та поглиблення кризових явищ у виробництві й соціальній галузях. Ключове місце в розділі було відведено проголошенню суверенітету й незалежності України [40, с. 81 – 94].

Курс всесвітньої історії було позбавлено від детермінізму домінантного значення про класовий характер суспільних відносин і запропоновано розглядати відповідно до періодизації загальноновизнаних історичних епох (стародавній світ, середньовіччя, модерні часи тощо) [433, с. 1 – 3].

Загалом проєкт Концепції 1992 р. був доволі прогресивним. Побудований на нових фактах, оцінках та інтерпретаціях він запропонував кардинально новий погляд на історію України: орієнтований не на догми, а на правду життя [315, с. 3]. Зауважимо, що згаданий проєкт великого резонансу в середовищі педагогічної громадськості не викликав і поштовхом до бурхливих дискусій не став. Зосереджений на проблемі змісту, він досить побіжно торкався форми та способів його реалізації, тому потребував доопрацювання. Незважаючи на це, за створеним на його основі проєктом програми з історії України й орієнтовним тематичним плануванням курсу всесвітньої історії, вивчення історичних дисциплін у школі відбувалося тривалий час – аж до 1996 – 1997 н. р., тобто до початку дії нової програми.

Через рік ученими кафедри методики викладання історії та суспільствознавчих дисциплін НПУ ім. М. П. Драгоманова (автори: С. Черненко, С. Осмолівський, О. Малій, І. Коляда) було запропоновано другий варіант Концепції [40, с. 51]. Позбавлений стратегічних орієнтирів цей варіант Концепції значною мірою продублював попередній, тому також був відкинутий.

У 1995 р. було опубліковано третій варіант проєкту під назвою «Концепція безперервної історичної освіти в Україні» [341]. Узавши за основу стратегічні завдання, окреслені Державною національною програмою

«Освіта» («Україна ХХІ століття») [166], його автори (Л. Артемова, О. Ганжа, О. Калакура, З. Кирка, В. Коденко, І. Коляда, Б. Корольов, С. Кульчицький, Д. Чередниченко, С. Осмолівський, О. Малій, С. Черненко) продовжили роботу над змістовим наповненням курсу історії України [437, с. 1 – 2]. Однак на відміну від проєкту 1992 р., значну увагу приділили й структурі історичної освіти.

Згідно з Концепцією, ознайомлення з історією України повинне розпочинатися з дитячого садка, де шляхом системного виховання дітей на історичному матеріалі слід передбачити первинну підготовку потенційних учнів до сприймання історичних фактів. У перших трьох класах загальноосвітньої школи знайомство дітей з історією України має місце в контексті дисциплін, передбачених базовим навчальним планом школи. У четвертому класі концепцією було прописано запровадження пропедевтичного курсу «Вступ до історії», який у формі оповідань повинен був ознайомити учнів з основними віхами історії як науки, сформувавши первинне уявлення про спеціальні історичні дисципліни, археологію, історичне краєзнавство, тим самим готуючи їх до системного вивчення курсу в середніх класах. В основній та старшій школі вивчення історії пропонувалося провадити шляхом поєднання лінійного (5 – 9 кл.) та концентричного (10 – 11 кл.) підходів. Причому повернення до раніше вивченого матеріалу в старшій школі планувалося реалізувати з допомогою системи українознавчих факультативів і спецкурсів. Вони поділялись на систематичні («Історія культури України», «Міжнародні відносини у ХХ ст.» тощо), прикладні («Основи археології України», «Основи краєзнавства»), спеціалізовані («Політичні портрети історичних діячів України»), інтегровані («Історія держави і права», «Історія світової культури» тощо) [228, с. 140].

Всесвітня історія концептуалізувалася навколо трьох змістових напрямків: 1) так званої «священної історії» – епохи і країни, відображені в Біблії; 2) історичних подій, які дозволяли створити уявлення про формування європейської цивілізації – історія античного світу, Візантії, а також країн, які

виникли на уламках Римської імперії; 3) історії країн, у складі яких перебували українські території на різних етапах історичного розвитку або з якими мали спільну історичну долю. При цьому однією із найскладніших проблем, над якою довелося попрацювати авторам, стали питання співвідношення світової та вітчизняної історії в концепції вивчення історичного минулого України.

Роки пошуків нової методології дослідження історії України, спричинили небезпеку замкнутися в процесі її вивчення в рамках лише її одній властивого контексту. Однак, як слушно зауважили В. Ткаченко і О. Реснт, будь-яка історія «залишиться до кінця не з'ясованою, доки вона не буде розглянута в зіставленні з історіями національних держав, які становлять у своїй сукупності ширшу спільноту. Тільки мислячи категоріями загального, а не часткового, можна в туманному хаосі подій віднайти лад і порядок, а також: зрозуміти те, що раніше здавалося незбагненим» [778, с. 138]. Виходячи із цих міркувань, у багатьох країнах світу пріоритетності в історичній освіті прийнято надавати всесвітній історії, в межах якої вивчається регіональна історія [294]. Проте автори Концепції наполягали на роздільному вивченні цих предметів, обґрунтовуючи це фактом, що тривале перебування України в складі інших іноземних держав негативно вплинуло на рівень національної самосвідомості представників українського народу, покращити який можна лише регулярно працюючи над виробленням у молоді системи національних цінностей, джерелом яких є шкільний курс історії України [341, с. 24].

Концепцією також було передбачено вивчення історії національних меншин. За рахунок скорочення годин з двох базових курсів історії в російських школах пропонувалося вивчати історію Росії, в угорських – історію Угорщини, в польських – історію Польщі і т.д. При цьому виділення історії України в самостійний предмет означало, що учні її вивчатимуть більш детально, ніж інші представлені курси [341].

Запропоноване «Концепцією» 1995 р. бачення безперервної історичної освіти в Україні вимагало ґрунтовної та системної реформи галузі, яка була просто неможливою без уніфікації всієї системи освіти та створення в країні єдиного освітнього простору, здатного забезпечити базовий рівень загальної освіти в різних типах освітніх закладів. За таких обставин реалізацію Концепції було відкладено, натомість встановлено п'ятирічний перехідний період, упродовж якого можна було би поступово втілити заявлені кроки реформи.

У другій половині 90-х рр. ХХ ст. в Україні розпочалися перші спроби стандартизації освіти: у 1996 р. Урядом було схвалено «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти в Україні», автори якої намагались унормувати систему показників освіченості особи й конкретизувати такі характеристики освіти, як: зміст, рівень, форма навчання; методи, способи виміру та інтерпретації результатів навчання [545]. Згодом цю систему було реалізовано у ряді нормативних документів, які визначили зміст освіти та гарантії держави щодо її здобуття громадянами, найважливішими серед яких стали Державний стандарт загальної середньої освіти за спрямування «Історія» (Проект) (1997 р.) [176] та Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598], Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000 р.) [634] та «Концепція загальної середньої освіти» (2001 р.) [619].

Проект «Стандарту» [176] надав змісту шкільної історичній освіті ознак системності, «Закон України «Про загальну середню освіту» [598] створив підґрунтя для приведення стратегічних напрямків історичної освіти у відповідність з нормами світового співтовариства та юридично пристосував її до нових умов існування й діяльності, Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [634] та «Концепція загальної середньої освіти» [619] зумовили актуалізацію питання уточнення Концепції історичної освіти.

Як наслідок, протягом 1997 – 2004 рр. різними авторськими колективами було створено більше десяти проєктів концепцій історичної освіти [315, с. 52 – 54], зміст яких окреслював різні варіанти модернізації галузі з урахуванням національних інтересів розвитку держави та нагальних особистісних потреб здобувачів освіти. Автори трьох із них сформулювали мету історичної освіти шляхом безпосереднього впливу на вихованців: «формування, розвиток, ознайомлення, виховання» (О. Удод) [344], усвідомлення та осмислення (Одеський національний університет [345]), забезпечення процесу підготовки (О. Турянська [346]). Інші автори зосередилися навколо створення умов для розвитку та саморозвитку особистості [40, с. 53 – 54]. Так, авторська «Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи» 2001 р. О. Удода [344], побудована на принципах науковості та гуманізації, основне завдання історичної освіти вбачала у формуванні в учнів знання про історичне минуле людства, його національні і духовні цінності; розвиток індивідуального історичного мислення учнів та виховання в них «особистісних рис громадянина України». Зміст шкільної історичної освіти концептуалізовано в ній навколо проблем історії України, історії Європи та сусідніх країн і держав, які мали історично зумовлені зв'язки з Україною, історії культури та історичного краєзнавства. Було наголошено на збереженні самостійних курсів історії України та всесвітньої історії, але їхнє вивчення повинне було відбуватися синхронно та паралельно [202, с. 22].

Структуруючи історичну освіту відповідно до вікових особливостей здобувачів освіти, Є. Смотрицький у своїй авторській концепції пропонує студіювати історію в межах чотирьох рівнів історичного пізнання у середній та вищій школах: 1) міфологогероїчного – емпіричне засвоєння учнями до 12 років основ історичної науки; 2) раціонально-інформаційного – систематичне засвоєння учнями 12 – 18 років знань із всесвітньої історії та історії України; 3) раціонально-інформаційного – вивчення студентами гуманітаріями з 17 до 22 років неісторичної спеціальності з урахуванням

їхньої фахової специфіки; 4) спеціального – вивчення історії студентами історичних спеціальностей у віці від 17 до 22 років [733, с. 14].

Концепція єдиного курсу історії у 12-річній середній школі «Львівська ініціатива» за авторства О. Вінниченка, М. Мудрія, Р. Пастушенка, Р. Сироти (2004 р.) [99], розгортає зміст історичної освіти на засадах цивілізаційності та полілінійності у взаємозв'язку та багатогранності історичного процесу, а мету історичної освіти вбачає у створенні умов для підвищення культурного рівня суспільства, раціоналізації історичної свідомості, підготовки молоді до творчого сприйняття і розвитку національних і світових культурних надбань. Для досягнення мети автори пропонували застосувати модель інтегрованого вивчення історії в школі із відвертою перевагою всесвітньої історії над історією України [202, с. 22 – 23].

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що прагнення педагогів долучитися до модернізації вітчизняної галузі освіти в більшості випадків наражалося на бюрократичний супротив змінам. Регулярне зменшення обсягів фінансування освітньої галузі, зниження рівня оплати праці вчителів, незадовільне матеріально-технічне забезпечення шкіл, відсутність взаємоузгодженої нормативно-правової бази, недостатня мотивація науково-педагогічних працівників, страх вийти за межі усталених педагогічних стереотипів призводили до того, що більшість із запропонованих у проєктах концепцій варіантів модернізації історичної освіти, не те що не були прийнятими за взірць, а взагалі (за винятком експериментальних програм розроблених як методичний супровід до Концепцій) не спричинили серйозного впливу на трансформаційні процеси в шкільній історичній освіті окресленого періоду. Як наслідок, чергова редакція програми з історії за 2001 р. мала чимало спільного із варіантом 1998 р. У ній, як і в попередніх редакціях, тенденційно уточнено хронологічні рамки вивчення окремих тем (зокрема НЕПу, який окреслено 1921 – 1928 рр.), скореговано підходи до висвітлення деяких історичних явищ («козацько-селянських рухів», які запропоновано розглядати як «національно-визвольні повстання українського народу»;

«повстання 1625 р. під проводом М. Жмайла», яке потлумачено як «польсько-козацький збройний конфлікт»; «агресії Московської держави проти України», яку названо «російсько-українською війною 1658 – 1659 рр.» тощо). Слід зазначити, що в документі теоретично розширено й концепт питання національно-культурного руху в Україні у XVI – першій пол. XVII ст. та вчергове актуалізовано потребу розвитку історичного мислення учнів як визначального чинника історичного пізнання. Структура програми з новітньої історії України (1939 – кінець 90-х рр.) в 11-му класі взагалі залишалася без змін [663].

Новим стимулом трансформації змісту шкільної історичної освіти стало і прийняття «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» [619]. Як наслідок, у 2001 – 2002 рр. у середовищі педагогічної громадськості розгорнуто дискусію з приводу можливої структури історичної освіти 12-річної школи. Суперечки спровокувало обговорення чергових проєктів концепції історичної освіти [40, с. 158]. На початковому етапі автори цих проєктів запропонували прийняти дві принципові зміни в структурі шкільної історичної освіти: 1) винесення пропедевтичного курсу історії до початкової школи (проєкти О. Удода [344], Одеського національного університету [345], О. Турянської [346], І. Мішиної, Л. Жарової, О. Малій, П. Мороза, Т. Чубукової [447]); 2) введення концентричного навчання за умовами якого в 5 – 9 кл. відбувається вивчення основних курсів історії, а в 10 – 12 кл. – спеціалізованих, профільних, а в деяких проєктах ще й варіативних курсів історії (проєкти О. Удода, Ф. Турченка, В. Космини [344], «Львівської ініціативи» [99], І. Мішиної, Л. Жарової, А. Міхеєва [447], В. Мисана, В. Комарова, О. Малій М. Гона [338], Л. Калініної [293]) [40, с. 158].

Жодна із пропозицій не була реалізована в повному обсязі. Перша – через відсутність у чинному на той час «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» як історичної складової змісту освіти загалом, так і освітньої галузі «Історія» зокрема [502]. Друга була забракована з погляду на негативний досвід країн, зокрема Росії, які вже

практикували застосування концентричної моделі навчання історії [40, с. 158]. Тож модернізація історичної освіти і надалі відбувалася за лінійним принципом структурування курсу і стосувалася переважно історії ХХ ст.

Доволі прогресивним з позиції формування підходів до пріоритетів історичної освіти став проєкт «Концепції викладання історії України» 2009 р. [351]. Розроблений під впливом ідеї позбавлення нації від «комплексу меншовартості», властивій риторичі В. Ющенко, він за своєю основою був спрямований на вирішення одного із ключових завдань націєтворення – донесення концепту національної історії до кожного громадянина в прийнятній для нього формі. Залишаючи помилки минулого минулому, в аспекті теорії автори концепції зробили спробу відмовитися від перенесення на дотеперішні часи упереджень і стереотипів мислення, властивих нашій добі, та сконструювали шкільний курс історії України «під антропологічним кутом зору, вирізнивши в ньому людину як найвищу цінність, а відтак – простеживши еволюцію її прав та паростки громадянського суспільства в різних формах самоврядування, функціонування регіональних спільнот тощо» [601].

У методичному плані проєкт 2009 р. переорієнтував Концепцію шкільної історичної освіти із догматичного засвоєння історичного знання на його засвоєння з метою застосування. Обравши, як і попередній проєкт, пріоритетом історичної освіти розвиток історичного мислення, тобто загальне розуміння історичного процесу в його різноманітності й суперечливості, автори документа зосередилися на таких моментах:

- моделюванні способів одержання, засвоєння й застосування історичних знань;
- формуванні вміння самостійно орієнтуватись і адаптуватись до швидких змін суспільного життя, критично ставитися до інформації;
- вихованні в учнів загальнолюдських духовних ціннісних орієнтацій та моральних якостей патріота своєї Батьківщини;

- підготовка до активної участі в розбудові української держави [339, с. 5 – 6].

Запропонована в Концепції спрямованість на досягнення інтегральних результатів у навчанні спонукала розробників до застосування компетентнісного підходу щодо оцінювання його результатів, що актуалізувало переваги цього проєкту серед пріоритетів «Державного стандарту загальної середньої освіти за спрямування «Історія»» [176] та визначених Наказом МОН України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (2000 р.) [601] «Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів» [601]. І хоча зазначений підхід не був цілковито інноваційним, адже різною мірою (від згадки про «компетентність» як очікувану рису випускника (О. Удод) [344] до визнання оволодіння особистістю ключовими життєвими компетенціями основним завданням історичної освіти (І. Мішина) [669]) реалізовано і в проєктах інших концепцій [40, с. 56-57], все ж апеляція до історичної компетентності як до показника якості знань з предмету була явищем прогресивним.

Зауважимо, що хоча автори Концепції, відстоюючи плюралізм підходів в історичній науці, відмовилися від декларування умовних факторів суспільного розвитку (чим пояснювали вилучення з програм тези про необхідність формування системного мислення), все ж її зміст, характер структурування навчального матеріалу і подальша доля свідчать про те, що концептуалізація історичної освіти просто не встигала за швидкоплинними світовими модернізаційними тенденціями в галузі. Зміни (часто спричинені науково-технічним прогресом, нестабільною політичною ситуацією в державі та прагненням політиків диктувати історикам, що і як писати) випереджали найсміливіші наукові прогнози і змушували освітян навздогін і практично наосліп модернізувати щойно модернізоване. Так трапилось і з проєктом «Концепції викладання історії України» 2009 р. [339]. Прийнятий у 2011 р. новий Державного стандарт базової і повної загальної середньої

освіти [603], повертаючи освітню парадигму в лоно 11-річної моделі навчання, цілковито нівелював трансформаційні процеси попереднього десятиліття і змусив вкотре шукати способи подолання дезінтегративних явищ у діяльності і ціннісних установках організаторів шкільної історичної освіти. Тож проєкт 2009 р., побудований на засадах «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» 1994 р. [602] і «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» 2001 р., втратив свою актуальність іще на стадії обговорення [619].

Черговий проєкт «Концепції викладання історії в школі» було оприлюднено на урядовому порталі 10.02.2017 р. [503]. Згаданий документ презентував кардинально новий погляд на шкільну історичну освіту концептуалізуючи її відповідно до курсу реалізації стратегії освітньої реформи «Нова українська школа» [414] й основних тенденцій побудови європейського освітнього простору.

Ключовою інновацією Концепції став інтегрований підхід до вивчення предметів «Історія України» та «Всесвітня історія», за яким у 10 – 11 кл. ЗЗСО заплановано запровадження єдиного предмету – «Історія: Україна і світ» [340], обсягом 3,5 або 8 академічні год. на тиждень та із 70% домінуванням відомостей з історії України в змістовому компоненті курсу. Беручи до уваги поширену європейську практику щодо формування в школярів стійкості до маніпуляцій навколо історії, досвіду та ціннісної інтерпретації подій минулого, вивчення предмета «Історія: Україна і світ» має два потужних вектори спрямування:

- на сприяння розширенню моделі вивчення української історії за межі державного кордону;
- на формування і розвиток особистості, яка володіє предметною та загальнокультурною компетентностями, усвідомлює власну національну ідентичність, має патріотичний світогляд, активну громадянську позицію та здатна реагувати на динаміку суспільних завдань шляхом засвоєння й

осмислення історичних явищ і процесів, які стосуються національних інтересів України XX – XXI ст. та її місця у світовій історії.

Передбачено також, що новий предмет сприятиме баченню суспільних явищ у конкретно-історичних умовах, переосмисленню минулого шляхом усвідомлення нових фактів і викликів суспільного розвитку, а також завдяки вмінню інтерпретувати історію України як частину світового культурного і політичного простору, здатності дотримуватися принципів демократії та розуміти їхню цінність у сучасному світі, виявляти стійкість до маніпуляції свідомістю навколо історії [340].

Змістове наповнення курсу «Історія: Україна і світ» [285; 340; 342] базувалося на засадах громадянотворення, україноцентризму та європейськості і мало таку структуру:

10 клас – від Першої світової війни до 1945 року (Перша світова війна; українці в арміях воюючих держав; економічна та політична криза й українські землі; місце українських земель у Версальсько-Вашингтонській системі; Українська революція 1917 – 1921 років в епоху розпаду імперій і утворення нових незалежних держав у Європі; війни Української Народної Республіки з Росією; окупація України комуністичною Росією; асиміляторська політика Радянського Союзу; українська політична та культурна еміграція; світова економічна криза (Велика депресія); становлення тоталітарних режимів (комунізм, фашизм, нацизм); Голодомор і масові репресії; Україна і світ напередодні Другої світової війни; український вимір Другої світової війни; Український визвольний рух 1930-х – 1940-х років і Рух опору на окупованих нацистами та їхніми союзниками територіях; Голокост в Україні та світі; розгром нацистів та їхніх союзників; встановлення маріонеткових комуністичних режимів у Європі; внесок України в перемогу; українці у військових формуваннях інших держав; наслідки Другої світової війни для України та народів світу).

11 клас – від закінчення Другої світової війни до сьогодення (формування нової системи міжнародних відносин; створення ООН;

міжнародні договори другої половини 1940-х – 1970-х років; Український визвольний рух 1950-х – 1960-х років; Холодна війна; деколонізація; військові конфлікти другої половини ХХ століття; науково-технічна революція; український правозахисний рух; світова масова культура та радянське суспільство в другій половині ХХ століття; криза радянської економіки; криза комуністичного блоку; національно-демократичні революції; відновлення незалежності України; розпад СРСР; глобалізація; Європейський Союз та євроінтеграція в Україні; кризи і конфлікти в світі кінця ХХ – початку ХХІ століть; міжнародний тероризм; світові системи безпеки; становлення сучасної української нації; Помаранчева революція; Революція гідності; агресія Росії проти України; Україна в системі міжнародних відносин кінця ХХ – початку ХХІ століття) [285; 340; 342].

Враховуючи інноваційний контекст запропонованої концепції вивчення історії в школі (адже за такою структурою і в таких хронологічних рамках курс вивчався вперше), її успішна реалізація потребувала дотримання ряду умов (внесення змін до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392 [603], щодо історичного компонента; розроблення та затвердження навчальних програм з предмета відповідно до Типового навчального плану для 10 – 11 класів [860]; створення науково обґрунтованого комплексу навчально-методичних матеріалів, передусім – підручників, посібників, атласів і карт; осучаснення програм курсів підвищення кваліфікації вчителів історії в інститутах післядипломної педагогічної освіти; оновлення програм закладів вищої освіти для підготовки майбутніх вчителів історії), створити які за короткий відрізок часу було складно. Водночас цілковито інноваційний контекст Концепції інтегрованого навчання історії потребував попереднього дослідження ефективності механізмів його реалізації.

З метою апробації базових положень проєкту та поступового впровадження в загальноосвітню модель визначеної в «Концепції реалізації

державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»» (2016 р.) «стратегії досягнення прогресу в навчанні шляхом формування предметних умінь і ключових компетентностей» [349] наказом МОН України від 19.02.2021 р. № 235 було затверджено «Типову освітню програму для 5 – 9 класів закладів загальної середньої освіти» [773] та ініційовано створення модельних навчальних програм і підручників з історії для 5 – 6 і 7 – 9 класів. У листі-зверненні до їхніх потенційних авторів / укладачів [569], МОН рекомендувало, керуватися Державним стандартом базової середньої освіти і дотримуватись хронологічно-тематичного принципу розподілу навчального матеріалу. Відповідно до цього принципу вивчення історії в основній школі (9 кл.) має завершуватися історичними подіями та явищами напередодні Першої світової війни. Решта історичного матеріалу (період XX-XXI ст.) вивчатиметься в 10 – 11 кл. профільної школи в рамках базового курсу історії, що буде обов'язковим для всіх типів освітніх закладів [569].

Перебудовані у відповідності до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (як сукупність знанневого, смислового і діяльнісного компонентів), модельні навчальні програми 2021 р. розглядали змістове наповнення історичних дисциплін не як ціль навчання, а як інструмент для формування життєвоважливих навичок учнів. Тож, ключове завдання шкільної історичної освіти було переорієнтовано в них з пошуку відповідей на запитання «Що?», «Де?», «Коли?» на з'ясування «Чому?» та «Як?» [262, с. 46].

Паралельно у 2017 / 2018 н.р. в десятих класах окремих навчальних закладів України розпочалося пілотування інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» [342]. Таке поєднання еволюційної (модернізація навчальних програм) та трансформаційної (запровадження курсу «Історія: Україна і світ») стратегій реалізації освітніх реформ дозволило не лише апробувати нову навчальну концепцію, а й на її прикладі проілюструвати необхідність змін, від інтенсивності / екстенсивності яких залежатиме якість шкільної

історичної освіти в найближчому майбутньому. Головне у цьому процесі – щоб запропоновані реформи відбувались динамічно, адже враховуючи їхню багатоаспектність та складність процесу впровадження, цілком вірогідно, що, як і в попередні періоди формування державної освітньої політики, вони ризикують утратити свою актуальність ще на стадії концептуалізації.

Слід зазначити, що з плином часу неминучість змін стає дедалі очевиднішою. Науково-технічний прогрес та інформатизація суспільного буття як логічні та об'єктивні тренди сучасного світового поступу актуалізували та поглибили інноваційні процеси у сфері історичної освіти, які відкрили небачені раніше можливості і водночас кинули нові виклики. Поступово втрачаючи монополію на інтерпретацію минулого та переказування його змісту (адже в процесі цифровізації діяльності архівів та через загрозу російських атак історичну літературу та архівні джерела масово сканують і вони з'являються у вільному доступі онлайн), учителі історії почали усвідомити, що їхня праця матиме додану вартість тільки за умов, якщо вони зможуть запропонувати суспільству щось більше за звичайний текст-опис подій, до чого все часто зводиться в українській історичній освіті. XXI століття вимагає інших підходів до навчання історії та інших методів історичного пізнання. Учені з навичками, зосередженими на вмінні читати і писати, просто не спроможні застосувати свої знання у форматі сучасного світу. Це означає, що за відсутності ефективних освітніх реформ або через формалізований підхід до їхнього впровадження історична освіта в Україні й надалі залишатиметься репродукцією моделі початку століття.

Таким чином аналіз розвитку шкільної історичної освіти як складової державної політики України у 1991 – 2020 рр. дає підстави зробити висновок, що за період державної незалежності вона перебувала під впливом кон'юнктурних вимог легітимізації змісту, який вироблявся не тільки на науково-когнітивних передумовах, а й на політичних.

У пошуках гармонії між одержавленням історичної освіти, характерним для СРСР і УРСР у 1930 – 1980-і рр., і державним

протекціонізмом пострадянського періоду історики повсякчас мали справу із проблемою взаємодії академічної й дидактичної історії. Імплементація наукового знання в навчальний формат ускладнювалася частим корегуванням освітньої парадигми та упередженим ставленням до висвітлення окремих історичних подій та явищ. Як наслідок – проблеми історичної освіти понадміру загострювали та політизували.

В умовах подолання традиційно сформованого репродуктивного характеру національної освіти зміст шкільної історичної освіти упродовж 1991 – 2020 рр. зазнав суттєвих змін еволюційного, трансформаційного, а подекуди й імітаційного характеру. Усі вони знайшли відображення в освітньому законодавстві, нормативно-правових актах, навчальних програмах і підручниках і в такий спосіб окреслили основні контури сучасного історичного пізнання.

Еволюціонуючи від знанневої до компетентнісної парадигми розвитку, історична освіта досліджуваного періоду повсякчас перебувала в перехідному стані – від змістовної спрямованості до сутнісної. Віддаючи перевагу швидше шляхові наповнення усталеного змісту новими ідеологічними сенсами, ніж системній трансформації сфери забезпечення нової якості освіти, вона практично безболісно інтегрувала застарілі методики в нову антагоністичну їм систему навчання, котра, будучи повністю позбавленою концептуальності та внутрішніх механізмів контролю, легко відмовилася від відповідальної рефлексії щодо радянського минулого.

Разом із тим практичні інтереси сучасної державної політики щодо консолідації українців як політичної нації, диктують потребу в новій якості історичної освіти. І справа тут не тільки в оптимістичному чи песимістичному підході до минулого. Особливості розвитку сучасної цивілізації, зростання ролі особистості, демократизація суспільства потребують створення умов, за яких молоді українці зможуть не лише оволодіти історичними знаннями, а й застосувати їх у процесі особистісної самореалізації.

Висновки до другого розділу

Здійснено історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні 1991 – 2020 рр. як багатовекторної підсистеми загальнодержавної політики, основне призначення якої полягає в організації науково-методичного та нормативно-процесуального супроводу стратегій розвитку освітніх систем держави.

Державна освітня політика України в 1991 – 2020 рр. розвивалася в межах чотирьох періодів: перехідного (1991 – 1996 рр.); нормотворчого (1996 – 2010 рр.); контрверсійного (2010 – 2017); реформаційного (2017 – 2020 рр.). Долаючи кризові стани, які певною мірою були властиві кожному з окреслених періодів, суспільство поступово усвідомлювало необхідність змін, що спонукали суб'єктів державної політики розглядати освітню галузь як наслідок соціокультурної еволюції, результатом якої має стати досягнення стану конгруентності освітньої політики та потреб особистості, суспільства та держави.

У межах названих вище періодів простежено п'ять етапів (1991 – 1996 рр.; 1996 – 2005 рр.; 2005 – 2010 рр.; 2010 – 2014 рр.; 2014 – 2020 рр.), кожен з яких ідентифіковано як самодостатню модель ретрансляції механізмів упровадження ключових ідеологічних принципів очільників виконавчої влади та призначених ними реформаторів освіти.

Узагальнено, що державна освітня політика України впродовж 1991 – 2020 рр. реалізовувалася у двох напрямках – спробах вирішити «старі» завдання в умовах нового соціокультурного буття та пошуках інших, більш відповідних високотехнологічному суспільству фундаментальних основ освіти. На тлі цього процесу історична освіта повсякчас перебувала в перехідному стані – мігрувала від знаннєвої до компетентнісної парадигми розвитку. Водночас на її концептуалізацію значний вплив мали динаміка розвитку історичної науки та тенденції змін у політичній сфері держави. Як наслідок, дослідження генези історичної освіти часто виходило за межі

наведеної вище періодизації, конкретизуючи її додатковими етапами, головним критерієм для виділення яких стали політичні та соціокультурні зміни, з властивими їм чергуваннями стадій еволюції та інволюції, інтенсивності та пасивності.

Ефективність реалізації цих змін простежено крізь призму освітніх реформ. Відображаючи динаміку еволюції нації, вони також виступають репрезентантами освітніх інтересів та прагнень у перспективі майбутнього соціотворення. За цією логікою освітні реформи у незалежній Україні 1991 – 2020 рр. розглянуто одночасно у двох сенсах – 1) як масштабна діяльність у формі соціального проекту, метою якого є зміна змісту, структури, методів форм навчання, а суб'єктами є вчені (ініціюють реформи), адміністратори (організують хід реформ), практики (втілюють реформи) та здобувачі освіти (користаються з результатів реформи і водночас є її пасивними співучасниками); 2) як локальне перетворення, здатне покращити якість освітніх послуг.

В обох випадках стратегію реалізації освітніх реформ простежено крізь призму та в контексті процесів законо / нормотворчості. Водночас ця стратегія опирається на сформовану упродовж 1991 – 2020 рр. законодавчу та іншу нормативно-правову бази з питань освіти, правові засади якої є визначальними і надважливими, позаяк не лише структурують ідеологічну складову державної освітньої політики, а й слугують своєрідним унікальним середовищем, де ця сфера зможе реалізуватися.

Розглядаючи державну політику у сфері історичної освіти як підсистему загальнодержавної політики, констатуємо, що правові засади її формування визначено безпосередньо державою і реалізовано від її імені в процесі діяльності державних органів, представників виконавчої влади, які впливають на ці процеси і визначають основні напрями реформ у галузі.

Для оновлення поглядів на минуле України та українців, звільнення його від багатьох «чужих», ідеологічно заангажованих, а то й неправдивих, трактувань, держава на зламі XX – XXI ст. сформувала запит на нову наукову

інтерпретацію національної історії й створення національної системи історичної освіти, здатної на саморегуляцію відповідно до викликів цивілізаційного та суспільного розвитку. Напрями реалізації цієї ініціативи знайшли відображення в освітньому законодавстві, нормативно-правових актах, навчальних програмах і підручниках й у такий спосіб окреслили основні контури сучасного історичного пізнання.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [259; 265; 253; 254; 264; 238; 239; 275].

РОЗДІЛ III

ГЕНЕЗА ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ В 1991 – 2017 РР.

Від здобуття Україною незалежності до 2020 р. історична освіта в ЗЗСО пройшла складний шлях докорінних змін. Вони були зумовлені рядом факторів, найголовнішими з-поміж яких вважаємо такі:

- утвердження національного історичного наративу;
- інтеграцію України в єдиний європейський освітній простір;
- раціоналізацію освіти, як чинника утвердження «суспільства знань».

Перші два вплинули на трансформацію змісту шкільних курсів історії, останній – на організаційні та методичні засади їхнього вивчення.

Перетворення у шкільній історичній освіті мали системний характер, тобто проходили в контексті соціокультурної еволюції держави загалом і парадигмального розвитку шкільної освіти зокрема (див. п. 1.3.; 2.3.). Теорія та методика навчання історії в школі в цьому контексті також еволюціонувала системно. Перебуваючи в епіцентрі змін, вона повсякчас знаходилася в пошуку ефективних механізмів втілення в практику уроку історії задекларованих державою в нормативно-правових актах вимог до змісту історичної освіти та оновленого дидактикою теоретико-методологічного інструментарію історичного пізнання. Така тенденція дозволяє розглядати її генезу крізь призму та в контексті обґрунтованої нами у п. 2.1. («Державна політика в галузі освіти у дискурсі соціокультурної еволюції України кін. ХХ – поч. ХХІ ст.») періодизації, з похибкою на когнітивні труднощі, які неминуче виникають під час осмислення змін, як процесу формування нової свідомості, який не може бути зведеним до конкретної події чи факту, а тому інколи виходить за рамки раціонально впорядкованого масиву емпіричної та теоретичної інформації.

Розвиток теорії та методики навчання історії в школі упродовж 1991 - 2020 рр. відбувався синхронно розвитку освіти загалом, проте періодизацію розвитку теорії та методики навчання історії в школі у 1991 – 2020 рр. групуємо у два періоди – *концептуальний* (до цього періоду належать такі періоди розвитку освіти: перехідний 1991 – 1996 рр., нормотворчий 1996 – 2010 рр., контрверсійний 2010 – 2017 рр.) та *реформаційний* (2017 – 2020 рр.) (рис. 3.1.).



Рис. 3.1. Генеза розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр.

Концептуальний період потрактуємо як час радикальної відмови від радянської моделі історичної освіти і появи принципово нових для неї явищ і тенденцій (активне нормотворення, відмова від домінування однієї ідеології чи однієї історичної концепції в тлумаченні минулого, утвердження принципів плюралізму, свободи думки та багатовекторності наукового пошуку, поява в змісті історичної освіти нового національного наративу та цивілізаційного підходу до висвітлення історичних явищ і процесів, актуалізація проблеми міждисциплінарної інтеграції тощо). Водночас

відзначаємо, що теорія і методика навчання історії в ЗЗСО була неспроможна остаточно відмовитися від успадкованих радянських схем побудови освітнього процесу, наслідком чого стали перманентні дезінтеграційні явища в освіті, подолання яких змушувало науковців раз у раз шукати компроміс між політичною кон'юнктурою та змістом історичної освіти. Саме це стало ключовим чинником об'єднання у концептуальний період ідеологічно-організаційних дискусій щодо змісту і методики навчання історії, вироблення норм щодо викладання предмета та критеріїв оцінки результатів навчання, розробку низки концепцій, у яких втілені авторські ідеї та проєвропейський курс навчання предмета з перспективою інтеграції минулого України в загальноєвропейську історію, подальше повернення до проросійського нарративу та нові спроби узгодити зміст та підходи до вивчення предмета з актуальними суспільними та глобалізаційними тенденціями.

Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі у реформаційну добу (2017 – 2020 рр.) розглядаємо як наймасштабнішу від здобуття Україною незалежності процесуальну зміну в галузі, тенденційною характеристикою якої є намагання сконструювати модерну модель шкільної історичної освіти з урахуванням антропологічного, націєтворчого та державницького підходів до осягнення минулого України і світу, що на практиці знайшло відображення в інтеграції історичних дисциплін та розширенні їхніх діяльнісних компонентів шляхом активізації компетентнісного потенціалу загального змісту освіти – паритету знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що характеризують здатність особи успішно соціалізуватися в умовах громадянського суспільства новітнього часу.

Виходячи з того, що об'єктом наукового інтересу теорії та методики навчання історії є зміст і процес навчання історії (див. п. 1.3), перебіг структурних зрушень у ній пропонуємо досліджувати за схемою (рис. 3.2), де «нормативно-правове забезпечення освітнього процесу» та «навчально-методичні матеріали з історії» утворюють джерельну базу для аналізу й

комплексної оцінки системних трансформацій шкільної історичної освіти на різних етапах її розвитку загалом і теорії та методики навчання історії в школі зокрема.



Рис. 3.2. Генеза теорії та методики навчання історії в школі 1991 – 2020 рр.

Ефективність реалізації цих змін простежуємо крізь призму освітніх реформ. Відображаючи динаміку еволюції нації, вони також виступають репрезентантами освітніх інтересів та прагнень у перспективі майбутнього соціотворення. За цією логікою освітні реформи у незалежній Україні 1991 – 2020 рр. розглянуто одночасно у двох сенсах – 1) як масштабну діяльність у формі соціального проєкту, метою якого є зміна змісту, структури, методів форм навчання, а суб'єктами є вчені (ініціюють реформи), адміністратори (організують хід реформ), практики (втілюють реформи) та здобувачі освіти (користаються з результатів реформи і водночас є її пасивними співучасниками); 2) як локальне перетворення, здатне покращити якість освітніх послуг.

В обох випадках стратегію реалізації освітніх реформ простежуємо крізь призму та в контексті процесів законо / нормотворчості, що опирається на сформовану упродовж 1991 – 2020 рр. законодавчу та іншу нормативно-правову бази з питань освіти, правові засади якої є визначальними і надважливими, позаяк не лише структурують ідеологічну складову

державної освітньої політики, а й слугують своєрідним унікальним середовищем, де ця сфера зможе реалізуватися.

3.1. Концептуалізація методичної системи навчання історії в школі в 1991 – 1996 рр.

Як функціональна модель розвитку історичної освіти теорія та методика навчання історії в школі в період з 1991 по 2020 рр. переорієнтовувалася відповідно до напрацювань нового розуміння концепції її змісту, який формувався на основі Закону України «Про освіту» (1991, 2017 рр.) [631; 632], Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598], Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [635], Державних стандартів «Загальної середньої освіти (1996 р.) [175], «Базової і повної загальної середньої освіти» (2011 р.) [173], «Базової середньої освіти» (2020 р.) [174] та створених на їхній основі навчальних планів і програм.

Початковий етап глибинних трансформацій галузі в період незалежності України припав на 1991 – 1996 рр. – від підписання Закону Української радянської соціалістичної республіки № 1144-ХІІ від 04.06.91 «Про освіту» (1991) [632] до ухвалення Державного стандарту загальної середньої освіти (1996) [175]. Ми розглядаємо його як першу хвилю пострадянського ревізійнізму, пов'язану із відмежуванням від комуністичного минулого й спрямовану на проектування демократичного майбутнього молодій українській державі із власною національною історією й освітою, побудованою на засадничих принципах вітчизняної законодавчої і нормативно-правової баз.

Успадкувавши від Радянського Союзу достатньо розвинену, але надзвичайно заідеологізовану систему освіти, українська держава повинна була в нових соціально-політичних умовах упорядкувати її відповідно до потреб суспільства, яке ступило на шлях демократії та пошуку самоідентичності. Питання, що постало, слід було розв'язувати у двох

площинах: *на рівні змісту* (формулювання нових науково-методичних підходів до навчання й створення на їхній основі нових навчальних програм і підручників з історії) та *організації навчання* (оновлення / створення нового навчально-методичного комплексу з предмету; розробка нових методик і технологій навчання).

Ще в 1989 / 90 н. р., на хвилі «перебудови» в школах України курс історії УРСР було виділено в окрему навчальну дисципліну, яка синхронізувалася з історією СРСР. Однак змістова лінія нового предмету була не послідовною і пропонувала огляд історичних процесів в УРСР лише в період існування Радянського Союзу [653; 755]. Як наслідок, у вітчизняній історії та методиці створився своєрідний ідеологічний вакуум, заповнюючи який, учителі зазвичай апелювали до усталеної історії СРСР, розглядаючи давню, середньовічну та нову історію України в її змістовому полі, а по суті ототожнюючи історію України з історією Росії. Не менш гостро ця проблема стосувалася і новітнього періоду історії України. Країною поширювалася друга (після перебування при владі М. Хрущова) кампанія десталінізації, завдяки чому інтерпретація історії міжвоєнного періоду набувала зовсім інших обрисів. Але, перебуваючи ще тільки на стадії вивчення «білих плям» і концептуального переосмислення заданих коротким курсом «Історії ВКП(б)» параметрів історичного пізнання, українська історична наука кін. 80-х – поч. 90-х рр. просто не могла забезпечити заклади освіти відповідними науково обґрунтованими матеріалами з цієї тематики.

Подолання наслідків марксизму в історичній освіті було пов'язане, за твердженням К. Баханова, із формуванням нового погляду на роль людини в історії (антропологічний підхід) і багатомірністю її життєвих проявів (культурологічний підхід) [56, с. 24]. Окремі кроки в цьому напрямку були зроблені науковцями Інституту історії АН УРСР та Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР М. Ковалем, С. Кульчицьким, Ю. Курносовим, В. Сарбеєм, В. Смолієм – авторами першого проекту «Програми середньої загальноосвітньої школи з історії УРСР, російської та української мови. 8 –

11 кл.» [668], які, намагаючись відійти від формального підходу до вивчення історії та пов'язаних із ним стереотипів й ідеологічних штампів, уперше інтерпретували її національний концепт як складний державотворчий процес у відмінній від радянської схемі історичного розвитку [56, с. 38]. При цьому головним освітнім пріоритетом обрали не властиве попереднім програмам «пізнання закономірностей історичного розвитку» (на матеріалі своєї республіки) [668], а «розвиток особистості учня, формування його національної свідомості» [653].

Головною перепоною для реалізації цієї програми стала відсутність відповідного їй підручника. Частково проблему було вирішено шляхом видання у 1992 р. Міністерством освіти 900-тис. тиражем (українською і російською мовами) брошури М. Коваля, С. Кульчицького і Ю. Курносова «Історія Української РСР. Матеріали до підручника для 9 – 10 класів середньої школи» [315], яка на поч. 90-х по суті стала єдиною доступною альтернативою морально застарілим розділам, присвяченим проблемам історії радянської України 20-х, 30-х і початку 40-х рр. ХХ ст. [391, с. 6]. Запропоновані в книзі матеріали було рекомендовано вивчати замість V, VI, VII розділів актуального в той час підручника з історії Української РСР для 9 – 10 класів (1985 і 1987 рр. видання). У 1989 р. влада ще не відважувалася вносити радикальні зміни в інші теми курсу історії України (Жовтнева революція, Велика Вітчизняна війна та ін.). Але, безперечно, це було неабиякою інновацією: уперше в навчальній літературі відверто говорилося про Голодомор 1932 – 1933 рр., про масштабні втрати населення від голоду (більше 3 млн. людей) та про хід та наслідки сталінських репресій (втрати – більше 1 млн. осіб) [801, с. 55].

Водночас залишався ще великий пласт вітчизняної історії, альтернативне бачення якого створити без належної якості підручників було просто неможливо. Проте її вивчення у 7 – 8 кл. (від первіснообщинного ладу до другої пол. ХІХ ст.), а також до кін. 90-х рр. ХХ ст. відбувалося за класичним підручником радянської доби «розвиненого соціалізму» авторів

В. Сарбея, Г. Сергієнка, В. Смолія [706]. З огляду на це програма 1990 р. так і залишилася перспективним, але проєктом.

З 1991 р. навчально-виховний процес було організовано на основі наказу Міністра народної освіти України від 15.05.1991 р. «Про викладання гуманітарних і соціально-політичних дисциплін у вищих та середніх навчальних закладах республіки» [580]. Розроблена відповідно до цього наказу «Концепція викладання гуманітарних і соціально-політичних дисциплін у вищих та середніх навчальних закладах Української РСР» передбачала протягом 1991 / 1992 н.р. конструювання нової структури навчання дисциплін гуманітарного напрямку та формування концептуально інших методологічних підходів до політики в галузі історичної освіти. Однак на початок вересня 1991 р. перед галуззю постала проблема відсутності нормативно-правова бази, яка б за таких складних умов регламентувала перебіг історичної освіти в школі. Основними документами, якими керувалися навчальні заклади у своїй діяльності, були Закон УРСР «Про освіту» від 23.05.1991 р. [632] та навчальні програми періоду УРСР (з історії вчителі використовували програму 1989 р. [653]) – ці нормативні документи вже тоді не відповідали вимогам часу. За таких обставин учителі історії залишились без методичної підтримки, не маючи при цьому ні нормативно-розпорядчих документів, ні методичного забезпечення викладання навчальних предметів, окрім проєкту «Програми середньої загальноосвітньої школи з історії УРСР, російської та української мови. 8 – 11 кл.» [668]. З огляду на ситуацію, що склалася, на засіданні колегії Міністерства народної освіти (12.09.1991 р.) було розглянуто загальне питання «Про початок нового 1991 / 1992 навчального року в загальноосвітніх школах, професійно-технічних і педагогічних навчальних закладах» [779, с. 90]. Однак, за період з вересня по грудень 1991 р. Міністерством народної освіти Української РСР не було видано жодного наказу чи іншого розпорядчого документу, які б давали роз'яснення стосовно того, як здійснювати освітній процес відповідно до чинних нормативно-правових актів за фактичної відсутності програмно-

методичного забезпечення, підручників та досвіду роботи учителів у змінених обставинах національної школи [779, с. 92].

Реагуючи на таку складну ситуацію та необхідність змін, Міністерство освіти України в 1992 р. ініціює розробку «Концепції шкільної історичної освіти», у якій радикально переглядає зміст і структуру предмету. Передусім в інваріантну складову базового навчального плану загальноосвітньої школи введено дві самостійні навчальні дисципліни – «Всесвітня історія» та «Історія України», вивчення яких запропоновано організовувати за лінійним принципом (послідовний виклад навчального матеріалу без повернення до вже вивченої теми в наступних класах [391, с. 33]), паралельно та у відповідній хронологічній послідовності (від найдавніших часів, до новітнього періоду історії). Одночасно шкільна історична освіта набуває ознак українознавчої спрямованості. Її модель починає віддзеркалювати загальні тенденції самобутнього українського історичного процесу, особливості формування українського етносу, української нації, її життєдіяльності на різних етапах у контексті світової історії [850].

Відхід від старих штампів і стереотипів, пов'язаних із формаційним підходом до висвітлення перебігу історичних подій, та представлення національної історії як складного процесу державотворення знайшли відображення в першій навчальній програмі з історії (1992 р.). Структурована відповідно до «Концепції шкільної історичної освіти» програма суттєво розширила і відкорегувала змістовий компонент навчального матеріалу кожного класу з точки зору державотворчих та національних процесів. Зокрема до навчального матеріалу 6 кл. було включено розділ V. «Початковий етап історії України»; у вступі до матеріалу програми для 7 кл. підкреслено самостійність курсу історії України та його зв'язок із європейською та загальною світовою історією, чого не було в попередній програмі; у змісті навчального курсу історії України в 9 кл. було акцентовано увагу на основних етапах українського національного відродження та формуванні ідеї української державності. Автори проєкту по-новому

згрупували навчальний матеріал з історії України для 10 кл.: основну увагу звернено на процес державного відродження України періоду Української Центральної Ради, гетьманування П. Скоропадського, діяльність Директорії УНР, становище західноукраїнських земель та ін.; розділи «Україна на порозі ХХ ст. (1901 – 1907 рр.)» та «Україна між двома революціями» з 10 кл. були перенесені в 9-й, а розділ «Україна в період Другої світової війни» – з 11-го – до 10-го кл. Це дозволило збільшити кількість годин на вивчення великого пласту історії національно-визвольних змагань українського народу у ХХ ст. та маловисвітлюваних раніше аспектів участі України в Другій світовій війні. Програма для 11 кл. зберігала попередню структуру. Водночас окремі її розділи були доповнені новим матеріалом. До того ж з'явився окремий завершальний 25 розділ – «Україна на шляху до свободи і незалежності» [850; 780, с. 195 – 196].

Змістове наповнення курсу «Всесвітня історія» зазнало значно менших трансформацій, адже теми програми стосувались лише системного матеріалу для 6 – 8 кл. Вивчення предмету у 9 – 11 кл. відбувалося відповідно до розробленого відділом гуманітарних дисциплін управління шкіл Міністерства освіти України на основі програми 1989 р. тематичного планування уроків всесвітньої історії [780, с. 196]. Авторами програми із всесвітньої історії для 6 – 8 класів були російська вчена О. Бахтіна і вчитель-методист із Харкова Г. Донської [655]. Зміни найбільше стосувалися характеру висвітлення змісту історичного матеріалу в курсі всесвітньої історії. Реалізація принципу антропологізації, задекларована у «Концепції шкільної історичної освіти», вимагала утвердження нового розуміння історії як реконструкції минулого і глибоко пов'язаних із ним категорій «повсякденність» та «мікроісторія», функціональним призначенням яких стало перенесення уваги учнів з великої історичної панорами дослідження державних інституцій, діянь «високочолих» і економічних структур до вивчення життєвих проблем «мовчазної більшості», тих, кого традиційна

наука так довго ігнорувала: мікросвіту, стереотипів мислення і стратегії поведінки простих людей [708, с. 60] .

Ще одним нововведенням за структурою шкільної історичної освіти та з новими програмами від 1991 / 1992 н. р. стало запровадження пропедевтичного курсу «Вступ до історії» замість «Епізодичних оповідань з історії СРСР і УРСР (як це було в 1989 – 1991 рр.) у четвертому класі. Для навчально-методичного забезпечення цього курсу того ж таки 1992 р. було видано підручник О. Кучерука «Оповідання з історії України» [402].

Той факт, що програма 1992 р. пропонувала нову комплектацію навчального матеріалу із залученням широкого кола раніше невідомих фактів та інтерпретацій, спровокував різні оцінки вчених, проте поштовхом до бурхливої дискусії не став. Загалом думки на цю тему розділилися: програму вважали або своєрідною матеріалізацією «історичної концепції, яка базується не на догмах, а на правді життя» (М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносів) [315], або ж «занадто москвоцентричною» і недостатньо пристосованою до потреб незалежної України (Я. Дашкевич) [163; 788, с. 57]. Слід зазначити, що нова структура історичної освіти не завжди була забезпечена відповідним їй змістом і потребувала серйозного наукового супроводу, особливо щодо замовчуваних раніше проблем минулого України (діяльності українського козацтва, періодів гетьманщини, Української революції 1917 – 1920 рр., тоталітарного терору в роки УРСР, Голодомору 1932 – 1933 рр., національно-визвольного руху в роки Другої світової війни тощо) і її взаємин з іншими народами, зокрема в складі СРСР. Але, суспільно-політичні вимоги поч. 90-х рр. ХХ ст. стосувалися дещо іншої площини. Тож навчання за проектом програми з історії України 1992 р. й орієнтовним тематичним плануванням до неї тривало аж до 1996 р.

Відтак, починаючи з 1992 / 1993 н.р., навчання історії в школі було організовано з урахуванням новітніх (на той час) наукових підходів та нової структури шкільної історичної освіти, запровадженої Міністерством освіти України. Згідно з цією структурою в 5 класі було передбачено елементарний

курс історії України, у 7 – 11 кл. – два самостійні курси: «Історія України» (25 год. н.р.) та «Всесвітня історія» (37 год. н.р.) Для запобігання утворенню прогалин у знаннях учнів у програмах було перегруповано змістовий матеріал та визначено новий порядок його вивчення [228, с. 137].

Задекларований у програмі відхід від догматизму в навчанні спонукав зміну підходів і вимог до організації освітнього процесу. Тепер від учня вимагалося не заучування ідеологем і постулатів, а вміння аналізувати суспільно-політичні процеси, давати оцінку визначальним подіям та діяльності людей в історії, застосовувати історичні знання під час аналізу різних проблем сучасного розвитку країни тощо [632].

Для того, щоб повернути історичним дисциплінам їхнє інтелектуальне значення, світоглядне багатство та позбавити освітній процес від застарілих догм, необхідно було ввімкнути плюралістичний механізм методологічного аналізу історичних явищ та процесів. *Досягнути цього можна було лише шляхом організації освітнього процесу на нових принципах історичного пізнання, а саме:* орієнтації навчання загалом на незмінні гносеологічні та аксіологічні догми – наближення до істини, а не віддаляння від неї; відповідності змісту програмного матеріалу загальнолюдським цінностям, а не заперечення їх; позбавлення від абсолютизації тоталітарної ідеології на користь конкурентоспроможних гуманістичних та демократичних ідей; несприйняття замовчувань щодо утопічності певної теорії чи ідеології; реалізації плюралістичної моделі навчання, пов'язаної зі зростанням ролі «компенсаційних механізмів», покликаних заповнити прогалину у вивченні прихованих / заборонених сторінок вітчизняної та зарубіжної історії; подоланні наслідків ефекту «залізної завіси», через активне впровадження в освітній процес позитивного досвіду педагогіки зарубіжних країн.

У дидактичній і психолого-педагогічній площинах це означало реалізацію шкільного курсу історії як предмету, покликаного формувати мислення (роздуми), зміст якого повинен був містити оптимальну (тобто, мінімально необхідну і достатню для розуміння історичного процесу)

кількість фактів, поданих як у готовому вигляді, так і прихованих у багатоаспектних історичних джерелах, «відкрити» та глибше дослідити які було завданням учнів у процесі навчання [708, с. 62 – 63].

У методичному плані перехід на нову модель навчання передбачав відмову від авторитарної, предметно зорієнтованої (знаннєвої / традиційної) парадигми освіти, де вчитель визнавався головним джерелом знань і безумовним авторитетом, і перехід на особистісно-зорієнтовану гуманістичну освіту, в епіцентрі якої перебуває людина з властивими їй здібностями та інтересами [632].

Стратегічні цілі та шляхи реалізацій нового вектору розвитку вітчизняної загальноосвітньої системи були конкретизовані у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)» (1993 р.) [166] (далі – Програма), затвердження якої розпочало новий етап трансформації схем і підходів до навчання історії в школі.

Розрахована на десятиліття, Програма окреслила динаміку змін у галузі в межах трьох пріоритетних напрямків:

- гуманітаризації освіти, що передбачала створення цілісної картини світу на основі формаційного, цивілізаційного і культурологічного підходів;
- національної спрямованості освіти – визнання предметів навчання важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин;
- відкритість системи освіти – орієнтованості на цілісний неподільний світ з його глобальними проблемами та усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими.

Освітні пріоритети в Програмі розподілялися таким чином: на першому місці – всебічний розвиток учня, його здібностей і талантів, національної самосвідомості й загальнолюдської моралі; на другому – засвоєння визначеного програмою обсягу знань, умінь та навичок. Такий підхід видавався доволі інноваційним, особливо на фоні того, що його практична реалізація планувалася шляхом застосування диференційованого підходу до

навчання, запровадження інтегрованих курсів і технологізації освіти [166]. Однак, опинившись у ситуації, коли, визначаючи мету освіти необхідно було віддавати першість розвивальній і виховній, педагоги й методисти відчували певну розгубленість. Як наслідок, протягом 1992 – 1995 рр. учителі працювали за проектами програм і орієнтовними тематичними плануваннями, у яких питання мети і завдань навчання історії за замовчуванням оминалося [40, с. 50].

Першу спробу налагодити системоутворювальний зв'язок між задекларованими у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)» [166] загальноосвітніми пріоритетами та метою навчання історії було зроблено у проекті «Концепції безперервної історичної освіти в Україні» (1995 р.) (далі – Концепція) [341]. Визначивши метою шкільної історичної освіти «ознайомлення учнів з історичним минулим людства...», її розробники (Л. Артемова, О. Ганжа, О. Калакура та ін.), так і не змогли відірватися від усталеної логіки знаннєвої парадигми освіти. Пізнавальний аспект у проекті й надалі мав домінуючу роль, а його розвивальна та виховна складові конкретизувалися крізь призму завдань, для структуризації яких розробники свідомо розділили загальнонавчальний та предметно-історичний компоненти змісту освіти [341, с. 26].

Ще однією проблемою, яку довелося вирішити авторам Концепції, стала проблема співвідношення світової та національної історії в контексті історичної освіти України [228, с. 138]. Разом із запровадженням на поч. 90-х рр. XX ст. курсу української історії виникло питання: за яким принципом її вивчати, оскільки курс історії України слід співвідносити із курсом всесвітньої історії. У технічному аспекті все виглядало на перший погляд органічно: головним курсом в циклі історичних дисциплін стала історія України, паралельно та синхронно до неї тривало вивчення історії всесвітньої. Однак цю схему дисциплінарного розподілу українська освіта успадкувала від радянської, а та – від царсько-російської системи освіти. Європа ж, до консолідації з якою прагнула молода українська держава,

навпаки – тяжіла до погодження національних історій із всесвітньою шляхом створення єдиного інтегрованого курсу «Всесвітньої історії». Багатьом українським історикам (зокрема В. Ткаченку, О. Реєнту, С. Кульчицькому) така логіка видавалася цілком слушною, адже насправді будь-яка національна історія залишається до кінця не з'ясованою, «доки не буде розглянута в зіставленні з історіями національних держав, які сукупно становлять ширшу спільноту» [778, с. 26–27].

Першою спробою міжпредметної інтеграції став пропедевтичний курс «Вступ до історії та народознавства» для початкової школи, який, відповідно до задуму автора (О. Пометун), містив елементи знань із суспільствознавства, етнографії, археології, палеографії, топоніміки та інших допоміжних історичних дисциплін, базою для інтеграції яких виступала історія. Побудований на альтернативних шкільним курсам історії методологічних та теоретичних підвалинах, він повинен був виконувати своє специфічне завдання – сприяти розвитку й виховання особистості шляхом «усвідомлення нею своєї власної невеличкої історії», яка розвивається за тими ж правилами і законами, що й історія загалом, оскільки для досягнення та усвідомлення історичного процесу мало самих лише знань, необхідні ще й навички історичного мислення [542].

У 1995 / 96 н.р. курс пройшов апробацію в кількох школах Луганської області, де отримав схвальну оцінку учителів, учнів та батьків. Наступного навчального року його планували запровадити і в інших областях України. Однак автори «Концепції» висловилися проти міжпредметної інтеграції. Пояснювали вони це тим, що тривалий час перебування українських земель у складі іноземних держав наклав негативний відбиток на формування національної самоідентичності українського народу. Як наслідок, 60 % старшокласників українських шкіл не ідентифікують себе з українською державою. Позбутися цього можна лише шляхом формування в молоді системи цінностей, які ґрунтуються на національній гордості та гідності. У формуванні таких цінностей велика роль належить курсу історії України

[228, с. 138–139]. Тому «пріоритет у системі історичних дисциплін відводиться саме їй» [341, с. 24].

Першими нормативними документом, у якому знайшли втілення модернізаційні аспекти «Концепції безперервної історичної освіти в Україні» стала навчальна програма 1996 р. [341]. Оцінюючи її якість, фахівці зазвичай наголошують на властивих цьому документу методичних недоліках (зайвій деталізації, відсутності переліку основних понять та вмінь, критеріїв оцінювання, непрозоро окресленій розвивальній складовій, жорсткій поурочній регламентації та застосуванні застарілої термінології) [394]. Однак у процесі аналізу змісту, спеціалісти погоджуються, що програма, опираючись на рекомендації «Концепції», все ж зробила серйозний поступ щодо подолання формаційного підходу в наскрізних положеннях шкільних курсів історії.

Програма 1996 р. [666] складалась із двох частин: програми з історії України (5 – 11 кл.) та програми з всесвітньої історії (6 – 11 кл.), кожна з яких мала свою пояснювальну записку. Основні поняття й уміння були визначені у програмі з історії України. За формою програми нагадували тематичне планування і були варіативними: містили дві альтернативні програми для п'ятого класу (за підручником О. Кучерука, та за підручником В. Мисана) [394].

Найістотніших змін зазнала програма з історії України. Відштовхуючись від загальноприйнятого у світовій історичній науці розподілу історії на стародавню, середньовічну, нову й новітню, її автори (Я. Грицак, Р. Лях, П. Панченко, І. Підкова, Н. Теплоухова, Ф. Турченко, Г. Швидько, Р. Шуст) запропонували принципово іншу структуру курсу «Історія України». Передусім вони скоротили курс історії України з 24 до 6 розділів: «Давня історія України», «Україна в період середньовіччя», «Нова історія України (перша частина)», «Нова історія України (друга частина)», «Новітня історія України (перша частина)», «Новітня історія України (друга частина)». У її тематичній складовій подано нові оцінки історичних подій та

їхніх хронологічних меж, додано нові сюжети, чітко визначено негативну оцінку комуністичного режиму, підкреслено основні віхи руху України до незалежності. За цією логікою, особливої трансформації зазнав курс новітньої історії України для 10-го класу. Автори програми поділили його на шість тем, які охоплювали події від весни 1917 до закінчення Другої світової війни. Курс новітньої історії України для 11-го класу за цією програмою розпочинався з теми «Післявоєнна розбудова і розвиток України в 1945 – середині 50-х рр.» [394].

Програма 1996 р. дещо ліквідувала уривчастість, притаманну тематичному плануванню 1992 р. Однак властиві їй надмірна деталізація, розмитість понятійного апарату, жорстке поурочне планування, відсутність розвивального компоненту змісту освіти зумовили коригування її змістоутворювальних елементів.

Підсумовуючи сказане, робимо висновок, що динамічності трансформаційних процесів, властивій першим рокам незалежності, характерне різноманіття напрямів і відкритість педагогічного пошуку [850]. Упродовж цього періоду спостерігаємо принципово нові явища і тенденції: запровадження історії України як самостійного курсу, удосконалення програм з урахуванням «нового політичного мислення»; упровадження в зміст історичної освіти нового національного нарративу та цивілізаційного підходу до висвітлення історичних явищ і процесів; широкі дискусії на тему міжпредметної інтеграції. Водночас помітна певна спадковість щодо розвитку основних положень методичної теорії, змісту освіти, форм і методів організації навчання та, як наслідок, – спроба переорієнтації на загальнолюдські цінності за старим формаційним підходом та радянськими схемами побудови освітнього процесу.

В результаті досліджень науковців (координувальна роль у цьому процесі була відведена Інституту історії України в середовищі якого на поч. 90-х рр. сформувалося основне ядро як авторів підручників, так і організаторів історичної освіти (В. Смолій, В. Сарбей, М. Коваль,

С. Кульчицький, В. Литвин, Г. Касьянов, О. Удод, В. Верстюк, О. Рубльов, В. Даниленко, Ю. Курносів, О. Реєнт, С. Віднянський, І. Колесник, П. Панченко, В. Ричка та ін.) та практичної діяльності вчителів в Україні в 1990-х рр. склалася нова трансформаційна, за висловом О. Томаченка – критично-креативна, парадигма історичної освіти, характерними ознаками якої стала орієнтованість системи освіти на пріоритети особистості та на широку демократизацію. На відміну від старої (адаптивної) парадигми, вона запропонувала кардинально нові погляди на роль історичної освіти в житті людини, її зміст, принципи, мету, завдання [779, с. 74]. Нормативною основою нової освітньої парадигми стали Закон України «Про загальну середню освіту» [598], Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [166], Національна доктрина розвитку освіти [625], Державний стандарт загальної середньої освіти та спрямування «Історія» [175]. Їхні концептуальні положення скерували подальший розвиток історичної освіти шляхом гуманізації, гуманітаризації та демократизації навчального процесу; суб'єкт-суб'єктності у взаємодії вчителя та учнів; технологізації навчання тощо.

3.2. Трансформації змісту і структури теорії та методики навчання історії в 1996 – 2010 рр.

Розвиток теорії та методики навчання історії в 1996 – 2010 рр. відбувався в умовах докорінної зміни соціально-політичного й економічного устрою держави. Тривале безальтернативне панування командно-адміністративної системи та комуністичної ідеології, ментальне вкорінення багатьох стереотипів радянського періоду на тлі відсутності належного нормативно-правового забезпечення ускладнювали перебіг цілого ряду освітніх реформ. І все ж найбільших змін загальна середня освіта України зазнала саме в ці роки. Передусім вони були пов'язані із трансформацією підходів до формування змісту шкільних навчальних дисциплін і

поверненням до національних освітніх традицій українців як європейської нації. Важливим чинником у цьому процесі стало ухвалення Конституції України (1996 р.) [335], яке спричинило неабияку законодавчу активність в освітній галузі: внесення чисельних доповнень до чинного Закону «Про освіту» (1996 р.) [586], ухвалення Державного стандарту загальної середньої освіти (1996) [175], прийняття спеціального Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [598], Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004 р.) [602] та цілого ряду інших законів прямої дії, націлених на оптимізацію всіх ланок системи національної освіти (див. п. 2.1.).

Шлях до їхнього ухвалення не був легким. Незважаючи на прогресивні трансформації 1991 – 1996 рр., система освіти в Україні за своєю суттю залишалася централізованою. Її реформування вимагало перегляду підходів до визначення освітніх стандартів, які повинні були сформувати сучасне бачення суспільного ідеалу освіченості та вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молоді в єдиному освітньому просторі держави. З цією метою в 1996 р. колегією МОН та Президією АПН України було прийнято першу в незалежній Україні «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти в Україні» [176]. Основні положення цього документа визначали державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової та повної загальної середньої освіти, констатували гарантії держави щодо її здобуття, а також знайшли відображення в освітніх стандартах галузей знань (навчальних предметів) та створених пізніше нових редакціях програм, у новому поколінні підручників, у навчальних і методичних посібниках. Зазначимо, що в документі йшлося й про нову стратегію розвитку шкільної історичної освіти [176].

На відміну від проєкту «Концепції безперервної історичної освіти в Україні» (1995 р.), який за старими шаблонами знаннєвої парадигми головним пріоритетом шкільної історичної освіти визначав «ознайомлення учнів з історичним матеріалом» [341, с. 26], орієнтована на гуманізацію як

основу нового педагогічного мислення Концепція 1996 р. вбачала його в процесі розвитку, зокрема в розвитку історичного мислення шляхом «засвоєння способів одержання й застосування історичних знань» [176, с. 6]. Однак виконати це завдання було складніше, аніж задекларувати.

Вітчизняна методична система десятиліттями реалізувалася в суб'єкт-об'єктній взаємодії вчителя та учнів і успішно функціонувала в єдності та своєрідній боротьбі двох, на перший погляд протилежних, тенденцій: авторитарної ролі вчителя та його прагненні надати учневі більше пізнавальної самостійності в процесі здобуття знань. Залежно від домінування якоїсь із названих тенденцій, все розмаїття педагогічних ідей, сформованих у теорії та методиці навчання історії ХХ ст., можна умовно об'єднати у дві групи: авторитарні та ліберальні системи навчання. У першому випадку керівна роль учителя, набуваючи догматичного характеру, призводила до позбавлення учнів будь-якої самостійності думки на уроці. В іншому – ця самостійність ставала настільки неконтрольованою, що набувала ознак анархічності і спричиняла «блукання учнівських думок у пошуках виходу із заплутаних лабіринтів історичних подій» [328, с. 9]. Обидва підходи однаковою мірою були непридатними для реалізації окресленої в Концепції мети розвивального навчання.

Побудова алгоритму навчання, у процесі якого можна ідентифікувати індивідуальні можливості кожної дитини та їхню динаміку за результатами навченості, вимагав залучення до освітнього процесу нових методологічних підходів. У процесі їхньої концептуалізації методисти кін. 90-х рр.. ХХ ст. (Р. Євтушенко, В. Комаров, Т. Ладиченко, О. Удод), апелювали до змісту освіти як до основи для конструювання нових алгоритмів пізнання. Розглядаючи його крізь призму діалектної єдності трьох компонентів (1. навчально-історичної інформації – історичні факти, поняття, закони історичного розвитку та наукові історичні теорії; 2. досвіду способів діяльності у двох його різновидах – досвіду відомих способів діяльності та досвіду творчої діяльності; 3. емоційно-ціннісного ставлення до людей та

навколишнього світу – етичне, естетичне та моральне виховання), науковці дедалі частіше резюмували, що на практиці до освітнього процесу було залучено лише перші два: історичні знання та частково досвід відомих способів діяльності [328, с. 9]. На практиці це означало, що навчання як один з-поміж багатьох можливих різновидів пізнання формувало в здобувачів освіти лише здатність до первинного засвоєння інформації [176, с. 6]. Спробою вирішення цієї проблеми стала нова редакція навчальної програми з історії 1998 р. [651].

На відміну від відомих раніше документів такого типу, програма 1998 р. була доволі прогресивною, адже мала деякі особливості: матеріал у ній було згруповано синхронно за цивілізаційним підходом до вивчення історії людства, окремих країн (регіональних і локальних цивілізацій). У пояснювальній записці зазначено, що систематичні курси історії мали три змістові пріоритети:

- 1) вивчення історії України обсягом 56,34% від усього часу, виділеного на історичні дисципліни;
- 2) вивчення історії ХХ ст. – тобто акцент на сучасні проблеми;
- 3) посилення уваги до історії сусідніх країн та держав, що мали історично зумовлені зв'язки з Україною [651].

Крім того, для програми були властиві такі новації:

- було вилучено надмірно деталізований фактологічний матеріал, характерний для формаційного підходу,
- усунуто деякі терміни,
- переглянуто оцінки і хронологічні межі окремих історичних подій,
- уведено нові культурологічні поняття,
- ширше представлено різноманітні суспільні рухи та течії,
- наголошено на персоналіях осіб, які презентували різні політичні сили в суспільстві,

- проголошено нові підходи до групування навчального матеріалу в темах «Перша світова війна», «Друга світова війна»,
- у 5 кл. було запроваджено пропедевтичний курс історії (35 год. на рік), завданням якого стала підготовка учнів до засвоєння історичних знань у наступних класах [651].

Усі ці зміни, на перший погляд, відповідали задекларованим у Концепції реаліям компетентнісної парадигми реформування освіти. Водночас програма 1998 р. структурно була дуже схожою до редакцій 1992, 1996 рр. [653 – 655], і ця схожість стосувалася не лише переваг, а й недоліків. Усе ще позбавлений концептуальності і чіткого розуміння логіки історичного процесу (особливо це стосувалося курсу історії України), цей документ, як і його попередники, окреслював тематичні межі предметів за лінійною логікою сукупності фактів та явищ, особливо не акцентуючи уваги на взаємозумовленості подій всесвітньої історії та історії України. Складається враження, що метою укладання програми стало саме уточнення хронологічних рамок окремих тем, коригування підходів до висвітлення окремих історичних подій та акцент на персоналіях провідників доби. До того ж розбіжності у визначенні мети шкільної історичної освіти, які декларувалися у проєктах двох головних концептуальних документів – проєкті «Концепції безперервної шкільної історичної освіти в Україні» (1995 р.) й проєкті Державного стандарту загальної середньої освіти (1997 р.), призвели до механічного поєднання в навчальній програмі 1998 р. знаннєвої та гуманістичної парадигм освіти, чим спричинили низку суперечностей: між традиціями та новаторством, необхідністю впровадження педагогічних інновацій і прагненням до збереження наявних освітніх надбань; спрямованістю не лише на засвоєння історичних знань, а й (чого не було в попередніх програмах) на розвиток інтелектуальних умінь, найголовнішим з-поміж яких названо історичне мислення й неготовністю учнів до такого роду навчання [651, с. 8]. Як наслідок, у 2001 р. програму з історії було переглянуто і вона зазнала ще однієї редакції [662].

Так і не наважившись на міжпредметну інтеграцію, автори програми 2001 / 2002 н.р. зосередили свою увагу на подальшому розвантаженні змістових ліній історичних дисциплін. Так, з метою розвантаження курсу «Історія України. 8 кл.» тему «Історія України в другій половині XVIII ст.» було перенесено в 9 кл. У курсі всесвітньої історії у 10 та 11 кл. вчителям було дозволено побіжно розглядати матеріал теми «Країни Азії, Африки та Латинської Америки». Педагоги також отримали право самостійно визначати кількість годин на вивчення тем, але без вилучення одних на користь інших [662].

Значно доопрацьовано було і програму запровадженого у 1998 р. пропедевтичного курсу «Вступ до історії. 5 кл.» [662]. Її було доповнено докладною пояснювальною запискою, у якій зазначалося, що «історичній пропедевтиці властива своєрідна мета, тому засоби її втілення не тотожні систематичним курсам історії» [579, с. 2]. Оскільки історична пропедевтика націлена передусім на формування початкових уявлень про історію як науку та про історію України як її складову, її завдання полягає у формуванні елементарного рівня знань учнів про історію своєї Батьківщини та розвиток практичних умінь, пов'язаних із виробленням навичок творчого опрацювання інформації та критичного її осмислення [664, с. 6].

Окрім описаних вище новацій, поява нової редакції програми з історії 2001 р. [663] була зумовлена ще однією знаковою для розвитку освіти загалом, та історичної освіти, зокрема подією – ухвалення «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» (далі «Концепція 2001 р.») [619], відповідно до якої було ухвалено рішення про поетапний перехід середньої освіти на нову структуру і зміст із 12-річним терміном навчання. Цей факт став відправною точкою першої від проголошення незалежності України широкомасштабної трансформації галузі, та приведення всіх її складових у відповідність до норм світового співтовариства.

Вектор шкільної освіти, заданий «Концепцією 2001 р.», було направлено у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і

відкритості школи, водночас він викликав необхідність переосмислення всіх факторів, від яких могла залежати якість освітнього процесу, а саме: змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників освітнього процесу. Це передбачало істотні зміни змісту загальної середньої освіти:

- створення умов для різнобічного розвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу до особистісно-орієнтованих педагогічних технологій;
- посилення практично-діяльної і творчої складових у змісті всіх освітніх галузей;
- гуманізації та гуманітаризації змісту навчання;
- приведення обсягу і складності змісту освіти у відповідність до вікових можливостей учнів, перспектив їхнього розвитку.

У доборі змісту передбачено врахування його доступності, науковості, наступності і перспективності, практичного значення, можливостей для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, індивідуалізації, диференціації навчання. Основним завданням загальноосвітньої школи став різнобічний розвиток індивідуальності учня на основі виявлення його задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб; виховання школяра як громадянина України, національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях тощо [619].

Потреба активності молоді в глобалізованому, динамічному світі і відкрите суспільство XXI ст. зумовлювало зростання ролі життєвої і соціальної компетентностей учнів. Її формування стало першорядною функцією предметів суспільствознавчої галузі знань, яка за проєктом «Концепції 2001 р.» була структурована у блоки історичної і суспільствознавчої освіти. Такий підхід кардинально змінив погляд на

вивчення історії, спрямувавши діяльність вітчизняної теорії та методики навчання на розробку засобів інтелектуалізації історичної освіти. Передусім це проявлялося в ставленні до формування знань як до мети навчання історії. Якщо в редакції навчальної програми з історії 1998 р., (незважаючи на окреслені у Концепції безперервної історичної освіти в Україні» 1995 р. пріоритети розвивального навчання) воно визначалося як мета номер один, виведена окремим рядком у програмі [651, с. 5 – 6], то в програмі 2001 р. формування знань нарешті потрактовано в єдності з розвитком історичного мислення учнів [663, с. 4]. Така конфігурація цілковито відповідала задекларованому в «Концепції 2001 р.» прагненню здійснити «прорив до якісно нової освіти всіх дітей шкільного віку», адже вона передбачала пріоритетну увагу до змісту і методик навчання, на які було покладено функції формування світогляду, ціннісних орієнтацій, уміння самостійно вчитися, критично мислити, мати здатність до самопізнання і самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності, розвитку вмінь і навичок, необхідних для життєвого і професійного вибору учня [619, с. 3].

Та найсуттєвішою перевагою «Концепції 2001 р.» була її структурованість. Визначаючи кінцеву мету реформи («створення умов для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу» [619, п. 1]), вона логічно моделювала її досягнення з допомогою введення в освітній процес таких принципів:

- диференціації навчання – запровадження 12-річного терміну навчання профілізація навчання; посилення практично-діяльній і творчій складових у змісті всіх освітніх галузей; технологізація освіти;
- індивідуалізації навчання – приведення обсягу і складності змісту у відповідність до вікових можливостей дітей, перспективами їхнього розвитку; використання спеціальних методик вивчення та індивідуального

розвитку здобувачів освіти, які виявляють їхні здібності в інтелектуальній, мистецькій, спортивній, технологічній сферах;

- гуманізації навчання шляхом переходу з авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання; генералізація та інтеграція знань на основі фундаментальних ідей, законів і теорій; варіативність методик навчання; запровадження 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів.

Такий підхід давав педагогам чіткі орієнтири щодо напрямків оптимізації навчально-виховного процесу в закладах середньої освіти і, як наслідок, спонукав неабияку активність у галузі теорії та методики навчання дисциплін загальноосвітнього циклу загалом й історії зокрема. Предметно, що ця активність вперше від початку незалежності стосувалася не лише змісту історичної освіти (після 2001 р. в теорії та методиці навчання історії у цьому аспекті здебільшого йшлося про можливості та способи інтеграції історії України у всесвітню історію), а й методики навчання історії в школі.

В умовах реформування загальної середньої освіти на дисципліні суспільствознавчого циклу було покладено важливі завдання, пов'язані з соціальною адаптацією учнів, підготовкою їх до активного громадського життя, вихованням загальнолюдських ціннісних орієнтацій, глибокого патріотизму. При цьому особливу увагу було звернуто на формування в учнів історичної свідомості, яка дозволяла критично осмислювати минуле й сучасне та прогнозувати майбутнє [579, с. 2]. Способи реалізації окреслених завдань повинні були знайти відображення в Концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи, проекти якої протягом 2001 р. пропонували для обговорення в середовищі педагогічної громадськості та на сторінках педагогічної преси, де вони отримали чимало відгуків [344 – 346; 619; 669].

Намагаючись створити нову парадигму шкільної історичної освіти, автори проєктів запропонували дві принципові зміни в структурі шкільної історичної освіти: 1) винесення пропедевтичного курсу історії до початкової

школи; 2) запровадження концентричного способу структурування змісту навчання, відповідно до якого в 5 – 9 кл. учні повинні були отримати базові знання про всесвітню історію та історію України, а у 10 – 12 кл. – поглиблювати їх шляхом вивчення спеціалізованих, профільних, а в деяких проєктах ще й варіативних історичних дисциплін, як-от: «Історія сучасних цивілізацій», інтегрованого курсу «Всесвітня історія» тощо [40, с. 158 – 161]. Обидві пропозиції не було реалізовано. Перша – через те, що чинний на той момент «Державний стандарт початкової загальної освіти» не передбачав освітньої галузі «Історія». Перспектива реалізації другої пропозиції була більш оптимістичною, але критика концентричної системи, яка розгорнулася на сторінках російської періодичної преси, не додавала аргументів на користь її впровадження на території України. Тож трансформація шкільної історичної освіти відбувалася в цей період відповідно до усталеної в країні лінійної структури змісту освіти, і торкнулася в основному стародавньої історії у 6 класі, вивчення якої з 2005 р. відбувалося в межах інтегрованого курсу «Історія України. Всесвітня історія» та новітньої історії, яку планувалося вивчати протягом трьох років (10 – 12 кл.) в межах трьох хронологічних періодів: 1) 1900 – 1920 рр.; 2) 1921 – 1953 рр.; 3) з 1953 р. – до сьогодення [661].

Основою кардинальних змін, орієнтирів і завдань вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі на поч. 2000-х рр. став компетентнісний підхід до навчання. Безпосередньо пов'язаний із задекларованою «Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа)» і концептуалізованою «Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти» 2002 р. моделлю особистісноорієнтованого навчання, він зумовив поступове перетворення змісту історичної освіти з механізму, який уніфікується і застосовується для «всіх» учнів, у суб'єктивні надбання кожного із них. Підґрунтя для такого роду трансформацій створив європейський педагогічний досвід компетентнісної освіти.

Коло основних компетентностей (уміння вчитися; уміння працювати; уміння жити; уміння співіснувати в середовищі інших людей), що становлять бажаний результат освіти у XXI ст. вперше було окреслене ЮНЕСКО в доповіді Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» у 1996 р. [881, с. 37]. На основі цих компетентностей члени Організації Економічного Співробітництва та Розвитку спільно з Федеральним Статистичним Управлінням Швейцарії (ОЕСР), враховуючи національні особливості освітньої практики своїх країн, виділили в структурі цих компетентностей три базових компоненти, орієнтація на які дозволить моделювати будь-якій національній системі власну модель компетентнісно-орієнтованої освіти:

- мотиваційно-ціннісний, що є основою способу ідентифікації суб'єкта стосовно світу, суспільства, соціального оточення, себе і власної поведінки, процесу навчання. При цьому мотиваційний складник цього компонента відповідає за здатність індивіда брати ініціативу, виявляти зацікавленість в аналізі взаємозв'язків, механізмів діяльності, наявність у людини намірів, бажань, прагнень досягати або уникати поставлених цілей, здійснювати або утриматися від реалізації планованої діяльності;

- когнітивний – для нього характерна наявність знань і уявлень індивіда про себе і про плановану діяльність, а також сприйняття ним тих установок, у межах яких отримано вказівки щодо напрямів і форм діяльності. Важливим моментом є не обсяг наявних знань, а регулярне розширення їх, оновлення і відкидання того, що не витримало перевірки досвідом і часом. Особливістю когнітивного компоненту є й те, що в процесі життєдіяльності людина створює власну систему «спеціальних» повсякденних знань – «знань, принципово відмінних від загальних знань, які пропонують нам більшість традиційних освітніх програм»;

- процесуальний (діяльнісний) – уміння адаптуватися та ефективно діяти в ситуації, що склалася, та уміння посідати суб'єктну позицію у

взаємодії, впливати на те, що відбувається, готовність і здатність приймати рішення, контролювати власну діяльність, навчатись самостійно [544, с. 10].

Запрограмована єдність і взаємозумовленість між мотиваційно-ціннісним, когнітивним та процесуальним компонентами утворила у вітчизняній дидактиці своєрідну матрицю, відповідно до якої в змісті навчання було виділено шість груп наскрізних інтегрованих компетентностей: соціальні, полікультурні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, комунікативні й компетенції, що реалізуються в прагненні і здатності до раціональної продуктивної та творчої діяльності (С. Бондар, О. Гончар, А. Грабовий, І. Мороз, О. Овчарук, О. Савченко, А. Степанюк). Формування цих компетентностей повинно було здійснюватися засобами всіх навчальних дисциплін. Водночас було зроблено перші кроки на шляху перенесення ключових компетентностей у площину навчальних дисциплін та створення системи предметних компетентностей (К. Баханов; О. Вінниченко, М. Мудрий, Р. Пастушенко, Р. Сирота) [40; 55; 99]. Особливий інтерес у цьому аспекті викликає досвід К. Баханова, який, апелюючи до навчальної програми з історії за 2001 р., де предметні компетентності хоча і наводилися, але не конкретизувалися, запропонував власну класифікацію предметно-історичних компетентностей, сформовану за принципами історичного пізнання німецького дидакта К. Бергмана [40, с. 165 – 166]. Передусім учений доповнив сформований К. Бергманом логічний ряд уявлень про історію як предмет мислення уявленням про історичний простір та історичну ідентичність, маючи на увазі, як власне ідентичність, так і ідентичність політичну, соціально-економічну та гендерну). Також К. Баханов, до предметно-історичних компетентностей відніс такі:

- логічні – уміння виділяти головне, аналізувати, порівнювати, конкретизувати, тлумачити, виділяти причинно-наслідкові зв'язки;
- образні – уміння створювати часові асоціації, картини місцевості, характерні образи часу, образи представників певної групи (етнічної,

соціальної, політичної), описувати історичні джерела, ідеали людини певного часу;

- оцінні – уміння виявляти ієрархічність подій та тривалість процесів, прогресивність історичних змін, визначати природні можливості регіону та їхній вплив на долю людей, ступінь достовірності інформації та цінність історичних джерел, роль різних соціальних, політичних груп та їхніх окремих представників в історичному процесі; давати моральну оцінку людей у певній історичній ситуації тощо [55, с. 7–12].

Запропонована К. Бахановим класифікація, подібно до стандартів для вищої школи, була розроблена відповідно до тематичної спрямованості змістових модулів (підтем або тем уроків) чинної на той час навчальної програми з історії (2002 р.). Це дозволяло використовувати її потенціал для створення шкали оцінювання навчальних досягнень учнів. Однак, у МОН України такий підхід не підтримали, адже він не дозволяв структурувати програму за логікою Державного стандарту і відрізнявся від уже затверджених програм початкової школи та програм з біології і географії, що отримали схвальні відгуки широкого учительства [42]. Відтак за основу структурування навчальної програми з історії за 2005 р. було взято не класифікацію К. Баханова, а запропонований авторами «Концепції єдиного курсу історії в 12-річній середній школі: «Львівська ініціатива»» (О. Вінниченко, М. Мудрий, Р. Пастушенко, Р. Сирота) [99] варіант прямого наслідування Державного стандарту, перевагою якого стала конкретність у визначенні вимог до навчальних досягнень учнів [42]. Відповідно до цього документа на історію, як предмет освітньої галузі «Суспільствознавство», було покладено такі функції:

- підготовки учнів до взаємодії з соціальним середовищем, самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу;
- формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, правової свідомості, економічного мислення;

- формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, соціалізаційних, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок;

- формування в учнів почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційно-оцінної діяльності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини шляхом засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій.

Загалом компетентності, які передбачено формувати на уроках історії, було диференційовано за рівнями освіти:

- основна школа – здатність характеризувати явища і процеси суспільного життя, встановлювати зв'язок між подіями і явищами; знаходити інформацію, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її; формулювати, висловлювати та доводити власну думку, робити вибір і пояснювати позицію, вести дискусію; розмірковувати, спілкуватись, співпрацювати в навчанні, розв'язувати будь-які проблеми; свідомо дотримуватися правомірної громадянської поведінки, реалізовувати і захищати свої права, виконувати громадянські обов'язки;

- старша школа – здатність до свідомої орієнтації у сучасному світі, суспільстві; наявність активної соціальної та громадянської позиції, духовної культури, культури спілкування і діяльності; готовність до активного включення в соціально-політичне та економічне життя суспільства, свідомого вибору майбутньої професійної діяльності [602].

Відзначимо, що компетентнісну складову програми 2005 р. було передбачено реалізовувати на принципово нових методичних засадах. Для кожного класу заплановано вступний урок, щоб ознайомити учнів з особливостями курсу, що вивчатиметься упродовж року, його структурою та

методичним апаратом підручника, іншими доступними джерелами інформації; методикою організації навчання, критеріями та засадами оцінювання. Для вивчення кожної теми рекомендовано певну кількість годин + по 1 год. для узагальнення та тематичного оцінювання, а також 1 год. резервного часу наприкінці курсу. Було посилено увагу до процесуально-діяльнісних результатів навчання. До кожної теми подано перелік державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів – перелік умінь і навичок, яких учні мають набути під час вивчення програмного матеріалу. Відповідно до цих вимог формулювання результатів уроку повинно було відповідати таким критеріям:

- здійснювати шляхом прогнозування навчальних досягнень учнів, а не вчителя, та формулювати таким чином: «Після цього уроку учні зможуть...»;
- відображати обсяг, повноту та глибину засвоєних учнями знань, умінь, навичок та оцінних ставлень учнів до подій, явищ та процесів, засвоєних на уроці [553, с. 16].

Вагомим надбанням стала також розроблена авторами відповідно до вимог програми методика оцінювання навчальних досягнень учнів з відповідного курсу історії [850].

Проте прогресивні кроки не дали очікуваних результатів: на практиці активному впровадженню прогресивних інновацій вкотре став на заваді міцно вкорінений в освіті України з кін. 90-х рр. ХХ ст.. «парадокс декларативності», згідно з яким визначена в нормативних документах мета навчання тенденційно не збігалася з її змістом. Тож, попри акцент «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» «на всебічний розвиток особистості», школа й надалі продовжувала вважати своїм головним завданням забезпечити засвоєння учнями певної суми знань, умінь та навичок. На це її орієнтували як чинні навчальні плани і програми, так і актуальні критерії оцінювання, й екзаменаційні білети для ДПА.

Іншим ключовим компонентом, який на поч. ХХІ ст. визначав вектор зміни основних концептуальних орієнтирів шкільної історичної освіти в Україні, став її європейський вимір. В умовах посилення євроінтеграційних процесів у державі погляд на ідентифікацію українців у колі світової спільноти спричинив серед вітчизняних фахівців чимало дискусій. Зокрема в контексті вимоги уникнення національних пріоритетів й акцентів поставало непросте запитання: якою є межа такого уникнення? Відповіді на нього були далеко неоднозначними як серед експертів, так і серед освітян, політиків, широкої громадськості.

Першою спробою екстраполяції європейських теоретико-методологічних підходів до вивчення історії в українську модель історичної освіти стала згадувана нами програма 2005 р. У документі було сфокусовано увагу на питаннях повсякденності та культури (звернення до ментального рівня повсякденного життя, до ідеалів, стереотипів свідомості, ціннісних орієнтацій історичних персонажів; розкриття культурних смислів побутових речей, одягу, форм і формул поведінки, спілкування тощо).

Більш ґрунтовно ідеї антропологізації («олюднення») минулого були висвітлені в проєкті «Концепції та програмі викладання історії України» 2009 р. [339]. Передумовою написання цього документа став моніторинг змісту шкільних підручників з історії, проведений Українським інститутом національної пам'яті за дорученням Кабінету Міністрів України. Результати моніторингу показали, що лєвова частина підручників, за якими навчаються учні в школах України, має відверто «регіональний» характер і «з погляду регіональних інтересів інтерпретує історію всієї країни. До того ж, більшість підручників, як і їхні автори, досі не позбулися методики подачі минулих подій, притаманної радянській школі, яка всю світову і вітчизняну історію зводила до величі історії СРСР та компартії Радянського Союзу» [73]. З огляду на це робоча група у складі фахівців з історії України, працівників наукових, академічних установ, викладачів на чолі з доктором історичних наук, завідувачем кафедри історії НаУКМА Н. Яковенко та доктором

історичних наук, заступником голови УІНП В. Верстюком взялася до створення нової Концепції шкільної історичної освіти.

Взявши за основу принцип євроцентризму, в основі якого переосмислення націєцентричної концепції викладання історії на користь компромісу між «патріотичною» історією та «ідеєю примирення історії» [581], її автори задекларували відхід від ідеологічно сформованого образу минулого, надаючи перевагу «його реалістичному конструюванню» [339, с. 8]. Такий методологічний підхід передбачав відмову від вивчення історії України, як ексклюзивної історії століттями кривдженої нації-жертви з підкресленням страждань і втрат на користь вивчення історії «заселеної без перерви території» (а, отже, крім антропологічного автори запропонували також територіальний підхід до осягнення минулого України, згідно з яким «усе, що відбувалося на території України, – автоматично частина її історії») [339, с. 9; 73].

Окреслені засади передбачали актуалізацію уваги в змісті шкільної історичної освіти до успішних аспектів історії держави, реалізованих в особистісних, соціальних чи культурних досягненнях конкретних людей, а також до прикладів різноплановості позицій українців у державах, до складу яких входила українська територія. Таке переконструювання, на думку авторів, «по-перше, мало на меті наблизити учнів до реального, а не ідеологічно сконструйованого минулого, а по-друге, сприяти формуванню позитивної самооцінки власної нації...» [339, с. 9]. «Цей принцип, – за словами однієї із авторок «Проекту» Н. Яковенко, – повністю змінює весь виклад історії: на перше місце виходить людина, і від людини ведеться відлік усього того, що відбувається» [339, с. 8].

Антропологічний підхід у проекті Концепції, зумовив ще одну суттєву пропозицію щодо змістового наповнення курсів історії, а саме: відбір та структурування змісту історичного матеріалу пропонувалося здійснювати з огляду на «конкретні прояви буття суспільства, а не на державу як абстрактну політичну владну силу» [339, с. 9]. «Жертвами» такого підходу

неминуче ставали політична та міліарна історія. Держава переставала бути головним героєм історичного процесу, а тлумачення воєнних подій набувало гуманістичної акцентуації на завданих ними стражданнях, жертвах, втратах і трагедіях. Це логічно призводило до суттєвого скорочення оповідей про політичну й мілітарну історію, а також звільняло зміст від другорядного фактажу, що надавало простір для обговорення політичних та військових подій здебільшого на прикладах поведінки конкретних соціальних груп, а не безособових державних чинників.

Запропоноване Концепцією «нове» бачення змісту шкільної історичної освіти не було сприйняте однозначно і викликало ряд зауважень та дискусій [841; 765; 766; 672; 862; 864], проблемне поле яких зосередилося головним чином навколо таких аспектів:

- обґрунтованого авторами тлумачення історії як «відкритого процесу, який не визначають наперед жодні закони»;
- уведення в компетентнісну складову змісту історичної освіти аксіологічної компетентності, яка передбачала «уміння формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, суголосну до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей»;
- виділення серед принципів історичної освіти «загальнонаукового підходу», який передбачав «ознайомлення учнів із достовірними фактами та їхніми інтерпретаціями з метою формування цілісного наукового світогляду» [339, с. 9], якого, на думку Т. Чухліба, не мали «не тільки переважна більшість шкільних вчителів та університетських викладачів історії, але й істориків-науковців»;
- механічна екстраполяція під гаслами визнаних наукою принципів «антропологізації», «територіалізації» та «європоцентризму» на шкільний курс історії України певних, у тому числі й «застарілих», ідеологем бачення українського минулого [841].

Та повновартісного впровадження документа на практиці так і не відбулося. Концепції та програми викладання історії України (2009 р.) [351]

були розроблені відповідно до положень «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2002 р.) [619] і Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.) [602]. Однак у 2010 р. внаслідок внесених Верховною Радою України змін до Закону «Про загальну середню освіту» [598] запропонована нею візія характеру та змісту шкільної історичної освіти втратила свою актуальність. Задеклароване МОН України повернення на 11-річний термін навчання зумовило розробку нової стратегії освіти, у тому числі й історичної, а також нову концептуалізацію її змісту. Тож, наказом МОН України від 01.11.2010 р. було ініційовано створення робочої групи щодо підготовки нового проекту Концепції шкільної історичної освіти [646], яка повинна була створити теоретико-ідеологічне підґрунтя для цих змін.

Отже, на рубежі ХХ – ХХІ ст. стан вітчизняної історичної освіти можна охарактеризувати як неоднозначний та багатовекторний. У цей час було розроблено чимало документів, у яких автори пропонували вдосконалити зміст та наратив історичної освіти, наблизити її до європейських вимог, проте жодна з цих спроб не була реалізована в повному обсязі. Це було зумовлено рядом не лише внутрішніх, а й зовнішніх чинників, серед яких криза традиційної парадигми освіти в умовах становлення інформаційного суспільства, що зумовила поворот від «історії як предмету знань» до історії як «предмету мислення». Не менш актуальною була й проблема концептуального наповнення інформаційного поля історичної освіти. Тут утвердилася доволі суперечлива ситуація: у руслі ревізії національної історії, дискримінованої протягом століть, сформувалася націєцентрична концепція історичної освіти, але водночас разом з проголошеними на політичному рівні євроінтеграційними прагненнями України чіткого обрамлення набула протилежна націєцентричній – тенденція до впровадження властивого країнам Європи універсалістського підходу до вивчення історії.

Переорієнтація освітньої парадигми, із зовнішніх характеристик гармонійно розвиненої особистості на її внутрішній розвиток у галузі

історичної освіти щоразу була побудована на засадах відмови від монополії однієї ідеології чи однієї історичної концепції в тлумаченні минулого, утвердженням принципів плюралізму, свободи думки та багатовекторності наукового пошуку. Окреслені зміни дозволили створити в Україні модель власної національної теорії та методики навчання історії, яка за оцінкою фахівців, могла цілком адекватно відповідати на суспільні виклики цього часового відрізка. У її концепціях чітко простежувалося розуміння взаємодії історичної освіти й історичної науки, через яку теорія та методика навчання історії досліджуваного періоду відкривала нові явища в освітньому процесі та в руслі гуманістичних дидактичних концепцій було визначено мету, обґрунтовано зміст, зроблено спроби дослідження сутності, закономірностей та принципів навчання історії в школі; запропоновано погляди на дидактичні основи забезпечення суб'єктності учнів в освітньому процесі; висунуто вимоги до закономірностей навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення історії, формування її методики; визначено й удосконалено організаційні форми навчання; обґрунтовано ефективність та об'єктивність критеріїв оцінювання результатів навчання; переосмислено оцінно-результативний компонент освітнього процесу та наповнено його особистісним виміром. Слід відзначити, що упродовж 1996 – 2010 рр. було забезпечено методичний супровід навчання історії, що забезпечило концептуальне підґрунтя для нового покоління навчальних програм, підручників і посібників.

Трансформація змісту шкільної історичної освіти й теорії та методики навчання предмету, властиві цьому періоду, відбувалися в рамках єдиного для всієї системи освіти законодавства, в якому було визначено нові цілі й механізми їхньої реалізації.

3.3. Ключові тенденції трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 2010 – 2017 рр.

У 2010 р. Верховною Радою України було внесено зміни до Закону «Про загальну середню освіту», якими визначено повернення до 11-річного терміну навчання для здобуття загальної середньої освіти [599]. Цією ухвалою було одночасно перервано й цілковито нівельовано зумовлену євроінтеграційними процесами в Україні та необхідністю приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до норм світового співтовариства, масштабну загальноосвітню реформу «12-ти річна школа» (2001 р.) і розпочато ситуативну трансформацію, наслідком чого стали дезінтеграційні явища в освіті, потреба адекватної реакції на які змусила науковців укотре шукати компроміс між політичною кон'юнктурою та змістом історичної освіти.

Обґрунтовуючи нагальність «зворотної реформи», Міністр освіти і науки Д. Табачник апелював до економічної кризи. «Концептуальні засади 12-річної освіти було розроблено і ухвалено в роки стрімкого економічного зростання країни, коли держава мала найвищі темпи розвитку в Європі, а деякі роки – і у світі», – зазначав він на парламентських слуханнях «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання» (червень 2010 р.) [143]. Та насправді причини були набагато глобальнішими: станом на 2010 р. за результатами участі в міжнародних дослідженнях стало зрозуміло, що Україна в рейтингах замикає першу сотню країн світу за рівнем використання інформаційно-комунікаційних технологій, що конкурсний відбір підручників не забезпечив підвищення їхньої якості, що оновлення змісту освіти відбулося шляхом перевантаження навчальних програм, а реформування системи підготовки вчителів так і не провели. ... Водночас більшість опитуваних керівників шкіл констатує недостатній рівень готовності до переходу старшої школи на профільне навчання. Серед основних чинників, які впливають на формування

такої точки зору, – незадовільний стан матеріально-технічної бази, недостатня підготовленість вчителів, невиправдано велика кількість обов'язкових шкільних предметів для вивчення в профільних школах» [730].

Чи не найважливіше місце в реформі освіти Д. Табачника належало шкільній історичній освіті, а саме її концептуалізації. Запропонована ним стратегія змін ґрунтувалася на ідеї узгодження конфліктних тем минулого в шкільних курсах історії. Такий підхід до інтерпретації історії у світовій освітній практиці не був новим. У історіографічному, дидактичному та медійному просторах практика узгодження конфліктних тем минулого в шкільних курсах історії використовувалася у випадках, коли не вирішені проблеми спільного історичного минулого держав-сусідів починали проникати у їхню політичну площину. Українсько-російські відносини кін. ХХ – поч. ХХІ ст. у цьому контексті були хрестоматійними, адже наочно демонстрували характерний для цього процесу приклад боротьби за поділ «спільного минулого» між колишньою метрополією та окраїною, яка перетворилася на окрему політичну одиницю [301, с. 53].

З часу проголошення незалежності у вітчизняному освітньому просторі відбулося дві спроби ідеологічної уніфікації, консолідації та централізації змісту шкільних курсів української та російської історії. За твердженням авторів аналітичної доповіді, підготовленої в рамках дослідницького проєкту «Україна в російському історичному дискурсі: проблеми дослідження та інтерпретації» (2013 р.), ініціатором обох цих спроб була російська сторона [301, с. 3]. Перша спроба відбулася на початку 2000-х рр., коли внаслідок чергового українсько-російського ситуативного зближення в Москві було ініційовано створення українсько-російської робочої групи для аналізу стану висвітлення конфліктних тем, які викликали претензії з огляду на формування негативних стереотипів сусіда в змісті підручників з історії в Росії та Україні. Результати проведеної групою роботи були обговорені на організованій Інститутом загальної історії РАН конференції «Росія і Україна в європейському культурному просторі» (Москва, червень 2002 р.). Тоді ж

було ухвалено меморандум щодо необхідності продовження обміну думками, потребу узгодження змісту підручників з історії в Росії та Україні, при цьому питання про спільний підручник поки що не виникало [301, с. 53].

Друга спроба «узгодження» конфліктів в українсько-російській історії датована жовтнем 2010 р., коли на засіданні Міжурядової комісії України й Росії з питань гуманітарної співпраці Міністром освіти і науки України Д. Табачником було анонсовано створення робочої групи, до якої ввійшли українські та російські вчені, для підготовки навчальних посібників з історії від найдавніших часів до XXI ст. Незважаючи на те, що посібник було адресовано вчителям, його ідеологічний контекст мав на меті вирішити і «проблему написання історично коректного тексту, наповненого фактами в кількості необхідній і достатній для адекватного сприйняття учнем історичного процесу» [531]. «Вивчення історії з позиції «історичної коректності», – зазначав в одному з інтерв'ю Міністр Д. Табачник, – вимагає вироблення єдиної концепції історії України, яка не дозволить особистим смакам, комплексам і фобіям будь-якої посадової особи змінювати її контекст. Так, наприклад, у розділі історії Європи середини XX сторіччя підручник має допомогти вчителю пояснити учням, чим відрізнялася Велика Вітчизняна війна від Другої світової, які коаліції брали участь у війні і які були їхні цілі, де проходили лінії фронтів, хто, коли, кому і з якої причини війну оголосив, хто визнаний світом агресором, хто в кого приймав капітуляцію. Напевно, після того, як весь цей матеріал буде якісно засвоєний учнем, у нього не буде ніяких проблем з ідентифікацією особистостей Сталіна і Бандери з Шухевичем. В обох випадках я абсолютно згоден з колишнім прем'єр-міністром Польщі Лешеком Міллером: Сталіну не можна ставити пам'ятника, оскільки він безпосередній винуватець смерті багатьох ні в чому не винних людей. Але точно так само ми не можемо заперечувати роль Сталіна як Верховного головнокомандувача сили переможців і лідера країни, яка винесла основний тягар війни, в досягненні Великої Перемоги. А Бандера і Шухевич залишаться в історії як націоналісти і організатори

масових вбивств, але при цьому вони ще й будуть навечно заплямовані колабораціонізмом» [531].

Заявлена Міністром Д. Табачником позиція по суті стала преамбулою до нового етапу концептуалізації шкільної історичної освіти, а робота над створенням «історично коректного» підручника і відповідної йому навчальної програми (прикметно, що не навпаки) – його лейтмотивом. На перший погляд цей процес проходив юридично грамотно: спочатку ухвалили зміни до Закону Про загальну середню освіту (2010 р.), згодом розробили Концепцію історичної освіти (2011 р.) (яка не була оприлюднена для обговорення широкого загалу, хоча офіційно й не відхилена педагогічною спільнотою), після цього – історичний компонент Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [603], а лише у 2012 р. було запропоновано нову навчальну програму з історії [474]. Та на практиці ще у 2010 р. розпочалися прагнення Міністра Д. Табачника «втиснути» зміст шкільної історичної освіти «в застарілі уявлення, російських демократів ХІХ століття, для яких існував єдиний «руський» простір, об'єднаний у Російській державі» [856]. Незважаючи на гуманістичний підтекст та зовнішню відповідність Рекомендаціям Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у ХХІ столітті в Європі» (2001 р.) [582] і перебуваючи за межами політичної доцільності та вкрай суперечливих для значної частини населення України політичних уподобань та історичних тлумачень, ідея «братніх народів» знайшла відображення в запропонованій МОН України для вивчення в школі новій концепції Другої світової війни, в якій Українська РСР розглядалася як єдина на той час українська держава, а представники національно-визвольного руху – як вороги, збройна боротьба яких підірвала її підвалини. «Думаю, – зазначав з цього приводу Д. Табачник, – учні повинні знати, що будь-яка революція, руйнуючи державні структури, випускає на волю настільки руйнівну стихію взаємної ненависті, що громадянські війни, які починаються після революцій, практично завжди стають ще більш руйнівними, аніж зовнішні

вторгнення...» [856]. Цитоване твердження міністра мало на меті переконати школярів у недоцільності збройної боротьби Української повстанської армії. Такі погляди мають негативні наслідки для системи історичного пізнання учнів, адже своєю суперечливістю з дійсністю призводять до руйнування інтелектуальної матриці їхнього розуміння суспільного прогресу, в основі якого – боротьба (нерідко збройна) пригноблених верств населення, соціальних чи етнічних груп за зміну свого становища на краще. Взяті за основу, вони не просто заперечували величезну й у підсумку прогресивну роль, яку в історії людства відіграли Англійська та Французька революції, Війна за незалежність США, Громадянська війна в США тощо, а й спрощували та примітивізували розуміння школярами минулого, породжуючи водночас нову інтерпретацію європейських теоретико-методологічних підходів до вивчення історії, де багатовіковий терор та знищення українського народу інтерпретувалися під личиною спільної історичної й культурної спадщини. При цьому «спрощення історії» розглядалося як своєрідна стратегія «розвантаження» курсу від складних формулювань та ідеології (під якою розуміють ціннісний контекст).

Яскравим прикладом такого розвантаження стала навчальна програма пропедевтичного курсу історії для п'ятого класу (2010 р.) [280], яка «розвантажила» учнів від відомостей про героїв Крут, українських січових стрільців, визвольну боротьбу УПА в роки Другої світової війни, суспільно-політичні події і життя в Україні початку ХХІ століття та поняття «Українська держава», а створені на її основі підручники не містили відомості навіть про деякі знакові події сучасної української історії. Так, останній параграф підручника В. Мисана за 2010 р. [448] хронологічно завершувався 2001 р. – святкуванням десятиріччя незалежності. Описані автором події 2004-го та 2010 рр. без його згоди було вилучено, як такі, що відсутні у програмі курсу [448; 298]. Аналогічний йому підручник В. Власова та О. Данилевської [101] хоч і мав ширші хронологічні межі (до 2010 р. – обрання на посаду президента В. Януковича), однак зовсім не містив

відомостей про Помаранчеву революцію [101]. «За такої динаміки змін, – припускав з приводу цього О. Удод, – за років п'ять новітній період історії України у вітчизняних підручниках цілком ймовірно вкладеться в один абзац» [101, с. 299].

Та найбільшого «переписування» у підручнику 5 класу зазнали події українсько-російської історії. «Втручання в авторський текст розпочалося з матеріалів, де описані часи Хмельниччини. Більшість міністерських рекомендацій пов'язана з формуванням дещо іншого, не агресивного образу нашого східного сусіда – Росії», – зазначав у інтерв'ю газеті «Українська правда» В. Мисан [448].

Перегрупування зазнали також навчальні програми для старшокласників. Приводом до цього стало повернення до 11-річного терміну навчання і зумовлена ним необхідність в оптимізації (а по факту це було «розвантаження») предметів інваріантної складової в профільній школі. Як наслідок, у 10 класі програма курсу історії України «розвантажилася» трьома додатковими темами («Українська СРР в умовах нової економічної політики (1921 – 1928)»; «Закріплення Радянської влади в Україні (1929 – 1938)»; «Західноукраїнські землі в 1921-1939 рр.»), а всесвітня історія – двома («Світ у період економічної кризи 1929 – 1933 рр. та подолання її наслідків»); «Назрівання Другої світової війни») [280; 491, с. 2 – 13]. Натомість курс історії в 11 кл. насправді звужив свої хронологічні рамки до подій кінця ХХ ст. (1939 – 1996 рр.) [491, с. 25 – 28].

Оскільки коригування змісту шкільних курсів історії відбувалося без попередньої підготовки, виникла проблема із його методичним супроводом. Її на собі відчули як учителі, так і учні. На відміну від п'ятого класу, учні якого на початок 2010 / 2011 н.р. все ж отримали нову версію підручника, старшокласники не завжди мали можливість скористатися такою нагодою. Заповнити інформаційний вакуум вкотре взялися науково-методичні журнали, на сторінках яких цілими розділами друкувалися тексти нових підручників з всесвітньої історії Л. Щупака та І. Морозової [857], історії

України Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фреймана [159]; Т. Ладиченко й О. Осмолівського [405] та ін.

Слід зазначити, що трансформаційні процеси 2010 р. відбувалися на тлі і в контексті нищівної критики «Концепції та програми викладання історії України» 2009 р. [339]. Її авторів звинувачували у намаганні «європеїзувати» історію України, показати, що вплив Європи на Україну був значно більшим, ніж вплив Росії; сформулювати відверто негативне ставлення учнів до Радянського Союзу і радянського режиму, який прирівнювали до фашистського; необґрунтовано замінити поняття «Велика Вітчизняна війна» на «Друга світова війна»; героїзувати події національно-визвольного руху ОУН, УПА тощо [370]. Та передусім таке несприйняття було викликане застосуванням у «Концепції» антропологічним підходом до структурування змісту історичних дисциплін, відповідно до якого першість у висвітленні втрачали події політичної і мілітарної історії. Цікаво, що попри гостру реакцію, МОН України в особі Д. Табачника на загал повсякчас декларувало ту ж саму позицію: відхід від історії війн та революцій на користь неконфліктних, «політично нейтральних» проблем, пов'язаних з історією повсякденності [280, с. 2]. На практиці ж мілітарна складова змісту предмету зростала і найбільше це стосувалося подій ХХ ст. Тож намагання уникнути політизації історичних знань з метою перетворення їх на аргумент для нав'язування «правильних» оцінок масовій свідомості, запропоноване «Концепцією» 2009 р., часто розцінювався як порушення «об'єктивності» в трактуванні спільного із нею радянського минулого [413]. Як наслідок, у 2010 р. МОН України створило робочу групу щодо підготовки проекту іншої Концепції шкільної історичної освіти [646]. На її основі у 2011 р. було розроблено історичний компонент освітньої галузі «Суспільствознавство» в «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» [603] та Програму з історії для основної школи (2012 р.). На перший погляд видавалося, що запропонована МОН реформа відповідала усім ознакам логічності, послідовності та структурованості. Однак політизований задум

було реалізовано саме з допомогою деталей. Якщо «Концепція» окреслювала відверто проросійський вектор розвитку шкільної історичної освіти (так би мовити, в контексті історії «братніх слов'янських народів»), то «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти» моделював її проєвропейське майбутнє, шляхом поетапної інтеграції (2011 – 2014 рр.) в єдиний європейський освітній простір [666]. Розглянемо цю ситуацію детальніше.

Слід зазначити, що на відміну від світової практики, де Державний стандарт виконує функцію еталону якості освіти, процес стандартизації вітчизняної системи освіти був частково регламентаційним. Відповідно, змісту українських освітніх стандартів першого покоління (2004; 2011 рр.) були притаманні розмитість у формулюваннях та неоднозначність у характеристиках задекларованих імперативних норм і положень, що на практиці загрожувало небезпекою їхнього довільного трактування та навіть ігнорування. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти 2011 р. не був принципово відмінним. Розроблений в рамках реалізації «Національного плану дій на 2011 р. щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010 – 2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [666], він ґрунтувався на засадах особистісно-зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, реалізацію яких передбачено в змісті та підходах до викладання предметів освітніх галузей і відображено в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти [603]. Стандарт містив шість освітніх галузей, у тому числі галузь «Суспільствознавство», яка (на відміну від Стандарту 2004 р. [603]) реалізовувалася не через один (суспільствознавчий), а два чітко прописаних компоненти: суспільствознавчий та історичний.

Реалізуючи загальну мету галузі («забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в

сучасному українському суспільстві»), історичний компонент був спрямований на «формування ідентичності та почуття власної гідності учнів» шляхом «осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу». За пріоритетністю змістових ліній вона дуже нагадувала «Концепцію та програму викладання історії України» 2009 р. Наприклад, у ній, як і в Концепції 2009 р., задекларовано антропологізацію історичного минулого, простежено зосередженість на різноманітних проявах буття людини, зацентровано на перевагах вивченні історії демократичних ідей, етапів становлення та розвитку інституту прав людини й громадянського суспільства [603; 603]. Однак, слід зазначити, що документ мав свої особливості. Так історичний компонент освітньої галузі «Суспільствознавство» мав такі пріоритети:

- «усвідомлення учнями поліетнічності та багатокультурності України шляхом вивчення історії людських спільнот, що населяли або населяють її територію;
- виважене й неупереджене вивчення контрверсійних та дразливих тем в історії України, Європи та світу;
- збалансований виклад політичної, соціально-економічної історії та історії культури» на тлі допустимої «Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів старшої школи...;
- можливість співіснування різних думок щодо однієї історичної події світової та української історії» [603].

Такі формулювання абсолютно відповідали заявленій МОН України стратегії «узгодження» конфліктів в українсько-російській історії та тезі Д. Табачника, «що любов до України не повинна передбачати упередженість до інших країн» [753], але водночас наближали її, за висловом Ф. Турченка, до втрати суверенності в історичному та й освітньому просторі [301, с. 61 – 62].

Суперечливий характер історичного компонента освітньої галузі «Суспільствознавство» ще більш поглиблено в навчальних програмах з історії 2012 р. Їхня підготовка стала резонансною подією в українському освітньому середовищі. Передусім громадськість турбувала утаємниченість довкола процедури укладання програм та шкільних підручників. Особливо виразно ця проблема поставала на тлі тривалих та прозорих дискусій з приводу Державного стандарту та навчальних програм у 2003 – 2004 рр., коли до обговорення були залучені фахівці-історики, методисти, учителі, громадські організації, навіть представники Ради Європи.

У 2011 р. ситуація склалася по-іншому. «Розвантаження» навчальних програм відбувалося утаємничено, а для процедури їхнього укладання, за висловом С. Терна, були дібрані люди, яких спеціалісти здебільшого не знали [764]. Наслідком проведеної роботи стала, за словами О. Пометун, безпрецедентна зміна більше як тридцяти положень змістового та компетентнісного наповнення програми з історії [550]. Така статистика дозволяє характеризувати реформи 2010 – 2012 рр. виключно з позиції активної боротьби за зміст історичної освіти.

На тлі цієї боротьби роздуми про вдосконалення методики навчання історії були мало актуальними. Підтвердження цієї тези знаходимо знову ж таки в науково-методичних журналах. Проведений нами аналіз фахової періодики засвідчує, що кількість надрукованих у них публікацій методичного характеру у 2011 – 2012 рр. у порівнянні із 2004 – 2005 рр. (після ухвалення Державного стандарту 2004 р.) знизилася майже вдвічі. При цьому спостерігаємо цікаву закономірність: зменшення частки науково-методичних публікацій за авторства істориків та методистів на користь готових конспектів уроків, розроблених учителями. Для порівняння: у 2012 р. в журналі «Історія в сучасній школі» співвідношення науково-методичних публікацій і конспектів уроків було в середньому 1 до 5, а у в номерах 9, 10, 11 – 12 науково-методичних публікацій не було зовсім. На перший погляд, така практика була досить прогресивною: «свій до свого по своє» –

досвідчені вчителі ділилися досвідом зі своїми колегами. Та насправді вона ілюструвала більш приземлену проблему – відсутність науково-методичного супроводу впроваджуваної реформи [591, с. 161]. Тож, залишаючись наодинці із проблемою реалізації задекларованих Стандартом та навчальною програмою змін, учителі просто змушені були інтуїтивно шукати шляхи її самостійного вирішення. Загалом такий досвід був малопродуктивним, адже усував хіба що одну проблему – підготовку конспекту до кожного уроку. Про якість цього конспекту не йшлося. Незважаючи на попит, репрезентована видавництвами «Шкільний світ», «Основа», «Педагогічна преса» та ін. друкowana продукція на цю тему мало відповідала критеріям реалізації інноваційного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання історії, але десятками тисяч примірників тиражувала дидактичну неграмотність окремих авторів [456, с.7].

Таким чином, незважаючи на низку позитивних зрушень, зокрема спробу наповнити освітнє середовище сучасними інформаційно-комунікаційними засобами навчання, трансформацію пропедевтичного курсу історії в 5 класі, запровадження окремих уроків-практичних занять, оглядових уроків, метою яких було налагодження міжпредметних зв'язків між курсами, на завершення 2013 р. у національній освіті накопичився цілий ряд системних проблем. Більшість із них, на думку В. Кременя, була пов'язана із невідповідністю національної системи освіти передовій європейській і світовій практиці, зумовленою безпідставно законодавчо скасованим переходом школи до 12-річної повної загальної середньої освіти [479, с. 4].

Ініційована на тлі світової економічної кризи, чергова радикальна перебудова національної моделі освіти породила в середовищі освітян та широкого кола громадськості недовіру, розгубленість, суперечливість в оцінках її правомірності. І хоча ледь не вперше в практиці реформування шкільної історичної освіти з ініціативи МОН України почергово було зроблено усі необхідні кроки (спочатку розробили Концепцію, потім

Державний стандарт, а згодом, відповідно до стандарту, – навчальні програми), історична наука так і не змогла запропонувати школі адекватну часові та суспільним запитам нову методологію та концепцію шкільної історичної освіти. Вакуум, який утворився після відмови від марксистської парадигми, часто змінювався цивілізаційними, культурологічними, стадіальними, соціологічними та іншими підходами, кожен з яких акцентував увагу на окремих аспектах соціогенезу. Однак життєві умови диктували свої вимоги: суспільство XXI ст. потребує не стільки знаючої, скільки компетентної особистості, здатної застосовувати набуті знання в повсякденному житті, ухвалювати на їхній основі рішення та нести за ці рішення відповідальність.

Поштовхом до чергового етапу трансформацій в галузі стали події Революції гідності та підписання Угоди про асоціацію України з Європейським Союзом, які зумовили черговий етап освітніх трансформацій. Відправною точкою для змін стали змістоутворювальні положення Концепції загальної середньої освіти 2001 р., а спрямування вектора розвитку національної освіти в площину європейської освітньої практики видавалося цілком закономірним. Початком відновлення проєвропейського курсу освіти можна вважати серпень 2014 р., коли експертна група Коаліції неурядових організацій «За освітню реформу» звернулася до учасників серпневої Колегії Міністерства освіти і науки України, регіональних педагогічних конференцій і всіх небайдужих освітян з пропозицією долучитися до загальнонаціональної дискусії з питань реформування української освіти [217]. Серед основних проблем, які потребували першочергового вирішення, експертами були виділені критичне зниження рівня знань учнів, невдоволеність громадян і роботодавців якістю освіти, перехід на 12-річну систему середньої освіти з профільною старшою школою, запровадження системи постійного оновлення курикулуму (змісту) середньої освіти тощо. «Наше завдання, – зазначали фахівці, – не «лікувати» наявну систему, а запровадити програму системних реформ, яка перетворить українську освіту на одну з центральних ланок в

економіці знань» [217]. Орієнтиром для анонсованих змін повинна була стати «Дорожня карта освітніх реформ», розробку якої коаліція українських неурядових організацій разом з українським експертним співтовариством і міжнародними експертами за підтримки українських і міжнародних донорів почала вже в лютому 2014 р.

У рамках тих же серпневих конференцій «на численні прохання вчителів країни» МОН України було ініційовано / оголошено рішення про повернення у 2014 / 2015 н. р. до програм та підручники 2005 і 2010 рр. [442]. Відповідно до нього, одночасно чинними стали дві програми для учнів 5 кл.: «Історія України. Вступ до історії» (2005 р.) та «Історія України (Вступ до історії)» (2013 р.). Учителі, які вирішили працювати за програмою 2005 р., могли скористатися підручниками: «Вступ до історії України» (автори В. Власов, О. Данилевська) та «Вступ до історії України» (автор В. Мисан). Учителі, які обрали програму 2013 р., могли використовувати відповідні їй підручники «Історія України (Вступ до історії) В. Власова, О. Данилевської, 2010 р., або авторів О. Пометун, І. Костюк, Ю. Малієнко 2013 р. [442].

Для учнів 6 класів чинною залишалася програма «Інтегрований курс. («Всесвітня історія. Історія України» (2013 р.) [442]).

Учні 7 – 9 кл. поверталися до навчання за програмою «Історія України. Всесвітня історія. 5 – 9 класи» (2005 р.), а 10 – 11-класники – до програми «Історія України. 10 – 11 класи» 2010 р. [442].

Для 10 – 11 класів академічного рівня та рівня стандарту чинності набували програми «Історія України. 10 – 11 класи» та «Всесвітня історія. 10 – 11 класи» за 2010 р. [442].

Змін зазнала і тематична складова окремих програм. Особливо це було помітно у змісті курсу історії України в 11 класі. Наведемо приклади:

- для характеристики Голодомору 1932 – 1933 рр., передбаченої в контексті теми «Соціально-економічні перетворення в Радянській Україні (1929 – 1938 рр.)», учителю необхідно було, керуючись Законом України «Про Голодомор 1932 – 1933 років в Україні» [440], пояснювати це поняття,

як акт геноциду Українського народу, зумовлений зумисними діями тоталітарного репресивного сталінського режиму і спрямований на масове знищення частини українського та інших народів колишнього СРСР;

- змістова складова теми «Україна в роки другої світової війни (1939 – 1945 рр.). Велика Вітчизняна війна (1941 – 1945 рр.)» розширена шляхом вивчення процедури «Проголошення Акту відновлення Української Держави 30.06.1941 р.»;
- у темі «Україна в перші повоєнні роки 45 – поч. 50-х рр. ХХ ст.)» акцентовано увагу на «Національно-визвольному русі 1944 – 1954 рр.»;
- до теми «Україна в умовах політичної та економічної лібералізації суспільства (сер. 50-х – сер. 60-х рр. ХХ ст.)» було додано відомості про участь українців у повстаннях сталінських концтаборів 1953 – 1954 рр., про ХХ з'їзд КПРС і початок лібералізації;
- програму історії України для 11 класу було доповнено такими персоналіями, як Л. Лук'яненко, О. Кандиба, А. Горська, В. Чорновіл, І. Дзюба та ін. [442].

Дещо пізніше, у листопаді 2015 р., з метою вдосконалення навчальної програми «Історія України» для учнів 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів Наказом МОН України № 1194 було внесено зміни до Темі 6. «Україна в умовах незалежності» [590]. Передусім корекції зазнали хронологічні рамки теми. У новій редакції вона почала охоплювати період «від 1991 р. до сьогодні». Такий підхід кардинально змінив концептуалізацію теми, надаючи їй націоналістичного забарвлення. Якщо в попередній редакції вивчення державотворчих процесів в Україні обмежувалося подіями до ухвалення Конституції 1996 р. і загальним описом економічного, політичного та культурного становища України на зламі ХХ – ХХІ ст. (решта подій вважалися політологією), то нова редакція, не «згладжуючи кути», будувала проблемно-тематичний виклад теми довкола інколи складних, але знакових подій періоду незалежності України: парламентські вибори, конституційні реформи, «газові» та «торгівельні»

війни з Росією, Помаранчева революція 2004 – 2005 рр., процес Євроінтеграції, Революція Гідності 2013 – 2014 рр. тощо [590].

Ключовою подією освітніх трансформацій цього періоду стало впровадження реформи «Нова українська школа» (НУШ). Вона розпочалася у 2016 р. із затвердження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Нормативним підґрунтям реформи став ухвалений у 2017 р. рамковий Закон України «Про освіту», який передбачав повернення до 12-річного терміну навчання учнів ЗЗСО та кардинальне оновлення профільної середньої освіти [631]. Незважаючи на те, що реформа була розрахована більше як на десятиліття та розпочиналася із початкової школи, її зміни передусім торкнулися історичної освіти старшокласників.

Аудит Типових навчальних планів закладів загальної середньої освіти III ступеня, затверджених наказом МОН України від 27.08.2010 № 834, за якими на початку реформи продовжували працювати вітчизняні ЗЗСО, показав дві проблеми, які потребували найшвидшого вирішення: надмірна кількість предметів інваріантної складової, наявність яких не дозволяла розширити перелік профільних дисциплін, та нормативна закріпленість «універсального профілю» шкіл, що дозволяла закладам освіти не виділяти власних профільних предметів [860]. Для втілення нового змісту освіти профільної школи МОН України було ініційовано громадські обговорення щодо зміни типових навчальних планів для 10 – 11-х кл. та інтеграцію окремих навчальних дисциплін інваріантної складової базового навчального плану. Однією з тем цього обговорення стала інтеграція навчальних курсів з історії в єдиний предмет «Історія: Україна і світ» [858].

За підсумками обговорень, які розпочалися наприкінці 2016 р. – у лютому 2017 р. МОН України було репрезентовано нову Концепцію базового навчального предмета «Історія: Україна і світ», який поєднав відомості з історії України та всесвітньої історію у співвідношенні 70% до 30% і

передбачав формування нової історичної свідомості учнів, яка виходить «поза кордони Української держави» [503; 858].

Долаючи понад двадцятилітню дискусію довкола створення інтегрованого курсу історії, нова Концепція шкільної історичної освіти в методичному плані цілковито ґрунтувалася на засадничих принципах НУШ: передбачала при вивченні предмету застосування технологічних та дидактичних інновацій, докорінну зміну форм і методів навчання, створення нового особистісно-орієнтованого партнерського освітнього середовища. Робота за такими правилами вимагала належного науково-методичного супроводу, адже за таких умов акценти у навчанні історії змістилися з монологу на діалог, з пасивного сприймання на активне на інтерактивне навчання, із засвоєння історичного матеріалу на його осмислення. Такі підходи не були абсолютно новаторськими: над ними активно працювали українські методисти ще в добу реалізації концептуальних засад 12-річної школи – на початку 2000-х. У ці роки українськими дослідниками Н. Венцовою, Д. Десятовим, О. Желібою, Л. Задорожною, В. Кобалем, В. Комаровим, Л. Коріньком, Т. Ладиченко, Ф. Левітасом, В. Мисаном, Л. Пироженком, О. Пометун, О. Салатою, С. Терном та ін. активно було розроблено методики оновлення змісту освіти на засадах інноваційної педагогіки, захищено дисертації та опубліковано праці з питань розвитку пізнавального інтересу, історичного та критичного мислення учнів під час вивчення історії [51; 313; 326; 353; 548; 761; 762] та модернізації роботи із засобами навчання – текстом підручника та альтернативними навчальними книгами, історичними документами, умовно-графічною наочністю тощо [203; 211; 529]. Реформа НУШ після кількарічної стагнації 2010 – 2013 рр. лише активізувала цю роботу, скерувавши науково-методичний потенціал дослідників у русло реформування шкільної історичної освіти в Україні і переосмислення досвіду попередніх років.

Отже, проведений нами науково-теоретичний аналіз дозволяє характеризувати 2010 – 2017 рр. як етапи двох «зворотних трансформацій».

Перша відбулася упродовж 2010 – 2014 рр., коли внесенням змін до Закону «Про загальну середню освіту» (2010 р.), було розпочато процес повернення середньої освіти України до стандарту 1996 р. У галузі шкільної історичної освіти цей процес був пов'язаний передусім із концептуалізацією стратегії узгодження конфліктних тем минулого (переважно пов'язаних із Росією) та формування єдиного українсько-російського погляду на події світової та вітчизняної історії. У навчально-методичному контексті цей процес був позначений створенням нової Концепції шкільної історичної освіти (2010 р.), історичного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та навчальної програми з історії (2012 р.), які мали загальну мету – створити цілісне уявлення учнів про розвиток української державності в ментальній єдності російського та українського народів. Характерно, що окреслюючи у змісті проросійський вектор розвитку шкільної історичної освіти, у методичній складовій трансформації 2010 – 2014 рр. були чітко орієнтовані на європейський контекст. Мабуть, саме через це широко розкритикована МОН України часів керівництва Д. Табачника проєвропейська Концепція та програма викладання історії України (2009 р.) все-таки була взята за основу моделювання історичного компоненту Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та навчальної програми з історії (2012 р.).

Незважаючи на окремі позитивні тенденції, трансформаційні процеси 2010 – 2014 рр., вважаємо регресивними. Їхній перебіг на тлі соціально-економічної та політичної нестабільності в державі породив цілу низку кризових явищ в освіті загалом та в шкільній історичній освіті зокрема. Тож, першочерговим завданням етапу другої «зворотної трансформації» (2014 – 2017 рр.) стало створення інструментів для повернення вектора розвитку національної освіти в площину європейської освітньої практики та адаптації концептуальних положень НУШ (творення нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей і наскрізних умінь, педагогіці партнерства, філософії дитиноцентризму, принципів активного навчання та ціннісного

виховання [143]) до практики навчання історії в школі. У цьому контексті першочергових змін зазнали чинні типові навчальні програми з історії. У них було здійснено перерозподіл навчальних годин на вивчення деяких тем; прописано механізми реалізації компетентнісного підходу; включено нові наскрізні змістові лінії («Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека» та «Підприємливість та фінансова грамотність»); додано опис ключових компетентностей [486, с. 3 – 8]. Найбільшої трансформації зазнала концепція вивчення історії в старшій школі. Розроблений у 2017 р. інтегрований курс «Історія: Україна і світ» для 10 – 11 кл. став логічним завершенням більш як двадцятилітньої дискусії на предмет створення єдиного курсу історії і водночас початком процесу практичної реалізації ідеї інтегрованого навчання історії в школі, кінцевою метою якого мало стати створення трирівневої концентричної моделі історичної освіти.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі описано процес формування, реалізації та розвитку національної моделі освіти впродовж перших шістнадцяти років незалежності України як середовище, у якому розвивалася й функціонувала теорія та методика навчання історії в школі – концептуальний період. Зокрема висвітлено концептуалізацію методичної системи навчання історії в школі в 1991 – 1996 рр., досліджено трансформаційні процеси в змісті теорії та методики навчання історії в школі в 1996 – 2010 рр., простежено ключові тенденції трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 2010 – 2017 рр.

Варто відзначити нерівномірність цього процесу: досить широкою була амплітуда злетів і стагнації, доводилося долати консерватизм у підходах до навчання, вагомим був і політичний фактор. Та головним результатом трансформаційних процесів галузі 1991 – 2017 рр. стала самодостатня

функціональна модель національної освіти, що поєднала в собі прогресивні надбання минулого та здатність до змін у майбутньому. Шкільна історична освіта була частиною цих змін, проте, розвиваючись в руслі ключових тенденцій вітчизняної освітньої парадигми, вона повсякчас виходила за межі окреслених нею перспектив, адже на її концептуалізацію значною мірою впливала зміна політичної кон'юнктури в державі й тенденції розвитку історичної науки. Саме тому станом на друге десятиліття XXI століття шкільна історична освіта так і не змогла до кінця подолати властиве радянській моделі розмежування двох функцій науки, відповідно до якого створення знань та їхнє відтворення – це різні процеси. Внаслідок цього зміни в історичній освіті часто відбувалися нескоординовано: до змісту вносили корективи політики та історики, а теоретико-методологічний інструментарій формували учені-методисти. На практиці мета історичної освіти часто була не узгоджена з визначеними для неї державною освітньою політикою пріоритетами та чинною документацією щодо організації освітнього процесу загалом і викладання історії зокрема. Це спричинило відсутність концептуального обрамлення шкільної історичної освіти, неузгодженість її мети із загальною метою навчання і, як наслідок – перевантаженість змісту шкільних курсів історії надлишковим теоретичним матеріалом й повсякчасна дискусія довкола проблеми їхнього розвантаження, корегування та уточнення. Тенденційність проблеми спонукала до розгляду генези змісту теорії та методики навчання історії в 1991 – 2017 рр. крізь призму і в контексті обґрунтованої періодизації державної політики в галузі освіти, з похибкою на особливості розвитку історичної науки, осмислення предмету дослідження якої часто не може бути зведеним до конкретних подій, фактів чи хронологічних меж.

Відтак у концептуальний період *становлення теорії та методики навчання історії в школі (1991 – 2017 рр.)* об'єднано три періоди розвитку освіти в Україні:

- перехідний (1991 – 1996 рр.) – від прийняття Закону України «Про освіту» (1991 р.) до ухвалення Державного стандарту загальної середньої освіти (1996 р.);
- нормотворчий (1996 – 2010 рр.) – від ухвалення Державного стандарту загальної середньої освіти (1996 р.) до внесення змін до Закону «Про загальну середню освіту» щодо повернення ЗЗСО до 11-річного терміну навчання (2010 р.);
- контроверсійний (2010 – 2017 рр.) – від внесення зміни до Закону «Про загальну середню освіту» щодо повернення ЗЗСО до 11-річного терміну (2010 р.) до ухвалення Закону України «Про освіту», який знову передбачав здобуття повної загальної середньої освіти упродовж 12 років (2017 р.).

Трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії 1991 – 2017 рр. відбувалися в правовому полі національної системи освіти, яке формували Конституція України (1996 р.) та Закони України «Про освіту» (1991, 2017 рр.), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Державний стандарт загальної середньої освіти (1996 р.), Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004 р.). Це є підставою для висновку про наявність законодавчого та нормативно-правового супроводу освітніх реформ. Водночас від здобуття Україною незалежності до 2017 р. теорія та методика навчання історії в школі пройшла складний шлях докорінних змін, пов'язаних з утвердженням національного історичного нарративу, інтеграцією в європейський освітній простір, переходом від класичної до раціонально-інноваційної моделі освіти.

Особливо значущими в цьому аспекті стали 1991 – 1996 рр. Заданий у цей час вектор трансформацій був спрямований на нівелювання радянських стереотипів мислення, відродження української ментальності та творення нової світоглядної ідеології. У теорії та методиці навчання історії почався активний процес напрацювання нового розуміння концепції шкільної історії, заснованого на принципах плюралізму, свободи думки, багатоаспектності

наукового пошуку, єдності цивілізаційного та культурологічного підходів у моделюванні змісту історичного матеріалу. І хоча перші в незалежній Україні Концепції історичної освіти (1992 р.; 1995 р.) так і залишилися на папері, саме напрацювання їхніх авторів заклали підґрунтя для радикальних змін як у змісті, так і в структурі шкільної історичної освіти. Створені на основі цих документів навчальні програми з історії все ще мали ознаки формаційного підходу до висвітлення подій минулого, а наявні у них цивілізаційні й культурологічні аспекти давали змогу усвідомити минуле не лише як поступальний розвиток людства, а і як локальний прогрес / регрес окремих країн і народів, у тому числі й України.

Загалом освітні пріоритети цього етапу трансформацій були сформовані таким чином: 1) формування національного історичного наративу; 2) подолання стереотипів формаційного висвітлення історії на користь її антропологізації; 3) поєднання лінійного та концентричного підходів до вивчення історії; 4) реалізація шкільного курсу історії як предмету розвитку критичного мислення. Та попри увесь динамізм і прогресивність, трансформаційним процесам 1991 – 2017 рр. була все ж притаманна певна незавершеність та декларативність. Як наслідок, у їхньому перебігу чітко простежується як принципова новизна (запровадження елементарного курсу історії України в 5 класі), так і виразна спадковість (нездатність цілковито відмовитися від радянської методології освіти).

Простежено еволюцію методів навчання історії в системі шкільної історичної освіти незалежної України (1991 – 2017 рр.). В окреслених хронологічних межах методам навчання історії були притаманні якісні відмінності та специфіка розвитку: 1991 – 1996 рр. – активізація розвитку методів навчання історії на тлі національного загальнопедагогічного «відродження» в державі; 1996 – 2010 рр. – розширення спектру методів навчання історії внаслідок стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, потреби тісного зв'язку навчання з життям, формування компетентностей, розвитку критичного мислення, усвідомлення наступності

та послідовності суспільних процесів; 2010 – 2017 рр. – сповільнення та регрес розвитку методики й методів навчання історії, зумовлений консервативністю освітньої політики держави.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [234; 236; 237; 238; 239; 240; 241; 245; 246; 253; 254; 258; 264; 265; 279; 273; 274; 275; 276].

РОЗДІЛ IV

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ У 2017 – 2020 РР.

4.1. Світові тенденції загальноосвітніх змін та їхній вплив на формування нових освітніх стандартів української школи

Осмилення феномену освіти та її впливу на прогресивні тенденції розвитку людства вимагає наукового обґрунтування процесу формування, розвитку та функціонування сучасних соціальних явищ і процесів, адже будь-який соціум, кардинально відмінний від його історичних попередників, передусім характеризується новою якістю людського життя, яка породжує «нову людину» та якісно нову соціальну структуру [282, с. 3]. Система освіти не може існувати ізольовано від суспільного розвитку й мати на меті лише передачу відповідних знань і навичок, а повинна відповідати вимогам середовища, адже саме в шкільні роки людина набуває базових соціальних навичок, які в подальшому впливатимуть на якість життя. На формування алгоритму здобуття освіти впливає ціла низка факторів, які трансформують цей процес і впливають на його характеристики. Тож дослідження стратегічних механізмів і тактичних засобів загальноцивілізаційних змін на зламі XX – XXI ст., які є водночас і репрезентантами, і сигніфікаторами незвичних обставин та умов життя та діяльності як індивідів, так і спільнот, дозволить простежити низку закономірностей у процесі формування інноваційної теорії освітньої сфери України.

Опинившись на межі глобальних перетворень, людство кін. II – поч. III тисячоліття впритул наблизилося до нової стадії цивілізаційного розвитку, яку професор соціології Колумбійського та Гарвардського університетів Д. Белл, визначив як постіндустріальне суспільство [875].

Розглядаючи історію крізь призму трьох стадій розвитку (аграрної або ж доіндустріальної, індустріальної і постіндустріальної), Д. Белл змодельював

постіндустріальне суспільство, взявши за основу характеристики індустріального, і, подібно до інших теоретиків індустріалізму (Е. Тьоффлера, Й. Масуди, М. Пората, А. Туренна, Дж. Гелбрейта, Р. Арона, П. Дракера, Т. Стоуньєра, М. Маклюєна, Е. Гідденса, М. Кастельса, Ф. Уєбстера та ін.), дефініціював його як процес переходу від машинної технології до інтелектуальної. Центральне місце в цьому процесі вчений відводив знанням, але знанням теоретичним, можливість кодифікування яких в абстрактну систему символів, дозволяє використовувати їх для прийняття стратегічних рішень та вибору напрямків змін, планування майбутнього [295, с. 139 – 140]. Зауважимо, що запропонована у концепції Д. Белла класифікація суспільного розвитку була доволі абстрактною. Охоплюючи надто великі проміжки історії (в трьох періодах – шість тисячоліть), вона окреслювала аспекти еволюції лише з позицій технологічного способу виробництва (продуктивних сил і суспільного поділу праці), чого було не достатньо для усвідомлення ієрархії інформаційних процесів на новітньому етапі змін. Як наслідок, репрезентоване в роботах Д. Белла поняття «постіндустріальне суспільство» за майже півстолітню історію існування так і не отримало єдиного концептуально-категоріального обрамлення, натомість зазнало чималої кількості уточнень та інтерпретацій, пов'язаних із розмитістю формулювання терміна: прикметник «постіндустріальний» вказує лише на становище суспільства в тимчасовій послідовності стадій розвитку – «після індустріального» і не стосується його матричних характеристик. Відтак у сучасній літературі для називання соціальних тенденцій сучасного соціуму функціонують поняття «суспільство інформаційне» (В. Іноземцев), «суспільство достатку» (Дж. Гелбрейт), «суспільство знань» (П. Друкер, Д. Белл), «наукове суспільство» (М. Понятовський), «технотронне суспільство» (Зб. Бжежинський), «надіндустріальне суспільство» (Е. Тоффлер), «програмоване суспільство» (О. Турен), «глобальне селище» (Г. Мак-Лен), «мережеве суспільство» (М. Кастельс), «постсучасне суспільство» (Ж. Ліотара), «нове індустріальне

суспільство» (Дж. Гелбрайт) тощо [408]. Загалом названі терміни синонімічні. Водночас кожен із них є правомірним і допустимим для характеристики концептуальних аспектів формування та розвитку сучасного соціуму. Так, термін «інформаційне суспільство» почав активно функціонувати наприкінці ХХ ст., коли людство опанувало засоби оцифрування інформації, навчилося створювати бази даних і бази знань для її збереження, оволоділо способами передачі інформації на відстані за допомогою ІКТ та глобальної комп'ютерної мережі Інтернет [851]. Як наслідок, основні фактори промислового виробництва (земля, праця й капітал) поступилися місцем інформації як товару, який можна купити, продати й використати для посилення ролі держави у світових економічних і політичних процесах.

Розглядаючи інформаційне суспільство як форму соціального устрою, стратегічним ресурсом якого (за Д. Беллом) є теоретичні знання, дослідники наділили його всіма ознаками глобальної мережевої інтелектуально-технологічної організації. Міжлюдські взаємини в такому суспільстві набули ознак «віртуальності» – підміни реальної соціальної дійсності ілюзорною, активованою новими інформаційними технологіями і досягненнями мікроелектронної революції. Відтак раніше усталені ієрархічно організовані морфологічні форми особистісної взаємозалежності поступилися місцем глобальним мережевим структурам [296, с. 298 – 299].

Організовані за бінарною логікою (увімкнення / вимкнення) децентралізованих структур, мережі як соціальний механізм отримали здатність ігнорувати все те, що не несе їм очевидної користі. Якщо якийсь вузол мережі з певної причини припиняє виконувати свою функцію, вона його відкидає і повторно реорганізовується. При цьому домінантного вузла не існує, деякі з них можуть бути важливішими за інші, але всі вони здатні зміцнити свою ефективність шляхом накопичення додаткової інформації і частішого її використання [877]. У такому форматі вартість знань / інформації зумовлювалася не стільки їхнім обсягом, скільки придатністю для

застосування з метою оптимізації якості соціального буття [139]. Саме тому, перетворюючись на складову мережевого освітнього простору, знання поступово віртуалізуються, змінюючи свою форму та модель конструювання змісту. Ефективність їхнього засвоєння та застосування починає залежати від здатності освітніх траєкторій забезпечити варіативність, а індивідуальний підхід до вибору цієї траєкторії повинен допомагати суб'єктові навчальної діяльності визначатися у власних освітніх потребах.

Водночас до кін. ХХ ст. суспільство ще не могло похвалитися наявністю достатньої кількості навиків, аби використовувати накопичені ним знання для свого гармонійного розвитку. Найчастіше здобуті шляхом освіти чи особистого досвіду відомості виконували функцію «сировини», яку необхідно було попередньо обробити й лише тоді використовувати для створення нових товарів на економічному ланцюгу – «від ідеї до послуги» [851]. Тож концепт «інформаційне» у визначенні його базових характеристик був цілком виправданим.

На поч. ХХІ ст. ситуація змінилася. Збільшення розриву між розвиненими країнами та рештою світу, між різними верствами населення всередині країн (багатими і бідними, молодими і людьми похилого віку, різний соціальний статус та рівень освіти) зумовило потребу в напрацюванні й дотриманні) як у глобальному масштабі, так і в межах окремих країн) чітких правил політичного та економічного розвитку суспільства на благо людей. Соціум почав набувати принципово нових вимірів, якими, крім технологічного, стали соціальний, етнічний і політичний [851], тому інформацію стали розуміти як гармонізовані знання, які, окрім відповіді на запитання «як діяти?» (характерної для дефініції «інформаційне суспільство»), забезпечували поле для роздумів щодо того «як співіснувати». Саме тому деякі дослідники [527; 137; 671] почали розглядати реалії сьогодення безпосередньо як «суспільство знань».

Особливої популярності термін «суспільство знань» набув у середовищі інтелектуалів та учених країн з високим рівнем розвитку науки та

освіти. О. Петрушенко вважає, що цей концепт, по-перше, дозволяє створити уявлення про сучасний стан розвитку суспільства як про щось позитивне і прогресивне, націлене на розвиток усіх сфер загального буття (на відміну від назв «постіндустріальне», «постмодерне», в основу яких закладене усвідомлення того, що будь-які політичні чи соціальні відмінності в сучасних умовах не можуть бути важливішими за фактор технологічного прогресу [439]), а, по-друге, вкотре підтверджував усталену й популярну серед інтелектуальної еліти ідею Нового часу про те, що розвиток усіх аспектів життя суспільства залежить від розвитку знань людства, а провідну роль у цьому процесі відіграють саме знання науково-технологічні [527, с. 106].

Основні ідеї концепції суспільства знань були викладені та підсумовані у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання» у 2005 р. [851]. Під час цієї доповіді генеральний директор ЮНЕСКО з питань комунікації та інформації А. Хан, відповідаючи на запитання про те, чим відрізняється концепція «суспільства знань» від концепції «інформаційного суспільства» і чому у світі, де близько 70 % людей не мають доступу до базових структур комунікації, суспільство знань може стати ключем до кращого майбутнього, сказав, що концепти «суспільство знань» та «інформаційне суспільство» – не тотожні, а взаємодоповнюючі. «Суспільство знань» має значно ширший (соціальний, етичний та політичний) та багатогранний погляд на розвиток суспільства майбутнього ніж «інформаційне суспільство», пов'язане переважно з ідеєю технічних інновацій. Такий підхід дає підставу розглядати «інформаційне суспільство» як функціональну складову «суспільства знань» [851].

Серед ознак, що найбільш точно характеризують суть інформаційного суспільства, яке еволюціонує в суспільство знань, В. Воронкова виділяє такі:

- швидкий ритм життя та темпи зміни технологій;
- домінування інформації і теоретичних знань, як головних трансформаційних сил суспільства;

- наявність інформаційних ресурсів, як стратегічного запасу суспільства, що забезпечує його економічну стабільність і процвітання;
- залежність суспільного розвитку від уміння знаходити та адекватно використовувати нову інформацію;
- глобальну інформатизацію суспільства як основу економіки знань [114].

У таких умовах особливо актуалізується питання про те, якою має бути освіта в суспільстві знань, якщо (за даними Світового банку) 77 % національного багатства розвинених країн світу вже сьогодні становлять знання та вміння ними розпорядитися [282].

Сучасний світ, який розвивається завдяки створенню нових цінностей і технологій, нових геополітичних умов, нового стилю життя і способів взаємозв'язків, потребує нових ідей, класифікації і концепції, нової освітньої програми, у якій пріоритет «освіти на все життя» поступається місцем «освіти впродовж усього життя»; нового освітнього середовища, яке, за твердженням А. Гофрона, буде народжуватися не від порядку, а з безпорядку і в якому жорсткі алгоритми поступляться місцем альтернативним теоріям розвитку, а фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки – фундаментальним імовірнісним зв'язкам [129, с. 44 – 45].

Педагоги України також наголошують на необхідності змін та модернізації системи освіти [527; 137; 671; 86; 477]. Однак на вітчизняному ґрунті така необхідність радше зумовлена тим, що у свідомості більшості членів суспільства почали втрачатися чіткі межі між поняттями «знання» та «поінформованість». Унаслідок цього людину, яка має хорошу пам'ять та широкий кругозір, сприймають як знаючу, а соціум дедалі частіше став перейматися думкою: навіщо засвоювати знання, якщо існує Інтернет? Можливо, сучасне технократичне суспільство цілком спроможне обійтися без фундаментальних знань, опираючись на технології, які можуть бути запозичені як готовий продукт і використані в разі потреби? [527, с. 106]. Таку ситуацію В. Ковальов охарактеризував як парадокс дефіциту знань у

суспільстві знань [477 с. 74], визначальною характеристикою якого, на думку С. Полєєва, є індивід, здатний до перетворення на своєрідну сингулярність, способом конституювання якої стало залучення до інформаційних мереж, а головною культурною якістю – не пізнання, а риторика та мобільність [671, с. 22]. У такому форматі, за висловом грецького філософа П. Еліопулоса, політизована софістика почала приміряти на себе мантию мудрості: «Велика частина відповідальності громадянина делегується професійним політикам, які навмисно (або не приховуючи характер своїх рішень) транслюють громадянам поверхневу або оманливу риторичку, якщо не безпосередню брехню» [197, с. 8], тому що політизована софістика – це ніщо інше, як доведення будь-чого (інколи цинічно, брехливо і маніпулятивно) без огляду на те, чи приносить це користь лише для окремих людей чи для цілого народу загалом [477, с. 75].

Водночас в умовах перманентної та безупинної технологічної революції сучасна система освіти перестала розрізняти специфіку природничого та гуманітарного знання. «Позитивізм звів ідею науки до науки про факти, а не про людину, яка залишилася за межами наукового пошуку», – зазначає О. Найдъонов [477, с. 74]. Однак, якщо для математики ще якось допустимо, щоб людина користувалась формулою, але не пам'ятала, її змісту і походження, то з погляду історичних знань абсурдно, щоб людина пам'ятала дату події, але не розуміла, яку роль ця подія відіграє для історії. З цієї причини концепт «суспільство знань» досі не має чіткого визначення в сучасній соціально-гуманітарній науці і філософії.

Труднощі категоризації «суспільства знання» багато в чому пов'язані і з тим, що нові комп'ютерні технології якісно не змінюють сутності знань. Радикально трансформуються тільки можливості їхнього отримання, зберігання, переробки і трансляції, що призводить до безпрецедентного збільшення кількості інформації і прискорення циркуляції, а також значно ускладнює її пошук. У цьому сенсі «суспільство знань» тотожне «масовій культурі», доступній усім індивідам, і набуває амбівалентності, розкриття

якої має принципове значення для з'ясування резервів і перспектив оновлення змісту сучасної освіти. Зауважимо, що в «суспільстві знань» постійно відбувається небачене зростання ролі освіти для життєдіяльності народів, країн, індивідів, її перетворення на одну з галузей вельми прибуткового виробництва, і водночас – триває перманентна криза освітніх структур, яку зумовлює нерозуміння суспільством ролі освіти в гуманітарно-орієнтованому соціальному прогресі [812]. В інтерпретаціях цієї проблеми в сучасній філософії освіти чітко простежується контраверсія двох підходів до парадоксальності кризи освіти і шляхів її подолання:

- технократичне прагнення трансформувати зміст і характер освіти, зосередивши її роль на формуванні прагматичних умінь оперувати інформацією, опанувати технології, мислити фахово;

- налагодження процесу якісних змін освіти в інформаційному просторі, коли діяльність щодо контролю, вироблення і трансляції знань відокремлюється від загальної структури освітнього процесу і набуває самостійності.

В умовах домінування першого підходу відбувається небачене зростання обсягів нового плюралістичного знання на тлі блискавичних темпів архаїзації і відмирання вже наявного. Це докорінно змінює сутнісну орієнтацію освіти, адже багато з того, що раніше називали знанням, починає втрачати будь-який сенс, але, на думку відомого теоретика менеджменту П. Друкера, така стрімка стратегія розвитку є безперспективною. «Протягом 200 років, – пише він, – жодна країна не досягла економічної могутності, рухаючись шляхом попередніх лідерів. Усі починали з чогось, що було на той час новим, – хай то виробництво чи розподіл» [879, с. 24]. У межах економічної теорії традиційним є факт, що перемагає не той, хто прагне робити краще, а той, хто прагне робити інакше. Це актуалізує проблему творчості для сучасного світу як загального та природного способу людського існування [296, с. 299]. Формуючи потребу в «перекваліфікації» старанного виконавця, ефективної найманої робочої сили у творчу людину

[851], сама економіка сприяє тому, що якість освіти починає залежати від її здатності ввести цю творчість в освітній простір і в такий спосіб віднайти іманентну логіку свого розвитку, визначитися з метою своєї діяльності. Освіта, як транслятор наявного стану речей, існує у цьому сенсі не як інструмент продукування творчого начала, а як показник здатності до відтворення та фіксування репродуктивних функцій людини. Світ загалом та економіка зокрема вимагають творчої людини, а освіта спрямована на підготовку «людини корисної», тобто на формування заданої кількості та конфігурації потрібних суспільству якостей. Якщо творчість орієнтована на самовизначення, то «людина корисна» орієнтована на старанне відтворення запрограмованих інструкцій та алгоритмів. Іншими словами, зазначає М. Каращук, якщо творчість передбачає свободу, то «людина-функція» – авторитаризм та догматизм. Без творчого начала освітній простір приречений випускати старанних виконавців, хоча майбутнє вимагає творців [296, с. 299].

Другий підхід, що передбачає налагодження процесу якісної зміни освіти в інформаційному просторі, моделює освіту як новий вид діяльності, яка інтегрує всі сфери життя, утверджуючи знання та інформацію як символічний і соціальний капітал не лише в когнітивних та культурних, а й у соціально-економічних практиках [812]. У такому варіанті поняття «знання» та «інформація» не синонімізуються (як у першому), оскільки інформатизація освіти сприймається як процес утрати орієнтирів, важливих для розуміння «теоретичності» як ключового принципу наукового пізнання, який розмежовує класичне знання та інформаційну компетентність, що виникає в процесі опанування телекомунікаційних технологій, властивих інформаційному суспільству. Інформація фрагментується і внаслідок цього втрачає когнітивно-епістемну форму, тому не стимулює інтелектуально-сміслової діяльності. Знання ж виступає як певна матриця – теоретико-абстрактна система, яка обов'язково містить культурні смисли та соціальні цінності. На відміну від «інформації», «знання» не лише ініціює, стимулює та системно провадить конкретну діяльність, а й спрямовує формулювання та за

потреби коригування організованої послідовності правил, які лежать в основі певної практики. Погоджуємося із думкою В. Кушерця, що для епохи, коли знання у вигляді інформаційного ресурсу стають основним фактором соціальних перетворень, повинен бути властивий певний культурний рівень націй, здатних розробляти та адекватно оцінювати власні ціннісно-сміслові горизонти і перебувати в їхніх межах. В іншому випадку (в умовах глобалізації та тотальної інформатизації) таким націям доведеться споживати чужі цінності і жити чужими смислами [404, с. 199].

Загалом в обох варіантах соціокультурні процеси, котрі визначають сучасне суспільство як «суспільство знань», формують погляд на ідеал посткризової моделі освіти як на дуальну єдність відтворювально-адаптивного за своїм змістом інституту знань та соціокультурного феномену, для змісту якого повинні бути властиві цінності інновації та прогресу, антропологічна інтенція на «гуманітарний розум» і гуманістичну парадигму. Така стратегія утверджує нову функцію освіти – вид діяльності, яка інтегрується у всі сфери життя, утверджуючи вагомість знання та інформації як символічного й соціального капіталу не лише в когнітивних та культурних, а й соціально-економічних практиках [812]. Уже сьогодні в найбільш розвинутих країнах основні галузі промислового і сільськогосподарського виробництва, зв'язок і комунікації, побут і розваги, освіта і духовне життя міцно опираються на досягнення фундаментальних наук, стаючи більш наукомісткими. Пошук, накопичення, створення, збереження, смислова трансформація, примноження і тиражування знань набуває дедалі більшої ваги в діяльності людей. Інтелектуальна діяльність зазнає всебічної «технологізації», оскільки комп'ютерні технології розширюють можливості мислення, створюючи передумови для творчих злетів [296, с. 302 – 303]. Подібну ситуацію, яка властива загалом для світової спільноти, можна охарактеризувати як процес вирівнювання, який завдяки інформаційним технологіям стає «рівнішим», що дозволяє країнам більш ефективно конкурувати на ринку інтелектуальної праці [321].

Окреслення суті опозиції інформація – знання дозволяє розкрити зміст внутрішнього конфлікту сучасної освіти як соціального інституту, який утілює запити соціальної системи і водночас повинен відповідати вимогам розвитку самого знання як культуротворчої сили. Тож можна зробити висновок, що концептуальна реформа освіти XXI ст. має бути спрямована на подолання дихотомії технократизм / гуманізм на користь творчості, людиноспрямованості на противагу тотальній прагматизації та економізації освітнього процесу [812]. Водночас необхідно враховувати факт, що сфера освіти – особливий тип реальності, де специфічно проявляються об’єктивна детермінація та суб’єктивні інтенції, потреби, інтереси, цінності, норми й свавілля, раціональність та ірраціональність, традиції й новації, стереотипи та прозріння, «освічена своєкорисливість» і загальнолюдські ідеали, явища психіки й постулати ідеології [788, с. 268]. Стимулюючи практичні дії, освітня ментальність соціального суб’єкта зазнає власної флуктуації, біфуркації тощо. Ця освітня ментальність є суперечливою та індивідуальною для кожного здобувача, тому освіта повинна транслювати способи вирішення цих суперечностей [674, с. 18].

Водночас у сучасному світі зростання викликів, зумовлених економічними та соціальними перетвореннями, вимагає від системи освіти здатності до забезпечення критичного осмислення їхнього змісту, а також адекватного та оперативного реагування на непередбачувані обставини відповідно до умов інноваційного розвитку. Еволюція знання в основне джерело вартості спричинила безпосередню взаємодію освіти із економічною сферою життя суспільства, перетворивши її (освіту) на стратегічний ресурс країни, який значною мірою зумовлює її суверенітет, національну безпеку і рівень життя людей. Саме тому освіта поступово почала набувати властивостей товару, з усіма притаманними йому атрибутами – рівнем якості, кількістю асортименту, вартістю тощо, а нові обставини життя підвищили попит на спеціалістів, які здатні критично мислити, продукувати, керувати та ефективно використовувати знання та інформацію.

У зв'язку з потребами сьогодення ООН визначила три глобальні цілі, досягаючи яких освіта зможе / повинна зробити вагомий внесок у розвиток цивілізації:

- забезпечення доступу кожної людини до освіти протягом усього життя для безперервного навчання компетентностей, які відповідають вимогам глобалізованого суспільства знань;
- посилення соціальної інтеграції та згуртованості людства шляхом активного залучення до громадської діяльності;
- забезпечення сталого економічного розвитку суспільства через покращення зайнятості та збільшення обсягів підприємництва [737].

Досягнення перших двох цілей умотивувало ЮНЕСКО до реалізації міжнародного проєкту «Геоінформаційна система «Освітня карта світу», у якому розвиток освіти було визначено як стратегічний засіб досягнення порозуміння між людьми в бурхливому і швидкозмінному світі: «жити всім разом, подібно до мешканців одного села, яким повинна стати наша планета в ім'я блага майбутніх поколінь» [492]. Проєкт охарактеризовано як соціокультурний і на рівні кожної держави реалізується за такими показниками феномену сталості:

стаціонарність (здатність суспільства підтримувати рівновагу в динамічному і відносно стійкому співвідношенні складу та якості усіх її елементів),

витривалість (здатність суспільства зберігати або відновлювати свої функціональні особливості в умовах відхилення факторів від оптимальних параметрів),

толерантність (здатність суспільства реагувати на негативні параметри зовнішнього середовища: приймати їх, згладжувати їхню дію (реакція резистентності), або взагалі, протидіяти впливу негативних факторів, опірність, адаптивність та ін.) [94, с. 48]),

стійкість (збереження суспільством своєї особистої структури і функціональних обов'язків за умови збереження балансу співвідношення

толерантності, резистивності (зовнішнього впливу) та стабільності (внутрішніх факторів впливу) [438, с.74 – 75]).

За таких обставин глобалізація та інтернаціоналізація освіти перетворилися на загально визнані світові тенденції, визначальними характеристиками яких стали: активізація міжнародного (міждержавного, міжрегіонального) обміну, взаємодія та співпраця між суб'єктами освітньої сфери, створення єдиного (зокрема, європейського) освітнього простору, що надає можливість для взаємозбагачення національних освітніх систем; інтернаціоналізація змісту освіти, яка розвиває планетарне мислення і свідомість, організація процесу навчання відповідно до сучасних освітніх стандартів, нових інформаційних та навчальних технологій [434, с. 261], включення освітніх систем до національних стратегічних планів на користь сталого розвитку та запровадження виваженої економічної політики держав у контексті формування інформаційного суспільства [321, с.71].

Суттєвий вплив на формування змісту та методології сучасної освіти спричинили карантинні обмеження, пов'язані з COVID-19, коли суспільство змушене було оперативно віднайти відповідні епідеміологічним вимогам способи передачі інформації й реалізації своїх основних соціальних функцій та процесів. Так в освітній практиці посилилася актуальність мережевої комунікації, застосування принципів якої дало змогу створити інноваційну модель навчання, не обмежену просторовими, часовими та інституційними рамками. Водночас соціальні мережі у цьому процесі виконали роль своєрідних «комунікативних вузлів», функція яких полягає у забезпеченні модифікації інформаційно-освітнього простору та розширенні його горизонтів [138, с. 102].

Популяризація та активне використання каналів зв'язку і засобів передачі та обміну інформацією зумовили новий «еволюційний поворот», трансформуючи суспільство знань у так зване Smart-суспільство (Smart Society – Smart-society) – явище, яке Н. Тихомирова охарактеризувала як новий особливий стан соціальної взаємодії, можливий завдяки комплексному

використанню технічних засобів та інтернет-сервісів [774]. До переваг smart-суспільства належать активна соціальна взаємодія та колективний інтелект, тому воно стрімко стало глобальним трендом та позиціонується як єдино можливий орієнтир для розвитку сучасного світу. Інформаційні технології, основою яких є інформація та знання, поступово трансформувалися у smart-суспільстві в технології розумної взаємодії, суттєво вплинувши на стратегії управління, організацію праці, економіку та освіту низки країн, лідерами серед яких стали США, Німеччина, Південна Корея, Австралія, Нідерланди та ін. [321, с. 83]. На світовому ринку праці така тенденція призвела до зниження попиту на професії, пов'язані з використанням важкої фізичної роботи, і зростанням потреби у фахівцях із добре розвиненою інформаційною культурою, здатностями працювати і мислити в нових обставинах, орієнтуватися в можливостях та максимально користати із соціальних мереж і електронних джерел інформації.

Як бачимо, чергова зміна акцентів суспільного розвитку вкотре створила нові виклики для освіти, прийняття, сприйняття та реакція на які модифікувала її природу та якісь. Гнучкість як концептуальна домінанта Smart-освіти зумовила необхідність залучення до освітнього процесу низки інформаційних джерел і широкого різноманіття мультимедіаресурсів (аудіо, відео, графіка), створила умови для максимальної адаптації освітніх послуг до рівня і потреб здобувачів освіти, сприяла налагодженню активного обміну досвідом та ідеями в межах єдиного освітнього середовища, дозволила сформувати нові погляди на персоналії в процесі вивчення навчальних предметів [774; 110].

Такий підхід надав можливість отримати доступ до знань кожному охочому і освітній процес нарешті став узгодженим зі світовими освітніми тенденціями, серед яких журнал FORBES виділив такі:

- запровадження дистанційної освіти, в умовах якої людина зможе реалізувати свою донедавна утопічну мрію про те, щоб отримати якісну освіту з будь-якого місця планети;

- персоналізація навчання, що передбачає залучення можливостей комп'ютерного програмування для створення індивідуальних освітніх програм з проєкцією на інтелектуальні та емоційні особливості конкретного здобувача освіти;
- гейміфікація (впровадження ігрових технологій в неігрові ситуації) як технологія винагород за досягнення, що в кращих традиціях біхевіоризму сприяє підвищенню мотивації до навчання;
- навчання через відеоігри, що дозволяє передавати знання про реальний світ, заглиблюючись у світ віртуальний, і в такий спосіб отримати досвід перетворення отриманих навиків в успішну стратегію, а локальних невдач – у глобальні успіхи;
- інтерактивні підручники, які мають докорінно змінити традиційно лінійне подання та інтерпретацію навчального матеріалу, забезпечуючи багатовимірність сучасного освітнього процесу, яка підтримується мультимедіатехнологіями (кольорові фото-, аудіо- та відеопідтримка, інтерактивна інфографіка тощо) [713].

Формуючись як осередок для освітньої мобільності, Smart-освіта розуміє освітнє середовище як інформаційно-навчальний простір суспільства знань, специфіка становлення якого полягає в зміні вектора розвитку від простого споживання інформації до інфотворення й поступового формування бази для змін освітніх стратегій у напрямку Smart [321, с. 85]. Така тенденція призвела до поступового розмивання фізичних рамок традиційного навчання та популяризації його глобалізаційного аналога, представленого великою кількістю електронних інформаційних ресурсів й інтернет-курсів типу Coursera чи Musk (при чому обсяг контенту постійно збільшується) із понад 60 млн. завантаженнями та тривалістю щонайменше 8000 годин [713].

У такому ракурсі зміну стратегічного імперативу освіти третього тисячоліття слід розглядати крізь призму реалізації її трьох взаємозумовлених компонентів: посилення ціннісних аспектів наукової складової системи освіти; модернізації технологічної складової організації

освітнього процесу; оновлення методик та утвердження нових принципів навчання і викладання.

Отже, в сучасному трактуванні проблематика розвитку освіти корелює з предметною сферою глобалізації, яка як економічна категорія «відображає об'єктивний, закономірний процес розвитку країн світу щодо вирішення спільними зусиллями нагальних проблем майже у всіх галузях суспільного життя...» [476, с. 115]. Водночас слід зазначити, що освіта як соціальний феномен, що повсякчас реагує на суспільні реалії та перспективи розвитку людства, у динаміці своїх змін керується радше внутрішніми, ніж зовнішніми факторами. Перебуваючи під впливом традицій та усталеності, темпи модернізації змістової складової освітнього процесу не завжди ідентичні темпам наукового поступу, що часто призводить до невідповідності раціональної складової освіти цивілізаційним викликам та соціальним вимогам до неї. Як наслідок, між системою освіти і новими умовами життя часто виникає розрив, який можна витлумачити як кризу невідповідності змісту освіти потребам суспільства. Загалом девальвація внутрішніх та зовнішніх пріоритетів розвитку усталеної моделі освіти спричинила до того, що концептуальні ідеї випереджальної освіти стали визначальним орієнтиром для вітчизняної стратегії змін. Однак цей процес має радше еволюційний, аніж радикальний характер. Як наслідок, в українській інтерпретації така освітня стратегія набула феномену перехідної форми суперечливого співіснування двох складнопоєднаних моделей навчання – традиційної та інноваційної, глибоко закоріненої в засади традиціоналізму. Такий підхід, на наш погляд, є контрверсійним. Концептуалізуючись у діаметрально протилежних парадигмальних площинах, традиційне та інноваційне навчання ставить перед собою різні цілі і окреслює різні механізми їхнього досягнення. Перше (традиційне) – націлене на забезпечення стабільності в соціумі, спрямоване на формування в здобувачів освіти навиків репродуктивної діяльності та формування виконавчих здібностей. Друге (інноваційне) – відповідаючи на виклики суспільства, має

на меті підготовку особистості до глобальних цивілізаційних перетворень шляхом розвитку різноманітних форм мислення, здатності до творчості та кооперації з іншими людьми. У цьому контексті погодимося із думкою М. Аузіної та А. Возної про те, що запровадження концептуальних ідей інноваційної освіти у практику роботи ЗЗСО повинно стосуватися не лише трансформації форм і методів навчання, а й цілісного педагогічного процесу – його мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних складових [23, с. 9 – 11].

Методологічне осмислення принципів модернізації освітнього середовища ЗЗСО на засадах інноваційної педагогіки вперше знайшло відображення у Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2021 р.) [639] та проєкті «Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр.» [350]. Обґрунтовуючи необхідність «всеосяжної трансформації освітнього сектору» як державного пріоритету, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства і перетворення освіти на «систему, здатну на саморегуляцію відповідно до викликів суспільного розвитку, що постійно змінюються» [350], ці нормативні документи концептуалізували стратегію трансформації освіти на ефективний важіль економіки знань та створення інноваційного середовища на всіх рівнях: від дошкільної – до вищої та освіти дорослих [639; 350].

Започаткована у 2017 р. реформа «Нова українська школа» стала наймасштабнішим проєктом приведення освіти у відповідність запитам економіки та інтеграції в єдиний європейський освітній простір. Розрахована на роки, вона має на меті «змінити освітню традицію, що плекалася в Україні протягом десятиліть» [485]: у процесі вивчення шкільних предметів розвивати критичне мислення, здатність логічно обґрунтувати свою позицію, виявляти ініціативу, оцінювати ризики і ухвалювати рішення, конструктивно керувати емоціями, уміти співпрацювати в команді – тобто формувати якості,

необхідні для продуктивного функціонування індивіда в умовах високотехнологічного III тис. [319].

Мета та завдання концепції враховано і в дотичних нормативних документах освітньої сфери: новому ЗУ «Про освіту» (2017 р.) [631], Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) [604], новому ЗУ «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [635], Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) [169], новій редакції ЗУ «Про повну загальну середню освіту» (2021 р.) [636].

Стратегія реалізації реформи, терміни та алгоритми імплементації новацій в освітній процес деталізовано в затвердженому МОН України. «Календарі реформ на 2018 – 2029 рр.» [290]. Окреслені в цьому документі принципи здобуття освіти перетворились на орієнтир, якого має бути досягнуто в процесі навчання та виховання учнів. Як наслідок, освіту вперше перестали сприймати як процес досягнення фіксованих знань і почали розглядати як спосіб задоволення інтелектуальних потреб людини, адаптації її до змін навколишнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей, створення умов для самопізнання та самореалізації.

Водночас для впровадження задекларованих змін реформаторам необхідно було усунути суперечності між традиційною моделлю навчання та викликами нової суспільної парадигми (наприклад, відсутності наступності між дошкільною освітою, початковою, середньою та старшою школою) та системні дисбаланси щодо урядування, фінансування й інформатизації реформи, наявність яких нівелювала її ціннісний потенціал.

Розв'язання проблеми передбачено здійснити шляхом проведення комплексної реформи системи педагогічної освіти, безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників (зокрема постійне ознайомлення для подальшого використання на практиці із актуальними для сьогодення нюансами структури освітньої парадигми, змісту навчальних предметів та можливостями для інтеграції, організації та методики (технології) навчання), збільшення в освітніх програмах закладів

педагогічної освіти питомої ваги практичної підготовки. З цією метою 16.07.2018 р. прийнято «Концепцію розвитку педагогічної освіти» [611] яка передбачала системну діяльність за такими напрямками: «розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін; трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [611, с. 5].

Не менш складною виявилася також проблема суспільного сприйняття освітніх змін, без якого перехід інновації в стадію стабільного функціонування був неможливим: згідно моніторингових досліджень, станом на 31.11.2021 р. понад 67 % громадян підтримали ідею необхідності реформування національної системи освіти, але 56 % – виявилися малообізнаними із суттю пропонованих нею нововведень [715]. Водночас невдалий досвід імплементації положень попереднього нового закону «Про вищу освіту» [584] в середовищі освітян спричинив появу песимістичних настроїв, пов'язаних із його можливою формалізацією, на зразок «гарно прописати» і ... забути в процесі поточної освітньої діяльності [740].

Як бачимо, імплементація освітніх реформ на практиці виявилася складним завданням, яке потребувало чітко налагодженого технологічного процесу, фінансової підтримки, усвідомлення учасниками освітнього процесу відповідальності та сумлінного виконання ними обов'язків. Це і не дивно адже, як влучно зазначив Т. Блер: «Будь яка, не тільки освітня реформа – це передусім технологічний процес, який потребує дуже чіткого набору підходів, якими вона впроваджується. Для цього команда, що проєктує реформу, повинна мати чітке бачення шляху, яким потрібно пройти для досягнення результату» [115]. Тож технологізація освіти як формула Нової української школи стає запорукою її ефективності, перспективності та відповідності глобальним викликам суспільства сталого розвитку.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що опинившись у силовому полі тенденцій, зумовлених переходом людства на новий рівень цивілізаційного (глобалізаційного) розвитку, який тлумачать уже не лише як інформаційне суспільство, а дедалі частіше як суспільство знань, освіта України вступила в незворотну фазу реформування, пов'язаного із розумним поєднанням кращого зарубіжного досвіду з національними традиціями. У цьому процесі наближення освітніх тенденцій до вимог сучасності та орієнтація на досвід найрозвиненіших країн світу вимагає від українського суспільства динамічного нагромадження й ефективного використання нових знань та способів інноваційної діяльності. Реформу освіти в цьому сенсі можна вважати своєрідним соціокультурним проєктом, наслідком якого стане утворення нової системи соціальних відносин – усвідомлення цінностей, активне формування та перевірка яких триває в процесі освітньої діяльності. Саме за такими показниками сьогодні характеризуємо інформаційно-освітній простір, з акцентуванням на його адаптивності до нових умов життя.

Визнання значущості знань як рушія суспільного прогресу та добробуту дає підстави визначити століття, що розпочалося, періодом реформування освіти. Серед ключових напрямів такого реформування є передусім приведення освіти у відповідність до запитів економіки, інтеграція в єдиний європейський освітній простір, посилення дослідницького та інноваційного компонентів, формування технологічної карти загальноосвітніх змін [165].

Водночас слід зазначити, що хоча освітні перетворення останніх десятиліть, значно віддалили освіту України від радянських традицій та наблизили її до багатьох елементів передової практики, прийнятої у високоефективних освітніх системах Європи та інших регіонів світу, та поки що не змогли остаточно подолати інерцію свого історичного спадку та політичної упередженості. Надзвичайно об'ємні за масштабом перетворень освітні зміни перебувають в активній стадії свого розвитку. Програма реформування освіти в Україні дозволить усунути суперечності між

традиційною моделлю навчання та викликами нової суспільної парадигми, спрямує молодь на шлях інновацій, що сприятиме розвитку економіки, дасть нові можливості для росту і розвитку як окремих особистостей, так і соціуму загалом.

4.2. Технологізація освіти як формула ефективності реформи «Нова українська школа»

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише численних галузей виробництва, а й гуманітарної сфери. Трансформації такого роду були зумовлені переходом інтелектуального розвитку суспільства від індустріального мислення до інформаційного, характерними ознаками якого стали здатність до аналізу численних потоків інформації: виокремлення необхідних відомостей, їхній аналіз, видозміна відповідно до умов конкретної діяльності, соціально-економічне програмування і стратегічне планування, контроль і коригування розвитку подій тощо. Саме тому, починаючи з середини ХХ ст., у світовій і вітчизняній освітянській теорії та практиці активізувався процес імплементації нововведень у мету, методи і форми організації навчання, а також систему контролю за його результативністю відповідно до актуальних соціальних запитів.

Незважаючи на високу частотність уживання терміна «технологізація освіти», у період з кін. ХХ до поч. ХХІ ст. в науковій літературі єдиного підходу до його дефініції запропоновано не було. Серед найбільш поширених тлумачень виділимо такі:

- неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень, для якого характерні такі властивості: діагностичне цілепокладання і результативність, алгоритмізованість і проєктованість, цілісність і керованість, здатність до корегування (І. Дичківська, В. Вишківська) [524; 180; 97];

- теоретичне обґрунтування та застосування технологій навчання з метою розвитку в здобувачів освіти запрограмованих компетентностей (М. Вовк, С. Ходаківська, Н. Грицак, Т. Скорик) [107; 145];

- історично неперервний процес стандартизації, уніфікації «освітнього виробництва» в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо (І. Зязюн) [227];

- відповідна індустріальному суспільству модернізація освіти, пов'язана з алгоритмізацією педагогічних дій, що конфліктує з необхідністю пошуку й творчості (І. Смагін) [729];

- механізм проєктування та впровадження технологій підготовки здобувачів освіти та технологій формування компетентностей, необхідних особистості для самореалізації (О. Янкович) [870];

- оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для отримання бажаних педагогічних результатів (Д. Мітчел) [882].

Як бачимо, погляди науковців різняться. На нашу думку, такі різноаспектні тлумачення пов'язані із викликами, які ставить суспільство перед освітою: пошук нового статусу в контексті суспільних і культурних перетворень; бажання відійти від сцієнтистської ідеології, нормативності та ідеологізації освіти; зміщення інтересу від проблеми структури і кількості до питань зростання і детермінації педагогічних знань, їхнього обґрунтування і трансляції; збагачення категоріального апарату педагогічної науки тощо. Найбільш прогресивним серед них вважаємо прагнення дослідників розглядати зміни в освітній парадигмі як об'єктивний процес еволюції від усталених до якісно інших ідеалів [227, с. 23].

Потрактуючи технологізацію як історично неперервний (принаймні з другої половини XIX століття) процес стандартизації й уніфікації «освітнього виробництва» на засадах педагогічних технологій [772], І. Зязюн акцентує на спроможності цього соціального феномену спричиняти

кардинальні зміни в культурно-історичних типах педагогічного мислення та алгоритмах педагогічних дій, наслідком яких стає перетворення закладів освіти у високотехнологічне інноваційне середовище, здатне забезпечити інтелектуальні, економічні та соціокультурні запити прийдешніх поколінь [227, с. 25]. В умовах такої парадигми традиційна модель навчання поволі поступається місцем інноваційній – орієнтованій не лише на впровадження нововведень, але й на зміни в способах діяльності педагогів та учнів, стилі їхнього мислення, життя й відносин, які цими нововведеннями зумовлені [317, с. 96 – 97]. На практиці таку стратегію реалізують способом модернізації (локальної технологізації освіти з метою досягнення гарантованих результатів в межах традиційної репродуктивної моделі навчання) або трансформації (системної корекції інформаційно-комунікаційного аспекту технологічної складової змісту освіти) освітнього середовища [317, с. 97 – 98].

Відповідно до наведених аргументів «Нову українську школу» закономірно розглядати як реформу трансформаційного типу, адже на шляху до змін вона передбачає низку перетворень, властивих концепту «трансформація» (див. п. 1.2), зокрема: реформування інституційної сфери загальної середньої освіти та її правових норм; системну корекцію змісту, форм і методів навчання; формування нової поведінкової ментальності педагогів, здобувачів освіти та їхніх батьків; розвиток ціннісного ставлення особистості до себе як носія фізичних, духовно-душевних та соціальних сил тощо [490; 583; 846; 741]. Спрямований на досягнення інтегральних результатів у навчанні, когнітивний компонент змодельованого НУШ змісту освіти разом із універсальними термінами «знання», «вміння», «навички», дедалі частіше починає оперувати поняттям «компетентність», крізь призму якого реалізація практичного аспекту застосування здобутих знань набуває пріоритетної значущості як індикатора, що дає змогу визначити готовність випускника до участі в суспільному житті, його конкурентоздатності та

успішності на ринку праці і в такий спосіб підтвердити ефективність задекларованих реформою змін [692, с. 14].

Технологічна складова характерних для НУШ трансформацій концентрується навколо ієрархії понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (дидактична технологія)». У своїй єдності вони утворюють своєрідну аналітичну «матрицю», семантика якої впливає з етимології родового для них концепту «технологія» – від грецьких слів τέχνη – мистецтво, майстерність, уміння та λόγος – «слово», «думка», «зміст», «поняття», які формують його змістовий контекст: сукупність методів та інструментів для досягнення очікуваного результату і водночас алгоритм застосування наукового знання для розв'язання практичних завдань [89]. Така дуальність у тлумаченні базового терміна призвела до ототожнення його похідних значень і тому дефініції концептів «освітня технологія», «педагогічна технологія» і «технологія навчання» загалом дуже подібні й індивідуалізуються хіба що за галузевими ознаками застосування: освітні технології – дидактичні варіанти, які можуть бути використані в процесі вивчення тієї чи іншої теми, педагогічні технології – особливості організації освітнього процесу, які обирає педпрацівник для досягнення мети уроку, навчальні – застосування конкретних навчальних завдань з предмета тощо.

Водночас дедалі постає питання про те, що така синонімізація термінів є не зовсім коректною. Вважаючи їхню змістову і практичну приналежність радше взаємодоповнювальною / взаємозумовленою, ніж тотожною, деякі українські (Д. Алхімов, Н. Корсунська, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак) та зарубіжні дослідники (М. Ераут, Р. Кауфман, П. Мітчелл, К. Сілбер, С. Френе), наголошують на необхідності їхнього потрактування як ієрархії субпідрядних рівнів загального процесу технологізації, де поняття «освітня технологія» характеризує загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору і його доречно застосовувати для прогнозування розвитку, проектування та планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітнього процесу; «педагогічні технології»

акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності освітнього процесу незалежно від конкретного навчального предмета, але в межах конкретної освітньої технології, а «технології навчання» моделюють шлях освоєння навчального матеріалу (поняття) в рамках обраної педагогічної стратегії розвитку [9; 523].

Відповідно до зазначеного, НУШ можна розглядати як освітню технологію, характерною особливістю якої є жорстка алгоритмізація процесів навчання, виховання і соціалізації, що передбачає неухильне дотримання системи логічно вмотивованих етапів послідовного переходу від одного її елементу до іншого з метою «різнобічного розвитку, виховання і соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна жити в суспільстві та цивілізовано взаємодіяти з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [490, с. 4]. Методологічну основу НУШ утворюють ЗУ «Про освіту» [630], ЗУ «Про повну загальну середню освіту» [635], Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр. [350], Концептуальні засади реформування середньої школи [490]. В останньому документі наголошено на тому, що «учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби» і «не вміють досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами інформації, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проєктах тощо» [490, с. 4], саме тому технологізація освіти є одним із пріоритетних інструментів забезпечення успіху нової української школи [490, с. 8].

Як і будь-яка освітня технологія, НУШ на шляху свого становлення має низку взаємозумовлених етапів: 1) виникнення суспільної потреби → 2) фундаментальні дослідження в галузі педагогіки та психології → 3) прикладні психолого-педагогічні дослідження → 4) розробка нових або адаптація наявних педагогічних технологій відповідно до вимог змісту освіти

→ 5) відображення нових технологічних моделей у навчально-програмній та навчально-методичній документації, методиках навчання. У контексті нашого дослідження особливо актуальними є два останні етапи. Будучи безпосередньо пов'язаними із процесом реалізації технологічних конструкцій НУШ у повсякденну практику ЗЗСО, вони передбачають гарантованість кінцевого результату освітньої технології і процедурність проектування її організації тієї чи іншої методики навчання.

У такому контексті «педагогічну технологію» можна розглядати крізь призму трьох рівнів її функціонування:

- загальнопедагогічного (концепт «педагогічна технологія» розуміють як цілісний освітній процес із властивими йому цілями, змістом, засобами і методами навчання, алгоритмами діяльності суб'єктів та об'єктів освітньої діяльності);
- предметного («педагогічна технологія» виступає як сукупність методів і засобів для реалізації певного освітнього змісту в рамках одного предмету, класу);
- локального («педагогічна технологія» є технологією окремих частин освітнього процесу, конкретних дидактичних завдань чи видів діяльності) [523, с. 84 – 86].

На методичному і локальному рівнях «педагогічна технологія» практично тотожна поняттю «методика навчання». Відмінність між ними полягає лише в тому, що технологія все-таки спрямована на процесуальні, кількісні та розрахункові компоненти змісту освіти, методики – на його цільовий, змістовий, якісний та варіативно-орієнтовний аспекти. Технологія відрізняється від методики своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий вчитель, якщо здібні учні...). Взаємодія технологій і методик має два види: 1) іноді методики починають входити до складу технологій; 2) ті чи інші технології починають формувати окрему методику навчання. Як наслідок, у педагогічній науці питання про розмежування чи об'єднання технологій та методик навчання залишається

дискусійним. Одні вчені (С. Бондар, Л. Момот, І. Прокопенко) вважають технологію формою реалізації методики, інші (С. Сисоєва, М. Михайліченко, Я. Рудик) – визнають її більш широким поняттям, ніж методика, характеризуючи останню (методику) як систему дій, яка є достатньо гнучкою і варіативною для реалізації теоретичних положень технології [445, с. 66]. Болгарська дослідниця Е. Рангелова (з думкою якої солідарні і ми), аналізуючи наявні підходи до визначення сутності понять «методика» і «технологія», взагалі пише про те, що ці поняття перебувають хоча й у взаємозалежних, проте в концептуально різних площинах освітнього процесу:

- методика відображає процесуальний аспект змісту освіти і відповідає за вибір та ефективність задіяних у ньому форм, засобів, методів та прийомів навчання;
- технологія як організаційна складова освітнього процесу вибудовує, визначає та проектує практичні механізми реалізації визначеного стандарту освіти [526]. При цьому поняття «методика навчання» стосується всього освітнього процесу (від постановки дидактичної мети до одержання проєктованого результату і його оцінки), а «технологія» – лише конкретного дидактичного акту, що навчає дії.

Аналогічні підходи до характеристики цих концептів мають місце й у працях С. Бондар [526], Ю. Васькова [82], І. Дичківської [180], Г. Сазоненко [525], та ряду інших дослідників [732; 511; 113]. Розглядаючи педагогічну технологію як похідну нового типу освіти, вони наголошують на її головних критеріях, серед яких називають такі:

- можливість проєктування на основі конкретної філософії, методології освіти, педагогічної ідеї [82; 526; 511];
- вибудовування технологічного ланцюга дій відповідно до поставленої освітньої мети [526; 732];
- можливість відтворення будь-яким педагогом [180; 125; 526];
- глибока психологізація [180; 112; 82];

- можливість діагностування й моніторингу результатів діяльності [82; 526; 180; 511; 112].

Структура педагогічних технологій триєдина, її формують концептуальна основа, зміст навчання (мета навчання та зміст навчального матеріалу) і технологічний процес (організація навчання; форми та методи навчальної діяльності здобувачів освіти; форми та методи роботи вчителя; діагностика ефективності освітнього процесу) [523, с. 16 – 17].

Наведений теоретичний матеріал дозволяє зробити висновки, що педагогічна технологія максимально тісно пов'язана з освітнім процесом та безпосередньо залежить від загальної стратегії розвитку освіти, концептуальна модель якої створюється / обирається відповідно до базових положень національної системи освіти та характеру змодельованого нею навчально-виховного процесу. Розглянемо вірогідність цієї гіпотези на прикладі формування технологічної моделі НУШ.

Поява НУШ як інноваційної моделі/технології, котра прагне задовольнити інтелектуальні запити суспільства III тис., була зумовлена трансформаційними процесами у вітчизняній системі освіти поч. XXI ст. В основу простору аксіології освітньої парадигми цього періоду було покладено філософію дитиноцентризму, яка, визнаючи людину з її власним внутрішнім світом і особистими потребами вищою цінністю буття, ставила її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії [673, с 181]. Такий підхід поєднував вимоги глибинної і конкретно визначеної індивідуалізації освітнього процесу та формування механізмів її втілення на основі різних форм диференціації з урахуванням інтересів довгострокової і поточної соціальної практики. Тож у процесі реалізації реформи філософія дитиноцентризму концептуалізувалася у таких напрямках:

- створення освітнього середовища, здатного перетворити навчання на яскравий елемент життя учнів;
- забезпечення свободи педагогічної творчості;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти;

- практична спрямованість навчальної діяльності;
- виховання «вільної незалежної особистості», яка «запалюється любов'ю та керується розумом»;
- дотримання свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності;
- забезпечення морально-психологічного комфорту дитини [673, с. 182].

Зазначимо, що спродуковане НУШ коло ідей було згруповане не лише навколо теорії дитиноцентризму. Під впливом властивої йому діалектної єдності концептів холізму (цілісності) та плюралізму (множинності) українська філософія освіти почала розвиватися як симбіоз різних (інколи навіть протилежних) філософських систем, субстанціальний простір існування яких вкотре доводив, що будь-які типи світогляду відіграють свою унікальну роль у процесі вирішення нагальних проблем людства [224, с. 119]. Відтак на етапі формування нового змісту освіти, що мав утворити «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, які характеризують здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [490, с. 10, 15], НУШ апелювала до двох фундаментально різних теорій сучасності: теорії відкритого суспільства К. Поппер та теорії комунікативного розуму Ю. Габермаса. Перша моделювала освітній простір за принципом: дай учням все те, в чому вони відчують початкову потребу, щоб стати незалежними від нас і спроможними робити свій вибір. Друга – орієнтувалася на створення системи міжособистісних зв'язків, спрямованих на взаєморозуміння, інтеграцію, діалог та підтримку постійного функціонування стабільності в суспільстві. Попри деяку суперечливість (іноді до протиріччя), сформований ними єдиний науковий дискурс дозволив окреслити домінуючу спрямованість сучасних освітніх реформ в межах трьох базових принципів:

гуманітаризації – посиленої уваги до особистості, максимального сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей, що реалізується в процесі вивчення не лише гуманітарних а й інших наук;

диференціації – дотримання варіативності в процесі формування змісту предметів і способів його засвоєння;

інтеграції – упровадження комплексного навчання, яке базується на міжпредметній інтеграції матеріалу [411, с. 120].

Практичні настанови, закріплені цими принципами, відображено в дидактичних правилах педагогіки партнерства, лейтмотивом якої в теорії НУШ стало гасло: «Учитель повинен не просто провести урок – 45 хвилин, а реалізувати його разом з учнями» [490, с. 15], тож ідею співпраці між учасниками освітнього процесу зі світоглядних обширів було перенесено в нормативну площину, а педагогіка партнерства стала і *педагогічною технологією*, і *критерієм*, за яким можна оцінювати якість освітнього процесу та новий інструментарій навчання [374]. НУШ задекларувала таку ідеологію змін в освіті як інструмент подолання інертності мислення та переходу на якісно новий рівень побудови взаємин між усіма учасниками освітнього процесу [490, с. 15]. У «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [349] окреслено головні принципи модифікованої НУШ педагогіки партнерства:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [349].

Зорієнтована на отримання конкретного навчально-виховного результату, педагогіка партнерства в процесі освітніх реформ сприяє дитиноцентричній переорієнтації усієї системи міжособистісної комунікації в українських ЗЗСО. Водночас використання терміну «партнерство» має на меті нівелювати попередній негативний досвід суб'єкт-об'єктної взаємодії і вибудувати позитивні асоціативні зв'язки, для яких властиві співпраця, довіра, здатність до самоаналізу (рефлексії) власної навчальної діяльності та її результатів [834, с. 289]. Саме тому до традиційної парадигми навчання, для якої результатом є система знань, умінь і навичок учня, опозиційною є практико орієнтована модель НУШ, адже остання акцентує на розвитку здатності особи до практичних дій у певному контексті, компетентнісній освіті [331].

Зауважимо, що компетентність розуміють як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність. Провідні освітянські документи задекларували компетентісно орієнтований підхід пріоритетом української системи освіти XXI ст. [180; 350; 349], що дозволило концептуалізувати сучасну вітчизняну систему освіти як стратегічно-ціннісну модель, у якій поєднано три компоненти: знання, навички, а також (залежно від трактування) ставлення або цінності. Ці компоненти сприяють поступовій переорієнтації провідної освітньої парадигми з домінування трансляції знань і формування навичок на створення умов для набуття здобувачем освіти досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій та соціальних ролей в умовах стрімкої трансформації реальності.

Особливе місце в трикомпонентній моделі ідеологи НУШ забезпечили ціннісному потенціалу освіти як фактору ефективної реалізації стратегічних положень реформи. Акцентовано змінюючи фокус із формування цінностей на врахування ціннісних принципів у формуванні шкільного середовища та

освітніх взаємодій, вони зробили спробу раціоналізувати підхід до цієї чутливої теми засобами нейронаук і когнітивістики, які розглядають цінності крізь призму базових потреб людини (біологічні – їжа, вода та притулок, психологічні – у стосунках, компетенції та автономії) [721]. Як нейронний процес, цінності виникають лише внаслідок зв'язування когнітивних уявлень про цілі та переконання з емоційними настроями людини. Саме тому загроза цілям або переконанням людини ідентифікується нервовою системою як загроза її життю [721]. Звідси можна зробити висновок, що певна цінність може успішно впроваджуватися в людській свідомості лише шляхом спалаху мотивації до її когнітивного розвитку з метою усвідомлення і задоволення власних потреб. Іншими словами, доки молода людина не навчиться мислити самостійно, вона змушена буде сповідувати і підтримувати цінності інших [696].

У період здобуття загальної середньої освіти процес пристосування та кореляції мислячих суб'єктів і об'єктів пізнання відбувається шляхом усвідомлення таких цінностей:

- свободи (яка проголошує людину вільною від впливу державної влади, релігії, соціальних груп тощо та наділяє її здатністю з допомогою освіти розсувати горизонти індивідуальності);
- різноманіття (усвідомлення того, що людина навчається відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії, яка може як розвиватися лінійно, так і циклічно або спіралевидно);
- гуманізму (дозволяє сприймати людину як абсолютну цінність та істоту, що у своєму прагненні до щастя навчається не лише для того, аби отримати роботу, але й для того, аби зрозуміти себе та оточуючих і реалізувати свій потенціал);
- холізму (визнання того, що індивід самоідентифікується, пізнає цілі та сенс життя через ланцюг зв'язків із суспільством і навколишнім світом) [329].

Остання цінність особливо важлива, адже зумовлює потребу в подоланні проявів поліфонічності (роздільності на предмети, теми, уроки тощо) в освіті та організації навчального процесу відповідно до законів природи, де все мінливе, однак взаємопов'язане [75, с. 54]. На основі холізму сформульована НУШ модель компетентнісної освіти утворила трирівневу ієрархію *предметних* (формується засобами навчальних предметів), *міжпредметних* (належать до групи предметів або освітніх галузей) та *ключових* (формується засобами міжпредметного і предметного змісту на основі цілей загальної середньої освіти та основних видів діяльності учнів, які сприяють оволодінню соціальним досвідом, навичками життя й практичної діяльності в суспільстві) компетентностей, які в дидактичному вимірі результатів освіти представлені за схемою: *знання* («Я знаю що...») – *діяльність* («Я вмю це зробити... Я можу... Я роблю...») – *творчість* («Я створюю... Я придумую...») – *емоції та цінності* («Я прагну... Я хочу...») [489; 702, с. 9].

Реалізація компетентнісного підходу в системі педагогіки партнерства НУШ тісно пов'язана з особистісно-зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Перший – як дидактична основа освітнього процесу, спрямований на забезпечення задоволення індивідуальних освітніх потреб та інтересів учнів відповідно до особливостей їхнього інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку. Другий – як психологічне підґрунтя організації наскрізного освітнього процесу, з допомогою спеціально підібраних (в основному ігрових) прийомів і способів взаємодії педагога з учнями має на меті навчити останніх ставити питання до світу навколо, не боятися помилок, ризикувати, пробувати знову і знову. У взаємодії з компетентнісним підходом, гносеологічна основа якого націлена на вироблення ціннісних ставлень і готовності здобувачів освіти до застосування набутого досвіду в розв'язанні різноманітних життєвих проблем, вони трансформують інноваційний зміст НУШ у засіб освітньої діяльності, що сприяє формуванню життєздатної, конкурентоспроможної,

інноваційно налаштованої, креативної особистості, підготовленої до успішного життя в суспільстві [75, с. 54].

Однак, як слушно зауважив І. Підласий, партнерство, як і будь-яку іншу модель освіти, не можна оголосити або ввести з нової чверті. Щоб ідея спрацювала і не залишилася порожнім гаслом, її необхідно підкріпити методикою [530, с. 118]. Ця аксіома зумовила створення технологічного підґрунтя задекларованих змін. У своєму прагненні «опредметнити» майстерність педагога реформа дедалі частіше апелювала до поняття «дидактична/навчальна технологія», розглядаючи його як спосіб реалізації змісту навчання, практичний механізм повної керованості навчальним процесом, проектування й повторюваності навчального циклу в межах конкретної навчальної дисципліни [445, с. 66].

Проте на практиці виникали нюанси. У вчителів виникало чимало питань: «Як діяти, щоб результати збігалися з поставленими вимогами? Як перетворити бажане на дійсне в найкоротший термін і з мінімальними витратами сил? Як максимально зблизити між собою те, до чого прагнули, і те, що врешті отримали?» Тож реформатори відвели в реформі вчителям почесну роль «агентів змін» [490] і наділили ефемерною академічною свободою, тобто свободою викладання, свободою від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільного вибору форм, методів і засобів навчання, розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів тощо [813].

На перший погляд місія цілком благородна і актуальна, адже головна умова технологізації освіти – опис заданого продукту шляхом порівняння вхідних та кінцевих характеристик учня відповідно до запроєктованих витрат часу, сил і засобів, була дотримана (див. Концепцію «Нова українська школа» [490]). Проте філософія технологічних трансформацій надзвичайно суперечлива. На практиці об'єктивні зміни часто суб'єктивно оцінюють, деформують, вони потерпають від банального нерозуміння логіки

педагогічних дій. Усе це разом настільки ускладнює усвідомлення механізмів технологічного переозброєння педагогічного процесу, що призводить до розмивання змісту технологій, недостатнього і неправильного розуміння їхнього призначення. Загалом якщо не заперечувати вплив особистості вчителя на педагогічний процес та його наслідки, доведеться визнати, що кожен сучасний педагог за відсутності чітко прописаного алгоритму інноваційної освіти фактично працює за своєю власною освітньою траєкторією, протиставляючи індивідуальну майстерність технологічним вимогам [530, с. 56 – 58]. І це не просто твердження. У сучасній педагогіці останнім часом вкотре активізувалася дискусія щодо співіснування в одному освітньому просторі загальної технології та індивідуальної майстерності. Особливої актуальності ця проблема набула на тлі обумовленої загальноосвітньою реформою «Нова українська школа» [490, с. 16] одночасної технологізації освіти, яка передбачає дотримання технологічних процедур і, що найголовніше, прогнозованих механізмів забезпечення кінцевих результатів навчання та надання (при цьому) академічної свободи вчителю, яка, відповідно до нового ЗУ «Про освіту» (ст. 54), повинна здійснюватися на «...принципах свободи слова, думки й творчості...» [631].

Парадокс проблеми полягає в тому, що технологічність (чітке дотримання норм і приписів) розглядає педагогічну творчість як антагоністичний раціоналізм на власний розсуд, непотрібну перешкоду, що майже завжди погіршує точно розраховані дії, прописані технологією. Учитель у технологічній освіті наділений функцією алгоритмічного організатора навчання, а не творця, здатного породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. На ділі ж від педагогічного працівника вимагають виконання дуальної ролі «коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [490, с. 16], що володіє «методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями» [485] й творця власного освітнього середовища здатного до прояву педагогічної ініціативи, розробки та

впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій тощо [631]. Виникає запитання: як у практиці сьогодення поєднати ці суперечливі властивості, адже якщо учитель – «творець», то він, прагнучи волі, самостійності та творчості, навряд чи підкорятиметься правилам та алгоритмам технології навчання?

Вихід з цієї ситуації І. Підласий (і ми солідарні із ним) вбачає у двох аспектах: мотивації до підвищення якості та продуктивності праці вчителя («підкріпіть високою мотивацією посередню, сіру технологію, і ви можете сподіватися на видатні успіхи») та еластичністю («налаштованістю на розтягування і стискання») педагогічної технології [530, с. 65]. «Тверда регламентація, – пише автор, – заважає досягненню високих результатів. Вузлові положення мають завжди виконуватися твердо і неухильно, а між ними слід передбачити простір для творчості вчителя» [530, с. 65]. На нашу думку, ефективними інструментами могли б стати ще й фінансове мовитвування та підвищення суспільного статусу вчителя, а також відбір кращих абітурієнтів на навчання за педагогічними спеціальностями. У цьому сенсі адаптована НУШ під компетентнісний потенціал змісту освіти педагогіка партнерства може потрактовуватися як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір організаційно-методичного інструментарію педагогічного процесу, що на методичному та модульному рівнях реалізується шляхом використання численних дидактичних технологій та методик навчання за схемою «ідея → процес → результат». Де ідея і процес – прерогатива педагогічної творчості вчителя на шляху до задекларованого Державним стандартом і освітньою програмою результату.

Працюючи з новим змістом освіти, для дотримання вимог якого у вчителя на початках бракує знань і умінь, він у ході своєї педагогічної творчості має шанс або створити нові технології, або пристосувати наявні до конкретної теми. У першому випадку можливий технологічний прорив у навчанні, у другому – поступове вдосконалення та модернізація практики

навчання. Водночас зростає відповідальність учителя за якість навчання. Проте останній варіант не завжди буває успішним, адже знайдені в минулому рішення рідко підходять для розв'язання нових завдань в умовах, що змінилися. Перешкодою на цьому шляху стають зміни в змісті освіти, проявах пізнавальної діяльності, взаєминах учителя й учнів тощо. Реалізація технологічного прориву, потребує від учителя усвідомлення того, що перш ніж приступати до роботи «по-своєму» (академічна свобода) не зайвим було би навчитися працювати «по-правильному» [530, с. 63]. Тим паче, що досвід у цій царині педагогічної науки накопичений чималий.

Про технологічні аспекти навчання писав ще Я.-А. Коменський (теорія про «єдиний метод») [530, с. 64]. Відтоді у своєму прагненні зробити навчання подібним на добре налагоджений механізм теорія середньої освіти перманентно репродукувала нові дидактичні технології, які на практиці часто схожі на раціоналізаторську пропозицію або оптимізацію окремого аспекту навчання, аніж на чіткий алгоритм дій. Повсякчас маючи справу із суперечностями між необхідністю здійснення діяльності на рівні активності і творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання; спрямованістю змісту навчальної діяльності на вивчення минулого соціального досвіду та орієнтацією суб'єкта навчання на результативність майбутньої професійної діяльності; функцією відображення педагогічної реальності в системі психолого-педагогічних понять і категорій і необхідністю реалізації конструктивно-аналітичної функції в процесі вивчення навчальних дисциплін тощо [832], теорія середньої освіти розглядала дидактичні технології радше як засіб максимального спрощення організації освітнього процесу з одночасним збереженням його ефективності шляхом передачі творчих функцій учителю, ніж як механізм системної трансформації змісту освіти [522]. Такі поліпшення теж були необхідні, однак для встановлення цілісності технології, упроваджувати їх можна лише в контексті, а не замість

системної трансформації. В іншому випадку про технологію не йдеться [530, с. 67 – 68].

В умовах НУШ погляд на дидактичні технології дещо змінився. Оскільки реформа органічно поєднує у своєму концептуальному наповненні два компоненти: змістовий та процесуальний (кожен з яких має власну підструктуру, яка націлює педагога на «оптимальне поєднання методів, прийомів, організаційних форм і засобів навчання з орієнтацією на конкретних здобувачів освіти з їхніми індивідуальними особливостями та вихідним рівнем актуальних знань і вмінь» [67, с. 29]), дидактичні технології стали розглядати як упорядковану сукупність навчальних дій, спрямованих на реалізацію загальної мети базової загальної освіти, досягнення ідеалів філософії дитиноцентризму та задекларованих Державним стандартом середньої освіти результатів навчання. Останні (результати навчання) знайшли втілення в компетентностях – знаннях, уміннях, цінностях, інших особистих якостях, які повинна набути та / або здатна продемонструвати особа після завершення освітнього процесу [174]. На практиці це означає, що вибір ефективної комбінації дидактичних технологій для конкретної навчальної дисципліни повинен узгоджуватися із вимогами до обов'язкових результатів навчання освітньої галузі, в межах якої вона перебуває. Саме тому для створення комбінації дидактичних технологій навчання історії, учителю необхідно врахувати, що громадянська та історична освітня галузь, в межах якої перебуває історія як навчальна дисципліна, має на меті «розвиток особистості учня шляхом осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції» [174, дод. 17]. Реалізація цієї мети здійснюється в процесі розвитку основних складових історичної свідомості: а) накопичення знань про основні події, явища та процеси, їхні давніші та сучасні інтерпретації;

б) оволодіння способами інтелектуальних операцій, необхідних для розуміння минулого, осягнення сучасного і прогнозування майбутнього, а саме: бачення зв'язку між історичними подіями та явищами (логічне мислення); уміння оцінювати їх під різними кутами зору (критичне мислення); знаходження нових аспектів змісту чи нових способів розв'язання проблем (творче мислення); співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій (емпатійне мислення) [287].

Ураховуючи зазначене, констатуємо, що розв'язання цієї дидактичної задачі потребуватиме залучення до освітнього процесу технологій, спрямованих на оволодіння культурою мислення; уміння формувати ефективні комунікаційні стратегії з метою донесення ідей, проблем, рішень та власного досвіду; уміння демонструвати культуру мислення; виявляти навички щодо організації культурного діалогу; уміння шукати та опрацьовувати науково-технічну інформацію з різних джерел та застосовувати її для вирішення конкретних завдань; уміння застосовувати інформаційні та комунікаційні технології для інформаційного забезпечення освітньої діяльності тощо. До таких технологій із наявного переліку класифікацій [523; 559; 240; 248] можна віднести дидактичні технології на основі активізації та інтенсифікації навчальної діяльності (технологія розвивального навчання, технологія проблемного навчання, технологія інтенсифікації навчання на основі схематичних та знакових моделей засвоєння навчального матеріалу тощо), дидактичні технології на основі ефективного керування й організації пізнавальної діяльності учнів (технологія кооперативного навчання, ігрова технологія навчання, проектна технологія навчання тощо), інтерактивні технології навчання (фронтальні технології, технології колективно-групового навчання, ситуативного навчання та навчання в дискусії).

Загальна логіка втілення педагогічної технології в навчальну діяльність може бути представлена таким алгоритмом: 1) Визначення кінцевої загальної мети навчання у вигляді моделі випускника, якому властиві певні

компетентності → 2) Формулювання проміжних цілей (поетапно) компетентнісного становлення особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями → 3) Відбір і дидактичне обґрунтування змісту освітнього процесу відповідно до поставленої мети → 4) Реалізація дидактичних технологій, які відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо освітнього процесу в ЗЗСО. При цьому всі технології забезпечені об'єктивними методиками контролю якості цього процесу → 5) Окреслення організаційних умов навчання і виховання учнів ЗЗСО [192]. При цьому відібрані для організації освітнього процесу дидактичні технології можуть відрізнятися за такими ознаками: джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції); цілями і завданнями (засвоєння і закріплення знань, виховання та розвиток / удосконалення природних особистісних якостей); можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати); функціями вчителя, які він реалізує за допомогою технології (прогнозувальні функції, діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями) тощо [19].

Обираючи технології навчання, слід пам'ятати про притаманну їй дуальність – здатність виступати як процес та результат навчання. Як процес дидактична технологія зумовлена послідовністю педагогічних процедур, операцій і прийомів, які загалом становлять цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення гарантованих цілей навчання і сприяє цілісному розвитку особистості того, хто навчається. Як результат – вона реалізує науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності і гарантованості показників навченості, ніж у традиційних освітніх моделях [277, с. 15 – 16].

В останньому варіанті дидактична технологія концептуалізує педагогічну як єдиний, визначальний задум. Проходячи крізь горнило перевірки практикою, дидактична технологія корегується як за змістом, так і

з погляду її пізнавальних меж. Водночас вона може й не витримати випробування практикою і бути знехтуваною.

Отже, визнаючи технологізацію освіти об'єктивним процесом у стадії розвитку, вектор якого зумовлений в основному науково-технічним прогресом та технологізацією суспільства, можна зробити висновок, що міра його впливу на трансформаційні процеси в освіті України залежатиме від темпів руйнування стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога й учнів, а також від утвердження конкурентоздатних альтернативних концепцій і раціональних моделей освіти. Без цих обов'язкових критеріїв природний процес технологізації освіти, традиційно зумовлений упровадженням непідготовлених умов сприймання новацій, може набути спотворених форм.

В основу технологізації освіти закладено ідею керування дидактичним процесом, проектування й відтворення навчального циклу. В рамках НУШ цей алгоритм реалізується шляхом творення нового освітнього середовища, спроможного забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання, подолання інертності мислення та переходу на якісно новий рівень побудови взаємин між учасниками освітнього процесу.

У такому розумінні технологізацію освіти можна розглядати як спосіб системної організації інноваційної освітньої діяльності в різних сферах знання, культури, навколишнього світу, мислення, які зумовлюються рефлексією, стандартизацією та використанням спеціалізованого інструментарію, вибір якого диктує саме життя, і він не може бути штучно обмеженим.

4.3. Стратегія реалізації концептуальних засад реформи «Нова українська школа» в теорію та методику навчання історії в ЗЗСО

Наймасштабніша за часів незалежності України реформа «Нова українська школа», концептуалізуючись довкола ідеї створення ЗЗСО, у

якому «буде приємно навчатись і який даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у житті» [490], першим пріоритетом загальноосвітніх змін визначила формування нового змісту освіти [490, с. 7]. Такий підхід видається цілком логічним, адже визначити зміст освіти і пріоритети навчання – означає відповісти науково і аргументовано на питання: які предмети слід вивчати в школі; за якими критеріями має відбиратися матеріал для кожного з них; які необхідні для засвоєння учнями знання повинні містити програми та підручники? [528, с. 103].

Заснована на компетентнісній парадигмі та ідеї профілізації старшої школи концепція змісту освіти НУШ вперше за багато десятиліть змоделювала освітнє середовище ЗЗСО поза межами трикутника «знання – уміння – навички» й методологічно обґрунтувала та задекларувала новий (створений на противагу усталеним функціонально-структурному та структурно-інваріантному) соціокультурний підхід до навчання. Прагнучи відшукати у соціальній культурі орієнтири, беручи за основу які молода людина змогла би усвідомити схеми унормованого співіснування, буденної поведінки, кооперативної діяльності, міжособистісного спілкування, базових цінностей соціального та індивідуального буття, ідеологи реформи скерували зміст освіти шляхом різнобічного розвитку, виховання і соціалізації особистості, формування в неї здатності до життя в державі та світовому співтоваристві, цивілізованої взаємодії з природою, самовдосконалення і навчання впродовж життя, свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності й громадянської активності [490, с. 5]. Цим вони спровокували своєрідний «ментальний зсув» від суспільства до особистості як освітнього ідеалу та кінцевої мети освіти, що, за твердженням Т. Побочої, був закладений видатними педагогами початку ХХ ст., загальмований у радянські часи і набув завершеного концептуального оформлення в наші дні [537, с. 24].

У таких умовах зміст освіти слід сприймати як невід'ємну частину людської діяльності, засіб організації навчального діалогу, що не може передаватись як незалежна від учителя та учня об'єктивна інформація, адже основою для його побудови є не знання, а можливості, які можуть реалізувати учні в процесі навчання [528, с. 107]. Це спонукало реформаторів моделювати освітній процес з позиції компетентностей і м'яких соціально-економічних навичок, якими повинні оволодіти здобувачі загальної середньої освіти [537, с. 24]. Як наслідок, традиційний зміст освіти, «знаннєва» парадигма якого була спрямована на збереження й передачу молодому поколінню елементів культурної спадщини людської цивілізації (як самоціль), почав трансформуватися в «особистісно-діяльнісний», ціннісно-мотиваційна структура якого була акцентована на формуванні в здобувачів освіти прагматичного ставлення до знань як до засобу самопізнання й успішної адаптації та самореалізації в соціумі [173].

Намагаючись надати реформі ознак системності, автори структурували Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. [349] в межах трьох етапів та відповідних їм рівнів формування змісту освіти: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчального предмета, рівень навчального матеріалу [648].

На першому етапі (2018 – 2022 рр.) найбільшої актуальності набув рівень загального теоретичного уявлення. Розпорядженням КМ № 592-р від 22.08.2018 р. «Про План заходів на 2017 – 2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»» [535] було передбачено такі заходи: ухвалити новий ЗУ «Про освіту»; розробити план дій із реформування системи загальної середньої освіти; розробити новий ЗУ «Про загальну середню освіту»; створити систему освітньої статистики й аналітики; взяти участь у міжнародному дослідженні якості середньої освіти PISA-2018; розпочати роботу з формування системи забезпечення якості

освіти; забезпечити різноманітність форм здобуття освіти; розробити, затвердити (2019 р.) та запровадити (2022 р.) новий державний стандарт базової середньої освіти з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості.

На другому етапі (2019 – 2021 рр.) тривала робота над рівнями навчальних предметів. У цей час було розроблено типові освітні програми базової середньої освіти відповідно до нових державних стандартів (III квартал 2019 р.); розроблено, апробовано та запроваджено в освітній процес навчальні програми на основі нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (II квартал 2021 р.); розроблено навчальні матеріали для забезпечення модельних навчальних програм (поетапно) для здобувачів освіти з усіх освітніх галузей – навчальних предметів (інтегрованих курсів), що реалізують ідеї Концепції «Нова українська школа» і спрямовані на досягнення освітніх результатів Державного стандарту [535].

Утілення концептуальних ідей нового змісту освіти вимагало створення системних навчально-методичних комплексів, розробок сучасних методів і технологій навчання, у яких були би окреслені цільові та методичні орієнтири особистісно-діяльнісної освіти із зазначенням пріоритетних способів навчальної взаємодії, особливостей інтегрування, оцінювання тощо. Початок роботи над формуванням такого навчально-методичного супроводу було розпочато відповідно до Наказу МОН України № 406 від 2.04.2021 р. «Про реалізацію освітнього інноваційного проєкту всеукраїнського рівня за темою «Розробка і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» [643]. Цей документ хронологічно обрамив нижню межу третього етапу реформи (2021 – 2027 рр. – рівень формування навчального матеріалу), під час якого заплановано виробити алгоритм упровадження стратегічних ідей НУШ у практику ЗЗСО. Для цього було заплановано такі кроки:

- квітень 2021р. – жовтень 2021р.: розробити методичні матеріали щодо роботи з Типовою освітньою програмою, модельними навчальними програмами 5 – 6 кл.; організувати та провести навчання для представників адміністрацій закладів освіти щодо роботи з Типовою освітньою програмою, модельними навчальними програмами, особливостей розробки освітніх програм закладів освіти та організації ними інтегрованого навчання; розпочати підготовку учителів до експериментального навчання;

- листопад 2021 – червень 2026 рр.: розробити (поетапно), апробувати та внести корективи до навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в базовій школі; розробити та експериментально апробувати системи оцінювання здобувачів базової середньої освіти; провести апробацію варіантів типового навчального плану відповідно до освітніх потреб учнів та можливостей учителів; розробити та експериментально перевірити виховну складову освітнього процесу актуалізованого Концепцією «Нова українська школа» щодо створення природних умов і забезпечення реалізації природних здібностей, обдарувань, інтересів учнів, формування компетентностей, необхідних для їхньої соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору життєвого шляху, самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії; розробити нові вимоги до проведення державної підсумкової атестації учнів базової школи; провести моніторингове дослідження досягнення очікуваних результатів навчання; розробити інноваційні навчальні матеріали для профільної школи та забезпечити наповнення ними національної освітньої електронної платформи; підготувати та видати підручники, у тому числі електронні; розробити організаційно-методичний інструментарій для педагогів базової школи;

- липень 2026 – грудень 2027 рр.: відкоригувати навчальні матеріали; підготувати та видати навчально-методичні посібники, методичні рекомендації за результатами проведеної роботи; науково обґрунтувати та експериментально перевірити навчально-методичне забезпечення ЗЗСО на

засадах реалізації концепції «Нова українська школа» в умовах реалізації Державного стандарту»; розробити і розмістити на національній освітній електронній платформі інноваційні навчальні матеріали для початкової та базової школи, апробовані протягом 2022 – 2027 рр. [643].

У процесі реалізації третього етапу побудови інноваційної моделі змісту освіти НУШ передбачала глибокі трансформації на рівні навчальної дисципліни. Реформа орієнтована на міжпредметну інтеграцію та відмову від вузької спеціалізації. Як наслідок, у Державному стандарті 2011 р. чіткого поділу на предмети передбачено не було – натомість широко окреслювалися освітні галузі, в межах яких потенційні розробники освітніх та навчальних програм отримали право «як втілювати певну навчальну галузь шляхом вивчення окремого предмета, так і можливості комбінувати їх» [173]. Іншими словами, у базовому навчальному плані ЗЗСО кожна освітня галузь могла бути представлена не лише одним предметом, а кількома – предметом чи комбінацією предметів [687].

Означені зрушення запустили механізм трансформації методологічних засад шкільної історичної дидактики й переосмислення теорії та методики навчання історії на всіх рівнях її вертикалі – від змісту навчального матеріалу до результатів навчання. Необхідність і своєчасність цих зрушень стала особливо відчутною на тлі наданої Реформою вчителю НУШ академічної свободи [490, с. 16], набуття якої поставило перед ним вимогу: у досить стислі строки не просто переосмислити усталену концепцію шкільної історичної освіти (її зміст, структуру, періодизацію тощо), а й опанувати нові методики навчання учнів.

Процес трансформації мав системний характер і був сконцентрований головним чином навколо проблеми модернізації змісту навчального матеріалу, підвищення його якості та ефективності й модифікації методичного, організаційного та нормативно-правового забезпечення, зокрема оволодіння змістом і способами формування компетентностей.

У розв'язанні проблеми першого порядку важливого значення набула ідея конструювання національного історичного нарративу та його закріплення в суспільній свідомості. В оприлюдненому ще в лютому 2011 р. проєкті Концепції викладання історії в школі [146] держава сформулила запит на нову наукову інтерпретацію національної історії, вільної від багатьох «чужих», ідеологічно заангажованих, а то й неправдивих, трактувань і, у той же час, написаної в руслі універсалістської концепції європейської соціально-культурної історії, орієнтованої на принцип антропологізації («олюднення») минулого, на загальноєвропейські цінності та гуманістичні ідеали. На жаль, активна реалізація цієї стратегії розпочалася лише через кілька років, зокрема після Революції гідності (листопад 2013 – березень 2014 р.), суспільно-політичні події якої наочно підтвердили, що в навчанні історії «зміст» посідає не менш важливе значення, ніж система загальношкільних та предметних умінь і навичок [442]. Як наслідок, у 2015 р. за ініціативи Українського інституту національної пам'яті (УІНП) у навчальну програму з історії України для 10 – 11 кл. було введено окремі теми, присвячені Українській революції 1917 – 1921 рр., періоду масових репресій та великого терору в Україні («Встановлення й утвердження радянського тоталітарного режиму (1921 – 1939 рр.)»); до розділу «Соціально-економічні перетворення в Радянській Україні (1929 – 1938 рр.)» було додано питання голодомору («Голодомор 1932 – 1933 рр. – геноцид українського народу»). У той же час зміст історії України в 11 кл. було розширено темами «Проголошення Акту відновлення Української Держави 30 червня 1941 р.»; «Національно-визвольний рух 1944 – 1954 рр.»; «Участь українців у повстаннях у сталінських концтаборах 1953 – 1954 рр. XX з'їзд КПРС і початок лібералізації». Водночас у програмах було виокремлено і розширено такі події, поняття, факти та терміни як: бій під Крутами, етапи трудової та політичної еміграції, війни радянської Росії з Українською Народною Республікою, радянська окупація України, адміністративно-територіальні зміни українських земель протягом усього XX століття, Акт відновлення

Української Держави, внесок українського народу в перемогу над нацизмом у Другій світовій війні, українці у військових формуваннях держав Об'єднаних Націй; уведено поняття «депортація» (депортація з Криму кримських татар та інших народів, а також масові депортації етнічних українців з Польщі в 1944 – 1946 рр.), українська Гельсінкська група та багато іншого [207]; доповнено персоналіями Л. Лук'яненка, І. Кандиби, А. Горської, В. Чорновола, І. Дзюби та ін.

Із запровадженням у 2017 р. 12-річного терміну навчання, розширенням рамок старшої школи до трьох років (10, 11 і 12-й класи) і планами спеціалізації останньої на кількох напрямках (як мінімум, на двох – природничо-технічному і гуманітарному) [631] питання змісту історичної освіти актуалізувалося. На першому етапі змін Наказом МОН України № 1407 від 23.10.2017 р. корекції зазнали хронологічні рамки шкільних курсів новітньої історії. Зокрема, знаннєвий контент програми з історії у 10 кл. було розширено за рахунок тем «Друга світова війна» (всесвітня історія) й «Україна в роки Другої світової війни» (історія України), які до цього вивчали в 11 кл [629]. Такий підхід дозволив приділити більше уваги подіям сучасної епохи, які послужили підґрунтям новітніх суспільних процесів (особливо, у незалежній Україні), і водночас концептуалізував у теорії шкільної історії усталений у Європі та Америці погляд на Першу світову війну як пролог до Другої [677]. Однак цього було недостатньо. Ураховавши факт, що не всі учні оберуть навчання в профільній школі (і для них історична освіта не повинна припинитися на подіях і явищах ХІХ ст.), методисти вкотре (після 2002 р.) почали піднімати питання про завершення первинного циклу осягнення історії як навчальної дисципліни на рівні 9-го кл. та відмови у старших класах від двох самостійних дисциплін – української і загальної (зарубіжної) історії на користь єдиного інтегрованого курсу. І, якщо у 2002 р. пострадянське суспільство (яке тільки з набуттям Україною незалежності, дістало можливість вивчати історію своєї країни, тому цілком логічно асоціювало її утвердженням суверенної держави) було

ще не готове до такого роду трансформацій, то пройняте духом євроінтеграції суспільство 2017 р., сприймало цю перспективу як логічну та цілком можливу. Відтак, у 2018 р. підкріплена реальними інтеграційними процесами в країні, реформа НУШ запропонувала кардинальне переформатування змісту та структури новітньої історії в старшій школі, утворивши із окремих навчальних предметів «Історія України» та «Всесвітня історія» новий альтернативний інтегрований курс «Історія: Україна і світ» [589], на матеріалі якого школярі в рамках 3,5 академічних годин упродовж тижня, або 8 год. / тижд. у профільних класах повинні були «розвивати інтерес до знань про минуле українців на тлі світової історії» [146]; набути системні знання про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі ХХ – ХХІ ст. з таких позицій: цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності й соборності Українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів і суверенітету, цілісності та непорушності кордонів Української держави в контексті світового історичного процесу; навчитися бачити суспільні явища в конкретно-історичних умовах, переосмислити минуле з урахуванням нових фактів і викликів суспільного розвитку, інтерпретувати історію України як частину світового культурного, економічного та політичного простору, набути здатності дотримуватися принципів демократії і розуміти їхню цінність у сучасному світі, виявляти стійкість до маніпуляції свідомістю навколо історії, прогнозувати суспільний розвиток [589]. Такий підхід дозволяв уникнути неминучих повторів, надмірної деталізації (через яку учні повинні вивчати сотні зайвих імен і фактів замість того, щоб знайомитися із загальними закономірностями історичного процесу) і порушення синхронності у висвітленні подій загальної історії та історії України, й у такий спосіб спростити їхнє сприймання.

Зазначимо, що остаточно подолати побоювання «космополітизму та не підкріплену жодним аналізом переконаність у тому, що лише сюжети

національної історії мають позитивний виховний вплив» [363], у змісті курсу «Історія: Україна і світ» не вдалося. Розподіл його змістових ліній, де 30 % інформації припало на всесвітню історію, а 70 % – на історію України, утворював нелогічний перекид, де складова курсу (історія України) була більшою за його основу (всесвітню історію) [285]. На практиці це призвело до того, що, намагаючись вибудувати логічну структуру історичного процесу, учитель повсякчас змушений був вирішувати дилему: як в межах одного уроку без загрози спотворення подієвої логіки розгортання світової історії (адже всесвітня історія формулює розуміння причин, а історія України ілюструє перебіг та наслідки) оптимізувати матеріал одразу кількох (інколи хронологічно об'ємних) тем. Неузгодженості такого роду стали своєрідним каменем спотикання при виборі вчителів між традиційною та інтегрованою моделлю вивчення історії в старших класах. Тож допоки НУШ не перейшла до третього етапу змін (2027 р.), коли в Україні має запрацювати трирічна профільна школа (10 – 12 кл.) у якій предмети інваріантної складової базового навчального плану в обов'язковому порядку об'єднуюватимуться в інтегровані курси [828], більшість ЗЗСО і надалі залишаються вірними практиці двопредметного навчання.

Утілення концептуальних засад НУШ у практику історичної освіти в середніх класах розпочалося відповідно до загальної стратегії циклічності базової середньої освіти, яка передбачала організацію навчання на адаптаційному (5 – 6 кл.) та предметному (7 – 9 кл.) рівнях. Відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України № 52 від 13.01.2017 р. і № 201 від 10.02.2017 р. [310], на громадське обговорення (на сайті EdEra) з метою модернізації навчальних програм на основі компетентнісного підходу було винесено: дві програми пропедевтичного курсу історії для учнів 5 кл., а саме «Вступ до історії України та Історія України (Вступ до історії)», програма інтегрованого курсу «Всесвітня історія. Історія України» для учнів 6 кл., програми з Історії України та Всесвітньої історії для учнів 7 – 9 кл. (усі 2012 р. з урахуванням змін, яких вони зазнали під час розвантаження у

2015 р. і оновлення у 2016 р.). Пропозиції й коментарі учасників обговорення стосувалися переважно «розвантаження» змісту окремих тем з історії України і всесвітньої історії та уточнення вимог до навчальних досягнень учнів. За результатами обговорення зміст історичної освіти в оновлених програмах повинен був трансформуватися із самоцілі в інструмент для формування життєво важливих компетентностей. Для цього з його теоретичної складової пропонувалося вилучити або об'єднати другорядні для цілісного сприймання і системного розуміння історії теми; знизити обсяг фактологічного матеріалу (дат, імен, подій, термінів); визначити й описати компетентнісний потенціал предмета і на його засадах чітко окреслити очікувані результати від вивчення (навчальні досягнення учнів) [310, с. 10].

Більшість із рекомендацій у програмах 2017 р. були враховані. Зауважимо, що задеклароване «розвантаження й удосконалення» насправді дало зворотній ефект. Теоретичне наповнення об'єднаних тем виявилось настільки громіздким, що автори підручників, щоб показати всі вимоги навчальної програми, змушені були створювати рукописи розміром до 400 сторінок [363]. На тлі зростаючої тенденції до фактологізації навчального матеріалу й одночасного зниження інтересу підлітків до шкільного предмета «історія» (що, насправді, є не лише вітчизняною проблемою), запропонована стратегія змін виявилася малоефективною й потребувала подальшої корекції.

Стратегічні напрямки чергового етапу модернізації змісту шкільної історичної освіти на засадах НУШ були окреслені в затвердженому 30.09.2020 р. Державному стандарті базової середньої освіти [687]. Декларуючи зміну цілей та завдань загальної середньої освіти відповідно до світових тенденцій розвитку національних освітніх систем (європейської рамки щодо ключових компетентностей), держстандарт став практичним дороговказом на шляху до втіленням нової філософії освіти в межах дев'яти освітніх галузей (мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна;

громадянська та історична; мистецька; фізична культура) [687]. Визначаючи метою загальної середньої освіти «розвиток компетентнісного потенціалу» здобувача освіти, документ спрямував вектор кожної освітньої галузі на формування 12 ключових компетентностей: вільного володіння державною мовою; здатності спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою; здатності спілкуватися іноземними мовами; математичної; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційної; екологічної; інформаційно-комунікаційної; навчання впродовж життя; громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, моралі, справедливості, рівності, свободи, прав людини, добробуту та здорового способу життя, нетерпимості до проявів корупції; культурної; підприємливості та фінансової грамотності [687].

Досягнення поставленої мети в громадянській та історичній освітній галузі передбачало «розвиток особистості учня шляхом осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції» [174]. Такий підхід не просто спрямовував змістові лінії історичних дисциплін до соціальної історії, а цілковито трансформував їх відповідно до інтегративної стратегії НУШ, виводячи всесвітню історію, історію України та громадянську освіту за межі вузькодисциплінарних установок окремих предметів.

У своєму прагненні подолати взаємне відчуження між гуманітарним і соціальними компонентами знання, Стандарт 2020 р. концептуалізував педагогічну належність та соціальну сутність змісту шкільної історичної освіти й акцентував увагу на утвердженні в новій освітній парадигмі ідеї інтегрованого навчання, в якій поняття «навчальний предмет» та «інтегрований курс» набули статусу рівнозначних одиниць для змісту освіти [174]. Як наслідок, в інваріантній частині Типового навчального плану для 5

– 9 класів за 2021 р., серед переліку предметів, які реалізують громадянську та історичну освітню галузь з'явилися інтегровані курси «Досліджуємо історію і суспільство». 5 – 6 клас; «Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти». 5 – 6 клас; «Історія: Україна і світ» 7 – 9 клас. Вивчення цих курсів потрібно було організовувати за модельними навчальними програмами або за навчальними програмами, затвердженими педагогічною радою, обсягом не меншим, ніж передбачено Державним стандартом та відповідними модельними навчальними програмами [773].

У тексті Закону «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX (Р. I., Ст. 1, п. 7.) модельна програма потрактовується як «документ, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета (інтегрованого курсу) та види навчальної діяльності учнів, рекомендований для використання в освітньому процесі в порядку, визначеному законодавством» [630]. Актуалізуючи нові тенденції загальної середньої освіти (академічну свободу закладу освіти, щодо створення на їхній основі програм предметів / курсів), модельні програми 2021 р. не лише змінили підходи до теоретичного наповнення шкільних дисциплін, а й актуалізували практичний аспект інтеграції як наукового та педагогічного феномену [110, с. 43].

Відповідно до дорожньої карти освітніх реформ у середній школі, у березні 2021 р. МОН України було затверджено десять модельних навчальних програм предметів і курсів адаптаційного циклу (5 – 6 кл.) громадянської та історичної освітньої галузі для закладів загальної середньої освіти. П'ять із них – програми інтегрованих курсів [109] (табл. 4.1). У процесі узагальнення програм звернімо увагу на дидактичні підходи до формування їхнього змісту. Робота над інтегруванням курсу передбачає поєднання матеріалу та трансформацію предметно-диференційованого змісту в інтегративний.

Таблиця 4.1.

**Моделльні навчальні програми громадянської та історичної галузі для
адаптаційного циклу базового рівня середньої освіти**

Назва модельної навчальної програми	Автори
Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас	Бурлака О. В., Власова Н. С., Желіба О. В., Майорський В. В., Піскарьова І. О., Щупак І. Я.
Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас	Желіба О. В., Мокрогуз О. П.
Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас	Бакка Т. В., Желіба О. В., Мелешенко Т. В., Щупак І. Я.
Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас	Гісем О. В., Мартинюк О. О.
Моделльні навчальні програми інтегрованих курсів	
Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5 – 6 класи	Васильків І. Д., Димій І. С., Шеремета Р. В.
Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5 – 6 класи	Пометун О. І., Ремех Т. О., Малієнко Ю. Б., Мороз П. В.
Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5 – 6 класи	Гісем О. В., Мартинюк О. О., Гісем О. О., Охредько О. Е.
Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5 – 6 класи (інтегрований курс)	Власова Н. С., Желіба О. В., Кронгауз В. В., Секиринський Д. О., Щупак І. Я.
Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5 – 6 класи (інтегрований курс)	Кафтан М. В., Козорог О. Г., Костюк І. А., Мудрий М. М., Селіваненко В. В.

У пропедевтичному курсі історії, який відповідно до своєї мети (пропедевтична робота щодо вироблення методики засвоєння знань, вироблення й відстеження принципу наступності в процесі опанування навчального матеріалу, відстеження локальних та глобальних наслідків історичних подій, звертання уваги на їхні причини та передумови, засадничі відомості про історію як про науку загалом та про історію України як її органічну складову) акумулює внутрішні та міжпредметні зв'язки історичної науки як системи, цих підстав більше ніж достатньо. Можна навіть стверджувати, що загалом пропедевтичний курс уже є інтегрованим, адже,

опановуючи основи знань з допоміжних історичних дисциплін (хронології, археології, історичної географії, джерелознавства), учні інтегрують початкові уявлення із таких спеціальних історичних дисциплін, як палеографія, нумізматика, геральдика, мемуаристика тощо. Усі названі дисципліни є історичними, проте кожна із них має своє спеціальне призначення, саме тому процес засвоєння відомостей цих наук можна розглядати як внутрішньогалузеву інтеграцію.

Як імперативна норма програмотворення останніх десятиліть внутрішньогалузева інтеграція, яка опирається на родо-видові зв'язки (історія → спеціальні історичні дисципліни), залишається осью у модельних програмах 2021 р. Ця сталість, на думку групи дослідників, зумовлена такими причинами:

- бажанням вибудувати цілісну систему історичних знань;
- зберегти індивідуальні властивості елементів інтегрованих знань, що дозволить структурувати їх як за предметним, так і за проблемним принципом;
- застосувати нелінійні параметри конструювання навчального предмету;
- збалансувати обсяг предметних знань з елементами, які інтегруються [109, с. 47].

Однак для побудови комплексної моделі компетентнісної освіти НУШ, яка ґрунтується на проблемному та діяльнісному підходах до навчання і передбачає (в контексті історичної освіти) набуття учнями навиків соціальної активності та громадського життя, цього виявилось недостатньо. Тож функціонал модельних програм 2021 р. суттєво розширився й значною мірою проблематизувався шляхом залучення предметної та процесуальної інтеграцій. Предметна інтеграція спонукала появу в системі шкільної історії нового складника – громадянської освіти, що, на думку З. Возної та Т. Ремах, сигналізувало про можливе створення системи громадянської освіти, яка прийде на заміну предмету з однойменною назвою (нині його вивчають лише

учні 10 класу) [109, с. 42]. Процесуальна інтеграція уможливила подолання одвічних протиріч між раціональними та ірраціональними процесами в освіті, що, за логікою історичного пізнання має призвести до цілісного розуміння учнями картини світу, заснованої на поєднанні різноманітних форм і способів пізнання дійсності (дослідженні, узагальненні, перетворенні, екстраполяції тощо). Усі ці способи вплинули на трансформацію цілей та основних завдань базової історичної освіти, змістивши акцент від «історії як предмету знань» до історії як «предмету мислення».

Забезпечення нових стандартів НУШ потребувало вибору методів досягнення цілей, прогнозування сценаріїв розвитку та стратегічних планів реалізації реформи в межах конкретної освітньої галузі. Орієнтуючись на європейський досвід, освітня система НУШ має прикладний характер. Тож знання, які опинилися в її орбіті, були позбавлені самодостатньої позиції і в змісті навчання стали лише одним компонентом, противагу якому становила динамічна комбінація вмінь і практичних навичок, способів мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей тощо. Загалом ці компоненти утворювали завершений ряд з 11 ключових компетентностей, набуття учнями яких і стало стратегічною метою НУШ [142].

Щодо історичної освіти, то основні вимоги до вивчення навчальних дисциплін визначені у Додатку 18 до Державного стандарту базової середньої освіти, а результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, які відповідають знаннєвому, смисловому, діяльнісному та ціннісному компонентам ключових компетентностей громадянської та історичної освітньої галузі – у Додатку 17 [174]. Таких результатів є шість:

- історико-хронологічне мислення – орієнтація в історичному часі, уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявляти зміни і тяглість в житті суспільства;

- геопросторове мислення – орієнтація в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища;

- критичне мислення – робота з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань;

- системне мислення – виявлення взаємозв'язків, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їхніх інтерпретацій;

- усвідомлення власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свободи, повага до прав і гідності інших осіб, толерантність, протидія проявам дискримінації та упередженого ставлення;

- засвоєння демократичних принципів конструктивної взаємодії з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем [174].

Визначені у Стандарті обов'язкові результати навчання загальні для всього циклу базової середньої освіти. Тобто згідно з програмою освітній процес передбачає поступове (з наростанням обсягу і складності навчального матеріалу) наближення учнів до набуття умінь і навичок відповідно до прописаних орієнтирів для оцінювання.

Водночас історична освіта перестає розглядатися держстандартом як академічно-теоретичний лікбез. Її основне призначення сфокусовано навколо розвитку різних видів мислення (історико-хронологічного, геопросторового, критичного, системного) та пов'язаних із ними способів соціальної взаємодії. За умови домінування інформаційно-комунікативного способу суспільного розвитку, де діяльність особистості зосереджена на роботі з інформацією та має нелінійний, інноваційний характер, така схема особливо актуальна. Здобуті в такий спосіб знання шляхом міжособистісної комунікації, отримують у свідомості особистості істотно нову інтегративну якість, якій

властива готовність швидко віднаходити, аналізувати й застосовувати потоки інформації, які постійно поповнюються; продукувати нові ідеї та толерантно сприймати інновації; оперативно обирати максимально ефективні способи виконання завдань і репродуктивного, і творчого характеру; швидко змінювати види і форми інтелектуальної діяльності без утрат щодо результативності [460, с. 27]. Зауважимо, що розмаїття суперечливих ідей за відсутності розумового розвитку неминуче призводить до інтелектуальної безпорадності особистості – неспроможності в умовах свободи вибору ефективно адаптуватися до радикальних змін навколишнього світу і виявляти потребу в самореалізації [460, с. 26].

Інтелектуалізація освіти як базова характеристика НУШ має на меті залучити учнів до оволодіння новими видами діяльності, що покращить їхню успішність, а також розвиватиме навички критичного мислення, що сприятиме обміну ідеями, думками як під час освітнього процесу, так і в повсякденному житті. На рівні предмету інтелектуалізація освіти передбачає напрямки реалізації, відображені на рис. 4.1.



Рис. 4.1. Напрямки реалізації процесу інтелектуалізації історичної освіти у ЗЗСО

Аналіз окреслених напрямків реалізації інтелектуалізації історичної освіти в ЗЗСО дає змогу змоделювати освітній процес як складну

діалектичну взаємодію двох систем – освітньої та особистісної, де перша (освітня) повинна бути адаптована до другої (особистості, що розвивається) [460]. Побудувати таку модель можна, здійснивши переорієнтацію на якісно нову методологію освіти, яка має багатоцільовий характер і передбачає нові підходи до інтерпретації змісту та методики навчання, розширення поля галузевого науково-педагогічного знання.

У контексті реформи «Нова українська школа» функціонування такого роду методології можна констатувати в початковій освіті, де впродовж 2017 – 2020 рр. запропонована Концепцією «Стратегія змін» досить стрімко була втілена в інноваційну систему науково обґрунтованих та практично апробованих принципів і способів навчальної діяльності. У базовій школі, пілотування якої розпочалося лише у 2021 р., цей процес відбувається значно повільніше. На початок 2020 р. методологічні основи інструментальної дидактики НУШ щодо предметної сфери історичної освіти реалізувався хіба що на рівні концептуальних орієнтирів. Широке коло описаних раніше безінструментальних щодо НУШ методик навчання, в яких обмежено такі важливі параметри, як компетентнісний потенціал змісту історичної освіти, інтеграція, інформатизація процесу навчання тощо, репродукуючи результат з низькою адаптаційною здатністю до технологічного потенціалу нового змісту освіти, стали неактуальними. Натомість наукових праць, присвячених методиці реалізації концептуальних положень НУШ у практику історичної освіти, практично не було. Свідченням цього став проведений нами історіографічний аналіз науково-методичних журналів «Історія в рідній школі», «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання» тощо, цільовою аудиторією яких є учителі-практики. Від 2017 р. (початок втілення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, яка передбачає «реформування змісту загальної середньої освіти» [349]) до 2020 р. вони не надрукували жодної наукової статті на тему модернізації історичної освіти в системі НУШ. За відсутності адекватного

дидактичного інструментарію аналітико-моделювальної діяльності щодо розробки та впровадження механізмів реалізації інноваційного потенціалу НУШ в межах предмета відповідальність за сам процес і вихідні результати навчання лягла на плечі вчителя.

Отримавши від держави академічну свободу щодо здійснення своєї педагогічної, науково-педагогічної та наукової діяльності [631], учитель як «агент змін» Нової української школи отримав складне завдання – забезпечити інноваційну трансформацію наявної загальноосвітньої моделі [262, с. 49]. Робота над реалізацією цього завдання дала можливість особистісного та професійного зростання і водночас спричинила проблему неспроможності оперативно позбутися набутого в системі авторитарної освіти репродуктивного типу мислення, яке, на відміну від творчого, не спонукало до креативних рішень та виходу за встановлені раніше межі з урахуванням конструктивного перетворення знань. Відсутність паритету стала цілком закономірною, адже феномен свободи в освіті може існувати лише в межах конкретного причинно-наслідкового зв'язку: трансформація → усвідомлення → сприйняття → привласнення / осмислення → застосування. Тож важко уявити собі вчителя, який зможе почуватися вільним у ситуації, якщо після багатьох років роботи в традиційній школі до його роботи кардинально змінилися вимоги – з'явилися очікування особливих знань, навичок і здібностей педагога-інноватора, спроможного адаптувати до практики повсякдення прогресивні методики, які не є частиною його багажу знань. Для цього, крім академічної свободи, слід провести ґрунтовну методичну роботу, запропонувати кейси практичного застосування освітніх алгоритмів, дати педагогам час на їхню апробацію, упродовж якого запропонована новизна буде вчителем сприйнята, усвідомлена, привласнена і, зрештою, адекватно застосована. Але на ділі такого часу в нього практично не було і пропедевтичні кроки не зорганізовано. Адаптаційний період Реформи в базовій школі (крім того, що розпочався із запізненням), трагічно співпав із активною фазою Російсько-Української війни. Як наслідок, його

логічна структура, яка передбачала етапи підготовки, навчання та творчого осмислення концептуальних положень нового змісту освіти, була порушена.

Відсутність комплексного науково-методичного супроводу частково компенсувалася за рахунок Інструктивно-методичних рекомендацій МОН України щодо викладання предметів освітньої галузі «Суспільствознавство» (з 2022 р. – «Громадянська та історична освіта») й окремих науково-методичних праць, присвячених таким проблемам:

фундаменталізації й універсалізації історичного знання (Н. Гупан [157; 543], О. Желіба [202 – 205], Т. Ладиченко [405; 406], В. Мисан [452; 453], О. Мокрогуз [120], О. Пометун [190; 553; 554; 555; 556; 557; 563], Т. Ремах [109], І. Щупак [116; 857]);

технологізації шкільної історичної освіти (К. Баханов [31; 32; 34; 35; 40; 41; 42; 44; 51; 52], Д. Десятова [170; 171], Н. Ігнатенко [233; 234; 235; 240; 242; 243; 244; 246; 248; 255; 267; 270], В. Кобаль [313; 475], В. Мисан [338; 448], О. Пометун [549; 553; 559; 560; 561; 565]);

інтелектуалізації шкільної історичної освіти (О. Желіба [202], Д. Десятова [170-172], Н. Ігнатенко [260; 261; 263], С. Терно [761; 762; 770]) та ін.

До слова, автори останніх, тривалий час працюючи над модернізацією шкільної історичної освіти, у своїх наукових доробках запропонували учителю низку нових підходів до наповнення змісту та методики організації історичної освіти. Це дає підстави сподіватися, що їхній науково-теоретичний досвід не залишиться на сторінках фахових видань, а буде використаний у процесі конструювання нової моделі шкільної історичної освіти в системі НУШ.

Отже, шкільна історична освіта у 2017 – 2020 рр. перебуває на шляху формування нової освітньої парадигми, орієнтованої, одночасно на загальносвітову та європейську інтеграцію й на збереження національної ідентичності. Цьому реформаційному процесові властиві істотні зміни як у педагогічній теорії та практиці, так і в методиці навчання предметів

загальноосвітнього циклу. Наслідком цього є перехід до іншого змісту освіти, поява нових підходів до навчання, формування педагогічного менталітету, що відрізняється від попереднього. Водночас науковці, які цікавляться змістом історичної освіти, у своїх дослідженнях останніх років, переважно акцентують увагу на суперечностях між інноваційним змістом шкільної історичної освіти і можливостями учителів його втілити. Парадокс ситуації полягає в тому, що безперервний освітній процес, на тлі нерівномірного перебігу реформи часто змушений функціонувати в ситуації очікування на методологічне обрамлення нової ідеології. У зв'язку із цим виникає проблема розбіжностей між теорією та методикою навчання, коли система узагальненого знання уже існує, а механізмів його ефективного засвоєння ще немає.

Однією з помітних тенденцій модернізації змісту шкільної історичної освіти стало намагання сконструювати його з урахуванням антропологічного, націєтворчого та державницького підходів до осягнення минулого України і світу. На старті реформи воно знайшло відображення в інтеграції окремих предметів (історії України та громадянської освіти (5 кл.); всесвітньої історії та історії України (6, 10 – 11 кл.) та розширенні їхнього діяльнісного компоненту за рахунок компетентнісного потенціалу загального змісту освіти.

Тенденційною характеристикою оновленої процесуальної частини змісту історичної освіти в системі НУШ є гуманізація навчання. Це спричинило зміну ролі вчителя і учня, які взаємодіють як партнери, де кожен вчиться і кожен вчить. Водночас відбувається зміщення акцентів з навчальної діяльності педагога, його ролі як транслятора знань до навчально-пізнавальної, пошукової, дослідницької та іншої діяльності вчителя в співпраці з учнем. Як наслідок, діяльнісний підхід стає основним для вибору методів, прийомів та технологій навчання.

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі описано актуальні напрями вивчення історії в межах реформи «Нова українська школа»: окреслено світові тенденції загальноосвітніх змін та їхній вплив на формування нових освітніх стандартів української школи, простежено імплементацію стратегії реалізації концептуальних засад реформи «Нова українська школа» в теорію та методику навчання історії в ЗЗСО.

Поєднавши у своєму концептуальному наповненні змістовий та процесуальний компоненти, оновлена модель історичної освіти набула методологічного обрамлення в координатах громадянської та історичної освітньої галузі. Цей факт зумовив застосування інтегративної стратегії побудови її предметного поля, що дало змогу вивести процес вивчення історії на різних рівнях повної середньої освіти за межі вузькодисциплінарних рамок окремих предметів та подолати відчуження між гуманітарним і соціальним аспектами знання, а реалізація пріоритетів освітньої парадигми НУШ спричинила формування нової стратегії навчання. Оскільки, орієнтуючись на європейський досвід, освітня система НУШ набула прикладного характеру, знання, якими вона оперує, утратили статус головних результатів навчання. Противагу їм утворила динамічна комбінація з 11 ключових та 6 предметних компетентностей, набуття учнями яких і стало стратегічною метою НУШ в галузі історичної освіти. Як наслідок, новим змістом історичної освіти став паритет знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, особистих якостей, які характеризують здатність особи успішно соціалізуватися в умовах громадянського суспільства новітнього часу. На методичному та локальному рівнях така стратегія реалізувалася через застосування особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів до навчання, переосмислення традиційних підходів до методики навчання історії та формування компетентнісної парадигми

історичної освіти в рамках стратегії реалізації концептуальних положень «Нової української школи».

Особистісно орієнтований підхід втілено через створення освітнього середовища, що сприяє різним формам роботи та мотивує до навчання. Його призначення – забезпечувати задоволення індивідуальних освітніх потреб та інтересів учнів відповідно до особливостей їхнього інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку. Діяльнісний підхід завдяки застосуванню спеціально підібраних технологій навчання сприяв реалізації компетентнісної складової змісту історичної освіти. Водночас реформа дедалі частіше апелювала до поняття «дидактична / навчальна технологія», розглядаючи його як спосіб реалізації змісту навчання, практичний механізм повної керованості освітнім процесом у межах конкретної навчальної дисципліни та досягнення задекларованих державним стандартом результатів навчання.

Державний стандарт базової середньої освіти відправною точкою для моделювання технологічної складової визначав відповідні компонентам громадянської та історичної освітньої галузі результати навчально-пізнавальної діяльності учнів: історико-хронологічне мислення, геопросторове мислення, критичне мислення, системне мислення, усвідомлення власної гідності, засвоєння демократичних принципів конструктивної взаємодії (з друзями, зі спільнотою закладу освіти, із місцевою громадою і суспільством загалом), залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем. Специфіка роботи над цими результатами передбачала застосування в освітньому процесі технологій, спрямованих на оволодіння культурою мислення; уміння формувати ефективні комунікаційні стратегії з метою усвідомлення ідей, проблем, рішень; уміння демонструвати культуру мислення; виявляти навички щодо організації культурного діалогу; вміння проводити пошук та обробку науково-технічної інформації з різних джерел та застосовувати її для вирішення конкретних завдань. До таких технологій із наявного переліку

представлених класифікацій належать дидактичні технології на основі активізації та інтенсифікації навчальної діяльності (розвивального навчання, проблемного навчання, інтенсифікації навчання на основі схематичних та знакових моделей опрацювання матеріалу), дидактичні технології ефективного керування й організації пізнавальної діяльності учнів (кооперативного навчання, ігрова, проєктна), інтерактивні технології навчання (фронтальні, колективно-групового, ситуативного навчання та навчання в дискусії).

Формування алгоритму трансформацій теорії та методики навчання історії в школі значною мірою ґрунтується на розумінні світових тенденцій загальноосвітніх змін, але ними не обмежується. Це складний різноаспектний процес, для якого доцільним і методологічно виправданим є аксіологічний підхід, що складається з низки взаємопов'язаних підсистем, взаємозумовлена цілісність яких і утворює конкурентоздатну вузькогалузеву систему навчання. Формування алгоритму трансформацій теорії та методики навчання історії в школі передусім залежить від наявності комплексного науково-методичного супроводу та адекватного реформам дидактичного інструментарію розробки і впровадження механізмів реалізації задекларованих змін. За відсутності / недостатньої розробленості такого інструментарію питання впровадження реформ залежить від досвіду та методичної вправності вчителя. У таких умовах ефективність освітніх трансформацій безпосередньо залежить від його предметної та міждисциплінарної ерудиції, яка разом із індивідуальним стилем методичної діяльності дозволить / не дозволить скерувати професійну еволюцію на шлях модернізації усталеної загальноосвітньої моделі і водночас зумовить переосмислення місця та ролі педагога в освітньому середовищі.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [233; 234; 235; 239; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 255; 256; 257; 258; 260; 261; 262; 263; 264; 267; 270; 271; 272; 275; 276]

РОЗДІЛ V

ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

5.1. Аналіз стану відображення трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі на сторінках навчально- методичної літератури

Однією з найскладніших проблем реформування історичної освіти є проблема обґрунтування динаміки змін її шкільного компонента. Причиною цього є закономірність, яку дуже влучно описує на перших сторінках книги «Осягнення історії» А. Тойнбі: «У кожному епоху і в будь-якому суспільстві вивчення і пізнання історії, як і всяка інша пізнавальна діяльність, залежить від панівної тенденції часу та місця реципієнта» [887]. Тому для правильного розуміння та об'єктивного висвітлення нюансів історичного процесу його необхідно розглядати тільки в масштабах усього суспільства.

Еволюціонуючи, суспільство повсякчас стикається із викликами, які необхідно подолати в рамках моделей буття. У процесі подібних випробувань рішення, які в умовах однієї моделі були прогресивними, за нових обставин стають недосконалими або навіть хибними. Через це неможливо зрозуміти логіку того чи іншого процесу, зосереджуючись лише на ньому самому, а необхідно порівняти його з іншими, урахувати тенденції актуальних соціальних умов, стратегії розвитку суспільства і її очікуваних результатів та розглянути крізь призму динаміки змін. Особливо такий підхід важливо застосовувати у процесі освітніх реформ.

Парадоксально, але, перетворюючи та спрямовуючи життя суспільства, освіта відображає його світогляд, соціальні цілі та прагнення і не може існувати поза суспільними процесами та зв'язками. У цьому сенсі розуміння сутності та специфіки трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі на зламі ХХ та ХХІ ст. передусім залежить від

усвідомлення історичних обставин, в умовах яких вони відбувалися, і, як наслідок, логіки задекларованих реформаторами завдань. Остання найкраще простежується крізь призму наукових праць, навчально-методичної літератури, інформаційно-аналітичних матеріалів органів влади, освітнього законодавства досліджуваного періоду, комплексний аналіз яких дозволяє не лише дати якісну оцінку результативності освітніх реформ, а й окреслити перспективи розвитку галузі на найближчі роки.

У процесі аналізу стану відображення трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі ми послуговувалися еволюційною схемою чотирьох періодів розвитку галузі (див. п. 2.1.): 1991 – 1996 рр. (концептуалізація вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі); 1996 – 2010 рр. (формування національної моделі теорії та методики навчання історії в школі); 2010 – 2017 рр. (адаптації національної моделі теорії та методики навчання історії в школі до європейських стандартів освіти); 2017 – 2020 (формування нової моделі теорії та методики навчання історії в школі на засадах НУШ). За результатами цього аналізу було з'ясовано, що в науково-методичній літературі проблема трансформацій теорії та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. відображена за трьома змістовими напрямками:

1) утвердження національного історичного нарративу та трансформація змісту шкільної історичної освіти;

2) навчально-методичне забезпечення шкільних курсів історії в умовах змін;

3) науково-методична організація процесу навчання історії (форми, методи, методичні прийоми, засоби викладання і навчання) в умовах змін. При цьому динаміка зростання наукового інтересу до кожного із них (упродовж кожного часового проміжку) варіювалася залежно від рівня концептуалізації проблеми, яку намагалася розв'язати поточна реформа.

Так, на трансформаційні процеси 1991 – 1996 рр. впливали «еволюція держави загалом і парадигмальний розвиток шкільної освіти зокрема» (див.

п. 1.3.; 2.3). Перебуваючи в епіцентрі змін, науковці та практики цього періоду ставили собі за мету створити національну концепцію історичної освіти й виробити на її основі нові підходи до формування позбавленої від догматизму та відставання методології змісту шкільної історичної освіти. Оскільки перші історичні науково-методичні журнали для вчителів побачили світ лише в 1995 р., платформою для дискусій на цю тему стало наукове видання «Український історичний журнал» (УІЖ). На його шпальтах опубліковано маловідомі сторінки історії України від В. Алексеєва, С. Віднянського, С. Кульчицького, О. Реєнта, В. Сарбея, В. Смолія, В. Степанкова, Ю. Шаповала та ін. Особливо актуальними були роботи М. Варшавчика «Особливості політичного розвитку Росії наприкінці ХІХ ст.» [78], Т. Кудрі «Урок з історії України на тему «Запорізька Січ» [388], «Вивчення теми «Колективізація сільського господарства» [387], С. Кульчицького «Центральна Рада. Утворення УНР» [397; 398], В. Верстюка «Українська революція: доба Центральної Ради» [91], які стали практичними порадами для вчителів-практиків щодо висвітлення окремих тем в освітньому процесі. Вартими уваги були й окремі методики навчання (Баханов К. «Лабораторно-практичні роботи з історії в середній школі» [36]) та методичні рекомендації щодо організації шкільної історичної освіти (Гаврилів Б., Грабовецький В. «Кабінет історії України в навчальному закладі (методичні рекомендації)» [124]; А. Резник «Від минувшини до майбуття. Роздуми вчителя» [682]). Характеризуючи внесок «Українського історичного журналу» в становлення та розвиток історичної дидактики, О. Удод зазначав, що упродовж 90-х рр. ХХ ст., коли готувати підручники доводилося буквально «з голови», «учителі історії приходили на уроки саме з примірниками «УІЖ» та рекомендували їх учням для домашньої підготовки [798, с. 186].

Публікації в УІЖі частково заповнювали прогалини в знаннях учителів але не могли цілковито вирішити це питання на рівні учнів. Вагомими проблемами стали і невеликий тираж видання, і глибока економічна криза в

яку стрімголов поринала молода українська держава. Тому питання навчально-методичного забезпечення закладів освіти відійшло на другий план (див. п. 3.1). Як наслідок, протягом 1991 – 1996 рр. учні українських шкіл змушені були навчатися «за морально застарілими підручниками 1990 р. видання, в яких опубліковано Гімн СРСР, Гімн УРСР, розповідь про Герб СРСР та «Казку про Леніна». Головну причину такої ситуації тодішній міністр освіти П. Таланчук вбачав у надмірній «витраті коштів на підвищення заробітної плати вчителям... неповороткості місцевих органів освіти та торгівельної мережі» [181, с. 4].

Зазначимо, що проблеми в освіті були значно складнішими ніж сформулював посадовець: їх спричиняв не лише фінансовий (хоча він безумовно був присутній), а й ідеологічний чинник. Переорієнтація на ринкові відносини та демократію вимагала від посттоталітарного суспільства не лише зміни способу буття, а й способу мислення. Однак спадок радянської школи, сконцентрований на предметно-технологічній освіті та функціональному підході до формування особистостей, своїм головним завданням мав засвоєння певної суми знань-інформацій, знань-навичок, знань-культури й у своїй тогочасній концептуалізації не залишав простору для розвитку самостійності, ініціативності, творчості – якостей, так необхідних людям нової української формації. Національна самосвідомість і самоідентичність також потребували теоретичного забезпечення, об'єктивного аналізу, обґрунтованих технологічних рекомендацій. Розв'язання цих проблем спонукало інтенсифікацію наукових досліджень з питань шкільної дидактики. Їхнім популяризатором у середовищі освітян став науково-педагогічний журнал «Радянська школа» (з № 10 1991 р. – «Рідна школа»). У перші роки незалежності на його сторінках були опубліковані перші концепції української національної школи [494; 297; 859; 131], розвідки з питань формування нового змісту та модернізації форм і методів навчання [844; 521; 281; 98; 497], обґрунтування національного історичного нарративу [755; 467; 481; 694; 794; 458], дослідження з проблем

навчально-методичного забезпечення закладів освіти [824; 820; 166; 472] та ін.

Проблемно-тематична спрямованість журналу загалом була сконцентрована навколо двох змістових напрямків: філософсько-методологічного осмислення концепту «зміст освіти» (дискусії довкола дуальності інформативної та діяльнісної) та пошуку альтернатив навчально-методичного супроводу (необхідність трансформації навчальних планів, програм, створення нового покоління підручників та навчальних посібників). Остання проблема найбільше стосувалася концептуалізації навчальної книжки та підручника, які мали стати «базою модернізації освітньої системи України» [824, с. 17].

Характеризуючи тогочасні навчальні книги і передусім підручники, учені [824; 820; 472] зазначали, що більшість із них за змістом, структурою, художнім оформленням та поліграфічним виконанням не відповідає суспільним потребам і світовому рівню, а, отже, потребують доопрацювання. Зміст навчальних книжок оцінювався ними як спрощена модель тієї чи іншої науки, яка не враховувала вікових закономірностей навчально-пізнавальної діяльності учнів і не була спроможна актуалізувати рівень їхньої пошуково-пізнавальної діяльності. Особливий інтерес у цьому контексті становить опублікована у «Рідній школі (1993 р.) стаття авторського колективу А. Фурмана, С. Атаманенка, В. Клименка, О. Цедика «Орієнтири концепції навчальної книги» [824], у якій дослідники, даючи відповіді на практичні запитання продукування українського підручника, уперше змоделювали процес науково-виробничого забезпечення, проєктування, створення й оцінки навчальної літератури відповідно до державної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), чим заклали підвалини стандартів підручників і посібників нового покоління.

Попри усі потуги, динаміка пошуку нових підходів до формування змісту шкільної історичної освіти не задовольняла запити педагогічної громадськості в період трансформацій. Більшість окреслених на поч. 90-х рр.

XX ст. в освітрянських нормативних документах завдань мали декларативний характер. Як наслідок, порушені в «Концепції середньої загальноосвітньої школи України» (1991 р.) [348], а згодом – у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) [166] проблеми частіше ставали причиною дискусій, ніж набували чіткого науково-методичного обрамлення. При цьому предметом ретельного аналізу був лише загальний зміст шкільної освіти, а про її цілісну систему й окремі методики навчання не йшлося взагалі. Це питання порушує А. Шапіро в доповіді на республіканському семінарі «Обдарована особистість» (м. Київ, 1991 р.): «Національна свідомість та самоствердження не можуть існувати на порожньому місті не маючи теоретичного забезпечення, об'єктивного аналізу, обґрунтованих технологічних рекомендацій... Темпи ж створення нових педагогічних концепцій та наукових розробок, їхній якісний рівень, на жаль, не витримують гласної експертизи практикою. Простежується парадокс: «продукцію» оцінює не той, кому вона призначена» [844, с. 42].

Схожі висловлювання на шпальтах «Рідної школи» (1991 р.) публікують розробники львівської «Концепції національної школи» Н. Пахомова та Є. Писарчук. Науково-методичну кризу 90-х рр. XX ст. науковці пояснювали «дефіцитом фундаментальних філософсько-педагогічних знань у багатьох учених, які свого часу спинилися на кон'юктурному захисті дисертацій і тепер нічого по суті не можуть рекомендувати школі... Будучи не спроможними побудувати справді нову систему шкільних знань, вони компенсували це орієнтацією масового вчителя на гонитву за новими формами, методами, структурами, пустослівною «активізацією» його так званої педагогічної творчості. Вони не тямлять, що вельми потрібна національній школі категорія (творчість) без високого рівня випереджальної теоретичної підготовки її авторів перетворюється нині на звичайнісінькі методичні імпровізації емпіричного рівня, які нічого спільного з науковістю не мають» [521, с. 73].

Чимало дискусій спричинив і предметний зміст освіти. Глибоке вивчення та досконале знання своєї історії і культури в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») було пов'язане із запровадженням поліваріантних, практико орієнтованих освітніх програм із модульною організацією навчального матеріалу. Відповідно до цих документів вивчення предметів загальноосвітнього циклу повинне відбуватися з активним використанням «новітніх педагогічних та інформаційних технологій» [166, с. 5 – 6]. Реалізація цих завдань вимагала наукового обґрунтування та методичного осмислення моделі історичної освіти. «Щоб матеріалізувати ці вимоги, – зазначав у доповіді на першому з'їзді педпрацівників України тодішній міністр освіти П. Таланчук, – треба підготувати вчителя до роботи у такій школі. Дати йому, окрім сформованих знань, умінь та переконань, практичні добротні посібники й підручники..., відкрити йому доступ до будь-якої освітянської інформації» [803, с. 6]. Якщо ці умови не виконати, протиріччя між складністю завдань, поставлених життям, і можливістю розв'язати їх максимально ефективно внаслідок невміння вчителів даватимуться ознаки все частіше [316, с. 40].

На жаль, зосереджені на змісті шкільної історії, методику її вивчення учені оминали увагою, а учитель повинен був виходити із ситуації, опираючись на наявні в нього знання і педагогічний досвід. Як наслідок, за період з 1993 по 1995 рр. у періодичних виданнях для освітян ми не виявили й десятка праць, присвячених цій проблематиці. Тож учителі у своїй роботі змушені були покладалися або на власне бачення питання, або орієнтиром для них були «поради» ще радянських методистів, досвід яких важко було застосувати до цілого ряду задекларованих інновацій, наприклад, до створення моделі інтегрованих навчальних курсів, досвіду роботи з якими в радянській школі не було.

Такий стан речей дозволяє характеризувати перший етап трансформацій у теорії та методиці навчання історії як початковий (або як його називали в тогочасній науково-методичній літературі – «перехідний»).

За формою та змістом він радше нагадує аудит, який підтвердив необхідність радикальних змін і окреслив загальну стратегію їхньої реалізації.

Рухаючись, за висловом С. Гончаренка, в напрямку «від педагогічної драми до нової філософії» [152, с. 2], освіта України середини 1990-х – початку 2000-х рр., постала перед новими проблемами. Тож основним завданням реформаторів стало вироблення дієвої методології національної школи, докорінного перегляду вихідних позицій та принципів її функціонування. У зв'язку із цим потребували серйозного уточнення такі фундаментальні проблеми, як мета навчання, його структура і зміст. У цих умовах історія та історизм стали важливими об'єктами досліджень для істориків та педагогів. Традиції радянської доби застаріли й у зв'язку з переформатуванням змісту містили низку проблем, які потребували нагального розв'язання. М. Романенко об'єднав виклики того часу у дві групи: теоретичні (пов'язані з концептуалізацією змісту історичної освіти) та практичні (пов'язані з вибором методів навчання) [694, с. 2].

Теоретичні проблеми автор виводив від часів становлення сцієнцістських традицій, відповідно до яких природничо-наукове знання вважалося еталонним у смислі критеріїв науковості, а соціогуманітарне – будувалося за його моделлю. Це призвело до перенесення позитивних методів наук класичної стадії, моделей їхнього розвитку на гуманітарні науки з властивим їм людським виміром культури і освіти, унаслідок чого склалося об'єктивіське, позаціннісне ставлення до світу та місця людини в ньому. У радянській історичній освіті це проявилось у спробах інтерпретації минулого крізь призму об'єктивних закономірностей: усі тлумачення поділялися на істинні та помилкові. Перші – як єдино можливі та правильні було уведено в навчальний процес. Про другі ніхто не згадував. Такий унітарний характер історичного знання гомогенізував суспільство, забезпечуючи необхідним змістом тоталітарну ідеологію [694, с. 2].

На думку М. Романенка, економічні та соціокультурні зміни, що сталися в Україні та світі наприкінці ХХ ст., дисгармонували з усталеними

принципами історичної науки, орієнтованими на створення універсального, раз і назавжди знання, яке не потребує осмислення і рефлексії. На фоні цього виникла закономірна потреба нової концептуалізації історичного процесу. Однак реалізувати її було непросто, адже природа історичної науки, яка у своїй основі містить суперечність між об'єктивним фактом і його суб'єктивною інтерпретацією, зумовлює прагнення до якомога більшої точності та об'єктивності висвітлення подій та явищ минулого й формування ціннісного ставлення до них (гармонізації її гностичної й аксіологічної складових) [694, с. 2].

Першою реальною спробою вирішити цей «конфлікт» стала «Концепція безперервної історичної освіти в Україні» (1995 р.) [341]. Намагаючись абстрагуватися від радянської методології, її автори зробили спробу вибудувати концептуально-методологічну основу змісту шкільної історичної освіти на засадах симбіозу націоналістичної та універсалістської схем тлумачення історичного процесу і в такий спосіб отримали доволі суперечливу анахронічну модель інтерпретації історії, перевантажену новими фактами, поняттями та готовими узагальненнями.

Якщо універсалістська складова змісту шкільної історичної освіти в дослідників особливих сумнівів не викликала (адже покликана була реалізувати загальноцивілізаційну систему цінностей ліберально-демократичного характеру), то націоналістичний компонент її структури в суспільстві обговорювали доволі активно [694; 797; 458]. Найбільше суперечок виникало довкола питання створення інтегрованого курсу всесвітньої історії та історії України. Концепція вимагала відходу від заідеологізованих, породжених догматичним «класовим підходом» стереотипів оцінки подій світової та вітчизняної історії і водночас тяжіла до реалізації радянської моделі засвоєння історичного знання: синхронного та паралельного вивчення всесвітньої та вітчизняної історії. Така суперечність спричинила активну критику українських істориків (Я. Грицака, Л. Калініна, С. Кульчицького, В. Огнев'юка, О. Реєнта, В. Ткаченка, О. Удода та ін.),

більшість яких виступала за інтеграцію історичних дисциплін, вбачаючи в ній позитивну тенденцію до цивілізаційного поступу, щоб на «новому ідеологічному та методологічному підґрунті забезпечити концептуальний базис історичної освіти, адекватний потребам національної консолідації та самоідентифікації» [797, с. 17]. Протягом першого десятиліття незалежності проблема неодноразово була порушена на науково-практичних семінарах («Реформування викладання історії в школах України» м. Київ, 13 – 14.03. 1996 р.; «Центральна і Східна Європа як історичний регіон: проблеми інтеграції у всесвітню історію ХХ сторіччя», м. Чернівці, 27 – 29.10 1997 р. [226; 391]; «Викладання історії ХХ ст. на прикладі України та інших європейських країн», м. Дніпропетровськ, 1996 р.); ставала предметом обговорення на круглих столах [386], об'єктом зацікавлення в педагогічній пресі [778; 395; 399; 733; 163; 354; 293; 338; 519]. Поступово позбуваючись рамок академічності, її прихильники аргументовано переконували, що без знання загальних закономірностей історичного процесу національна історія перетвориться на купу розрізнених фактів. Натомість інтеграція курсів дозволить сформувати концептуально цілісний предмет зі значно більшою сіткою годин та глобальним баченням минулого України як частини світової спільноти [399; 149; 293]. Опоненти ж наполягали на тому, що запровадження єдиного курсу всесвітньої історії призведе до повернення вітчизняної історії до стандартів колишньої історії СРСР та потягне за собою руйнування усталеної системи академічної історичної освіти: розпуск факультетів, кафедр, втрату роботи великою кількістю фахівців вітчизняної історії в закладах вищої освіти [514].

Через такі суперечки наприкінці 90-х рр. ХХ ст. проблема несприйняття інтеграції всесвітньої історії та історії України була пов'язана не лише зі світоглядними позиціями учених-істориків, а й із відсутністю в країні методології та методики навчання історії – сучасної, створеної з урахуванням вимог часу, зрозумілої і доступної педагогічним працівникам. За висловом С. Кульчицького, від початку незалежності в українському

суспільстві розгорнулася справжня «підручникова війна»: «Люди, яким були не до вподоби головні напрями суспільного розвитку (від тоталітаризму до громадянського суспільства, або від радянської імперії до національної держави, або ж противники усього загалом), бажали повернутися до тих підручників, які існували ще в радянські часи. Не одноразово з ініціативи народних депутатів України, які реагують на такі заклики та використовують своє становище для подання офіційних запитів до уряду, Міністерство освіти разом з представниками наукових установ влаштовувало «круглі столи». Громадське обговорення питань, які порушували на таких зібраннях, показало, що антагоністи сучасних підручників не можуть запропонувати альтернативних концепцій. Вони просто закликають повернутися в минуле» [391, с. 8]. Як наслідок, консенсусу в питаннях «Яким має бути шкільний підручник з історії та як треба будувати шкільну історичну освіту?» протягом останнього десятиліття ХХ ст. досягнуто не було, але за результатами дискусій історики і методисти були одностайні в кількох узагальненнях.

1. Історія – це не тільки наука, а й навчальна дисципліна, становить стрижень національної самосвідомості громадянина і водночас є першоосновою гуманітарних знань, на базі яких відбувається усвідомлення фундаментальних закономірностей суспільного розвитку. З цієї причини в освітніх програмах та навчальних планах закладів освіти історії в колі дисциплін гуманітарного профілю слід приділяти особливу увагу. Вивчення історії в базовій і профільній школі повинне бути наскрізне і безперервне, а оволодіння основами таких суспільних дисциплін, як правознавство, суспільствознавство тощо варто впроваджувати шляхом інтеграції матеріалу. З усіх шкільних предметів освітньої галузі «Суспільствознавство» тільки історію передбачено як предмет для державної підсумкової атестації і в базовій, і в профільній школі. Оскільки вивчення історії передбачає глибоке й системне хронологічне ознайомлення з подіями минулого, узагальнення їхніх наслідків та відстеження паралелей із подіями сучасності, то її не слід інтерпретувати як логічну низку подій, а постійно акцентувати на значущості

історичних подій для сьогодення й майбутнього. Тому державний стандарт з цієї освітньої галузі необхідно будувати у двох площинах – суспільствознавчій та історичній [391].

2. Зміст і методика кожної дисципліни, яка належить до базового навчального плану школи, повинна враховувати процес дорослішання учня. Це стає підставою для розташування навчального матеріалу в її змісті відповідно до логіки ускладнення наукових проблем, але в царині історичної науки, де подача матеріалу відбувається водночас за принципами логічності й хронологічності, це призводить до примітивізації знання про давноминулі епохи, їхні проблеми та досвід, наслідки для сучасності. Такий підхід не функціональний, оскільки базовими навичками здобувачів загальної середньої освіти є відомості про минулі події, що лягли в основу сучасних суспільних процесів, націєтворчі принципи не лише своєї, а й інших країн, можливі наслідки суспільних трансформацій. Якщо учень під час здобуття вищої освіти обере фах, пов'язаний із вивченням історії або інших гуманітарних дисциплін (за умови, що базові навички у нього не сформовані), у закладі вищої освіти він змушений буде адаптовуватися до вивчення історичного процесу від його першопочатків до сьогодення, а на базі отриманих у школі знань студенти розвиватимуть навички аналізу, синтезу, класифікації та систематизації, що сприятиме поступу науки загалом та посилення українського дослідницького потенціалу.

3. Європейський досвід підручникотворення свідчить про те, що навчальний матеріал з історії не варто поділяти на дві самостійні дисципліни – українську і загальну (зарубіжну) історії. В Україні він поділений. У такому підході очевидним є тільки один плюс: із набуттям Україною незалежності діти отримали можливість вивчати історію своєї країни [391].

4. Вивчення історії України як самостійного курсу в школі асоціюється з утвердженням суверенної держави і вважається єдино прийнятним. Проте поділ історії на дві дисципліни ускладнює освітній процес. За таких умов неминучі повтори. Учителі та учні вивчають синхронні події за

підручниками, написаними різними авторами. Синхронність викладу через різні причини може порушуватися. Нарешті, виділення загальної історії в окрему дисципліну підштовхує укладачів навчальних програм і авторів підручників до країнознавчого підходу в організації матеріалу. Через це зростає навантаження на учнів, які повинні вивчати сотні зайвих імен і фактів замість того, щоб знайомитися із загальними закономірностями історичного процесу. Тож у перспективі необхідно перейти до інтеграції вітчизняної історії в загальну, а точніше – до викладу основних подій та явищ історії України на всесвітньому і європейському тлі. Однак, навряд чи варто вже в найближчі кілька років переходити до концентрації історичного матеріалу в одній навчальній дисципліні, адже суспільство в цілому ще не вийшло зі стану трансформації, як і не вийшло з-під тіні Радянського Союзу. Тим не менше, доцільно створювати інтегровані підручники, особливо для шкіл з поглибленим вивченням історії.

5. В умовах зменшення розумового навантаження на учнів потрібно ретельно переглянути кількість історичних фактів (подій, персоналій, явищ, причинно-наслідкових зв'язків) для реалізації таких завдань: а) виробити плюралізм в історичних оцінках, розумінні учнями неоднозначності тих або інших фактів, варіантів історичного розвитку; б) скоротити виклад політичної історії і збагатити навчальний матеріал, питаннями історії повсякденності, економічної історії, історії духовного життя; в) більш рельєфно подавати значення і ролі окремих осіб в історії [391, с. 9 – 11].

Розв'язання практичних проблем шкільної історичної освіти також було справою клопіткою. У своєму прагненні навчити українців «чути себе українцями» (І. Франко), реформатори часто вважали проблеми практики не першочерговими. Однак пошук нових основ навчання дедалі гостріше ставив питання не лише про те, чому навчати (тим паче, що вектор трансформацій цього напрямку вже було більш-менш визначено), але й про те, як навчати історії, не поступившись об'єктивністю і не перетворивши цей предмет на

сухий і нудний виклад відомостей. Вирішення цієї дилеми стало нагальним завданням освітніх трансформацій кін. 1990-х – поч. 2000-х рр.

Поставлене Державним стандартом загальної середньої освіти (1996 р.) завдання щодо «висвітлення в засобах масової інформації досягнень педагогічної науки та педагогічного досвіду» [175, стат. 41] спонукало поповнення в 1996 р. педагогічної преси новими фаховими науково-методичними періодичними виданнями – журналами «Історія в школах України», «Історія в школі» та всеукраїнською газетою для вчителів історії та правознавства «Історія України». Заступник міністра освіти, академік АПН України О. Савченко, відгукуючись на цю подію зазначала наступне: «...мине певний час й історики по-різному оцінюватимуть події останнього десятиріччя ХХ століття, але створення педагогічної преси в Україні, без сумніву, – подія історичної ваги» [383, с. 2]. З думкою академіка О. Савченко складно не погодитися, адже своєю появою ці видання заповнили інформаційний вакуум, що утворився в процесі реформи освітньої галузі між істориками-методистами та учителями практиками. Як наслідок, тільки упродовж 1996 – 1999 рр. у журналі «Історія в школах України» було надруковано понад 200 статей за такими напрямками:

- офіційні матеріали Міністерства освіти України (програми, методичні листи, інформації),
- статті науковців про найактуальніші, маловисвітлені, спірні питання науки, з якими обов'язково має бути ознайомлений вчитель,
- історичні портрети видатних особистостей,
- матеріали про проблеми історичної освіти,
- методичні статті,
- плани-конспекти уроків,
- творчі портрети учителів - переможців та учасників конкурсу «Учитель року»,
- розповіді про проблеми та здобутки зарубіжної педагогіки [383,

с. 2].

Зорієнтовані на учителів як головну читацьку аудиторію, ці періодичні видання стали головними виразниками динаміки змін у шкільній історичній освіті на наступні десятиліття незалежності, а їхні автори та дописувачі, серед яких знані учені-методисти К. Баханов, Р. Євтушенко, Л. Калініна, В. Комаров, Т. Ладиченко, В. Мисан, П. Мороз, Р. Пастушенко, П. Полянський, О. Пометун, С. Терно, О. Удод, О. Фідря, Г. Фрейман та цілий ряд інших – амбасадорами й ідейними натхненниками цих змін.

Проблематика журналів групувалася головним чином навколо двох тем: історія як наука та історія як навчальна дисципліна. Проведений нами історико-ретроспективний аналіз дозволяє стверджувати, що за обсягом висвітлення ці теми не були рівнозначними. Їхній паритет змінювався залежно від першочерговості завдань, які доводиться розв'язувати галузі на шляху до змін. Наприклад, у тематиці науково-методичних журналів «Історія в школах України» та «Історія в школі» за 1996 – 2001 рр. спостерігаємо виразне тяжіння до тематики публікацій навчально-методичного спрямування. Посилена увага до них була зумовлена ухваленням Державного стандарту загальної середньої освіти (1996 р.), Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004 р.) на тлі так і не ухваленої концепції історичної освіти. За таких обставин акценти трансформації галузі вимушено переорієнтовано з теорії на практику.

Не можна сказати, що питання концептуальних засад шкільної історичної освіти у цей час не було порушене зовсім. Воно й надалі провокувало чимало дискусій [293; 338; 816; 540; 541; 386; 566], а 1996 та 1997 рр. взагалі стали часом розробки державних стандартів галузі. Однак, у науково-методичній періодиці поступово вкорінювалася думка про те, що «будь-яка науково-теоретична концепція повинна базуватися на накопиченому практичному досвіді ..., адже саме практика є джерелом пізнання і критичної істини» [338, с. 21]. Як наслідок, акценти дискусії часто

зміщували на вирішення проблеми пошуку ефективних способів і засобів удосконалення практики шкільної історичної освіти та «цілеспрямованого навчання школярів методів і способів історичного пізнання» [338, с. 21].

Актуальним було і питання «забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві» (Державний стандарт загальної середньої освіти (1996 р.) [175]). У навчальних програмах з історії за 1996 та 1998 рр. його розв'язання моделювалося шляхом розвитку історичного мислення та формування історичної свідомості як «найважливіших умов успішної адаптації та саморегуляції особистості в сучасному світі» [293, с. 8; 660; 665]. Запропонована в цих документах стратегія спричинила потребу в теоретичному обґрунтуванні необхідних для її реалізації методик навчання, і, як наслідок, спонукала появу цілого ряду праць з проблем розвитку мислення в процесі вивчення історії та з методики організації інноваційного освітнього середовища уроку історії [52; 136; 35; 454].

Проблема змісту історичної освіти також не втрачала актуальності. У навчальних програмах 1996 та 1998 рр. задекларовано нові підходи до групування навчального матеріалу в курсах історичних дисциплін. Зміни торкнулися низки тем стародавнього, середньовічного, нового та новітнього періодів історії України. Реагуючи на ситуацію, редакції журналів поповнили тематичний арсенал своїх видань науковими статтями, присвяченими маловідомим сторінкам історії України [731; 461; 150; 515], методичними рекомендаціями щодо вивчення окремих тем та розробками уроків до них [412; 735; 84; 8; 389].

У публікаціях цього періоду були викладені також рефлексії дослідників стосовно історичних подій, фактів, а також їхнє ставлення до історії як навчальної дисципліни в школі. До прикладу «Історія в школах України» на шпальтах третього номеру за 1999 р. висвітлювала участь П. Полянського в міжнародному семінарі на тему «Викладання історії в

країнах басейну Чорного моря», який відбувався в рамках програми «Нова ініціатива генерального секретаря Ради Європи» 6 – 8.05.1999 р. у м. Констанца (Румунія), де український науковець висловився з приводу неприпустимості того факту, що в Російській Федерації практично не вивчається сучасна (з 1991 р.) історія України та інших країн пострадянського простору. При цьому давня історія України, зокрема доба Київської Русі, вивчається як частина російської історії [540, с. 37]. У цьому ж виданні опубліковано роздуми О. Турянської [792], В. Мисана [338; 449], В. Комарова, О. Малій, М. Грна [338], Р. Пастушенка [519; 520] та ін. з приводу дискусії щодо пошуку підходів до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти, розпочатої Л. Калініною в першому номері журналу за 1999 р. [293].

Методологія формування нового змісту історичної освіти активно обговорювалася й під час різного роду освітянських зібрань: на всеукраїнській науково-практичній конференції «Історична наука на порозі XXI століття: підсумки та перспективи» (Харків, листопад 1995 р.) [286], інформаційному міжнародному семінарі «Викладання історії XX ст. на прикладі України та інших європейських країн» (Дніпропетровськ, листопад 1996 р.) [93], всеукраїнській науково-практичній конференції «Трансформація гуманітарної освіти» (Ужгород, травень 1998 р.) [155], міжнародній конференції «Особистість та суспільство як проблема нової й новітньої історії. Спірні питання та їхнє висвітлення в підручниках з історії та соціології» (Київ, грудень 1998) [810] та ін. І все ж тема методики навчання історії була в цей час визначальною.

Ситуація зазнала змін після ухвалення 22.11.2001р. «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» [619]. У контексті цього документу МОН України доручило фахівцям провідних закладів вищої освіти та наукових установ розробити проєкт Концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи. Протягом року проєкти концепцій було заплановано представити до обговорення педагогічної

громадськості. Платформою для такого обговорення стали науково-методичні журнали. На їхніх шпальтах учителі отримали нагоду ознайомитися із проектами концепцій О. Удода [344], Ф. Гурченка та В. Косминої [345], О. Турянської [346], працівників історичного факультету Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова [345], О. Винниченка, М. Мудрія, Р. Пастушенка, Р. Сироти [99], а також із думками вчених та педагогів-практиків із приводу реформування історичної освіти в умовах 12-річної школи [328; 45; 46; 518; 817]. У контексті останнього особливий інтерес викликає опублікований у шостому номері «Історії в рідній школі» за 2001 р. репортаж К. Крилач із II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, під час якого вчителі України ділилися своїм баченням реформи та озвучували проблеми галузі, що потребують першочергового вирішення. Серед найбільочіших актуальних проблем названо такі:

- невідповідність навчальної програми навчальному плану: «Програма широка, а навчальний план обмежує все» (С. Вегерчук, учитель історії гімназії №2, м. Одеса);
- проблема підручників: «Наші підручники здебільшого створюють науковці-теоретики, котрі загалом вносять в освітній обіг середньої школи підходи, характерні для написання наукових монографій та підручників для ЗВО, тобто розгортають теми для учнів за принципом «що більше – то краще» (Н. Мамалига, вчитель історії ЗОШ №6, м. Новоукраїнки Кіровоградської обл.);
- неналежне навчально-методичне забезпечення предмету, від «рівня якого багато в чому залежить рівень реалізації вимоги доктрини, досягнення мети освіти» (О. Наровлянський, заслужений учитель України, м. Київ) [123].

Незважаючи на широкий резонанс у середовищі освітян, залучення до проєктування провідних фахівців галузі, концептуалізація шкільної історичної освіти у 2001 р. вкотре не відбулася. В. Литвин пояснює це

«всепроникною політизацією історії, перетворенням її на важливий інструмент державної політики» [413].

Протягом наступних десяти років світ побачило ще понад десятка варіантів концепції шкільної історичної освіти. Та зміни, спричинені нестабільною політичною ситуацією в державі й прагненням політиків диктувати історикам що і як писати, найчастіше випереджали найсміливіші наукові прогнози, змушуючи освітян нашвидкуруч модернізувати щойно модернізоване [253, с. 146]. Наприклад, коли ще не стихли дискусії довкола «Концепції та програми викладання історії України» 2009 р. [339], створення якої тривало майже три роки (2007 – 2009 рр.), як до влади прийшли політичні сили з кардинально відмінними ідеологічними поглядами, і знову виникла проблема нових підручників, змін у змісті навчальних програм з відповідними концептуальними поглядами [370].

Першим проявом упровадження нової ідеології стали резонансні заяви міністра Д. Табачника про наміри створення спільного з Росією шкільного підручника з історії, у якому буде відновлено термін «Велика Вітчизняна війна» (замість «Друга світова війна») та висвітлено «об'єктивну» картину діяльності ОУН-УПА» [752; 754]. Такий підручник, на думку міністра, не повинен охоплювати події попереднього десятиліття, адже їхнє висвітлення – «це не історія, а політика», тому «дізнаватися про Голодомор, останню війну й попередні війни, про революції й повстання учні повинні з документів, а не з підручників» [752].

Прагнення Д. Табачника особисто контролювати історичну пам'ять спонукало його виступати в ролі цензора шкільних підручників. «Колись він так і заявляв в одному інтерв'ю: сам читатиму рукописи підручників з історії. Читає: з підручника для п'ятикласників викинув згадки про героїв Крут, січових стрільців, про сталінські репресії. З програми з української літератури з міністерської волі зник роман Василя Барки «Жовтий князь»: нема чого школярам читати про Голодомор, це формуватиме в них депресивну свідомість. А скільки ще роботи попереду!» – зазначав у статті

«Чи поширюється влада Януковича на міністра Табачника?» В. Панченко [513, с. 61].

Ситуація, що склалася, не могла залишитися непомітною, тож цілком закономірно спровокувала жваву дискусію в середовищі фахових істориків та методистів [65; 207; 209; 284; 299; 364; 370; 763; 764; 768; 769]. «Серія статей та дописів лише за останні кілька місяців стосовно стану справ із навчальними програмами та стосовно того, як відбувається вивчення історії в середній школі загалом, сигналізує про значні проблеми в цій сфері. ... Тож, дуже не хотілося б, аби задекларовані цілі реформи, прописані ключові та предметні компетентності зникли з навчальних планів та програм через можливу зміну прізвищ людей, що ухвалюють рішення», – зазначала І. Костюк у статті «Ще раз про нову програму з історії...» (2013 р.) [364]. Оскільки дискусії на цю тему в офіційних виданнях вести було складно (не пропускала цензура), вони поступово перемістилися у неофіційні віртуальні видання. З-поміж багатьох точок зору особливо вирізняються у цьому контексті публікації сайту «Освіта. ua», інтернет-газет «Україна молода» та «Українська правда», які в цей період стали альтернативною платформою для відкритого діалогу на тему запровадження чергових змін в систему шкільної історичної освіти. Зокрема в їхньому інформаційному просторі знайшла відображення палка дискусія С. Терно, В. Мисана та І. Костюк з приводу програми та підручників пропедевтичного курсу «Вступ до історії» (2012 р.). Звинувачуючи авторів нової програми в надмірній утаємниченості, непрофесіоналізмі, несамостійності та політичній заангажованості, С. Терно, В. Мисан зазначали, що їхнє бажання «зацікавити і водночас не перевантажити учнів не лише зайвою інформацією, а й ідеологією» [763] на практиці призвело до того, що у формулюваннях нової версії підручника «зникло саме поняття «Українська держава», натомість постали окремі знеособлені фігури князів, козаків тощо» [65].

Вірусною на просторах українського Інтернету стала й гостро дискусійна стаття С. Терно «Хто голосніше за всіх кричить: «Тримайте

злодія!» (2013 р.) [768]. Актуалізована у ній проблема маргіналізації української молоді шляхом позбавлення її знань про яскравих представників своєї національної спільноти (йшлося про редакцію програми від 2012 р., з якої зникли персоналії Б. Хмельницького, Т. Шевченка, М. Грушевського, І. Франка, Лесі Українки тощо), була практично розібрана на цитати й розтиражована інформаційними агентствами [208] та регіональними інформаційними ресурсами [209].

Історик В. В'ятрович розповів «Україні молодій», що тексту підручника, який ще до свого виходу спричинив скандал, поки не бачив, тому важко коментувати саме це видання. Водночас учений переконаний, що сьогодні в Україні проводять роботу з видалення будь-якої інформації зі шкільної програми про український національно-визвольний рух: «Я бачу виразну тенденцію з денационалізації української історії. Вирізається інформація не лише про Бандеру, Шухевича та антибільшовицькі повстання у 1917-30-х роках, а й про більш ранні постаті, наприклад, про Мазепу. Навіщо це робиться? Думаю, це відбувається за вказівкою Дмитра Табачника, який є одним з інструментів побудови так званого «руського міра» [65].

Особливий інтерес у контексті цієї дискусії викликає і стаття К. Каплюк «Переписана історія України. Версія епохи Дмитра Табачника» (2010 р.) [299]. У ній авторка, описуючи розпочату у 2010 р. війну за новий зміст шкільної історичної освіти, поділилася результатами порівняльного аналізу «відредагованих» Міносвіти підручників «Вступ до історії України» В. Мисана та В. Власова, О. Данилевської в редакціях 2005 і 2010 рр.

Глибину запланованих Д. Табачником трансформацій можна було, на думку авторки, оцінити навіть не відкриваючи цих підручників, а лише розглядаючи їхні обкладинки: «Якщо у 2005 р. їх прикрашали зображення гетьманів та провідних діячів української історії на тлі Помаранчевої революції, то у 2010 р. залишились тільки гетьмани та мислителі» [299]. Детально характеризуючи підручники, К. Карпюк приходиться до висновку,

що їхні «покращені» версії відзначаються передусім більш лояльним ставленням до подій радянського періоду історії (у тому числі до Другої світової війни, яку, за традицією, знову починають називати Великою Вітчизняною війною та вивчати в межах окремої теми – 10 сторінок тексту) та уникненням болючих для російської історіографії тем, пов'язаних із Голодомором (з підручників зникає формулювання «штучний голод»), колективізацією і українським національно-визвольним рухом (з підручників вилучено відомості про постать Р. Шухевича, а оцінка значення діяльності УПА була тотожною вагомості боротьби загонів Ковпака та Сабурова). «Деякі епізоди історії взагалі зникли з книжок для п'ятикласників. Передусім, це стосується битви під Крутами та Помаранчевої революції», – зазначає журналістка [299]. «Мене насторожує, – висловився в ході всеукраїнського круглого столу «Яким має бути сучасний підручник з історії України» В. Сергійчук, – що нам хочуть нав'язати компроміси, аби ми не писали історію боротьби за державу і визволення... Та ніколи ви не знайдете цих компромісів із поляками, румунами та росіянами. Вони будуть пред'являти нам територіальні претензії, хоча наші землі в них лишилися. І що показати в колоніальній історії? Історія боротьби і виживання – це приклад, на якому можна виховати справжнього українського громадянина» [866].

Слід зазначити, що такі метаморфози із українським підручникотворенням відбувалися не випадково, а в контексті підписаної між Росією та Україною «Угоди про першочергові заходи щодо розвитку науково-освітнього співробітництва на період 2010 – 2012 рр.», у рамках якої з 17.05.2010 р. історики обох держав повинні були приступити до роботи над створенням спільного російсько-українського підручника з історії. Така подія ґрунтовно висвітлена на сайті «Агентства стратегічних досліджень», зокрема, у публікації В. Чупрія «Історична освіта як складова державної політики пам'яті» [839], де автор, виголошуючи колегіальну думку провідних українських учених (Я. Грицака, Ю. Шаповала), акцентує на тому, що,

«створюючи свою власну історію, ми, безумовно, повинні з повагою ставитися до історичного минулого інших країн і навіть якщо ми маємо певні суперечливі думки щодо тих чи інших історичних подій, то повинні прагнути до налагодження діалогу з метою об'єктивного і неупередженого дослідження складних сторінок історії. Водночас інші країни не повинні нам нав'язувати власне бачення певних суперечливих історичних подій» [839].

На жаль, діалогу, про який пише В. Чупрій, в українсько-російській історичній практиці не сталося. Впроваджувана Д. Табачником освітня політика радше нагадувала, за висловом С. Терно та Г. Турченко, «складову гібридної війни РФ проти України, яка мала на меті поставити під сумнів українську ідентичність і забезпечити ідеологічний ґрунт для поглинання України «руським міром» [769, с. 252]. Наслідком трансформаційної політики Д. Табачника в українській історичній освіті стала, на думку С. Терно та Г. Турченко, низка ініційованих ним «ідеологічних диверсій», серед яких науковці виокремлюють такі позиції:

- «1) операція «спільний підручник з історії» для школярів (2010 р.);
- 2) операцію «спільний посібник» для вчителів історії (2010 – 2012 рр.);
- 3) перегляд навчальних програм з історії з метою деукраїнізації молодого покоління українців, що супроводжувалось вилученням з програм поняття «Україна», «українська держава» та історичних постатей Богдана Хмельницького, Тараса Шевченка, Михайла Грушевського, Івана Франка, Лесі Українки – символів України (2012 р.);
- 4) суттєве скорочення часу на вивчення доленосних подій українського минулого в пропедевтичному курсі історії;
- 5) перегляд програм Зовнішнього незалежного оцінювання та вилучення з них відомостей про діячів Організації українських націоналістів С.Бандери та Р.Шухевича (2013 р.);
- 6) уведення до програми ЗНО відомостей про радянських діячів – Петровського, П'ятова, Щорса, Хрущова (2013 р.)» [769, с. 240].

Чергову трансформацію історичної освітньої галузі спричинила Революція Гідності. Саме нове керівництво МОН України ініціювало докорінне реформування середньої освіти, актуалізувало проблему готовності педагогів до роботи «в новому нормативному полі і в новому полі суспільних очікувань» [722]. Такий підхід, на думку М. Скиби – експерта з питань освіти Українського інституту майбутнього, вимагав «не лише «підвищення кваліфікації», але й «переформатування» особистості педагога, ... створення оптимальних умов для того, щоб учитель міг стати кращою версією себе як фахівця та громадянина [722]. «За цих обставин, – зазначає О. Маленко, – трансформаційні процеси в освітньому інституційному просторі стали певним професійним викликом для вчителя й викладача, адже постала нагальна потреба оновлювати традиційну дидактичну базу, вводити в освітній обіг та адаптовувати до роботи на уроках історії нові технології, методи, прийоми, що надто стрімко інтегруються в наш освітній контекст» [428, с. 23-33].

Стратегія загальноосвітніх змін, запропонована НУШ, набула широкого резонансу в колі педагогічної громадськості. Дискусійними платформами для обговорення її ключових положень та вибудовування алгоритмів імплементації новацій у предметну складову базової школи стали ініційовані ЗВО науково-практичні конференції та круглі столи різних рівнів. Однією із перших у цьому форматі стала всеукраїнська науково-практична конференція «Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії в закладі загальної середньої освіти», організована історичним факультетом ТНПУ ім. В. Гнатюка у 2020 р. [852]. Її учасники та спікери – провідні українські історики-методисти проф. К. Баханов (Бердянський державний педагогічний університет), проф. Т. Ладиченко (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова), проф. Б. Буяк (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), О. Комарніцький (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), доц. З. Возна (Уманський державний

педагогічний університет імені Павла Тичини), проф. Г. Дошкаленко (Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет), доц. С. Моцак (Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка), доц. О. Желіба (Ніжинський державний університету імені Миколи Гоголя) ін. Вони акцентували на важливості та своєчасності реформи НУШ [406, с. 64 – 68; 469, с. 71 – 74; 322, с. 52 – 55; 66, с. 8 – 10; 193, с. 29 – 32; 204, с. 32 – 36; 252, с. 86 – 93; 234, с. 40 – 43; 247, с. 47 – 49], і констатували, що досягнення окреслених нею завдань можливе лише за умови переформатування філософії педагогічної освіти у ЗВО, створення належного методичного супроводу реформи, у тому числі й на рівні підготовки учительських кадрів [325, с. 55 – 59].

Трансформаційні процеси теорії та методики навчання історії в школі в контексті реформи НУШ стали предметом обговорення круглих столів і науково-практичних конференцій наступних років. Предметом їхнього науково-теоретичного аналізу стали проблеми інтеграції історичної та педагогічної наук для вирішення наскрізних завдань НУШ, формування нового погляду на зміст шкільної історичної освіти (всеукраїнський науково-практичний круглий стіл «Шкільна історична освіта у контексті нової української школи: інтеграція історичної й педагогічної науки», 2021 р. [848]); дотримання принципу наступності на етапі переходу НУШ із початкової школи в базову (всеукраїнська науково-практична конференція «Нова українська школа: від початкової до базової освіти», м. Київ, 2021 р. [487]); моделі підготовки здобувача базової освіти в умовах НУШ (всеукраїнська науково-практична конференція «Здобувач освіти в НУШ: домінанти розвитку та шляхи мобілізації ресурсів», м. Хмельницький, 2021 р. [219]); шляхи розвитку суспільствознавчої освіти в парадигмі НУШ (всеукраїнські науково-практичні конференції «Актуальні питання дослідження вітчизняної історії та викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ», м. Глухів 2022 р. та «Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи»,

м. Тернопіль, 2023 р. [5; 747]). Предметом обговорення на цих зібраннях стали і проблеми та перспективи вивчення сучасної російсько-української війни, діджитал-технології в історичній освіті, виклики у викладанні історичних дисциплін у закладах вищої освіти (всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії», м. Запоріжжя, 2023 р. [7]); та ін. [6; 4].

Результати проведених обговорень створили підґрунтя для підготовки методичних рекомендацій МОН України щодо оптимізації якості громадянської та історичної освітньої галузі, платформу для підготовки перших модельних програм та підручників з історії. Особливо актуальними стали науково-методичні напрацювання учасників всеукраїнського круглого столу «Шкільна історична освіта у контексті Нової української школи: інтеграція історичної й педагогічної науки», проведеного за ініціативи відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України та Інституту історії України НАН України в грудні 2021 р. [848]. У ході обговорення своє бачення перетворень у шкільній історичній освіті представили такі науковці: доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України О. Удод (*«Історична наука vs історична політика: проблеми формування змісту історичної освіти в Україні»*); доктор історичних наук, професор Г. Касьянов (*«Шкільна історія як дискурс (мова підручників. Україна і Європа)»*); доктор педагогічних наук, професор К. Баханов (*«Реалізація сучасних підходів до навчання історії у загальноосвітній школі»*); доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України О. Пометун (*«Особливості змісту і методики навчання інтегрованих курсів історії й громадянської освіти (на прикладі курсу «Досліджуємо історію і суспільство»)»*); кандидат педагогічних наук, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України Т. Ремех (*«Державний стандарт базової середньої освіти та модельні програми –*

нові орієнтири розвитку шкільної історичної освіти») та ін. [848]. Представлене в цих доповідях концептуальне бачення розвитку історичної освіти в умовах реформи НУШ дозволяє зрозуміти вектори стратегій і тактик трансформації галузі, а також логіку його відображення в психолого-педагогічному застосунку нового покоління модельних програм і підручників з історії. Роль названих учених для відображення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі особливо вагома. Адже співвідношення наукового знання, міфу та ідеології в шкільних підручниках з історії свідчить про рівень політичної культури нації, її готовності до об'єктивного сприйняття та прийняття свого минулого, здатності рухатись у прогресивне майбутнє.

Як бачимо, упродовж досліджуваного періоду корективи в шкільні підручники з історії вносилися неодноразово. При цьому їхня періодичність залежала не стільки від особливостей перебігу освітніх реформ, скільки від зміни політичної кон'юнктури в державі (простіше кажучи – від виборів – до виборів). Якщо в 1991 – 2014 рр. місія підручника з історії полягала переважно в утвердженні українського національного наративу та гуманітаризації освітнього процесу, виконанні функції стабілізації розвитку і збільшення аксіологічної складової технократичного суспільства [28, с. 5], то з початком збройної агресії РФ вона розширилася до необхідності створення інтегральної системи базових цінностей, які могли б консолідувати суспільство й прискорити процес звільнення суспільної свідомості від рудиментів тоталітарного мислення й ідеологічних догматів пропагованого Росією «руського (а, насправді – радянського) міра». Відображенням цієї дидактичної стратегії стали модельні програми та підручники інтегрованих курсів «Вступ до історії України та громадянської освіти» [118; 116; 117; 120; 121; 187]; «Досліджуємо історію і суспільство» [186 – 190]; «Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти» [804 – 809], у яких історична освіта вперше інтерпретована крізь призму загальної картини світу – специфічного інтегрального виду знання, яке (за моделлю філософського знання) вимагає

застосування критичного мислення для пізнання найближчих причин історичних явищ та усвідомлення їхніх наслідків для цілісної системи соціального буття.

Переваги та недоліки цього покоління програм та підручників (які, до слова, до 2022 р. були доступні виключно у електронному варіанті) проаналізовані в наукових публікаціях П. Мороза та І. Мороз [466], З. Возної й Т. Ремах [109], С. Моцак [468], І. Коляди та М. Шершень [324], Н. Гупан [156; 157], В. Мисан [455] та ін. Прикметно, що, відзначаючи актуальність інтегрованого підходу до вивчення предметів громадянської та історичної освітньої галузі та його відповідність компетентнісній складовій (міжпредметній компетентності) формули НУШ, автори аналітичних публікацій звертають увагу на те, що у сфері новітнього підручникотворення, як, зрештою, і в попередні роки «продовжують поставати нерозв'язані проблеми, які призводять до непродуманих рішень, плоди яких доводиться пожинати кілька років, поки «працює» той чи інший підручник» [156, с. 68]. Однією із таких проблем, на думку головного наукового співробітника відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України проф. Н. Гупан, є відверті прояви «авторського волюнтаризму щодо відбору подій та явищ на сторінках підручників і їхнє трактування» [156, с. 69; 150]. Помножені на невизначеність модельних програм із базовими принципами конструювання змісту інтегрованих курсів, вони спричинили чималі труднощі досягнення окреслених стандартом обов'язкових результатів навчання освітньої галузі на рівні базової освіти, зокрема ключових компетентностей, формування яких передбачає (за твердженням В. Мисана) не лише постановки перед учнями завдань, а й формування чіткого алгоритму їхнього розв'язання [455, с. 40].

Окрему групу для аналізу стану відображення трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі у 2017 – 2020 рр. утворюють матеріали, присвячені науково-теоретичному аналізу результатів та перспектив реалізації загальноосвітньої реформи «Нова українська школа»

– моніторингові звіти-дослідження МОН України та Інституту освітньої аналітики: «Результати всеукраїнського онлайн-опитування «Реформування освіти зсередини: точка зору представників освітянського середовища» (2018 р.) [683; 684]; «Освітня реформа: результати та перспективи» (2018 р.) [507]; «Реформа НУШ дійсно потрібна Україні – результати PISA підтверджують це і вказують, як зробити зміни ефективнішими» (2019 р.) [686]; «Моніторинг НУШ: результати та рекомендації. Перший етап, 2019 – 2020 рр.» (2021 р.) [464]; колективну монографію за редакцією С. Лондарак «Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2019 р.) [679]. Опрацювання названих праць дозволяє відстежити нормативно-правове поле реалізації реформи, осмислити ризики пов'язані з її впровадженням в освітній процес ЗЗСО, оцінити досягнення щодо підготовки вчителів для НУШ і, як наслідок, усвідомити витoki проблем шкільної історичної освіти та шляхи їхнього вирішення в концептуальному полі НУШ.

Отже, аналіз стану відображення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності у науково-методичній літературі дозволяє зробити висновок, що загальноосвітні реформи 1991 – 2020 рр. корелювали на зламі теорії та практики. Еволюція поглядів, ідей, позицій, переконань освітянської спільноти з актуальних питань розвитку теорії та методики навчання історії крізь призму наукових публікацій авторів досліджуваного періоду відбувалося у двох стратегічних напрямках: формування національної самодостатньої цілісної системи шкільної історичної освіти суверенної країни й удосконалення її навчально-методичної складової відповідно до європейських стандартів та пріоритетів навчання історії в школі. Розглядаємо такі тенденції як прояв певного зв'язку, загальної закономірності, детермінованої тенденціями екстенсивного та інтенсивного розвитку української моделі освіти, науковим обґрунтуванням яких стали фундаментальні дослідження та науково-

методичні праці, написані в нових обставинах глобальних та національних змін.

5.2. Експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі та значення його результатів для подальшого розвитку шкільної історичної освіти

Здійснений нами в попередніх розділах аналіз трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії періоду незалежності (1991 – 2020 рр.) буде неповним без критичного осмислення наслідків численних реакцій на вимоги часу та інтенції посадовців для формування сучасної моделі історичної освіти. Щоб увиразнити значення трансформацій для освітян-практиків, у роботі застосовано метод експертного оцінювання, в основі якого – гіпотеза, що на основі думок експертів можна отримати доволі точну (з похибкою у 5 – 10% [845, с. 142]) характеристику якісних властивостей об'єкту дослідження й спроектувати адекватну модель подальшого розвитку досліджуваного феномену.

Об'єктивність використання обраного методу, на думку Н. Якимчук, зумовлена тим, що «невідома характеристика досліджуваного явища описується як випадкова величина, законом розподілу якої є індивідуальна оцінка експерта про достовірність і значущість тієї або іншої події. Найбільш неоднозначним моментом у цій методиці є встановлення вагових коефіцієнтів щодо висловлюваних експертами оцінок і наявність суперечливих тверджень стосовно середньої величини» [867]. Однак у випадку, коли досліджуване явище / процес перебуває в умовах невизначеності / незавершеності, ця проблема нівелюється, адже гіпотеза експертної оцінки зумовлена переконанням, що оптимальне значення досліджуваної характеристики перебуває посередині діапазону оцінок, отриманих від групи експертів, і, що узагальнена колективна думка є достовірною [845, с. 143]. Саме тому трансформаційні процеси в теорії та

методиці навчання історії, повсякчас рухаючись від форми до форми шляхом європеїзації освіти, інтеграції історії нашої держави у світову історію, а також заперечення усталених та дефіциту нових підходів до навчання та викладання, є відображенням спроможності освітньої системи адаптуватися до нових соціальних вимог. Водночас у процесі експертного оцінювання потрібно враховувати взаємозалежність між окремими диференційованими частинами і функціями освітнього поля та зважати на глобальні перетворення в державі.

З метою забезпечення науковості прогностичного обґрунтування узагальнених нами ініціатив та уникнення суб'єктивізму в оцінних судженнях респондентів, ми скористалися описаною в науковій історіографії [410; 140; 201; 845; 829] технологією експертного опитування, що передбачає формування суджень на основі індивідуальних і колективних експертних оцінок за методом «фокус-групи». Суть методу полягає в глибинному інтерв'юванні 6 – 15 респондентів та визначенні на підставі їхніх відповідей детермінантів розвитку вітчизняної моделі шкільної історичної освіти впродовж 1991 – 2020 рр., які в будь-який спосіб впливали на трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі та зумовили перебіг її модернізації на сучасному етапі змін. Для забезпечення успішної роботи фокус-групи було враховано низку організаційних і методичних факторів: визначено її кількість і склад; обґрунтовано алгоритм і процедуру роботи (Додаток В.1.).

Передусім нами було сформовано групи експертів, до яких увійшли такі фахівці: науковці, освітні менеджери (керівники закладів освіти, гаранті та розробники освітніх програм), викладачі закладів формальної освіти. Склад груп формувався за методом Шара, коли один експерт, найбільш шанований фахівець, рекомендує кількох інших, а вони – у свою чергу – наступних [140, с. 136]. Такий підхід дозволив: сформувати групу відповідно до основних напрямків дослідження (теорія та практика історичної освіти), а також передбачено з'ясування проблематики середньої та фахової історичної

освіти. Водночас під час опитування ставили собі за мету забезпечити представництво в окресленні проблем і перспектив вітчизняної історичної освіти основних її стейкхолдерів.

Для учасників групи було визначено відповідні критерії відбору, покликані забезпечувати гомогенність її складу (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Фокус-група	Критерії компетентності учасників
Науковці (фахівці в галузі освіти та історичної освіти), викладачі-методисти, освітні менеджери (керівники закладів освіти, гаранті та розробники освітніх програм)	Наявність наукового ступеню, стажу роботи в галузі, рівня обізнаності із суттю досліджуваного питання, здійснення діяльності або перебування в структурах, які пов'язані з історичною освітою, активна наукова діяльність, наявність серйозних публікацій; знання вітчизняного освітнього законодавства, сучасних вимог до організації освітнього процесу і забезпечення якості освіти

До фокус-групи було запрошено 15 респондентів. Ця кількість вважається найбільш оптимальною, оскільки забезпечує розмаїття поглядів на проблему і не розпорошує їх шляхом надмірної деталізації [201, с. 174]. Ми подбали про те, щоб усі учасники фокус-групи були обізнані із проблемами історичної освіти в Україні, мали власний успішний досвід наукової і / чи навчально-методичної діяльності, проте не були ні професійними «респондентами», ні модераторами систематичних обговорень проблем, здатними маніпулювати ходом дискусії, професійно нав'язуючи іншим учасникам власні сформовані стереотипи. За таким принципом, до складу фокус-групи (науковці, гаранті освітніх програм) увійшли такі учені, методисти провідні фахівці та менеджери в галузі освіти

й історичної освіти, як: доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Буяк Богдан Богданович; доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (1990 – 2017 рр.), нині радник ректора Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Кравець Володимир Петрович; доктор педагогічних наук, професор, ректор Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (2001 – 2004 рр.), нині завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Вихрущ Анатолій Володимирович; доктор філософських наук, доцент, проректор з наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (1992 – 2022 рр.) Клепко Сергій Федорович; доктор педагогічних наук, професор кафедри історії України, керівник сектору інноваційних освітніх технологій лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету Терно Сергій Олексійович; кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри методології та методики суспільних дисциплін Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Ладиченко Тетяна В'ячеславівна; доктор юридичних наук, професор, декан історичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (1996 – 2013 рр.), нині професор кафедри теорії та історії держави і права Хмельницького університету управління і права імені Леоніда Юськова Савенко Віктор Васильович; доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету Докашенко Галина

Петрівна; доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України Рябовол Лілія Тарасівна; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя Желіба Олександр Володимирович; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Возна Зоя Олександрівна; кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України Ремех Тетяна Олексіївна; кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин та методики навчання історичних дисциплін Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка Моцак Світлана Іванівна; кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України Мороз Петро Володимирович; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України Рівненського державного гуманітарного університету Бондар Ірина Володимирівна; доктор історичних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова (2010 – 2018), нині завідувач кафедри теорії та історії держави і права Хмельницького університету управління і права імені Леоніда Юзькова Місінкевич Леонід Леонідович.

Для мінімізації можливого негативного впливу стереотипних висновків нами було розроблено особливу двоетапну процедуру роботи фокус-групи за методом онлайн-опитування.

Для проведення експертного опитування першого етапу ми запропонували експертам дати розгорнуту відповідь на 5 запитань (Додаток Ж 1):

1. Які, на Вашу думку, головні зміни відбулися в теорії та методиці навчання історії в школі упродовж останніх десятиліть?

2. Які з цих змін, на Ваш погляд, стали визначальними для переосмислення змісту та методики навчання історії?

3. Які негативні тенденції збереглися щодо вивчення історії в закладах загальної середньої освіти?

4. Наскільки ефективним, на Ваш погляд, є організаційно-технологічний компонент (форми, методи, засоби навчання) сучасної фахової підготовки учителів історії у ЗВО?

5. Що, на Вашу думку, необхідно змінити в системі фахової підготовки майбутніх учителів історії для того, щоб покращити якість шкільної історичної освіти?

Такий підхід дозволив з'ясувати рівень обізнаності експертів з проблемою дослідження, виявити їхнє суб'єктивне ставлення до неї, забезпечив генерацію ідей, які стануть опорними на наступних етапах роботи.

Так, відповідаючи на перше запитання, А. Вихрущ акцентував увагу на поступовому утвердженні в змісті шкільних курсів історії українського національного наративу, поява якого не лише сприяла концептуальному осмисленню вітчизняної історії, а й полегшила процес її відмежування від марксистсько-ленінської ідеології, яка тривалий час лежала в основі офіційної методології історії. Останнє, на думку Т. Ладиченко, призвело до кардинальної зміни підходів до вивчення історії в школі. «Якщо за логікою радянської історіографії шкільна історія кін. 80-х – поч. 90-х рр. ХХ ст. ґрунтувалася на принципах формаційного підходу і її вивчали як історію класової боротьби та спричинених нею війн і революцій, – зазначає експертка, – то з другої половини 90-х акценти побудови її змісту рішуче змістилися до цивілізаційного підходу, теоретичним пріоритетом якого стала соціально-економічна еволюція розвитку людства, його культурні надбання та демократичні трансформації. Згодом цивілізаційний підхід урізноманітнівся культурологічною та аксіологічною складовими, які

дозволили сприймати шкільну історію, як цілісну систему наукових знань про розвиток людського суспільства».

Відмову від формаційного підходу до висвітлення історії для увиразнення історії повсякденності вважають одним із ключових досягнень вітчизняної теорії та методики навчання історії кін. ХХ – поч. ХХІ ст. також С. Клепко, П. Мороз та О. Желіба. На думку експертів, методологічні трансформації такого роду спричинили гуманітаризацію змісту шкільних курсів історії і зростання ролі особистісного, емоційного, побутового аспектів. На практиці це допомогло «зблизити» учнів з історичним минулим, посприяло зацікавленню та кращому розумінню історії (П. Мороз) і, як наслідок, активізувало процес поступової переорієнтації процесуальної складової змісту історичної освіти з репродуктивної на активну та інтерактивну моделі навчання (О. Желіба).

Серед факторів, які активізували динаміку освітніх трансформацій в галузі, П. Мороз, О. Желіба, З. Возна, І. Бондар, З. Возна, Г. Докашенко, Ю. Малієнко, С. Моцак відзначають запровадження компетентнісно-орієнтованої моделі навчання історії та виділення історичної компетентності як еталону для діагностики якості навчальних досягнень учнів із предмету. Як наслідок, у теорії та методиці навчання історії відбулася зміна акцентів: від традиційного запам'ятовування історичних дат та фактів на користь формування ключових компетентностей та розвитку критичного й аналітичного мислення учнів (П. Мороз). Експерти оцінюють цей процес як закономірне явище, зумовлене загальносвітовими тенденціями конструювання моделі безперервної історичної освіти, спрямованої на формування інтегрованої здатності її здобувачів не лише засвоювати знання, а й застосовувати їх у реальній практиці повсякденного життя.

Відповідаючи на запитання про зміни, які стали визначальними для переосмислення змісту та методики навчання історії на етапі сьогодення, експерти наголошують на концептуалізації «мети» навчання історії в школі. Відповіді респондентів дозволяють констатувати, що процес її усвідомлення

та формулювання відбувався синхронно з еволюцією радянської методології історії, утвердженням у вітчизняній історіографії новітніх, передусім, європейських підходів до історієписання та практики історичного пізнання. Ю. Малієнко, зокрема, відзначає: «Оскільки цей процес мав поступальний характер і відбувався доволі повільно, то формалізована мета у вітчизняних курсах шкільної історії з'явилася лише після 2013 р. До того її функцію виконували загальні зауваги Державного стандарту середньої освіти».

Тривалу відсутність формалізованої мети шкільної історичної освіти В. Савенко пов'язує із багатолітньою боротьбою за концепцію історичної освіти, внаслідок чого виникли дисбаланс у предметній складовій всесвітньої історії та історії України, надмірна політизованість змісту історичних дисциплін та повсякчасна практика «підчищення» окремих, не надто привабливих для влади сторінок минулого в навчальних програмах і підручниках.

Відсутність чітко сформульованої мети навчання, на думку С. Терна, взагалі ставить під сумнів ефективність усіх проведених у галузі реформ: «Якщо ми не зрозуміємо, чого прагнемо досягти, то як зможемо оцінити засоби досягнення мети? У чому ця мета взагалі полягає? На практиці такий «волютаризм» повсякчас призводить до поглиблення роками невирішених проблем перевантаженості змісту навчання надмірною кількістю фактів та понять, стає причиною тяжіння педагогів до емпіричного стилю навчання, формалізму в реалізації освітніх новацій».

Про переважно декларативний характер освітніх реформ зазначає й у своєму експертному висновку П. Мороз. «Незважаючи на позитивні зміни, в царині навчання історії 1991 – 2020 рр. спостерігаємо й стійкі негативні тенденції, – зазначає експерт. – Одна з них – невідповідність задекларованих у навчальній програмі та інших нормативних документах результатів навчання реальним можливостям їх здобути. Наприклад, прагнення сформувати в учнів дослідницьку компетентність часто залишається не реалізоване через недостатню кількість відведених на вивчення предмету

годин, надмірність запропонованого навчальними програмами фактологічного матеріалу, засвоєння якого (особливо якщо йдеться про підготовку до ЗНО / НМТ) вимагає радше запам'ятовування, ніж осмислення глибокого змісту історичних подій».

До суттєвих П. Мороз відносить і поширену сьогодні проблему відсутності в закладах освіти мультимедійних ресурсів: «На тлі багаторічного процесу діджиталізації освітнього середовища багато шкіл і сьогодні не мають доступу до сучасних технічних засобів навчання та Інтернет-ресурсів, що суттєво обмежує їхній трансформаційний освітній потенціал».

Загалом експерти виділили такі стійкі негативні тенденції в галузі шкільної історичної освіти та методики навчання історії 1991 – 2020 рр.:

- слабо виражений інтерес до пізнання закономірностей історичного процесу та їхнє врахування в процесі розробки навчально-методичного забезпечення з предмету (Б. Буяк, А. Вихрущ, В. Кравець, Л. Місінкевич);
- міфічність, делокалізація й надмір деталей у змісті шкільних курсів історії (С. Клепко);
- збереження / панування академічного підходу до формування власне історичного змісту, що зумовлює фактологічне переобтяження змісту історичних дисциплін (І. Бондар, О. Желіба; Ю. Малієнко; П. Мороз; С. Терно; Т. Ладиченко);
- вивчення історії без налагодження зв'язку між минулим та сьогоденням (І. Букавин);
- лінійний принцип структурування історичних курсів, використання старих наративів у змісті шкільних курсів історії, ігнорування проблеми повсякденності як методологічної проблеми (З. Возна);
- надмірна орієнтація шкільної практики на стандартизацію освіти (І. Бондар).

На думку кожного з експертів, важливу роль у процесі реалізації освітніх трансформацій відіграє вчитель, а фахова підготовка, яку він

отримує під час навчання у ЗВО, не завжди відповідає реальним запитам його потенційного роботодавця – ЗЗСО. Наявність такого дисонансу констатує О. Желіба: «У своїй більшості перелік освітніх компонентів спеціальності 014 Середня освіта (Історія) зорієнтовано на традиційні радянські шкільні предмети, а не на освітні галузі середньої освіти та їхні компоненти. Відтак деякі шкільні навчальні дисципліни не відображені в програмах підготовки фахівців і в ЗЗСО їх читають на непрофесійному рівні. Приклад – «Громадянська освіта» та «Етика», які є основою формування в здобувачів освіти навичок співжиття в людському суспільстві». Експерт також відзначає, що зміст історичних освітніх компонентів (ОК) Освітньо-професійної програми (ОПП) також часто не відповідає змісту шкільного курсу історії (охоплює «зайві теми» при недовисвітленні «основних»). Респонденти наголошують на тому, що навчальні проекти для студентів часто не співвіднесені з проектами шкільної практики, що забезпечують викладання історичних ОК, переважно відбувається за традиційними методиками, що не дозволяє здобувачам бачити позитивні практики організації освітнього процесу з історії, оцінити переваги використання новітніх методів. А. Вихрущ підсумовує, що «дидактика вищої школи відстає від потреб практики».

Причину цього явища І. Букавин вбачає у нездатності / небажанні працівників ЗВО відмовитися від практики «підготовки учителів як викладачів навчальних предметів» й нерозумінні ними реальних потреб середньої освіти. «Як наслідок, – зазначає Л. Місінкевич, – потрапляючи до ЗЗСО, молодий учитель часто отримує не вельми приємну для своєї alma mater пораду – забути половину того, чого тебе навчили в університеті, бо в реальній роботі це навряд чи знадобиться».

Розмірковуючи над описаною проблемою, В. Савенко відзначає, що така ситуація значною мірою спровокована низьким рівнем комунікації між педагогічними ЗВО та МОН України щодо фахової підготовки майбутніх учителів. «За період мого перебування на посаді декана історичного

факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка (2006 – 2013 рр.), – зазначає експерт, – я не пригадую жодного випадку, коли б МОН України ініціювало зібрання методистів українських ЗВО з приводу фахової підготовки учителів історії. А потреба у такому діалозі була, адже в ці роки українська середня освіта проходила один із найскладніших етапів своєї трансформації – утвердження 12-літньої моделі навчання, а історична освіта готувалася отримати свою першу від часів незалежності Концепцію навчання історії (2009 р.). Тож питань щодо фахової підготовки вчителя до роботи в умовах зміненого освітнього середовища було дуже багато. Багато їх, думаю, є і сьогодні – у час, коли середні класи ЗЗСО адаптуються до реалій навчання в НУШ. Однак МОН України й надалі вперто ігнорує ЗВО (особливо педагогічні), віддаючи перевагу практиці «перевчання», ніж осмисленої підготовки нової генерації вчителів. Підтвердженням цього є й нова редакція Положення про атестацію педагогічних працівників (2023 р.), яким запроваджено обов'язкову атестацію бакалавра на відповідність рівню спеціаліста (так би мовити: «пройдете курси – і там вас навчать як треба»).

Часткове вирішення цієї проблеми Л. Місінкевич вбачає у посиленні комунікації працівників ЗВО із зовнішніми стейкхолдерами освітніх програм «Середня освіта (Історія)» на предмет вироблення спільної стратегії фахової підготовки майбутніх учителів історії. «Комунікація зі стейкхолдерами (директорами та завучами шкіл, фахівцями освітянських держструктур, вчителями-предметниками тощо), – зауважує експерт, – допоможе ЗВО не лише обрати правильну траєкторію підготовки кваліфікованого вчителя, а й наповнить освітній процес новими сенсами, збагатить його організаційно-технологічну складову актуальними методиками, інноваційними підходами та креативними практиками». Важливу умову для успішного розв'язання проблеми пропонує І. Бондар: «Організаційно-технологічний компонент сучасної фахової підготовки вчителів історії у ЗВО повинен відповідати запитам і здобувачів освіти, і викладачів ЗВО, а також враховувати сучасні вимоги до формування загальних і професійних компетентностей педагога».

Окремим аспектом розробки нової стратегії підготовки учителів історії С. Клепко виділяє формування методологічної культури та наукового світогляду майбутніх педагогів: «Навчати слід не оповіданням з історії, а історичному мисленню. ... На жаль, у вчителів історії є певний професійний снобізм і зайва самовпевненість, що в минулому події розгорталися саме так, як їм відомо... Відсутність сумніву у своїх знаннях і навичок історичного пізнання хоча б на рівні Колінгвуда призводить до доктринерства у навчанні... Над цим потрібно працювати».

Схожі погляди щодо змін у системі фахової підготовки майбутніх учителів історії має й П. Мороз: «Фахова підготовка учителів історії повинна передусім стимулювати розвиток критичного мислення. Здобувачів педагогічної освіти слід навчати аналізувати інформацію з різних джерел, відрізняти факти від дезінформації, розуміти різні точки зору та аргументувати свої думки....» Водночас до актуальних напрямів підготовки учений відносить посилення науково-методичної роботи майбутніх учителів історії, демонстрація можливостей доступу до актуальних джерел інформації, участь у наукових конференціях, семінарах, роботу в наукових установах, музеях, архівах».

Розглядаючи історичну освіту нового покоління як квінтесенцію людської мудрості різних епох і країн, А. Вихрущ вказує на обмеження аналітичного чи навіть системного мислення в її сприйнятті та продуктивній ретрансляції. Більш ефективно, на думку експерта, з цю функцію виконає інтегральне мислення, оволодіння яким дозволить молодому вчителю не лише усвідомити своє місце в професії, а й зрозуміти значення цієї професії для гармонійного розвитку глобального соціуму.

Загалом, для оптимізації якості фахової підготовки майбутніх учителів історії експерти пропонують кардинальним чином переглянути модель фахової підготовки вчителя у ЗВО, тобто зробити такі кроки:

- оновити / сформувати стратегію розвитку освітніх програм за спеціальністю «014.03 Середня освіта (Історія)», відкоригувавши їхню назву

відповідно до предметної галузі ЗЗСО. Наприклад, «Середня освіта (Громадянська та історична освітня галузь)» (І. Бондар; О. Желіба);

- відкоригувати навчальний план спеціальності «014.03 Середня освіта (Історія)» з урахуванням особливостей змістового наповнення громадянської та історичної освітньої галузі ЗЗСО (О. Желіба);

- у процесі оновлення навчальних програм базових курсів історії враховувати змістові особливості модельних програм шкільних курсів історії (О. Желіба; І. Бондар);

- змістити акценти із теоретичної підготовки на практичну (В. Кравець; С. Моцак; Л. Місінкевич; І. Букавин; Ю. Малієнко; Г. Докашенко);

- з метою ознайомлення із сучасними ефективними практиками викладання історії налагоджувати тісні зв'язки ЗВО та ЗЗСО, де працюють методисти, учителі-новатори; знайомити студентів із сучасними досягненнями історичної науки та їхнім відображенням в освітньому процесі, новітніми тенденціями психології, інклюзії, цифровізації, прогресивними технологіями та засобами навчання історії, стимулювати апробацію методичних топ-тенденцій під час проходження практик (С. Моцак; Л. Місінкевич; І. Букавин; Ю. Малієнко; Г. Докашенко);

- розподілити напрямки фахової підготовки випускників освітніх рівнів спеціальності 014 «Середня освіта»: Бакалавр середньої освіти. Учитель історії в базовій школі (5 – 9 класах); Магістр середньої освіти. Учитель історії у профільній (10 – 12 класах) та закладах фахової передвищої освіти (випускники освітньо-наукових магістерських програм – як асистенти викладачів ЗВО) (О. Желіба);

- переглянути концептуальну модель курсу «Теорія та методика навчання історії в школі» та внести зміни відповідно до стандартів підготовки вчителя НУШ (С. Моцак; О. Желіба; В. Савенко);

•розвивати в університетах науково-педагогічну інфраструктуру (навчально-методичні лабораторії, центри розвитку історичної освіти та методики навчання) (Б. Буяк; В. Кравець; І. Бондар; З. Возна; В. Савенко).

Отже, перший етап експертного оцінювання дозволив скласти враження про трансформаційні процеси вітчизняної моделі історичної освіти в 1991 – 2020 рр. як про складний, закономірний, динамічний і багатоаспектний процес, головними детермінантами якого стали світові інноваційні тенденції розвитку змісту освіти (передусім глобалізація та інтернаціоналізація освіти); політичні та соціокультурні перетворення в суспільстві; реформи в галузі середньої та вищої освіти. На рівні базової середньої освіти він реалізовувався у двох напрямках – від спроб адаптувати традиційну модель освіти до швидкозмінюваних умов соціокультурного буття → до пошуків фундаментальних основ історичної освіти. Еволюціонуючи від знаннєвої до компетентнісної парадигми розвитку, історична освіта досліджуваного періоду зазнавала змін як трансформаційного, так, подекуди, й імітаційного характеру. Усі вони були відображені в освітньому законодавстві, нормативно-правових актах, навчальних програмах і підручниках, й у такий спосіб окреслили основні контури сучасного історичного пізнання та напрямки подальших трансформацій галузі. Останнє стало предметом аналізу другого етапу експертного оцінювання.

Для проведення другого етапу опитування експертам було запропоновано переліки ініціатив з реформування різних напрямів вітчизняної моделі шкільної історичної освіти (Додаток Ж 2), розроблених на основі аналізу офіційних, юридичних, наукових, публіцистичних джерел з проблем становлення і розвитку шкільної історичної освіти в Україні, узагальнення діяльності вітчизняних закладів формальної та неформальної освіти, зарубіжного досвіду розвитку національних систем середньої освіти. Експерти повинні були в кожному переліку обрати п'ять найбільш пріоритетних ініціатив для першочергового впровадження в освітній процес

для результативного реформування вітчизняної шкільної історичної освіти (Додаток Ж 2).

Так, серед накопиченого світового досвіду важливими для розвитку шкільної історичної освіти в Україні 75 % респондентів визнали необхідність вироблення єдиної державної політики щодо розвитку шкільної історичної освіти та запровадження моделі активної й інтерактивної взаємодії вчителя й учнів при вивченні історії; 58,3 % – віддали перевагу посиленню ролі самостійної роботи учнів і збільшення обсягу дослідницької діяльності на уроках історії; 50 % – відчують потребу у створенні доступних інтерактивних методичних ресурсів для учителів історії, а 41,7 % – акцентували увагу на дотриманні принципу наступності всіх рівнів шкільної історичної освіти. При цьому майже всі респонденти визнають потребу проведення регулярних моніторингів якості шкільної історичної освіти та врахування їхніх результатів у процесі оновлення освітніх програм і підручників. Також актуальним питанням стала інтеграція шкільних курсів історії на засадах принципу наднаціонального викладу, за яким події вітчизняної історії розглядають та аналізують у системі загальноєвропейських та світових процесів, запровадження багатоперспективного підходу до висвітлення історичних подій (Додаток К).

Також педагоги-практики запропонували підвищити якість шкільної історичної освіти такими способами:

- шляхом розвитку в здобувачів освіти навичок самостійного мислення, критичного ставлення до описаних у підручниках та посібниках подій та аналізу різної (часто суперечливої) інформації, запровадження нового покоління «підручників-навігаторів», позбавлених комплексу «теоріезалежності» та націлених на формування навичок XXI ст., зокрема критичного і креативного мислення (91,7 % опитаних);
- усунення дисбалансу між навчальним навантаженням учнів, обсягом навчального матеріалу та очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності з предмету, узгодження змісту історичного матеріалу

з віковими (психофізіологічними) та пізнавальними можливостями учнів (50 % опитаних);

- забезпечення вільного доступу учнів, педагогів до сучасних освітніх та інформаційних технологій (41,7 % опитаних);

- відхід від принципу висвітлення історії як безальтернативного лінійного (хронологічного) процесу в розрізі двох окремих предметів та запровадження концентричного способу структурування навчального матеріалу в межах єдиного інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» та розширення тематичного і просторового контексту української історії з метою реалізації громадянознавчого потенціалу історичної освіти (25 % опитаних);

- своєчасне оновлення шкільних програм з історії та відмова від намагання поєднати анахронічну схему висвітлення історичного процесу з низкою освітніх новацій (16,7 % опитаних) (Додаток К).

Ключову роль у процесі формування ефективної моделі шкільної історичної освіти експерти відвели особі вчителя, а відтак і ЗВО які займаються фаховою підготовкою майбутніх педагогів. З-поміж першочергових ініціатив, упровадження яких в освітню практику вищої школи спроможне вплинути на якість шкільної історичної освіти, експерти назвали такі:

- формування загальної стратегії розвитку освітніх програм за спеціальністю 014.03 «Середня освіта (Історія)» (66,7 % опитаних);

- своєчасне оновлення навчальних програм дисциплін обов'язкової і вибіркової частин базового навчального плану спеціальності 014.03 «Середня освіта (Історія)» відповідно до навчальних програм закладів загальної середньої освіти;

- модернізація концептуальної моделі курсу «Теорія та методика навчання історії в школі» відповідно до професійних стандартів вчителя НУШ, популяризація досвіду роботи освітніх експертів у галузі, розвиток в

університетах сучасної науково-педагогічної інфраструктури (50% опитаних);

- збільшення кількості годин для практичної підготовки майбутніх вчителів історії, застосування активних та інтерактивних форм і методів навчання (58,3 % опитаних);

- збільшення кількості годин на вивчення курсу «Теорія та методика навчання історії в школі» (41,7 % опитаних);

- уніфікація вимог до навчальних курсів з урахуванням потреб історичної освіти в ЗЗСО та інтеграція змісту шляхом упровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих освітніх галузей (16,7 % опитаних) (Додаток К).

Результати другого етапу експертного оцінювання дозволяють стверджувати, що динаміка змін у шкільній історичній освіті керується радше внутрішніми, ніж зовнішніми факторами. Перебуваючи під впливом традиції й усталеності, темпи модернізації її змістової складової не завжди відповідають темпам наукового-технічного поступу, що часто призводить до невідповідності раціональної складової освіти соціальним вимогам до неї. Це дає підстави стверджувати, що стратегія трансформацій у шкільній історичній освіті, а також їхня якість та ефективність значною мірою залежать від двох факторів: 1) спроможності освітньої системи адаптуватися до нових соціальних вимог, сублімуючи галузеві надбання зі стану ідей у стан нормативно-правових актів й інноваційних методик навчання; 2) здатності теорії і методики навчання історії як науки забезпечити ефективні алгоритми інтеграції теоретико-методологічного інструментарію загальноосвітніх інновацій в концептуальні положення шкільної історичної освіти. Іншими словами: цілісній системі освіти має відповідати цілісна методична наука, спроможна відповідно до світових тенденцій забезпечувати належний рівень теоретичного і методичного супроводу освітньої, наукової та інноваційної діяльності в галузі.

Підсумовуючи, зазначимо, що оцінка експертами ефективності трансформацій у теорії та методиці навчання історії в закладі загальної середньої освіти упродовж 1991 – 2020 рр. засвідчує наявність низки суперечливих явищ. Еволюціонуючи від догматичної до компетентнісної парадигми розвитку, вітчизняна теорія та методика навчання історії в школі ХХ – початку ХХІ ст. повсякчас перебувала в перехідному стані: від змістовної спрямованості до сутнісної, віддаючи перевагу радше шляхові наповнення усталеного змісту новим ідеологічним сенсом, ніж системній трансформації сфери забезпечення нової якості. Водночас процес конструювання нового змісту шкільної історичної освіти має на меті забезпечити подолання обмежень та стереотипів, накладених на нього спочатку радянською, а потім національною парадигмами розвитку освіти. Тому з плином часу проблема формування адекватної моделі теорії та методики навчання історії в школі набуває дедалі більшого значення.

Висновки до п'ятого розділу

У п'ятому розділі проаналізовано ефективність трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії 1991 – 2020 рр. та їхній вплив на формування сучасної моделі шкільної історичної освіти, зокрема зроблено аналіз стану відображення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі в навчально-методичній літературі, проведено експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі, узагальнено значення його результатів для подальшого розвитку шкільної історичної освіти.

Для створення цілісної картини якості освітніх змін та прогнозування векторів подальшого розвитку теорії та методики навчання історії в школі здійснено аналіз стану відображення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності в науково-методичній літературі та узагальнено експертну оцінку їхньої ефективності.

Джерельною базою такого аналізу стали публікації з теорії і методики навчання історії в ЗЗСО в періодичних виданнях (журнали «Радянська школа» (з №10 1991р. – «Рідна школа»), «Український історичний журнал», «Історія в школах України», «Історія в школі» та всеукраїнська газета для вчителів історії та правознавства «Історія України»), матеріали міжнародних, всеукраїнських та регіональних конференцій, статті у фахових виданнях та тематичні публікації сайту «Освіта. ua», інтернет-газети «Україна молода», «Українська правда».

Здійснений аналіз засвідчив, що саме періодичні видання часто ставали для вчителів-предметників і доступним джерелом інформації щодо змісту навчального матеріалу, і платформою для поширення педагогічних інновацій, й інтерактивними консультативними майданчиками, і водночас потужним методичним хабом за участі провідних науковців галузі. Проте нечисельні тиражі видань, скорочення видатків на освіту та економічні кризи не сприяли активному розвитку теорії та методики навчання історії, а також ускладнювали доступ широкого загалу вчителів-практиків до освітнього матеріалу, тому дискусії щодо теорії та методики навчання історії активізувалися в інформаційному просторі – на педагогічних форумах, освітніх сайтах, шпальтах загальноукраїнських інтернет-видань.

За результатами аналізу з'ясовано, що в науково-методичній літературі проблема трансформацій теорії та методики навчання історії в школі упродовж 1991 – 2020 рр. відображена за трьома змістовими напрямками:

- 1) утвердження національного історичного наративу та трансформація змісту шкільної історичної освіти;
 - 2) навчально-методичне забезпечення шкільних курсів історії в умовах змін;
 - 3) науково-методична організація процесу навчання історії (форми, методи, методичні прийоми, засоби викладання і навчання) в умовах змін.
- При цьому динаміка зростання наукового інтересу до кожного з них (упродовж кожного часового проміжку) варіювалася залежно від рівня

концептуалізації проблеми, яку намагалася розв'язати поточна реформа.

З урахуванням поглядів провідних учених, які здійснюють науково-методологічні дослідження в галузі шкільної історичної освіти, трансформаційні процеси у вітчизняній моделі історичної освіти упродовж 1991 – 2020 рр. потрактовано як складний, закономірний, динамічний і багатоаспектний процес, головними детермінантами якого стали світові інноваційні тенденції розвитку змісту освіти, політичні та соціокультурні перетворення в суспільстві, реформи в галузі загальної середньої та вищої освіти.

Проведений аналіз стану відображення в науково-методичній літературі трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності дає змогу констатувати, що еволюція поглядів, ідей, позицій, переконань освітянської спільноти щодо актуальних питань розвитку теорії та методики навчання історії в 1991 – 2020 рр. у площинах теорії та практики мала два стратегічних напрями: 1) формування національної самодостатньої цілісної системи шкільної історичної освіти суверенної країни, 2) удосконалення її навчально-методичної складової відповідно до пріоритетів навчання історії, визначеними Радою Європи з питань освіти, та концептуальних положень освітніх реформ 1991 – 2020 рр. Це розглянуто як прояв певного зв'язку, загальної закономірності, детермінованої тенденціями екстенсивного та інтенсивного розвитку вітчизняної моделі освіти, науковим обґрунтуванням яких стали фундаментальні дослідження та науково-методичні праці, написані в нових обставинах глобальних та національних змін.

Щодо базової середньої освіти реалізація окреслених напрямів відбувалася методом спроб «підлаштувати» традиційну модель освіти до швидкозмінних умов соціокультурного буття і водночас через пошуки фундаментальних основ історичної освіти. Названі способи реалізації провідних освітніх завдань галузі відображено в законодавстві, нормативно-правових актах, навчальних програмах і підручниках, що сприяло

окресленню основних контурів сучасного історичного пізнання та напрямів подальших трансформацій галузі.

Критичне осмислення наслідків численних реакцій на вимоги часу та інтенції посадовців для формування сучасної моделі історичної освіти увиразнено за допомогою анкетування експертів – науковців, освітніх менеджерів (керівників закладів освіти, гарантів та розробників освітніх програм), викладачів-методистів закладів формальної освіти. Склад груп формувався за методом Шара, коли один експерт, найбільш шанований фахівець, рекомендує кількох інших, а вони – у свою чергу – наступних. Такий підхід дав можливість сформувати групу відповідно до основних напрямів дослідження (теорія та практика історичної освіти), а також передбачено з'ясування проблематики загальної середньої та фахової історичної освіти. Водночас під час опитування поставлено за мету забезпечити представництво в окресленні проблем і перспектив вітчизняної історичної освіти основних її стейкхолдерів. Суть методу полягає в інтерв'юванні респондентів та визначенні на підставі їхніх відповідей детермінантів розвитку вітчизняної моделі шкільної історичної освіти впродовж 1991 – 2020 рр., які в будь-який спосіб впливали на трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі та зумовили перебіг її модернізації на сучасному етапі змін. Опитування передбачало 2 етапи: перший – розгорнуті відповіді на запитання щодо детермінантів розвитку вітчизняної моделі історичної освіти в ЗЗСО впродовж 1991 – 2020 рр. та перспектив розвитку історичної освіти, другий – питання закритого типу з можливістю коментування для з'ясування найбільш актуальних шляхів розвитку шкільної історичної освіти.

Експертне оцінювання якості й ефективності трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в ЗЗСО впродовж 1991 – 2020 рр. засвідчило, що модернізація її змістової складової не завжди була синхронною з темпами наукового-технічного поступу і вимогами часу. Це дає підстави стверджувати, що загальна стратегія трансформацій теорії та

методики навчання історії в школі, а також їхня якість та ефективність значною мірою залежать від двох факторів: 1) спроможності освітньої системи адаптуватися до нових соціальних вимог, сублімуючи галузеві надбання зі стану ідей у стан нормативно-правових актів й інноваційних методик навчання; 2) здатності теорії і методики навчання історії як науки забезпечити ефективні алгоритми інтеграції теоретико-методологічного інструментарію загальноосвітніх інновацій в концептуальні положення шкільної історичної освіти.

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що для ефективної трансформації галузі передусім потрібні чітко визначені аксіологічні орієнтири державної освітньої політики, гнучке законодавство та потужна академічна автономія, що передбачає професійну відповідальність педагогічних і науково-педагогічних працівників, які, прагнучи забезпечити відповідність історичної освіти головним тенденціям загальноосвітніх змін, повинні пропонувати й апробувати нові підходи до навчання історії в школі. Актуальними сьогодні є і потреби забезпечення вільного доступу учнів та педагогів до сучасних освітніх технологій, найкращих практик викладання дисциплін освітньої галузі, а також належний методичний супровід практичного впровадження реформи й тісна комунікація Міністерства освіти і науки України із закладами вищої освіти (передусім педагогічними) в аспекті реалізації галузевих новацій.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора:
[244; 273; 274; 275]

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі комплексно досліджено трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.). Результати дослідження засвідчили реалізацію задекларованої мети, розв'язання поставлених завдань й дали підстави для таких висновків:

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади історико-педагогічного дослідження генези вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.). Для опрацювання історіографії та наукового аналізу застосовано проблемно-історичний підхід, унаслідок чого виділено дві основні групи праць: матеріали інтерпретаційного характеру, які дали змогу/можливість визначити методологічні основи дослідження, проаналізувати природу історико-педагогічних явищ, факторів і закономірностей і проблемно-тематичні історіографічні студії, присвячені трансформаційним процесам в теорії та методиці навчання історії в ЗЗСО. Доведено репрезентативність і достатнє забезпечення науково-теоретичними матеріалами для створення необхідної джерельної бази висвітлення теми, об'єктивного її аналізу, неупередженої оцінки та виконання поставлених мети і науково-пошукових завдань. Установлено, що українська педагогічна теорія упродовж 1991 – 2020 рр. була основою для трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі: доробок дидактів та освітян-практиків, нормативні документи та провладні наративи визначали вектори розвитку історичної освіти залежно від мети та завдань освіти, продиктованих вимогами і запитамі суспільства та викликами часу. До наукового обігу введено значний масив нормативно-правових документів, матеріалів інтернет-видань, а також інформації, отриманої шляхом, тестування, контент-аналізу повідомлень засобів масової інформації, блогів та записів на сайтах соціальних мереж. Аналіз нормативно-правових документів України (законів, указів, постанов, стандартів) та навчально-методичних публікацій забезпечив уникнення

упередженості при інтерпретації фактів і подій. Це сприяло об'єктивності сформульованих висновків у дослідженні, що стосуються історичної освіти та її еволюції. Схарактеризовано концепції розвитку освіти загалом та історичної освіти зокрема. На основі цього встановлено взаємозалежність та оригінальність підходів, запропонованих теорією та методикою навчання історії в школі, у процесі реформування галузі на різних етапах змін. З огляду на поповнення джерельної бази новими документами, посилення актуальності проблеми, нюанси, які виникають у процесі реалізації реформи «Нова українська школа», подальші дослідження обраної теми, безперечно, залишаються актуальними та мають вагомим практичне значення.

Вивчення перебігу і сутності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі упродовж 1991 – 2020 рр. обґрунтовано шляхом використання значної кількості загальнофілософських, загальнонаукових та спеціальних методів наукового пізнання, застосування яких дало змогу комплексно підійти до опису специфіки кожної з освітніх змін і проаналізувати задекларований об'єкт як взаємозумовлену єдність різних підсистем, об'єднаних спільною метою задля виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків у ньому. За результатами методологічного аналізу зміст та підходи до навчання історії в школі було віднесено до типу соціальних систем, зміна властивостей якого безпосередньо залежить від динаміки соціокультурних перетворень, рівня розвитку науки в країні та доступності результатів наукових досліджень для учасників освітнього процесу (передусім для вчителів). Установлено, що актуалізація в різні роки окресленого хронологічними межами періоду принципів послідовності, контрверсійності або кардинально відмінних властивостей кожного з елементів спричинила трансформацію системи загалом, що, у свою чергу, вплинуло на її функціонування: трансформаційні процеси були ускладнені різновекторністю освітньої політики держави, спорадичною невідповідністю задекларованих вимог, викликів часу та глобалізаційних освітніх тенденцій, наявністю численних соціополітичних розмежувань. Як наслідок, динаміка

трансформацій у галузі мала суперечливий характер і значною мірою залежала від результативності подолання освітньою системою держави обмежень і стереотипів радянської, а згодом пострадянської національної парадигм розвитку, проте окреслені суперечності вплинули на алгоритми і стратегії сучасної теорії та методики навчання історії.

Уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження, унаслідок чого запропоновано авторську дефініцію концепту «трансформації в системі освіти», який у межах дисертаційної роботи потрактовано як обумовлений сукупністю ендогенних та екзогенних факторів процес структурної зміни галузевої парадигми, здійснений для забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної – до вищої та освіти дорослих, а наслідки цього процесу гіпотетично зумовляють зрушення в соціальній структурі суспільства та досягнення задекларованої в нормативно-правових актах держави (Конституція України, Закон України «Про освіту», Концепція розвитку освіти) мети освіти.

2. Увиразнено особливості реалізації державної політики незалежної України в галузі освіти і простежено їхній вплив на трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр. Установлено, що передумовами і середовищем розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі в контексті парадигмальних змін стали причини реформування шкільної освіти в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст., які зумовлювали трансформаційні процеси в теорії та методиці навчання історії в школі. Найвагомішими серед детермінантів названо чотири групи факторів: 1) суспільно-політичні (зміна президентів і урядів, політичні конфлікти між владою, опозицією та громадянським суспільством), кризи, від яких залежали зміни характеру, змісту та фінансування державної освітньої політики («Революція на асфальті», «Помаранчева революція», «Революція гідності», «Російсько-Українська війна»); 2) наявність / відсутність національної складової в державній політиці, визнання чи заперечення національної ідеї, зокрема щодо розвитку історичної освіти); 3) соціально-

економічні (характер розвитку економіки: криза, стагнація, розквіт; необхідність задовольнити потреби ринку праці кваліфікованими фахівцями); 4) освітні (невідповідність стану освітніх систем соціокультурній динаміці розвитку держави та суспільства, потреба в зміні освітньої парадигми). На основі комплексного аналізу державної політики в галузі освіти як детермінанта модернізації теорії і методики навчання історії в ЗЗСО періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.) обґрунтовано логіку трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі на різних етапах поступу та феномен збереження її автентичності в неоднотипних суспільно-політичних та соціокультурних умовах. Особливу увагу акцентовано на новаторських дидактичних ідеях, запропонованих упродовж досліджуваного періоду і з різних причин не реалізованих, адже саме вони заклали підґрунтя сучасного бачення змісту та методики вивчення історії в ЗЗСО.

Сформовано умовну періодизацію розвитку державної політики в галузі освіти України з набуттям державного суверенітету, в основу якої покладено циклічні етапи розвитку української законодавчої бази в системі освіти. Відповідно до ключових нормативно-правових актів певного хронологічного відтинку концептуальні засади державної освітньої політики в Україні після набуття незалежності простежено крізь призму чотирьох періодів формування її інституційно-правового забезпечення: *перехідного* (1991 – 1996 рр.) – пов'язаного із формуванням засадничих принципів державної освітньої політики, вітчизняної законодавчої та нормативно-правової баз; *нормотворчого* (1996 – 2010 рр.) – у цей час прийнято перші закони прямої дії щодо функціонування всіх ланок системи національної освіти відповідно до потреб ХХІ ст.; *контroversійного* (2010 – 2017 рр.) позначеного глибокою кризою національної освітньої системи та спробою її повернення до низхідної (радянської) траєкторії розвитку; *реформаційного* (2017 – 2020 рр.) – для нього властиві глибокі концептуальні перетворення національної моделі освіти на засадах європейської освітньої практики. У

названих періодах відображено еволюцію пріоритетів освітньої політики, яка безпосередньо залежала від гуманітарних ініціатив інститутів влади (законодавчої і виконавчої), на які впливають і соціокультурні тенденції суспільства. Відтак у межах окреслених періодів простежено п'ять етапів (1991 – 1996 рр.; 1996 – 2005 рр.; 2005 – 2010 рр.; 2010 – 2014 рр.; 2014 – 2020 рр.), кожен з яких ідентифіковано як самодостатню модель ретрансляції механізмів упровадження ключових ідеологічних принципів очільників виконавчої влади та призначених ними реформаторів освіти.

3. Розроблено періодизацію розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі в контексті парадигмальних змін науково-педагогічних ідей та освітніх практик, доведено, що становлення вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. відбувалося синхронно розвитку освіти загалом, її згруповано у два періоди – *концептуальний* (що об'єднав перехідний 1991 – 1996 рр., нормотворчий 1996 – 2010 рр., контрверсійний 2010 – 2017 рр. періоди розвитку державної політики України в галузі освіти) та *реформаційний* (2017 – 2020 рр.). Упродовж кожного з окреслених часових відтинків було задекларовано нові завдання, реалізацію яких ускладнювали зовнішні (позагалузеві, неосвітні) фактори – пострадянські інтенції, «народження» нової української свідомості, вектори провладного курсу, глобалізаційні тенденції, воєнні дії та пандемія.

4. Досліджено генезу вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі під час концептуального періоду (1991 – 2017 рр.), простежено відмежування від радянської методології історичної освіти, створення інституційно-правової основи для модернізації освітнього середовища, упровадження в освітній процес й апробація принципів плюралізму та багатовекторності наукового пошуку, утвердження в змісті історичної освіти нового національного нарративу, цивілізаційного підходу до висвітлення історичних явищ і процесів, актуалізація проблеми міждисциплінарної інтеграції. При цьому пріоритетом визначено формування нового

соціогуманітарного дискурсу, здатного створити своєрідну інтелектуальну опозицію вкоріненим за роки радянської у свідомості громадян особливостям культури та менталітету, подолання яких змушувало науковців шукати компроміс між політичною кон'юнктурою та змістом історичної освіти. Саме це покладено в основу об'єднання в концептуальний період ідеологічно-організаційних дискусій щодо змісту і методики навчання історії, вироблення норм викладання предмета та критеріїв оцінки результатів навчання, розробку низки концепцій, у яких втілені авторські ідеї та проєвропейський курс навчання предмета з перспективою інтеграції минулого України в загальноєвропейську історію, подальше повернення до проросійського нарративу та нові спроби узгодити зміст та підходи до вивчення предмета з актуальними суспільними та глобалізаційними тенденціями.

Упродовж 1991 – 1996 рр. зафіксовано спроби теорії та методики навчання історії відійти від радянської класово-партійної парадигми історичної освіти і водночас напрацювати нові, відповідні суспільним потребам, підходи до висвітлення історичного процесу на тлі змін у змістовому наповненні історії України. Виділено основні орієнтири шкільної історичної освіти цього періоду: деполітизація і набуття національного характеру навчальної дисципліни, відмова від монополії єдиної ідеології чи єдиної історичної концепції щодо тлумачення минулого, актуалізація національних цінностей та формування змісту шкільного курсу історії України на концептуально інших методологічних та історичних засадах. Окреслено проблеми цього періоду: брак друкованої продукції, яка містила адекватні відомості з історії та могла б слугувати дидактичним матеріалом для підготовки до уроків, а також глибока економічна та соціальна (руйнування радянської свідомості, зміна усталеного способу життя) кризи.

Засадничим компонентом функціонування теорії та методики навчання історії в школі в 1996 – 2010 рр. визначено трансформацію підходів до формування змісту шкільних навчальних дисциплін і повернення до національних освітніх традицій українців як європейської нації, підґрунтям

для якого стало ухвалення Конституції України (1996 р.), що спричинило законодавчу активність освітньої галузі: унесення чисельних доповнень до чинного Закону «Про освіту» (1996 р.), ухвалення Державного стандарту загальної середньої освіти (1996 р.), прийняття спеціального Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004 р.) та низки інших законів прямої дії, націлених на оптимізацію всіх ланок системи національної освіти. Ця активність уперше від відновлення незалежності стосувалася не лише змісту історичної освіти (адже після 2001 р. в теорії та методиці навчання історії все частіше розглядали перспективи та способи інтеграції історії України та всесвітньої історії), а й методики навчання історії в школі.

На основі ретроспективного аналізу освітнього процесу 2010 – 2017 рр. доведено, що контрверсійний період – час кризових дезінтеграційних явищ у галузі, подолання яких змушувало науковців та педагогів-практиків шукати компроміс між політичною кон'юнктурою та змістом історичної освіти. Причинами контрверсійності названо повернення до єдиної концепції тлумачення російсько-українських відносин, відмова від 12-річної освіти та участі в міжнародних моніторингах разом із тотальним несприйняттям урядового освітнього нарративу, вилучення із навчальних програм та підручників відомостей про важливі історичні події, що спричинило регресивні процеси теорії та методики навчання історії в школі. Друга половина цього періоду під впливом політичних процесів (анексія українських територій та виразний проєвропейський курс) стала часом повернення до здобутків попередників. Упродовж 2014 – 2017 рр. розроблено стратегії розвитку освіти загалом та історичної освіти зокрема, окреслено ключові компетентності, потрібні випускникам ЗЗСО, сформовано освітні галузі.

5. Охарактеризовано стратегію розвитку теорії та методики навчання історії в школі в межах освітніх стандартів «Нової української школи» 2017 – 2020 рр. Доведено, що в її основу покладено теоретико-методологічні ідеї

концептуального періоду генези теорії та методики навчання історії, які з різних причин не було повновартісно впроваджено в освітній процес. Визначено алгоритм створення дієвих інструментів для повернення вектору розвитку національної освіти у площину європейської освітньої практики та творення нового змісту шкільної історичної освіти, заснованого на формуванні компетентностей і наскрізних умінь, педагогіці партнерства, філософії дитиноцентризму, принципах активного навчання та ціннісного виховання. Доведено, що тенденційною характеристикою оновленої моделі шкільної історичної освіти цього періоду стало намагання сконструювати її з урахуванням антропологічного, націєтворчого та державницького підходів до осягнення минулого України і світу, що на практиці знайшло відображення в інтеграції історичних дисциплін та розширенні їхніх діяльнісних компонентів завдяки компетентнісному потенціалу загального змісту освіти, який потрактовано як паритет знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що характеризують здатність випускника загальної середньої освіти спішно соціалізуватися в умовах громадянського суспільства новітнього часу.

6. У дослідженні обґрунтовано пріоритетність та самостійність української методичної думки щодо розв'язання актуальних проблем теорії і практики навчання історії. Це увиразнено в результатах аналізу науково-методичної літератури щодо стану відображення трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі впродовж 1991 – 2020 рр. Згідно з цими результатами, констатовано наявність таких пріоритетних змістових напрямів: 1) утвердження національного історичного наративу та трансформація змісту шкільної історичної освіти; 2) навчально-методичне забезпечення шкільних курсів історії в умовах змін; 3) науково-методична організація процесу навчання історії (форми, методи, методичні прийоми, засоби викладання і навчання). Динаміка актуалізації кожного з окреслених напрямів залежала від рівня концептуалізації проблеми, яку в той чи інший період намагалася розв'язати реформа. Доведено, що ключовим для

розуміння сутності та специфіки трансформаційних процесів у галузі є факт, що протиставлення та порівняння описаних взаємозумовлених хронологічних періодів (як протилежних станів процесу розвитку систем або відповідно до їхньої наступності) дає змогу не лише дати їм якісну оцінку, а й окреслити перспективи їхньої еволюції. З'ясовано, що погляди освітянської спільноти з актуальних проблем розвитку теорії та методики навчання історії в школі еволюціонували у двох напрямках: формування національної самодостатньої цілісної системи шкільної історичної освіти суверенної країни та удосконалення її навчально-методичної складової відповідно до пріоритетів навчання історії, визначених Радою Європи з питань освіти та концептуальними положеннями освітніх реформ 1991 – 2020 рр. Здійснено системний поліаспектний аналіз процесу становлення та зміни підходів до використання методів навчання історії на зламі ХХ – ХХІ ст., схарактеризовано зовнішні і внутрішні чинники, етапи, тенденції, особливості й передумови їхнього розвитку, розкрито внесок вітчизняних педагогів в урізноманітнення технологій навчання предмета.

7. Розроблено та проведено експертне оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.), і на підставі його результатів виявлено низку тенденцій розвитку об'єкта дослідження, діагностовано проблемні моменти та перспективи розвитку описаної царини, узагальнено здобутки української методичної думки та їхнє значення для вирішення актуальних проблем сучасної теорії і практики навчання історії в ЗЗСО. З'ясовано, що, еволюціонуючи від догматичної до компетентнісної парадигми розвитку, вітчизняна теорія та методика навчання історії в школі на зламі ХХ – ХХІ ст. повсякчас перебувала у перехідному стані від змістовної спрямованості до сутнісної, а темпи трансформації її змістової складової не завжди відповідали можливостям наукового-технічного поступу, що зумовило невідповідності раціональної складової освіти соціальним вимогам до неї. Тому констатовано, що стратегії трансформацій

вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі, а також їхня якість та ефективність значною мірою залежали від спроможності освітньої системи адаптуватися до нових соціальних вимог, сублімуючи галузеві надбання зі стану ідей у стан нормативно-правових актів й інноваційних методик навчання та здатності теорії та методики навчання історії як науки забезпечити ефективні алгоритми інтеграції теоретико-методологічного інструментарію загальноосвітніх інновацій в концептуальні положення шкільної історичної освіти. Виділено основні орієнтири ефективної трансформації теорії та методики навчання історії як самодостатньої галузі педагогічних знань: потреба чіткого визначення аксіологічних параметрів державної освітньої політики, гнучке законодавство та потужна академічна автономія ЗВО, що передбачає професійну відповідальність педагогічних і науково-педагогічних працівників, які, прагнучи забезпечити відповідність історичної освіти головним тенденціям загальноосвітніх змін, повинні мати можливість не лише пропонувати, а й апробувати нові підходи до навчання історії в школі.

Отже, розв'язання поставлених завдань наукових пошуків дало змогу досягти поставленої мети, водночас беззаперечним є факт, що перспективними й актуальними залишаються окремі його аспекти, які можуть бути предметом спеціальних подальших досліджень, зокрема: розвиток ключових науково-методичних ідей у контексті сучасної теорії та практики навчання історії; взаємовплив вітчизняної і зарубіжної методичної думки з історії; створення спеціальної моделі теорії та методики навчання історії в школі в контексті сучасного реформування національної освіти; становлення вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі як навчальної дисципліни у ЗВО; вивчення та імплементація зарубіжного досвіду в галузі теорії та методики навчання історії в школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автор спільного підручника Александр Чубар'ян: Україна в СРСР – це не тільки репресії. *Українська правда*. URL: <http://www.istpravda.com.ua/digest/2010/11/23/5593/> (дата звернення 16. 07. 2021 р.)
2. Авхутська С. О. Формування у майбутніх учителів історії медіакомпетентності. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 5 – 8. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).
3. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні (1950 – 2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Адаменко Луганськ, 2006. 44 с.
4. Актуальні питання викладання суспільних та гуманітарних дисциплін в умовах війни та післявоєнної відбудови: IX Міжнародна науково – практична конференція (м. Суми, 8 – 9 черв. 2023 р.). Суми, 2023. URL: <https://history.sspu.edu.ua/news/mizhнародna-naukovo-praktichna-konferentsiya-aktualni-pitannya-vikladannya-suspilnikh-ta-gumanitarnikh-distsiplin-v-umovakh-vijni-ta-pislyavoennoji-vidbudovi> (дата звернення 7. 12. 2023 р.).
5. Актуальні питання дослідження вітчизняної історії та викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково – практичної онлайн конференції з міжнародною участю (м. Глухів, 17 листоп. 2022 р.). Глухів, 2022. URL: <http://nnifi.gnpu.edu.ua/vseukrainska-konferentsiia-aktualni-pytannia-vitchyznianoj-istorii-ta-vykladannia-predmetiv-hromadianskoi-ta-istorychnoi-osvitnioj-halyzi-v-umovah-nush/> (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

6. Актуальні проблеми історичної освіти: матеріали Всеукраїнської науково – практичної конференції (м. Херсон, 18 квіт. 2021 р.). Херсон, 2021. 80 с.

7. Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.). Запоріжжя, 2023. 305 с. URL: https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Conference/aktual__n___problemi_tmnn___.pdf (дата звернення 7. 12. 2023 р.).

8. Александра М., Голованов С. Екскурсія на античний Акрополь (Методична розробка уроку «Культура Стародавньої Греції», 6 кл.). *Історія в школі*. 1998. № 10. С. 27 – 30.

9. Алфімов Д. В. Структурно – змістовний компонент поняття технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_2 (дата звернення: 3. 01. 2022).

10. Андрущенко В. Два погляди на проблему розвитку освіти України у XXI столітті: офіційний та опозиційний. *Сучасна українська політика: політика і політологи про неї*. Київ, 2001. С. 14 – 28.

11. Андрущенко В. Вашкевич В., Кравченко Д. Історична освіта: шляхи вдосконалення. *Вища освіта України*. 2005. № 4. С. 7 – 15.

12. Андрущенко В. Освіта в пошуках нових стратегій мислення. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 5 – 6.

13. Андрущенко В. Освіта України XXI століття: головні пріоритети. *Стратегія українського державотворення. Філософсько – політологічний та економічний аналіз (Філософія. Економіка. Політика. Освіта)* : зб. наук. праць. Київ ; Полтава : АСМІ, 2000. С. 64 – 77.

14. Андрущенко В. Освітня доктрина як основа стратегії модернізації освіти в Україні. *Вестник Херсонского государственного университета*. 2001. № 2 (11). С. 5 – 7.

15. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ : МП Леся, 2010. 368 с.

16. Андрущенко В. Реальність освіти: проблема деміфологізації. *Практична філософія*. 2001. № 1. С. 185 – 197.
17. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття Київ: Знання України, 2012. 1099 с.
18. Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991 – 2017): хрестоматія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського / за ред. : О. В.Сухомлинської, Л. Д. Березівської. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 526 с.
19. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир. 2004. 276 с.
20. Арцишевська М.Р., Арцишевський Р.А. Інтеграція змісту освіти: монографія. Луцьк: Вежа, 2007. 311 с.
21. Арцишевська М.Р. Теоретико – методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, Україна, 2000. 188 с.
22. Арцишевська М. Методологічні засади інтеграції змісту освіти. *Науковий вісник ВДУ: Філософські науки*. № 10. С. 175 – 79.
23. Аузіна М. О. Возна А. М. Інноваційні процеси в освіті : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Львів : ЛБІ НБУ, 2003. 130 с.
24. Бабенко В. Предметна компетентність учнів як ключовий орієнтир навчання історії у загальноосвітній школі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково – педагогічний журнал*. 2020. №1 (8). С. 46 – 50.
25. Бабій С. Модернізація освіти в структурі державної освітньої політики. *Гілея: науковий вісник*. 2014. №. 83. С. 186 – 188.
26. Базаєва О. Формування соціальної компетентності учнів на уроках історії. 2019. URL: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-socialnoi-kompetentnosti-ucniv-na-urokah-istorii-107322.html> (дата звернення 5. 08. 2022 р.).

27. Баран М. Врахування ментальності людських ресурсів при реалізації державної освітньої політики. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2018. № 11. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/11_2018/23.pdf (дата звернення: 29. 06. 2021).

28. Барановська О. Сучасний підручник у руслі гуманітаризації навчального процесу: основні акценти. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 5 – 14.

29. Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанту. *Історія в школах України*. 2003. № 1. С. 8 – 11.

30. Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанту. *Історія в школах України*. 2003. № 2. С. 6 – 8.

31. Баханов К. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Частина 1. Харків: Вид.група «Основа», 2017. 123 с.

32. Баханов К. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Частина 2. Харків: Вид.група «Основа», 2017. 125 с.

33. Баханов К. Ігри у навчанні історії в школі. Харків: «Основа», 2013. 96 с.

34. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 168 с.

35. Баханов К. Інтерактивне навчання. *Історія в школах України*. 1998. № 2. С. 31 – 36.

36. Баханов К. О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України. Київ: Генеза, 1996. 208 с.

37. Баханов К. Методика викладання історії: традиції та інновації. *Історія в школах України*. 2002. № 6. С. 9 – 12.

38. Баханов К. Модернізація українських підручників з історії на початку ХХІ століття. *Історія в школах України*. 2007. № 2. С. 30 – 33.

39. Баханов К. Написані з власного погляду (Перше покоління українських підручників: основні напрями модернізації). *Історія в школах України*. 2004. № 5. С. 11 – 17.
40. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2005. 326 с.
41. Баханов К. Організація особистісно орієнтованого навчання. *Порадник молодого вчителя історії*. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 159 с.
42. Баханов К. Орієнтуватися на результат навчання. *Історія в школах України*. 2004. №1. С. 2 – 3.
43. Баханов К.О., Нищета В.А. Життєтворчі проекти в навчанні історії України. Харків: Вид.група «Основа», 2008. 109 с.
44. Баханов К. Посилення розвивальної орієнтації українських підручників з історії початку ХХІ ст. *Історія в школах України*. 2007. № 3. С. 6 – 11.
45. Баханов К. Проблема визначення мети і завдань історичної освіти. *Історія в школах України*. 2001. № 6. С. 18 – 20.
46. Баханов К. Проблема визначення мети і завдань історичної освіти. *Історія в школах України*. 2002. № 1. С. 15 – 23.
47. Баханов К. Проблема ідейної та понятійної послідовності у підручника. Шкільна історія очима істориків – науковців : матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. Н. Яковенко. Київ : Вид-во ім. Олени Теліги, 2008. С. 47 – 65.
48. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти : монографія. Донецьк : ТОВ «ЮгоВосток, ЛТД», 2005. 384 с.
49. Баханов К. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: компетентнісно – орієнтований підхід. *Історія в школах України*. 2004. № 6. С. 19 – 25.

50. Баханов К. О. Теоретико – методичні трансформації сучасної шкільної історичної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 43 с.

51. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого – педагогічне явище. *Історія та правознавство*. 2008. № 33. С. 4 – 9.

52. Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 20 – 25.

53. Баханов К. Український підручник з історії другої половини 90-х років ХХ століття : методологічні трансформації. *Історія в школах України*. 2006. № 4. – С. 31 – 38.

54. Баханов К. Українські підручники з історії другого покоління: методичний аспект. *Історія в школах України*. 2006. № 5. С. 12 – 16.

55. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12 – річної школи. *Історія в школах України*. 2004. № 7. С.7 – 12.

56. Баханов К. Шкільна програма з історії: становлення змісту. Харків: Вид.група «Основа», 2009. 127 с.

57. Беззуб І. Реформа середньої освіти в Україні. URL: http://nbuviar.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2367:reforma-serednoji-osviti-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350 (дата звернення: 30. 06. 2021 р.).

58. Бендровський О. Давньогрецький поліс, або ще раз про пам'ятки архітектури й образотворчого мистецтва, обов'язкові для розпізнання за шкільною програмою. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. 4. С. 46 – 48.

59. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.

60. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія. Луганськ: ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2011. 384 с.

61. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах*. 2009. Вип. 1. С. 15 – 28.

62. Березівська Л. Д. Шкільна реформа в Україні початку 90 – х років ХХ століття як перехідний період до особистісно – орієнтованої парадигми освіти. *Педагогічна і психологічна науки України* : зб. наук. праць : в 5 т. Т.1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с. С. 180 – 190.

63. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.

64. Богдановська Л. Розвиток творчого потенціалу учнів засобами інформаційно – комунікативних технологій навчання. *Історія в рідній школі*. 2018. №1. С. 30 – 33.

65. Богуславська А. «Розвантаження» від потрібних знань. *Україна молода: вебсайт*. 19. 02. 2013. URL: <https://www.umoloda.kiev.ua/number/2226/116/79272/> (дата звернення 22. 08. 2022 р.).

66. Бондар І. В. Формування креативності учнів у процесі навчання історії як вимога концепції НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 8 – 10. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

67. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : АПН України; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. 2000. 192 с.

68. Бойко О. Феномен історичної пам'яті в сучасному українському контексті: характерні риси та особливості. *Шкільна історична освіта*

України: зміст, проблеми, пошуки: зб. наук. пр. / упоряд. О. А. Удод. Харків : Гімназія, 2010. С. 31 – 37.

69. Бойко О. 17 Тез про «Королівство кривих дзеркал», або Чому і як переписується історія? *Шкільна історична освіта України: зміст, проблеми, пошуки: зб. наук. пр. / упоряд. О. А. Удод. Харків : Гімназія, 2010. С. 38 – 46.*

70. Бондаренко Г. В. Теорія та методологія історії. Програма й тестові завдання, основи курсу, словник понять і категорій : навч. посіб. Луцьк: Волин. нац. ун – т ім. Лесі Українки, 2011. 196 с.

71. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип.135. С. 67 – 72.*

72. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education. 2016. № 7 (3). С. 9 – 16.*

73. Букет Є. Обговорення проекту концепції історичної освіти в Україні триває. *Слово просвіти. 27. 05. 2010. ULR: <http://slovoprosvity.org/2010/05/27/obhovorennia-proektu-kontseptsii-istor/> (дата звернення 3. 08. 2023 р.).*

74. Булда А. А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико – педагогічний аспект): автореф. дис. д-ра педа. Наук: 13.00.02. Київ, 2000. 40 с. ULR: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31133> (дата звернення: 10. 02. 2024 р.)

75. Буряк О. С. Концепція холістичної освіти у процесі формування цілісної особистості постмодерну. *Філософія неперервної професійної освіти. 2015. № 3. С. 52 – 55.*

76. Валецький О. Л. Державна політика в Україні: методологія аналізу, стратегія, механізми впровадження : монографія. Київ : НІСД, 2001. 242 с.

77. Валєєв Р. Г. Освітнє право України: навч. посібник. Луганськ, 2011. 287 с.

78. Варшавчик М. Я. Особливості політичного розвитку Росії наприкінці ХІХ ст. *Український історичний журнал*. 1991. № 7. С. 83 – 89.

79. Василюк А. Наукові підходи до аналізу освітніх реформ. *Вища освіта України*, 2013. № 2. С. 20 – 25.

80. Василюк А. Поширення польського досвіду у практику реформування вітчизняного шкільництва. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2014. № 2. С. 125 – 132.

81. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність : монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.

82. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект): для працівників вищої освіти, керівників та вчителів школи, студентів. Харків: Скорпіон, 2000. 120 с.

83. Ватковська М. Г. Освіта як фактор становлення «суспільства знання». *Грані*. 2014. №8 (112). С. 6 – 11.

84. Вахмяніна О. Організація модульного навчання історії (На прикладі теми «Крах тоталітарної соціалістичної системи в країнах Східної Європи та його наслідки». 11 кл. *Історія в школі*. 1998. № 4. С.21 – 24.

85. Вдовенко Н. Освітня політика: проблема визначення. *Гілея*. 2011. Спецвипуск. С. 512 – 515.

86. Ведмедев М. М. Наука и университет в обществе знания. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 28 – 29 вересня 2016 р.* Вінниця : ВНТУ, 2016. С. 10 – 14.

87. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. Ю.С. Шемшученка. 2 – ге вид., переробл. і доповн. Київ : Юрид. думка, 2012. 1020 с.

88. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 2002. 1440 с.

89. Веремієнко Т. С. Глобальні тенденції міжнародної міграції. *Науковий вісник Дипломатичної академії України*. 2016. Вип. 23(3). С. 38 – 45.
90. Веремієнко Т. С. Соціокультурна динаміка в процесі глобальних трансформацій. *Міжнародна економічна політика*. 2008. Вип. 1 – 2. С. 152 – 166. URL: http://ierjournal.com/journals/8-9/2008_6_Veremienko.pdf (дата звернення 27. 05. 2021 р.).
91. Верстюк В. Ф. Українська революція: доба Центральної Ради. *Український історичний журнал*. 19954. № 2. С. 65 – 78.
92. Венцова Н. О. Дискусійні методи на уроках історії України: 7 – 8 класи. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 128 с.
93. Викладання історії ХХ століття на прикладі України та інших європейських країн : з матеріалів інформаційного міжнародного семінару та праць вчених – істориків Дніпропетровщини. Дніпропетровськ : Промінь, 1997. 126 с.
94. Висоцька О. Є., Ватковська М. Г. Формування єдиного інформаційно – освітнього простору як чинник випереджаючої освіти для сталого розвитку. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 6. С. 48 – 50. URL: <https://goo.su/31Xf> (дата звернення: 23. 08. 2021 р.).
95. Висоцька О.Є. Освіта для сталого розвитку: науково – методичний посібник. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.
96. Вихрущ А. В. Методологія історії педагогіки як виклик сучасності. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 564. С. 28 – 33.
97. Вишківська В. Б. Технологізація навчання у вищій школі як умова вдосконалення підготовки майбутнього вчителя. 2009. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/11.pdf.pdf (дата звернення: 15. 12. 2021 р.).
98. Вишневський О.І. До проблеми змісту навчання. *Радянська школа*. 1991. № 5. С. 9 – 15.

99. Вінниченко О., Мудрий М., Пастушенко Р., Сирота Р. Концепція єдиного курсу історії в 12 – річній середній школі: «Львівська ініціатива». Інформаційно-осмислювальний (елементарний) курс (7 – 9 класи). Тематичні навчальні цілі (проект програми). Львів: ЛОІППО, 2004. 212 с.

100. Вітвицька, С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. № 21 С. 8 – 11.

101. Власов В., Данилевська О. Вступ до історії України. Київ: Генеза. 2010. 208 с.

102. Власов В. С., Данилевська О. М. Навчаємося у грі : конспекти уроків з курсу «Вступ до історії України» : 5 клас. *Історія в школах України*. 2002. № 6. С. 26 – 33.

103. Власов В., Кульчицький С. Завдання на порівняння явищ і процесів у збірнику завдань для державної підсумкової атестації з історії України в 11 класі (2014). *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 4. С. 17 – 26.

104. Власов В. С. Методика проведення дидактичних ігор на уроках пропедевтичного курсу «Вступ до історії України : 5 клас. *Історія в школах України*. 2002. № 1. С. 27 – 31.

105. Власов В. С. Навчаємося у грі : конспекти уроків із курсу «Вступ до історії України» : 5 клас. *Історія в школах України*. 2003. № 1. С. 16 – 21.

106. Власов В. Тренувальні вправи з історії стародавнього світу. («Всесвітня історія. Історія України. 6 клас»). Розділ «Історія Стародавньої Греції». *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 7 – 8. С. 30 – 41.

107. Вовк М. П., Ходаківська С. В. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 39 – 48.

108. Возна З. Можливості краєзнавчих студій у розвитку полікультурної компетентності учнів. *Історія в рідній школі*. 2020. № 6. С. 19 – 22.

109. Возна З., Ремах Т. Інтегровані курси з історії та громадянської освіти для 5 класу: теоретико-змістовий аналіз. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 40 – 51. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/issue/view/35/4> (дата звернення: 7. 05. 2022 р.).

110. Вознюк А., Юхневич Р. Smart – освіта в контексті теорії поколінь: зб. тез V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, м. Київ. 17 трав. 2018 р. Київ, 2018. 266 с. URL: https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Vozniuk_Yukhnevych.pdf (дата звернення: 24. 08. 2021 р.).

111. Возняк Г., Жеребило І. Децентралізація освіти: вітчизняні реалії та напрями реформування. *Світ фінансів*. 2020. №1(62). С. 128 – 139.

112. Волкова Н.П. Педагогіка: навч.посіб.: Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

113. Волошин Ю. О. Принцип. Юридична енциклопедія: в 6 т. / під ред. Ю. С. Шемшученко. Київ: «Українська енциклопедія», 2003. Т. 5. С. 110 – 111.

114. Воронкова В. Г., Дзьобань О. П., Соснін О. В. Від homo sapiens до homo informaticus: антропологічні виміри інформаційного суспільства. *Інформаційне суспільство в світі та Україні: проблеми становлення та закономірності розвитку: колективна монографія* / за ред. В. Г. Воронкової. Запоріжжя: ЗДІА, 2017. 282 с. С. 11 – 34.

115. Впровадження Нової української школи – один із найбільших викликів, і досвід Великобританії нам дуже цікавий, – Ганна Новосад на зустрічі з Тоні Блером. МОН України: вебсайт. 14. 08. 2019 р. URL : <https://mon.gov.ua/news/vprovadzhennya-novoi-ukrainskoi-shkoli-odin-iz->

naybilshikh-viklikiv-i-dosvid-velikobritanii-nam-duzhe-tsikaviy-ganna-novosad-na-zustrichi-z-toni-blerom (дата звернення 9. 10. 2021 р.).

116. Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас : модельна навчальна програма / Бакка Т. В., Желіба О. В., Мелещенко Т. В., Щупак І. Я. 2021 р. URL: <https://drive.google.com/file/d/1caWcH9a4b0su3NTlnkxGwF6hHOwYdtoe/view> (дата звернення 4.01. 2024 р.)

117. Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас : модельна навчальна програма / Бурлака О. В., Власова Н. С., Желіба О. В., Майорський В. В. та ін. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Vstup.do.ist.Ukr.ta.hrom.osv.5-kl.Burlaka.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення 4.01. 2024 р.)

118. Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас : модельна програма / Гісем О. В., Мартинюк О. О. 2021. 23 с.

119. Вступ до історії України та громадянської освіти: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Гісем О., Мартинюк О. Київ: Видавництво «Ранок», 2022. 154 с.

120. Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас : модельна навчальна програма / Желіба О. В., Мокрогуз О. П. 2021. URL: [Vstup.do.ist.Ukr.ta.hrom.osv.5-kl.Zheliba.Mokrohuz.14.07.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Vstup.do.ist.Ukr.ta.hrom.osv.5-kl.Zheliba.Mokrohuz.14.07.pdf) (дата звернення 4. 01. 2024 р.)

121. Вступ до історії України та громадянської освіти: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Щупак І., Бурлака О., Піскарьова І., Посунько А. Київ: Оріон, 2022. 207 с.

122. Вступ до методики викладання історії в школі : консп. лекції / уклад. А. В. Мінаєв, Т.В. Мінаєва. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 20 с.

123. Говорять делегати та гості з'їзду. *Історія в школах України*. 2001. № 6. С. 4 – 7.
124. Гаврилів Б. М., Грабовецький В. В. Кабінет історії України в навчальному закладі (методичні рекомендації). *Український історичний журнал*. 1992. № 4. С. 45 – 63.
125. Гавриш Н., Крутій К. Модернізація освіти – прогрес, а не імітація руху. *Дошкільне виховання*. 2015. № 7. С. 6 – 9.
126. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. Київ: Право, 1998. 23 с.
127. Гальперіна В.О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально – філософський аналіз: автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.03. Київ, 2003. 21 с.
128. Гаращук К. В. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти Великої Британії: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2012. 20 с.
129. Гафрон А. Філософсько-комунікативні аспекти освіти. *Філософія освіти*. 2006. №1. С. 43 – 53.
130. Гирич І. Українська історична освіта на початку ХХІ ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння «чужого як свого». *Історія в школах України*. 2009. № 5. С. 3 – 7.
131. Гільбух Ю.З. Розвиток мислительних здібностей на психологічній основі. *Радянська школа*. 1991. №2. С. 20 – 26.
132. Глушко О. З. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серія «Педагогіка»*. 2016. № 2(4). С. 10 – 13.
133. Глушко О.З. Трансформаційні процеси у шкільній освіті України. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матеріали між нар. наук. конф., Умань, 25 – 26 трав. 2017. Умань, 2017. С. 25 – 26.

134. Глушко О. З. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті : погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серія «Педагогіка»*. 2016. № 2(4). С. 10 – 13.
135. Говлет М., Рамеш М. Дослідження державної політики: цикли та підсистеми політики / пер. з англ. О. Рябова. Львів : Кальварія, 2004. 264 с.
136. Голованов С. Нетрадиційні уроки історії з використанням історичних мінівистав. *Історія в школах України*. 1996. № 2. С. 29 – 35.
137. Гомілко О. Суспільство знань як виклик раціональності. *Філософія освіти*. 2015. № 1(16). С. 26 – 38.
138. Горовий В. М. Національні інформаційні процеси в умовах глобалізації: монографія. Київ, 2015. 332 с.
139. Горовий В., Горова С. Термінологічні характеристики постіндустріального суспільства. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2016. Вип. 43. С. 1123.
140. Горпініч Т. І. Експертна оцінка американської системи вищої медичної освіти. *Медична освіта*. 2019. №4, С. 134 – 139.
141. Гражевська Н. І. Еволюція сучасних економічних систем: навч. посіб. Київ : Знання, 2011. 287 с.
142. Григоренко Л.В. Нові методи та підходи до навчання в Новій українській школі. *На урок*. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/novitni-metodi-ta-pidhodi-do-navchannya-v-noviy-ukra-nskiy-shkoli-132213.html> (дата звернення: 10. 05. 2022 р.).
143. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98 – 111. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-98-111> (дата звернення 16. 08. 2023 р.)
144. Гриневич, Л., Хобзей П., Прошак О. Розробка моделей організації управління освітою на місцевому рівні. Національний та зарубіжний досвід: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 285 с.

145. Грицак Н.В., Скорик Т.В. Технологізація як напрям модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 75 – 79. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/17.pdf (дата звернення: 13. 12. 2021 р.).
146. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX – XXст. Київ: Генеза, 1998. 249 с.
147. Грицак Я. Страсті за націоналізмом: стара історія на новий лад. Есеї. Київ: Критика, 2011. 352 с.
148. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? *Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії)*: зб. наук. ст. Київ: Генеза, 2000. С. 63 – 65.
149. Грицак Я. Й. Формування модерної української нації: історіографія та історіософія проблеми: автореф. дис. д-ра іст. наук: 07.00.06. Київ, 1996. 43 с.
150. Гриценко А. Утворення Української Центральної Ради і піднесення руху за національне відродження серед українців поза межами України. *Історія в школах України*. 1997. № 2. С. 2 – 7.
151. Громадське обговорення Концептуальних засад реформування історичної освіти ЗЗСО. Запоріжжя: Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 15. 06. 2023 р. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=moF6wb6X3Is> (дата звернення 3. 01. 2024 р.)
152. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової філософії освіти. *Рідна школа*. 1993. №10. С. 2 – 7.
153. Гринюк Л. Формування історичного мислення старшокласників на уроках історії. *Проблеми дидактики історії*. 2017. Вип. 8. С. 181 – 186.
154. Гузик Н. В. Комбінована система М. П. Гузика в контексті навчання дітей історії. Київ: Плянди, 2005. 152 с.

155. Гуманітарна освіта : досвід і проблеми : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. «Трансформація гуманітарної освіти». Ужгород, 25 – 27 трав. 1998 р. Ужгород, 1999. 612 с.

156. Гупан Н. Здобутки та проблеми українського історичного підручникотворення у контексті сучасної російсько – української війни. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії*: матеріали Всеукраїнської науково – практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.). Запоріжжя, 2023. С. 67 – 72.

157. Гупан Н. М. Сучасний підручник з історії в контексті нового державного стандарту освіти. 2021 р. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725166/1/%D0%93%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD%20%D0%9D.%20%D1%96%D0%B7%20tezy_psp_2021.pdf (дата звернення 7. 12. 2023 р.).

158. Гупан Н. Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника з історії України : Інтерв'ю журналу «Історія в школах України. Шкільна історична освіта України: зміст, проблеми, пошуки: зб. наук. пр. / упоряд. О. А. Удод. Харків : Гімназія, 2010. С.103 – 106.

159. Гупан Н. М., Пометун О. І., Фрейман Г. О. Історія України 10 клас. *Історія в школах України*. 2010. № 9. С. 2 – 17.

160. Гупан Н. М. Теоретичні основи диференціації в українському шкільному підручникотворенні останніх десятиліть. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Київ. 16 трав. 2018 р.). Київ, 2018. С.29 – 33.

161. Данильян О. Г. Концепція модернізації як теоретична модель розвитку посттоталітарних країн. *Державне будівництво та місцеве самоврядування*. 2007. Вип. 13. С. 61 – 71.

162. Данн В. Н. Державна політика: вступ до аналізу / пер. з англ. Г.Є. Краснокутського; наук. ред. М.О. Баймуратов. Одеса : АО БАХВА, 2005. 504 с.

163. Дашкевич Я. Р. Культурний детермінізм і навчання історії України. *Конспект*. 1995. № 7. С. 11.
164. Декларація про державний суверенітет України. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1990. № 31. С. 429.
165. Денисова А. Використання методу експертних оцінок у системі моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5. С. 39 – 43.
166. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ ст. Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
167. Державна політика : підручник / заг. ред. Ю. В. Ковбасюк. Київ : НАДУ, 2014. 448 с.
168. Держдума ухвалила закон проти реабілітації нацизму. *BBC News Україна*. 4. 04. 2014 р. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/news_in_brief/2014/04/140403_ak_russia_nazi_sentence (дата звернення 5. 08. 2023 р.).
169. Десятов Д. Л. Використання історичних анекдотів на уроках історії. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 128 с.
170. Десятов Д. Л. Методика розвитку історичного мислення засобами наочності. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 141 с.
171. Десятов Д. Пізнавальні завдання з використанням наочності до курсу історії стародавнього світу в 6 класі. Розділ «Історія Стародавньої Греції». *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 7 – 8. С. 25 – 30.
172. Десятов Д. Практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії. *Історія та правознавство*. 2007. № 9. С. 5 – 11.
173. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 7. 08. 2023 р.).

174. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. ULR: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення 18.02.2022 р.).

175. Державний стандарт загальної середньої освіти. Історія. *Історія України*. 1997. № 34. С. 5 – 7.; № 35. С. 7 – 8.; № 36. С. 6 – 7.; № 37. С. 11 – 12.

176. Державний стандарт загальної середньої освіти за спрямування «Історія» (Проект). *Історія в школі*. 1997. № 7. С. 5 – 14.

177. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально – виховного процесу ДСанПіН 5.5.2.008-01. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0063588-01#Text> (дата звернення 25.05.2021 р.).

178. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095. ULR: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2574/ (дата звернення 15.07.2021 р.)

179. Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. ULR: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-vazhlivi-akcenti-shchodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya> (дата звернення: 19.05.2021 р.).

180. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 460 с.

181. Діалог з міністром. *Рідна школа*. 1993. № 1. С. 3 – 4.

182. Джунь Л. Реалізація принципів проблемного навчання на уроках історії. *Історія в рідній школі*. 2018. № 1. С. 18 – 27.

183. Джурило А. П. До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти. *Нові технології навчання*. 2014. Вип. 82. С. 81 – 87.

184. Дорожня карта освітньої реформи (2015 – 2025): Проект, Неофіційний текст від 08.10.2015 р. / упоряд.: БФ «Інститут розвитку

освіти»; Стратегічна дорадча група при Міністерстві освіти і науки України
URL : <https://ips.ligazakon.net/document/NT1812> (дата звернення: 15. 05. 2021 р.).

185. Досвід, проблеми та перспективи реалізації Концепції «Нова українська школа (з досвіду роботи пілотних шкіл Херсонської області, що беруть участь у дослідно-експериментальній роботі)» : круглий стіл. Херсон: Херсонська академія неперервної освіти. 12. 06. 2018. URL: https://www.youtube.com/watch?v=b_9qN5I9pNA (дата звернення 3. 01. 2024 р.)

186. Досліджуємо історію і суспільство. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Васильків І. Д., Димій І. С., Шеремета Р. В. 2021 р. URL: https://drive.google.com/file/d/10rxKQ9U_OmKP8JFQhpK3a1xjbA5u5qnG/view (дата звернення 4. 01. 2024 р.)

187. Досліджуємо історію і суспільство. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк, О. О. Гісем, О. Е. Охредько. 2021. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wlg-nKpDNPMfT69AE92pzqLLRn-1uMjh/view> (дата звернення 4. 01. 2024 р.)

188. Досліджуємо історію і суспільство. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Пометун О. І., Ремех Т. О., Малієнко Ю. Б., Мороз П. В. 2021. URL: <https://drive.google.com/file/d/1CY5z3nE00cge11XTWu9WkgQxy5QO7EDL/view> (дата звернення 4.01. 2024 р.)

189. Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Васильків І. Д., Басюк О. Я., Гінкул Г. С. та ін. Тернопіль: Астон. 2022. 228 с.

190. Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Пометун О., Малієнко Ю., Ремах Т. Київ: Освіта. 2022. 174 с.

191. Драновська С. Формування критичного мислення учнів на уроках історії засобами онлайн – сервісів навчання. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. 2020. №1 (8). С. 10 – 13.
192. Дубасенюк О.А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. /за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Житомир. держ. пед.ун – тет, 2001. С. 4 – 12.
193. Дяків В. Г. Методологічні виклики вивчення історії у контексті реалізації завдань Нової української школи. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 29 – 32. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).
194. Дяків О. В. Європейський досвід регулювання взаємодії освіти та ринку праці. *Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України*. 2010. Вип. 2. С. 250 – 261. ULR: <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10dovorp.pdf> (дата звернення: 14.06.2021).
195. Економіка знань: виклики глобалізації та Україна / за заг. ред. А. С. Гальчинського, С. В. Львовчкіна, В. П. Семиноженка. Київ: Національний інститут стратегічних досліджень. 2004. 261 с.
196. Економіка знання починається в школі: європейська шкільна реформа 07.07.2008. ULR: <http://www.eu-edu.org/news/info/34> (дата звернення: 13. 08. 2021 р.).
197. Еліопулос П. Управління знаннями в сучасних демократіях і проблема істини. *Філософія освіти*. 2016. № 2(19). С. 6 – 14.
198. Євтушенко Р. Підручник з історії в школах України: погляд на перспективу. *Історія в школах України*. 2001. № 3. С. 13.
199. Єжеєв М. Ф., Орлик В. В., Лагутов Ю. Е. Стан та перспективи співробітництва України та Росії. Київ: НІСД, 2011. 43 с.

200. Єрохін С. А. Трансформаційний процес та його структуризація. *Актуальні проблеми економіки*. 2005. № 2 (44). С. 4 – 12.
201. Єршов О. В. Тенденції розвитку ІТ – освіти в незалежній Україні: дис. д-ра філософ.: 011 Освітні, педагогічні науки. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир 2022. 261 с. ULR: <http://eprints.zu.edu.ua/35715/1/dys-Ershov.pdf> (дата звернення: 7. 07. 2021 р.)
202. Желіба О. В. Методика викладання історії: нові підходи. Ч. 1. Харків: Вид. група «Основа». 2018. 93 с.
203. Желіба О. В. Методичні засади використання умовно – графічної наочності у процесі навчання всесвітньої історії в 10 – 11 класах: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 293 с.
204. Желіба О. В. Принципи організації уроків історії в НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 32 – 36. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).
205. Желіба О.В. Теорія та методика навчання історії: курс лекцій. Урок історії у системі процесу навчання. *Історія в школі*. 2012. №10. С. 24 – 31.
206. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти. *Правова держава: щорічник наукових праць Інституту держави і права ім. В. М. Корецького НАН України*. 2003. Вип. 14. С. 20 – 30.
207. З вересня учні 10 – 11 класів вивчатимуть історію України за новими програмами. *Zaxid.net.: вебсайт*. 11. 08. 2016 р. ULR: https://zaxid.net/z_veresnya_uchni_1011_klasiv_vivchatimut_istoriyu_ukrayini_za_novimi_programami_n1400339 (дата звернення: 28. 04. 2022 р.).

208. З підручників для 5 – го класу прибрали історичних персонажів. *УНІАН: вебсайт*. 16. 02. 2013 р. URL: <https://bit.ly/3FUie0q> (дата звернення 2. 12. 2023 р.).

209. З підручників історії для 5 класу щезло поняття «Українська держава» і видатні постаті. *Закарпаття онлайн: вебсайт*. 15 лютого 2013 р. URL: <https://bit.ly/4775Rdl> (дата звернення 2. 12. 2023 р.).

210. Загороднюк Т. Трансформація російського та українського суспільства у концепціях Т. І. Заславської та Н. В. Паніної: порівняльний аналіз. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2013. № 2. С. 73 – 88.

211. Задорожна Л. В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Криворізький державний педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2004. 300 с.

212. Зацерковний В., Тішаєв І., Демидов В. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

213. Зашкільняк Л. Замітки про сучасну українську історіографію. *Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика*. 2009. №15. С. 13 – 29.

214. Зашкільняк Л. Образ Польщі та поляків у сучасній Україні. *Проблеми слов'янознавства*. 2011. Вип. 60. С. 68 – 80.

215. Зашкільняк Л. О. Про свободу і обмеження в пізнанні минулого: українська історіографія на початку ХХІ століття. *Харківський історіографічний збірник*. 2016. Вип. 15. С. 14 – 26.

216. Збірники нормативно – правових актів щодо матеріально – технічного забезпечення галузі освіти URL: <https://imzo.gov.ua/diyalnist/zasobi-navchannya-i-obladnannya/zbirnyku-normatyvno-pravovykh-aktiv-shchodo-material-no-tekhnichnoho-zabezpechennia-haluzi-osvity> (дата звернення 25. 05. 2021 р.).

217. Звернення до освітян України. *Освітня політика: портал громадських експертів*. 20. 08. 2014 р. URL: <http://education->

ua.org/ua/articles/284-zvernennya-do-osvityan-ukrajini (дата звернення 14. 08. 2023 р.)

218. Згуровський М. Україна в глобальних вимірах сталого розвитку. *Дзеркало тижня. 19.трав. 2006. С. 3.*

219. Здобувач освіти в НУШ: домінанти розвитку та шляхи мобілізації ресурсів: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 15 квіт. 2021 р.). Хмельницький, 2021 р. 580 с. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1lp_as5o4v_YLv_5cGIsIvwMadIoGj9G_ (дата звернення 2. 12. 2023 р.).

220. Зміст сучасної шкільної освіти. Освіта. ua.: веб сайт. 18. 06. 2018. URL: <https://osvita.ua/school/method/787/> (дата звернення: 24. 08.2021 р.).

221. ЗНО в Україні (історична довідка). EuroOsvita.net : вебсайт. 20. 06. 2011 р. URL: <https://euroosvita.net/index.php/?category=17&id=1128&id=4392> (дата звернення: 19. 07. 2024 р.).

222. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2003. 296 с.

223. Зразків П. І. Методологія педагогічного дослідження. 2018. URL: https://stud.com.ua/169779/pedagogika/metodologichni_printsipi_naukovogo_dosl_idzhennya (дата звернення 11. 08. 2021 р.)

224. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2002. № 2. С. 24 – 35.

225. Зякун А .І. Навчальна література з історії кінця 80 – 90 – их рр. ХХ ст.: історіографічний аналіз : монографія. Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2011. 156 с.

226. Зякун А. І. Національна історія в радянському та пострадянському суспільстві: формування історичної картини світу. *Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанаукового знання: зб. наук. праць ДВНЗ «УАБС НБУ».* 2002. С. 110 – 116.

227. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*. Вип. 1. (33). С. 22 – 26. URL : http://en.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6_5.pdf (дата звернення: 14. 12. 2021 р.).

228. Зякун І. Формування національної концепції шкільної історичної освіти в перше десятиліття незалежності України. *Сумська старовина*. 2005. № 16 – 17. С. 133 – 144.

229. Івакін О. А. Об'єктивність як неодмінний принцип пізнання. *Актуальні проблеми держави і права*. 2006. С. 99 – 102.

230. Іванов О. Образ Європи нового часу в українських шкільних підручниках історії: від старих стереотипів до нового бачення. *Історична освіта: європейський та український досвід (викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи)*: зб. наук. пр./ наук. ред. О. Іванов. Київ: К.І.С., 2010. 287 с. С. 210 – 227.

231. Іванюк І. В. Освітня політика: навчальний посібник. Київ, 2006. 172 с.

232. Івченко Є. А. Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка*. 2015. № 12. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5827> (дата звернення 10. 08. 2021 р.)

233. Ігнатенко Н. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами інтерактивних технологій на уроках історії в школі. *Історія в школі*. 2011. № 6. С. 21 – 28.

234. Ігнатенко Н. В. Бензак Т.І. Інноваційні процеси в освіті як запорука реалізації концептуальних положень НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 40 – 43. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

235. Ігнатенко Н. В. Випереджальні форми технології кооперативного навчання історії в середній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Серія: «Педагогіка» та «Психологія»*. 2016. № 10. С. 5 – 10.

236. Ігнатенко Н. В. Генезис вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996 – 2010 рр. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 3(21). С. 722 – 736.

237. Ігнатенко Н. Генезис шкільної історичної освіти в Україні (1991 – 1996 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. № 57. Т.1. С. 285 – 290.

238. Ігнатенко Н. Державна політика України в галузі освіти: концептуальні підходи до визначення змісту та генези поняття. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2021. № 4. С. 5 – 11.

239. Ігнатенко Н. В. Державна політика України в галузі освіти як інструмент трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 1991 – 2020 рр.: історіографія проблеми. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 4 (22). С. 903 – 915.

240. Ігнатенко Н. В., Дзядик Х. П. Дидактичні інновації як основа змін освітньої практики сучасного закладу загальної середньої освіти. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 36 – 40.

241. Ігнатенко Н. В. Закономірності розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: зб. матеріалів II наук.-практ. конф.*, Тернопіль, 11 – 12 квіт. 2019. Тернопіль 2019. С. 237 – 240.

242. Ігнатенко Н. В. Інтерактивне навчання історії в умовах освітніх трансформацій. *Актуальні питання дослідження вітчизняної історії й викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю* (м. Глухів, 17 лист. 2022 р.). Глухів, 2022. С. 12 – 16.

243. Ігнатенко Н. Інтерактивне навчання як тенденційна характеристика процесу модернізації шкільної історичної освіти на поч. ХХІ ст. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2021. № 1. С. 84 – 89.

244. Ігнатенко Н. Концептуальний аналіз технології проблемного навчання в контексті модернізації моделі шкільної історичної освіти України на поч. ХХІ ст. *Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції з використанням сервісу відеоконференцій ZOOM* (м. Київ, 29 січ. 2021 р.). Київ, 2021. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вип. 37 (Т. 2). С. 60 – 63.

245. Ігнатенко Н. В. Концептуальні засади розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу. *Україна – Європа – Світ. Міжнародний збірник наукових праць Серія: Історія, міжнародні відносини*. 2016. Вип. 16. С. 201 – 205.

246. Ігнатенко Н. В. Концептуальні ідеї «Нової української школи» як стратегія змін у базовій середній освіті. *Наукові інновації та передові технології. Серія: «Педагогіка»*. 2023. № 13 (27). 2023. С. 684 – 696.

247. Ігнатенко Н. В., Крупик Д. М. Учитель як суб`єкт педагогічної діяльності в концепції НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції*. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 47 – 49. URL:

https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

248. Ігнатенко Н. Методика застосування інноваційних дидактичних технологій при вивченні історичних дисциплін у закладі вищої освіти. *Гуманітарна освіта у вищій школі: історичний досвід, проблеми та перспективи*: матеріали II Всеукраїнської науково – практичної конференції (м. Кам'янець – Подільський, 21 трав. 2020 р.). Кам'янець – Подільський, 2020. *Проблеми дидактики історії*. 2020. Вип. 11. С. 188.

249. Ігнатенко Н. В. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. *Науковий вісник Ужгородського університету серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 81 – 85.

250. Ігнатенко Н. В. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії у вищому навчальному закладі. *Україна – Європа – Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини*. 2015. Вип. 16. С. 201 – 205.

251. Ігнатенко Н. Методологічні властивості дидактичних ігор при вивченні історії у закладах загальної середньої освіти. *Проблеми дидактики історії*. 2018. Вип. 9. С. 86 – 93.

252. Ігнатенко Н. Місце та роль учителя в освітньому середовищі НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 36 – 40.

253. Ігнатенко Н., Москалюк М. Історична освіта у дискурсі еволюції державної політики України кінця ХХ – початку ХХІ ст. *Емінак*. 2022. № 1. С. 136 – 149.

254. Ігнатенко Н., Москалюк М., Костюк Л. Історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні (1999 – 2020 рр.). *Український історичний журнал*. 2022. № 2. С. 203 – 215.

255. Ігнатенко Н. В. НУШ як інноваційна освітня технологія. *Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти* : матеріали Міжнародної науково – практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 15 листопада 2023 р). Житомир: Research Europe, 2023. С. 65 – 69.

256. Ігнатенко Н. Особистісно орієнтоване навчання як дидактична умова формування когнітивно-технологічної компетентності вчителя історії в умовах реалізації інноваційної складової освітніх реформ поч. ХХІ ст. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. 2021. Вип. 9. С. 151 – 154.

257. Ігнатенко Н. В. Особливості інтерактивного навчання історії у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2014. №. 1. С. 181 – 185.

258. Ігнатенко Н. В. Особливості становлення та розвитку вітчизняної методики навчання історії в школі у ХХ столітті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2013. №. 2. С. 8 – 14

259. Ігнатенко Н. Понятійно – термінологічне поле дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2024. №. 73. Т. 2. С. 305 – 311.

260. Ігнатенко Н. В. Проблемне навчання в системі шкільної історичної освіти. *Інноваційні пріоритети у розвитку науки: збірник наукових матеріалів ХХVII*: матеріали міжнар. наук – практ. конф., (м. Вінниця, 18 лют. 2019). Вінниця, 2019. С. 45 – 50.

261. Ігнатенко Н. Проблемне навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. *Сучасні тенденції розвитку*

освіти й науки: проблеми та перспективи: збірник наукових праць XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ – Львів – Бережани – Ломжа, 1 листоп.). Київ, 2022. Вип. 11. С. 29 – 33.

262. Ігнатенко Н. Професійний розвиток учителя історії у контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Наукова записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 2. С. 42 – 49.

263. Ігнатенко Н. Реалізація ідей технології проблемного навчання при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти. *Історія в рідній школі: науково – методичний журнал*. 2021. № 1. С. 21 – 24.

264. Ігнатенко Н., Савенко В. Суспільствознавча освіта в сучасній Україні: тенденції розвитку в контексті світових соціокультурних змін. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2023. Вип.11. С. 9 – 12.

265. Ігнатенко Н. Світові тенденції соціокультурних змін та їх вплив на модернізаційні процеси в освіті. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 28. С. 70 – 76.

266. Ігнатенко Н. В. Структурно – функціональний аналіз підручника та методика організації роботи з його текстовим компонентом при вивченні історії в закладі загальної середньої освіти. *Історія в рідній школі*. 2019. № 9. С. 34 – 39.

267. Ігнатенко Н. В. Теоретичні основи застосування технології проектного навчання на уроках історії у закладах загальної середньої освіти. *Молодий вчений* 2018. № 9 (61). С. 403 – 407.

268. Ігнатенко Н. В. Терміни і визначення у проблематиці трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.). *Світ наукових досліджень: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 24 – 25 травня 2024 р.)*. Вип. 30. Тернопіль, 2024. С. 69 – 72.

269. Ігнатенко Н. Тестовий контроль у системі моніторингу якості навчальних досягнень студентів з історії. *Україна – Європа – Світ*.

Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. 2013. Вип. 12. С. 266 – 272.

270. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у «Новій українській школі». *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 24 листоп. 2023 р.). Тернопіль, 2023. С. 81 – 84.

271. Ігнатенко Н. В. Технологічні особливості застосування інтерактивної моделі навчання історії у ВНЗ. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії.* 2017. Вип. 9. С. 44 – 47.

272. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у новій українській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2023. Вип. 68. С. 262 – 266.

273. Ігнатенко Н. Трансформаційні процеси у вітчизняній теорії та методиці навчання історії в школі (2010 – 2014 рр.). *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка».* 2024. №4 (32). С. 961 – 973.

274. Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України: історіографія проблеми. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2024. № 4(38). С. 258 – 270.

275. Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України періоду незалежності (1991 – 2024 рр.): термінологічне поле дослідження. *Innovations in Scientific Research: World Experience and Realities*: матеріали XVIII International scientific and practical conference (Riga, Latvia. April 10 – 12, 2024). Riga: International Scientific Unity. 2024. С. 141 – 145.

276. Ігнатенко Н. В. Трансформація змісту історичної освіти в парадигмі «Нової української школи». *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка».* 2024. № 4(22). С. 1033 – 1047.

277. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / відп. ред. Х. Ш. Бахтіярова. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

278. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Освіта.ua: вебсайт. URL: https://osvita.ua/vnz/directory/274/#google_vignette (дата звернення 25. 05. 2021 р.).

279. Інструктивно – методичні рекомендації МОН України щодо вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах предметів інваріантної складової навчального плану у 2010 / 2011 н.р.: Лист Міністерства освіти і науки України від 21. 08. 2010 р. № 1/9 – 580. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/123907___123907 (дата звернення 7. 08. 2023 р.).

280. Інструктивно – методичні рекомендації щодо вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах предметів суспільно – гуманітарного спрямування у 2010 / 2011 навчальному році. *Історія в школах України*. 2010. № 7 – 8. С. 2 – 5.

281. Інтерв'ю з А. І. Шапіро – Святу – мить, відповідальності – час. *Радянська школа*. 1991. № 6. С. 3 – 6.

282. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналітична доповідь / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. Київ : НІСД, 2010. 64 с.

283. Інформаційні матеріали загальнонаціонального соціологічного дослідження батьків учнів загальноосвітньої школи. Київ, 2015. URL: [http://iro.org.ua/uploads/%D0%91%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B8_\(1\).pdf](http://iro.org.ua/uploads/%D0%91%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B8_(1).pdf) (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

284. Історія України: спроби нового бачення. *Український історичний журнал*. 1991. № 4. С. 3 – 5.

285. Історія: Україна і світ (інтегрований курс). Програма для 10-11 – х класів ЗНЗ. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58973/> (дата звернення: 4.05. 2022 р.).

286. Історична наука на порозі XXI століття: підсумки та перспективи : матеріали всеукр. наук. конф., м. Харків, 15 – 17 листоп. 1995 р. Харків, 1995. 354 с.

287. Історія України. Всесвітня історія 5–9 класи: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2017. Інститут модернізації змісту освіти: веб-сайт. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/istoriya-ukrajiny-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/> (дата звернення 18. 02. 2022 р.).

288. Калакура Я. С. Методологія історіографічного дослідження : наук. – метод. посіб. Київ : Київ. ун – т, 2016. 319 с.

289. Календар реформи. НУШ: вебсайт: URL : <https://nus.org.ua/about/> (дата звернення 8. 10. 2021 р.).

290. Календар реформ освіти та науки. 2016. URL: https://www.rdo.in.ua/sites/default/files/imce/kalendar_reformy_osvity_i_nauky.pdf (дата звернення: 30. 06. 2021 р.).

291. Календарно-тематичне планування уроків «Всесвітня історія. Історія України. Інтегрований курс. 6 клас» до підручника О. Бандровського, В. Власова. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 7 – 8. С. 17 – 19.

292. Календарно тематичне планування уроків «Всесвітня історія. Історія України. Інтегрований курс. 6. Клас» до підручника О. Пометун, П. Мороза, Ю. Малієнко. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 7 – 8. С. 8 – 10.

293. Калініна Л. Деякі підходи до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти. *Історія України*. 1999. № 1. С. 8 – 10.

294. Калініна Л. Пометун О. На шляху до взаєморозуміння: європейський контекст шкільної історії. *Історія в школах України*. 1998. №1. С. 21 – 24.

295. Кальницький Е. А. Концепція постіндустріального суспільства Деніела Белла як підґрунтя формування концепцій інформаційного

суспільства. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія права. 2013. № 5 (19). С. 137 – 142.

296. Каращук М. Г. Освіта в суспільстві знань. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. 2010. Вип. 19. С. 297 – 309.

297. Карпенко І. М., Білогоров В. М. На шляху до нового мислення. *Рідна школа*. 1991. №3. С. 44 – 51.

298. Каплюк К. Автор нового підручника з історії України: Більшість рекомендацій Міносвіти стосувалася іміджу Росії. *Українська правда*. 26 серп. 2010 р. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2010/08/26/5333553/> (дата звернення 11. 08. 2023 р.).

299. Каплюк К. Переписана історія України. Версія епохи Дмитра Табачника. *Українська правда*. 26 серп. 2010 р. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2010/08/26/5332444/> (дата звернення 3. 08. 2023 р.).

300. Касьянов Г. В. «Націоналізація» історії: нормативна історіографія, канон та їхні суперники (Україна 1990-х). *Українська історіографія на зламі ХХ і ХХІ століть: здобутки і проблеми*: колективна монографія / за ред. Л. О. Зашкільняка. Львів: Львівський національний університет ім. І. Я. Франка, 2004. С. 57 – 73.

301. Касьянов Г., Смолій В., Толочко О. Україна в російському історичному дискурсі: проблеми дослідження та інтерпретації. Київ, 2013. 128 с.

302. Касьянов, Г. Україна 1991 – 2007: нариси новітньої історії / НАН України. Інститут історії України. Київ: Наш час, 2008. 432 с.

303. Каюков В. І. Цілющий еліксир козацької педагогіки. *Рідна школа*. 1993. №1. С. 10 – 12.

304. Квіт С. Дорожня карта реформування вищої освіти України. *Освітня політика*: вебсайт. 23. 03. 2018 р. URL: <http://education> –

ua.org/ua/articles/1159-dorozhnya-karta-reformuvannya-vishchoji-osviti-ukrajini (дата звернення: 26. 06. 2021 р.).

305. Кельман М. С. Юридична наука: проблеми методології. Тернопіль: ТЗОВ «Тернограф», 2011. 492 с.

306. Кілієвич О. Англо-український глосарій термінів і понять з аналізу державної політики та економіки. Київ, 2003. 510 с.

307. Клепко С. Інтегративна освіта і поліморфізм знання: монографія. Київ – Полтава – Харків: ПОПОПП, 1998. 360 с.

308. Клепко С. Ф. Постметодичні стратегії у контексті інтеграції змісту освітніх галузей. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. праць всеукр. круглого столу, м. Полтава, 12 берез. 2018 р. Полтава, 2018. С. 33 – 64.

309. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія. Полтава : ПОППО, 2006. 328 с.

310. Ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5 – 9 класів за результатами обговорення на платформі EdEra та на предметних робочих групах: На виконання Наказів Міністерства освіти і науки України № 52 від 13 січня 2017 р. № 201 від 10 лютого 2017 р. 2017. С. 10 – 11. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/59-84916498/84916498> (дата звернення: 4. 05. 2022 р.).

311. Князевич А. О. Формування інноваційної інфраструктури України на шляху до становлення суспільства, заснованого на знаннях. *Ефективна економіка*. 2014. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2014_7_35 (дата звернення: 1. 09. 2021 р.).

312. Кобернік С., Кузьміна Н., Овчарук О., Паращенко Л., Степанов Ф., Тараненко І. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. *Інформаційний бюлетень Проекту МФ «Відродження», «Навчальний курс «Європейські студії для шкіл»*. 2008. URL: <https://osvita.ua/school/method/581/> (дата звернення 28. 09. 2023 р.).

313. Кобаль В. І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів 5 – 8-х класів у процесі вивчення історії України: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 291 с.

314. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 148 с.

315. Коваль М. В., Кульчицький С. В., Курносів Ю. О. Історія України. Матеріали до підручника для 10 – 11 кл. середніх шкіл. Київ: Райдуга, 1992. 512 с.

316. Кожевніков В. М. Оптимізація навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 1993. № 9. С. 40 – 42.

317. Козак Л.В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1. С. 95 – 107. ULR : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4280/1/Kozak_LV_Doslidjennya_innov_mod_2014.pdf (дата звернення: 15. 12. 2021 р.).

318. Козловська І.М., Гаврилюк М.В. Можливості використання закономірностей інтеграції у процесі вивчення дисциплін суспільно – гуманітарного циклу. *Молодий вчений*. 2020. № 5 (81). С. 382 – 387. ULR: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/5/78.pdf> (дата звернення: 7. 05. 2022 р.).

319. Коли реформа НУШ вдалася: приклад тих, хто попереду в Новій українській школі. НУШ: вебсайт. 3. 09. 2021. ULR : <https://nus.org.ua/view/koly-reforma-nush-vdalasya-pryklad-tyh-hto-poperedu-v-novij-ukrayinskij-shkoli/> (дата звернення 9. 10. 2021 р.).

320. Колодій І. С. Сучасні тенденції державної освітньої політики України. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні* : зб. тез доп. XI наук.-практ. конф., 30 бер. – 4 квіт. 2015 р. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2015. С. 235 – 239.

321. Коляда І. Г. Інформаційно-освітній простір сучасного суспільства: соціально-філософський аналіз: дис... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2021. 218 с.

322. Коляда І. А., Нечаєва А. С. Кооперативне навчання: історичний аспект. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 52 – 55. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

323. Коляда І., Фулей Я. Методика організації та проведення уроку прес-конференції на тему: Кирило-Мефодіївське товариство (історія України, 9 клас). *Історія в школі*. 2014. № 10 – 11. С. 47 – 52.

324. Коляда І., Шершень М. Сучасна російсько-українська війна (2014 – 2023 рр.) у закладах освіти в умовах реалізації завдань нової української школи: проблеми та перспективи вивчення. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.). Запоріжжя, 2023. С. 33 – 39.

325. Комарніцький О. Б. Особливості навчання історії в умовах Нової української школи. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 55 – 59. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

326. Комаров В. О. Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання : дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Криворізький держ. педагогічний ін- т. Кривий Ріг, 1995. 383 с.

327. Комаров Ю. Нова програма з історії: обережність змін. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 1 – 2. С. 2 – 8.

328. Комаров В. Шкільна історична освіта: шляхи перебудови. *Історія в школах України*. 2001. № 3. С. 9 – 14.

329. Компетентнісна модель Іншої Освіти 2021. URL: <https://insha-osvita.org/kompetentnisna-model-inshoi-osvity-2021/> (дата звернення 8. 02. 2022 р.).

330. Компетентнісний підхід в освіті як інструмент підготовки конкурентноспроможного випускника нашої школи. URL: http://school167.edu.kh.ua/navchaljno_vihovnij_proces/kompetentnisnij_pidhid_v_osviti/ (дата звернення 8. 02. 2022 р.).

331. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

332. Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти «Загальноєвропейський простір вищої освіти – Досягнення цілей» від 20. 05. 2005 р. № 994_576. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_576#Text (дата звернення: 21. 06. 2021 р.).

333. Конвенція про права дитини від 20. 11. 1989 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення 11. 06. 2021 р.).

334. Конституційний Суд України : Рішення у справі про доступність і безоплатність освіти від 04.03.2004 № 5-рп/2004. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v005p710-04#Text> (дата звернення: 7. 05. 2021 р.).

335. Конституція України. 1996 р. *Відомості Верховної Ради Україн.* 1996. № 30. ст. 141. ULR: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96 – %D0%B2%D1%80#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text) (дата звернення 8. 06. 2021 р.).

336. Конституція України: редакція від 22.02.2014 р. № 254к/96 – ВР. *Відомості Верховної Ради України*, 1996, № 30, ст. 141. ULR: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96 – %D0%B2%D1%80/paran2033#n2033](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/paran2033#n2033) (дата звернення: 8. 07. 2021 р.).

337. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції / А. Погрібний, А. Алексюк та ін. Київ: «Школяр», 1997. 149 с.

338. Концептуальні засади шкільної історичної освіти («Круглий стіл» на сторінках журналу). (Віктор Мисан, Володимир Комаров, Ольга Малій, Максим Гон). *Історія в школах України*. 1999. № 3. С. 20 – 27.

339. Концепції та програми викладання історії України / за ред. Н. Яковенко, Л. Ведмідь. Київ: ВД «Стилос». 2009. 87 с.

340. Концепція базового навчального предмета «Історія: Україна і світ». *Освітня політика*. 14. 02. 2017. ULR: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/903-kontseptsiya-bazovogo-navchalnogo-predmeta-istoriya-ukrajina-i-svit> (дата звернення 29. 07. 2021 р.)

341. Концепція безперервної історичної освіти в Україні: Проект. *Інформаційний збірник міністерства освіти України*. 1995. № 8. С. 10 – 27.

342. Концепція інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» для 10 – 11 класів. Проект: Інформаційне повідомлення від 09. 02. 2017 р. ULR: <https://base.kristti.com.ua/?p=3005> (дата звернення 28. 07. 2021 р.)

343. Концепція історичної освіти в загальноосвітній школі. *Становлення загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 – 26 черв. 1996 р.)*. Київ, 1996. С. 85 – 87.

344. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Проект) / Розробник О. А. Удод. *Історія в школах України*. 2001. № 2. С. 9 – 12.

345. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Проект). *Історія в школах України*. 2001. № 3. С. 2 – 9.

346. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Проект) / Розробник О. Ф. Турянська. *Історія в школах України*. 2001. № 6. С. 13 – 18.

347. Концепція Нової української школи. Освіта на основі життєвих навичок: вебсайт. ULR : <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/21/108> (дата звернення 8. 10. 2021 р.).

348. Концепція середньої загальноосвітньої школи України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 4. С. 4 – 29.

349. Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14. 12. 2016 р. № 988-р. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988> – 2016 – %D1%80#Text (дата звернення 26. 01. 2022 р.).

350. Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років. Проект. 24.10.2014. ULR: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncers.pdf (дата звернення: 30. 06. 2021 р.).

351. Концепції та програми викладання історії України в школі (проекти) /за ред. Н. Яковенко, Л. Ведмідь. Київ: ВД «Стилос». 2009. 87 с.

352. Корытникова Н. В. Школьное историческое образование: миссия, компетенции, толерантность. *Методичний вісник історичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна*. 2012. № 10. С.56 – 72.

353. Корінько Л. М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 95 с.

354. Корнеєв В. Інтеграція предметів: історія та географія. *Історія в школі*. 1998. №2. С. 14 – 20.

355. Коробка Л. П. Реалізація компетентних засад моделі випускника 12-річної школи. *Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики XXI століття: матеріали всеукр. наук-пошук. конф., м. Донецьк. 16 – 17 травня 2007 р. Донецьк 2007. С. 336 – 344.*

356. Король В. Важка і трагічна осінь 1944. Війська червоної армії на західному кордоні. До 70-річчя визволення України від фашизму. *Історія в школі. 2014. № 8 – 9. С. 5 – 83.*

357. Короткий зміст та методичні рекомендації щодо використання навчальних телепередач з історії України на 1991 / 92 навчальний рік (II півріччя). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. 1991. № 23. С. 12 – 27.*

358. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально – філософський аналіз. Київ; Ніжин, 2004. 218 с.

359. Коршевнік Т. В. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці XX століття. *Педагогічні науки. 2014. Вип. 121. С. 89 – 99.*

360. Коршунова Н.В. Поняття державної політики: теоретико – правове дослідження : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Національна академія внутрішніх справ. Київ, 2018. 240 с.

361. Костюк І. Практичні заняття з історії як засіб розвитку критичного мислення та дослідницьких навичок учнів. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2014. №1 – 2. С. 6 – 9.*

362. Костюк І. А. Проблеми сучасної шкільної історичної освіти в Україні витоки та перспективи: вебінар. 24. 01. 2018. URL: https://www.youtube.com/watch?v=e_CUKVe-rg (дата звернення 3. 01. 2024 р.).

363. Костюк І. Ще раз і знову про програми з історії і не тільки... *Освітня політика. Портал громадських експертів: веб-сайт. 18. 09. 2018.*

URL: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/12-articles/1248-shche-raz-i-znovu-pro-programi-z-istoriji-i-ne-tilki> (дата звернення: 25. 04. 2022 р.).

364. Костюк І. Ще раз про нову програму з історії... *Сучасна освіта*. 22.05.2013. URL: <https://osvita.ua/school/method/35958> (дата звернення 22. 08. 2022 р.).

365. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Тернопіль, 1994. – 386 с.

366. Кравець В., Кікінежді О., Шульга І. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15 – 21.

367. Кравець В. М., Павлишин О. В., Роговенко М. М. Політика як соціальне явище. Історія розвитку політичної думки: Курс лекцій. 2018. URL: [https://arm.naiiu.kiev.ua/books/politolog\(2018-11-14\)/inf/autors.html](https://arm.naiiu.kiev.ua/books/politolog(2018-11-14)/inf/autors.html)

368. Кравченко С. О., Євмешкіна О. Л. Конспект лекцій з дисципліни «Реформи держави та суспільства». Київ. 2018. 40 с. URL: <http://tnu.edu.ua/sites/default/files/normativbasa/reformlek.pdf> (дата звернення: 28. 06. 2021 р.).

369. Кравчук О. Ігрова модель навчання історії. *Проблеми дидактики історії*. 2018. Вип. 9. С. 134 – 148.

370. Крапивка Г. До питання концепції викладання історії України в школах. Позиція: вебсайт. 12.07.2012. URL: <https://pozitciya.com.ua/14754-do-pitannya-konserciyi-vikladannya-istoriyi-ukrayini-v-shkolax.html> (дата звернення 3. 08. 2023 р.).

371. Красняков Є. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Віче*. 2011. № 20. URL: <https://vesche.kiev.ua/journal/2757/> (дата звернення: 25. 05. 2022 р.).

372. Красняков Є. Державна політика в освітянській сфері в період українського державотворення. *Рідна школа*. 2006. № 3. С. 3 – 8.

373. Красняков Є. Освітня політика як інструмент впливу держави на систему освіти. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11 – 13.

374. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення 17. 01. 2022 р.).
375. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати. Київ. : Грамота, 2005. 448 с.
376. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи. Київ : Грамота, 2003. 214 с.
377. Кремень В. Г. Проект сучасної освіти: інноваційна людина. *Рідна школа*. 2013. № 8 – 9. С. 4 – 8.
378. Кремень В. Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25 – річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 400 с. С. 8 – 16.
379. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 424 с.
380. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т – во «Знання» України, 2010. 520 с.
381. Кривицький Ю.В. Спеціалізовані норми права в механізмі правового регулювання : дис. . канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2010. 260 с.
382. Крига А. А. Державне управління освітою в умовах інформаційного суспільства. 2007. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej5/txts/07kaauis.htm> (дата звернення: 16. 08. 2021р.).
383. Криlach К. Журнал творимо разом. *Історія в школах України*. 1999. № 4. С. 2.
384. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ: Вид. ПАРАПАН, 2003. 240 с.
385. Копивка Г. До питання концепції викладання історії України в школах. *Позиція*. 12.07.2012. URL: <https://pozitciya.com.ua/14754-do-pitannya-konserciyi-vikladannya-istoriyi-ukrayini-v-shkolax.html> (дата звернення 3.08.2023).

386. Круглий стіл з проблем викладання історії в школі. *Історія в школах України*. 1998. №1. С 6 – 12.

387. Кудря Т. В. Вивчення теми «Колективізація сільського господарства» на уроці з історії України. *Український історичний журнал*. 1993. № 1. С. 85 – 95.

388. Кудря Т. В. Урок з історії України на тему «Запорізька Січ». *Український історичний журнал*. 1992. №1. С. 125 – 130.

389. Кузьминець Л. Урок: «Пошук виходу з історичного тупика (80-ті роки), 11 кл. *Історія в школі*. 1998. № 10. С. 30 – 35.

390. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання. 2005. 486 с.

391. Кульчицький С. Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя. *Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя*: стенограма семінару, м. Київ, 3 жовт. 2002. Київ, 2002. С. 5 – 12. ULR: https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/2002_10_03.pdf (дата звернення: 23. 08. 2023 р.).

392. Кульчицький С. Історичні передумови переростання перебудови в національну революцію (1989 – 1991 рр.). *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*. 2000. № 5. С. 330 – 351.

393. Кульчицький С. В. Історія і час. Роздуми історика. *Український історичний журнал*. 1992. № 4. С. 3 – 10.

394. Кульчицький С. В., Курносів Ю. О. Історія Української РСР: Матеріали до підруч. для 9 – 10 кл. середньої школи. Київ, Чернівці: Радянська школа, 1990. 96 с.

395. Кульчицький С. Суспільство хворе на алергію. *Освіта*. 27. 08. 1993. С. 2.

396. Кульчицький С. В. Українська Держава часів гетьманщини. *Український історичний журнал*. № 7 – 8. С. 60 – 79.

397. Кульчицький С. В. Центральна Рада. Утворення УНР. *Український історичний журнал*. 1992. № 5. С. 71 – 88.
398. Кульчицький С. В. Центральна Рада. Утворення УНР. *Український історичний журнал*. 1992. № 6. С. 73 – 94.
399. Кульчицький С. Якою бути шкільній історичній освіті? *Історія України*. 1999. № 21 – 24.
400. *Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя*: матеріали семінару, м. Київ 3 жовт. 2002 р. Київ. 2002. 32 с.
 ULR:
https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/2002_10_03.pdf (дата звернення 14. 07. 2021 р.)
401. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
402. Кучерук О. С. Оповідання з історії України : пробний підруч. до початкового курсу з історії України для 5 кл. серед. шк. Київ : Освіта, 1993. 239 с.
403. Кучма Л. Д. Україна – не Росія. 2004. ULR: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0003713> (дата звернення 8. 06. 2021 р.).
404. Кушерець В. Знання як стратегічний ресурс суспільної трансформації. Київ: Знання України, 2002. 248 с.
405. Ладиченко Т. В., Осмолівський С. О. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2009. 240 с.
406. Ладиченко Т. В. Компетентнісний підхід до вивчення всесвітньої історії в НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 64 – 68 URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 9. 04. 2021 р.)

407. Ладиченко Т. Компетентнісний підхід до вивчення історії на прикладі підручників з всесвітньої історії. *Історія в рідній школі*. 2020. № 6. С. 19 – 22.
408. Лазор Я. Поняття та види інформаційних систем. *«Львівська політехніка»*. Серія : *Юридичні науки*. 2016. № 837. С. 80 – 86.
409. Ланських О. Б. Метаморфози державної освітньої політики у контексті глобалізаційних процесів. *Multiversum Philosophical almanac*. 2015. № 5 – 6. ULR : <https://multiversum.com.ua/index.php/journal/article/view/213/194> (дата звернення 9. 04. 2021 р.)
410. Лапшин С. А. Методика проведення фокус – груп: методичні рекомендації для студентів спеціальності «журналістика» ВДПУ. Вінниця: ВДПУ. 2016. 28 с. ULR: <https://vspu.edu.ua/faculty/histor/documents/pr7.pdf> (дата звернення: 7. 07. 2023 р.)
411. Лаута О. Д. Становлення та розвиток методології та філософії освіти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2016. Вип. 53. С. 117 – 120. ULR: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/5864/5403> (дата звернення 19. 01. 2022 р.).
412. Лебедева Ю. Розробка уроків за темою «Західноукраїнські землі в 1920 – 39 рр.». 10 кл. *Історія в школах України*. 1998. № 2. С. 39 – 45.
413. Литвин В. Історія: «єдина наука» чи інструмент політики, крайнім виявом якої є війна? Володимир Литвин: офіційний сайт. ULR: https://lytvyn.com.ua/history_a_single_science_or_a_policy_tool (дата звернення 5. 08. 2023 р.).
414. Лілія Гриневич: Курс «історія» має бути переосмислений у змісті та у способі викладання. Освітній портал Львівщини: веб-сайт. 9. 11. 2017 р. ULR: http://osvitportal.loda.gov.ua/novyny?id=92288_liliya_grynevych_kurs_istoriya_ma_butyu_pereosmyslenuu_u_zmistu_ta_u_sposobi_vykladannya (дата звернення 28. 07. 2021 р.)

415. Лісовенко Т. О. Огляд методів та методології дослідження історії техніки. *Історія науки і біографістика*. 2009. № 1. 10 с. URL: https://inb.dnsgb.com.ua/2009_1/09_lisovenko.pdf (дата звернення 11. 08. 2021 р.)

416. Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. Посібник вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2006. 96 с.

417. Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 112 с.

418. Лозовий В. Гуманітарні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні та їх вплив на національно-патріотичне виховання молоді. *Проблеми дидактики історії*. 2017. Вип. 8. С. 33 – 40.

419. Лозовий В., Карпенко М. Роль історичної освіти у формуванні української національної ідентичності та подоланні деструктивного впливу російської гуманітарної експансії. *Проблеми дидактики історії*. 2019. Вип. 10. С. 22 – 28.

420. Лях Р. Д., Темірова Н. Р. Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст. : підручник для 7 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1995. 179 с.

421. Ляшенко О. І. Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови нової української школи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Чернігів. 2019. С. 3 – 5. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717258/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%8F_%D0%B7%D0%BC%D1%81%D1%82%D1%83_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%82%D0%B8_%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B3%D0%B2_2019.pdf (дата звернення 9. 02. 2022 р.).

422. Магрицька І. Мовна політика «помаранчевої» влади. *Сучасна українська нація: мова, історія, культура*: матеріали науково – практичної конференції з міжнародною участю. м. Львів. 16 берез. 2016 р. Львів, 2016.

С. 136 – 139. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84704938.pdf> (дата звернення: 26. 06. 2021 р.).

423. Майборода О. Вчитися в історії (Проблема викладання і осмислення предмета). *Історія в школах України*. 2004. №7. С. 2 – 7.

424. Майборода О. М. Новітня історія (період після Другої світової війни) : навч. посіб. для 11 кл. серед. шк. Київ : Освіта, 1995. 351 с.

425. Майбутнє НУШ: що пропонують у Дорожній карті реформи. 2021. URL: <https://nus.org.ua/articles/majbutnye-nush-shho-proponuyut-u-dorozhniy-karti-reformy/> (дата звернення: 5. 04. 2022 р.).

426. Мала енциклопедія теорії держави та права / за ред. проф. Ю. Л. Бошицького. Київ : Кондор, 2012. 368 с.

427. Малієнко Ю. Європейські держави в добу Середньовіччя. Країни басейну Середземномор'я. З циклу «Методика вивчення Середньовіччя». Всесвітня історія, 7 клас. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2016. № 5. С. 21 – 27.

428. Маленко О. О. Новітня дидактика: механізми дії, коректність використання, навчальна продуктивність. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики*: кол. моногр. / за заг. ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. С. 23 – 33.

429. Маркович І. Б. Розкриття сутності поняття трансформації економічного простору в системі категорій розвитку національної економіки. *Економіка розвитку*. 2014. № 2. С. 77 – 81.

430. Мартинов А. Ю. Постіндустріальне суспільств. Енциклопедія історії України. Том «Україна-українці». Кн. 1. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Postindustrialne_suspilstvo (останній перегляд: 16. 08. 2021 р.)

431. Марченко О. В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору: монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. 350 с.

432. Марченко О. В. Концептуальні основи полісуб'єктної взаємодії у просторі освіти. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2011. Вип. 2. С. 258 – 267.

433. Матеріали до концепції шкільної історичної освіти України. Проект. *Освіта*. 1992. № 8. С. 1 – 3.

434. Матюх С. А. Вплив глобалізаційних процесів на формування освітніх послуг вищих навчальних закладів. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 3. Том 2. С. 259 – 263.

435. Махінько А. І. Освітні реформи в сучасній українській школі: стан, проблеми і перспективи. *Сторінки історії*. 2010. Вип. 31. С. 214 – 220.

436. Місце та роль учителя в освітньому середовищі НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції*. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 36 – 40. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

437. Медвідь Л. Національна освіта незалежної України ХХІ століття: тенденції, проблеми. *Початкова школа*. 2002. № 1. С. 1 – 4.

438. Мельник Л.Г. Основи стійкого розвитку: навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005, 654.

439. Мельник О. Л. Інформаційне суспільство та суспільство знань – становлення та розвиток понять. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2007. № 2(20). Ч. 2. С. 57 – 60.

440. Мельник Я. В. Нормативно-правове забезпечення державного управління галуззю освіти України. *Ефективність державного управління*. 2014. Вип. 39. С. 310 – 315.

441. Мержиєвська В. Диверсифікація освіти. 2013. БеркоШко: вебсайт. URL: http://berkoshko.blogspot.com/2013/11/blog-post_7.html (дата звернення: 13. 08. 2021 р.).

442. Методичні рекомендації щодо вивчення історії у 2014 – 2015 н.р. *Шкільне життя*. 05. 08. 2014 р. URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiji-schodo-vyvchennya-istoriji-u-2014-2015-n-r/> (дата звернення 14. 08. 2023 р.)

443. Методичні рекомендації щодо вивчення предметів суспільно – гуманітарного спрямування: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7 – 8. С. 2 – 7.

444. Методичні рекомендації щодо викладання історії у 2017 / 2018 навчальному році: додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09. 08. 2017 р. № 1/9-436. ULR: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-istoriyi-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi/> (дата звернення 28. 07. 2021 р.)

445. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ». 2016. 583 с.

446. Міронова І. С. Дидактика історії. Спецкурс з джерелознавства, історіографії та методики викладання історії. Методичні рекомендації для студентів спеціальності «Історія та археологія». Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. Випуск 246. 96 с.

447. Мішина І. А. Жаров Л. М., Міхеєв А. А. Всесвітня історія: епоха становлення сучасної цивілізації (кінець XV – початок XX ст.). 8 кл. Київ : Генеза, 1994. 384 с.

448. Мисан В. Вступ до історії України. Київ: Генеза. 2010. 176 с.

449. Мисан В. До питання про назви курсів шкільної історії. *Історія в школах України*. 2000. № 2. С. 2 – 6.

450. Мисан В. Місія шкільної історії: вчити мислити, чи забуврювати факти-події? *Проблеми дидактики історії*. 2018. Вип. 9. С. 77 – 86.

451. Мисан В. Оповідання з історії України та рідного краю : підруч. для 5 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1995. 144 с.

452. Мисан В. Полікультурність у змісті шкільної історії: вимога часу, чи забаганка науковців? *Проблеми дидактики історії*. 2020. Вип. 11. С. 28 – 36.
453. Мисан В. Принципи змісту шкільного курсу історії України як дидактична проблема. *Проблеми дидактики історії*. 2017. Вип. 8. С. 49 – 57.
454. Мисан В. Робота в динамічних парах. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 31 – 34.
455. Мисан В. Роль принципів у конструюванні змісту шкільної історії. *Шкільний бібліотечноінформаційний центр*. 2018. № 10. С. 40 – 44.
456. Мисан В. Сучасний урок історії: навчально-методичний посібник. Київ: Шкільний світ, 2010. 120 с.
457. Мисан В. Шкільна історична освіта: традиції й новаторство – що переможе? (незалежний коментар). *Історія в школах України*. 2004. №8. С. 17 – 21.
458. Мисан В. Якої історії та як потрібно вчити п'ятикласників. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 29 – 30.
459. Мирошниченко В. О. Організація компетентнісної діяльності учнів на уроках історії в 10 класі. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 157 с.
460. Міхненко Г. Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Національний авіаційний університет. Київ, 2016. 245 с. URL: https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/18183/7/dysertaciya_Mikhnenko.pdf (дата звернення: 10. 05. 2022 р.).
461. Мовчан С. Нові підходи до викладання історії міжнародних відносин в курсі новітньої історії. *Історія в школах України*. 1996. № 2. С. 3 – 5.
462. Модельні навчальні програми для 5 – 9 класів нової української школи (запроваджуються поетапно з 2022 року). 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni->

navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku (дата звернення: 6. 05. 2022 р.).

463. Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу : монографія / за ред. П. Д. Фролова. Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. 312 с.

464. Моніторинг НУШ: результати та рекомендації. Перший етап, 2019-2020 рр. Київ. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova_ukrainska_shkola/2021/Monitorynh/Monitorynh_vprovadzhennya_reformy_NUSH_rezultaty_ta_rekomendatsiyi_26_02.pdf (дата звернення 3. 01. 2024 р.)

465. Мороз І. Сутність інтегративного підходу навчання історії». *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*: зб. тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., (м. Київ, 29 берез. 2021 р.). Київ, 2021. С. 135 – 138.

466. Мороз П., Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5 – 9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 66 – 77.

467. Морозюк В. К. Наша духовна спадщина. *Радянська школа*. 1991. № 6. С. 31 – 35.

468. Моцак С. Інтеграція медіаосвіти в шкільний підручник з історії як фактор формування медіаграмотності учнів (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)», для 6-го класу закладів загальної середньої освіти). *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 163 – 175.

469. Моцак С. І. Інтеграція медіаосвіти в шкільний підручник з історії як фактор формування медіаграмотності учнів Нової української школи. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 71 –

74. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf
(дата звернення 3. 12. 2023 р.).

470. Моцак С. Інтеграція медіаграмотності в шкільну історичну освіту. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково – педагогічний журнал*. 2020. №1 (8). С. 46 – 50.

471. Мусис Н. Усе про спільні політики Європейського Союзу. Київ : К.І.С., 2005. 465 с.

472. На запитання нашого кореспондента відповідає В. Ю. Биков – Системні дослідження на наукову основу. *Рідна школа*. 1993. № 4. С. 2 – 4.

473. Навчальна література з історії видана, в Україні (1989 – 2000 рр.) / Бібліографічний покажчик / упоряд. Б. І. Корольов, А. І. Зякун. Київ ; Суми : Козацький вал, 2001. 128 с.

474. Навчальна програма з історії для 5 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7 – 8. С. 7 – 12.; № 9. С. 2 – 21.

475. Навчальні ігри з історії та правознавства : метод. посіб. для вчителя / За ред. В. І. Кобаль. Ужгород; Мукачево; Рівне; Тернопіль; Одеса, 2007. 200 с.

476. Навчальний економічний словник-довідник / укладачі : В. С. Іфтемічук, В. А. Григор'єв, М. І. Манілич, Г. Д. Шутак ; за наук. ред. Г. І. Башнянина і В. С. Іфтемічука. Львів : Магнолія 2006, 2007. 688 с.

477. Найдьонов О. Суспільство знань як ціннісно-смісловий горизонт модернізації суспільства. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2017. Вип. 15. С. 71 – 79.

478. Наливайко Л. П. Трансформація державної освітньої політики в Україні в умовах євроінтеграції. *Право і суспільство*. 2015. № 3. Ч. 3. С. 31 – 36.

479. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

480. Національна економіка: навч. посіб. / А. Ф. Мельник, А. Ю. Васіна, Т. Л. Желюк, Т. М. Попович. Київ: Знання, 2011. 463 с.
481. Національне виховання: дайджест за мотивами статті Довбищенко В., Ковальчук О. «Національне виховання». *Рідна школа*. 1993. №2. С. 53.
482. Нова програма з історії – повернення в тоталітарне минуле? *Historians*. 22. 04 2013. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/675-serhii-ternonova-prohrama-z-istorii-povernennia-v-totalitarne-mynule> (дата звернення 22. 08. 2022 р.).
483. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. 37 с. URL : http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення 6. 05. 2021 р.).
484. Нікітіна О. Нормативно-правове забезпечення модернізації змісту початкової освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 141 (1). Ч.І. С. 60 – 64.
485. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: вебсайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 9. 10. 2021 р.).
486. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи. Проект для обговорення / за заг. ред. Л. Гриневич. Київ: АКМЕ ГРУП, 2021. 46 с. URL: http://reosvita.org/wp-content/uploads/2021/10/re-osvita_karta_press-new2.pdf (дата звернення 17. 08. 2023 р.)
487. Нова українська школа: від початкової до середньої освіти: всеукраїнська онлайн-конференція «На урок». 12 серп. 2021 р. URL: <https://naurok.com.ua/conference/nus-next> (дата звернення 3. 12. 2023 р.).
488. Нова українська школа: досвід, проблеми, перспективи: наукова конференція з міжнародною участю (м. Острог, 12, 19 листоп. 2020 р.).

Острог. 2020. URL: <https://slovovchitelyu.org/author/zhukovskyj/nova-ukrayinska-shkola/> (дата звернення 3. 12. 2023 р.).

489. Нова українська школа: ключові компетентності. 2020. URL: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/> (дата звернення 8. 02. 2022 р.).

490. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова та ін. 2016. 40 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/20195> (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

491. Нові навчальні програми для 11-річної школи. *Історія в школах України*. 2010. № 11 – 12. С. 2 – 55.

492. Ногас Н. Державна політика у галузі освіти України: сутність та зміст. *Актуальні проблеми правознавства*. 2020. №1 (21). С. 87 – 95.

493. Оболенський, О. Ю. Державна служба: навч. посіб. Київ: КНЕУ 2003. 344 с.

494. Нові обрії психологічної науки. Інтерв'ю з О. В. Киричуком. *Радянська школа*. 1991. №1. С. 3 – 7.

495. Освіта: прихований скарб. Основні положення Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 46 с.

496. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія. Суми : Еллада, 2008. 444 с.

497. Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти. *Історія в школах України*. 1998. № 4. С. 2 – 6.

498. Огнев'юк В. Освітня політика як державний пріоритет. *Освітологія : польсько-український / українсько-польський щорічник*. 2014. № 3. С. 59 – 65.

499. Огнев'юк В. Реформа як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія* : монографія / В. Кремень, Т. Левовицький, В. Огнев'юк, С. Сисоєва. Київ : ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с. С. 61 – 107.

500. Огнев'юк В. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти*: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя. Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2011. 433с.

501. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): дис. д-ра філософ. наук: 09.00.03. Київ, 2003. 400 с.

502. Омельчак Т. Формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії. *Проблеми дидактики історії*. 2017. Вип. 8. С. 159 – 170.

503. Оприлюднено нову концепцію викладання історії в школі. *Урядовий портал*: вебсайт. 10.02.2017. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/249732547> (дата звернення 15. 08. 2023 р.)

504. Осадчий Д. Використання візуальних медіапродуктів в процесі викладання історії в школі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково – педагогічний журнал*. 2020. №1 (8). С. 33 – 36.

505. Освіта в Україні: базові індикатори. *Інформаційно – статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р.* Київ: «Інститут освітньої аналітики». 2018. 209 с.

506. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.

507. Освітня реформа: результати та перспективи: інформаційно – аналітичний збірник. Київ: Інститут освітньої аналітики. 2019. 228 с.

508. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / За ред. В. О. Огнев'юка. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.

509. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / за заг. ред. Т. В. Гончарук. Тернопіль, 2014. 272 с.

510. Отамась І. Г. Вплив ЮНЕСКО на розвиток освіти в Україні. *Theory and methods of educational management*. 2017. № 1(19). С. 1 – 14. ULR: <https://lib.iitta.gov.ua/709022/1/16.PDF> (дата звернення 11. 06. 2021 р.).

511. Паламарчук В. Від творчої особистості – до нових технологій навчання. *Рідна школа*. 1998. № 2. С. 52 – 62.

512. Пампура М. В. Поняття трансформаційного процесу як динамічного елементу державно – правової дійсності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2014. Вип. 29. Ч. 2. Т. 3. С. 29 – 32.

513. Панченко В. Чи поширюється влада Януковича на міністра Табачника? *Час «дешевого клоуна» (Українська освіта : випробування горе-реформами)* / упоряд. В. Панченко. Київ. : ТОВ «Аграр Медіа Груп», 2011. С. 50 – 65.

514. Панченко П. «Історія» в контексті історизму історичної правди. *Історія України*. 1999. № 20. С. 1 – 3.

515. Папакін Т. Державотворча спадщина Центральної Ради і становлення Української гетьманської держави 1918 р. *Історія в школах України*. 1997. № 2. С. 14 – 21.

516. Парпан У. М., Хомишин І. Ю. Значення та вплив освітніх концепцій на становлення людини як особистості в сучасному освітньому просторі. *Митна справа*. 2011. № 5. Ч. 2. С. 69 – 73.

517. Пастушенко Р. Загальна історична освіта в Україні : у пошуках оптимальної структури. *Історія України*. 2004. № 35. С. 1 – 10.

518. Пастушенко Р. Історичній освіті – глобальний вимір (Структурування єдиного загальноосвітнього курсу історії). *Історія в школах України*. 2004. № 8. С. 12 – 17.

519. Пастушенко Р. Концептуальні засади шкільної історичної освіти («Круглий стіл на сторінках журналу»). *Історія в школах України*. 1999. № 4. С. 3 – 6.

520. Пастушенко Р. Чи потрібен загальноосвітній школі систематичний курс історії. *Історія в школах України*. 2000. № 4. С. 2 – 6.

521. Пахомова Н. О., Писарчук Є. А. Хоча концепцію і схвалено. *Радянська школа*. 1991. № 4. С. 71 – 76.

522. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. / С. О. Сисоєва та ін. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

523. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібн. / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

524. Педагогічні технології у початковій школі : навчальний посібник для студ. та учителів початкової шк. / МОН України, Уманський держ. пед. ун – т імені Павла Тичини ; уклад.: О. А. Комар, Л. М. Роєнко. Умань : Візаві, 2021. 287 с. ULR : <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15201/2/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9F%D0%95%D0%B4%D0%A2%D0%B5%D1%85%2028%20.06.pdf>

525. Перспективні освітні технології наук. – метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

526. Перспективні педагогічні технології у шкільній освіті: навч. посібн./ за ред. С. П. Бондар. Рівне: «Тетіс». 2003. 200 с.

527. Петрушенко О. Поняття «суспільство знань», його аналіз та оцінка. *Гуманітарні візії*. 2016. Т. 2, Ч. 2. С. 105-109. ULR: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/aug/5886/oksanapetrushenkoviziya22016.pdf> (дата звернення: 16. 08. 2021 р.).

528. Пироженко Л.В. До розвитку теорії змісту освіти у вітчизняній педагогічній думці ХХ ст. 2005. ULR: <file:///C:/Users/admin/Downloads/684-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1190-1-10-20190417.pdf> (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

529. Пироженко Л. В. Теоретичні засади альтернативних навчальних книг з історії України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Ін – т педагогіки АПН України. Київ, 1998. 16 с.

530. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа». 2009. 360 с.

531. Підручник з історії від Табачника. *Zaxd.net*. 5.06.2010. URL: https://zaxid.net/pidruchnik_istoriyi_vid_tabachnika_n1104015 (дата звернення 11. 08. 2023 р.).

532. Петренко І. Сутність державної політики та державних цільових програм. *Віче*. 2011. № 10. С. 23 – 25.

533. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 6 – 16.

534. План дій Україна – Європейський союз та його законодавча імплементація. *Сайт: «Лабораторія законодавчих ініціатив»*. 2005. URL: <https://parlament.org.ua/2005/03/15/plan-dij-ukrayina-yevropejskij-soyuz-ta/> (дата звернення: 18. 06. 2021 р.).

535. План заходів на 2017 – 2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.12.2017 р. № 903-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n8> (дата звернення: 5.04. 2022 р.).

536. Плохій С. М. Якої історії потребує сучасна Україна? *Український історичний журнал*. 2013. №3. С. 4 – 12.

537. Побоча Т. Д. Концептуальні підходи до визначення поняття «зміст освіти» в історико – педагогічній ретроспективі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 21 – 25. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/6.pdf (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

538. Подольська Є.А., Подольська Т.В. Соціологія: 100 питань – 100 відповідей : навчальний посібник. Київ: Інокс, 2009. 352 с.

539. Полковниченко С.О. Залучення зовнішніх державних запозичень та їх вплив на розвиток економіки України. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2017. Вип. 20. С. 194 – 199.

540. Полянський П. Міжнародний семінар з проблем викладання історії. *Історія в школах України*. 1999. №3. С. 37.

541. Полянський П., Євтушенко Р. Про викладання суспільно-гуманітарних дисциплін у 1999/2000 навчальному році. *Історія в школах України*. 1999. №3. С. 2 – 3.

542. Пометун О. Вивчення історії в початковій школі як основа і найважливіший спосіб виховання духовності, національної свідомості та розвитку мислення молодших школярів. *Історія в школах України*. 1996. № 2. С. 15 – 18.

543. Пометун О., Гупан Н. Організація пізнавальної діяльності учнів на практичних заняттях з історії України у 7 класі (на прикладі теми: «Князь Святослав та його походи»). *Історія в школі*. 2014. № 6 – 7. С. 39 – 43.

544. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

545. Пометун О. Державний стандарт та навчальна програма з історії як відображення новітніх тенденцій у розвитку шкільної історичної освіти. *Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 5 – 6. С. 3 – 15.

546. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД. Кулінічев Б. М., 2007. 141 с.

547. Пометун О. І. Забезпечення формування предметної історичної та громадянської компетентності учнів. *Історія України*. 2008. № 7–8. С. 3 – 6.

548. Пометун О. Запитання як найважливіший спосіб взаємодії вчителя та учнів. *Історія в школах України*. 2006. № 3. С. 25 – 29.

549. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. Київ: «Шкільний світ», 2007. 112.

550. Пометун О. Історія однієї фальсифікації. *Українська правда*. 7.02.2013. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2013/02/7/120581/> (дата звернення 12. 08. 2023 р.)

551. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія України*. 2007. № 6. С. 3 – 12

552. Пометун О. І. Нова українська школа – перехід до нової парадигми освіти. *Світові виклики сучасній освіті* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 22 – 24 лют. 2022. Умань, 2022. С. 83 – 86.

553. Пометун О. Після цього уроку ваші учні зможуть..., або Поговоримо про результати навчання. *Історія в школах України*. 2004. № 6. С. 15 – 19.

554. Пометун О. І. Про актуальні завдання дидактики та методики в контексті європеїзації української освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27 – 28 трав. 2021 р. Київ. 2021. С. 314 – 315

555. Пометун О. Навчання історії і громадянської освіти: окремі чи інтегровані курси. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*: зб. тез доп. III Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. м. Київ, 29 берез. 2021 р. Київ, 2021. С. 180 – 183.

556. Пометун О. Нові підходи до відбору та структури змісту сучасної історичної освіти. *Історія України*. 2000. № 1. С. 2 – 7.

557. Пометун О. Організація діяльності учнів на уроках історії в 6 класі загальноосвітньої школи за новим підручником. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 7 – 8. С. 2 – 8.

558. Пометун О. І. Гупан Н. М, Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

559. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: метод. посіб. Київ: А.П.Н., 2002. 135 с.

560. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. – метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

561. Пометун О.І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар, О. А., Торчинська Т. А. Інтерактивні технології: теорія та методика: метод. посіб. Умань – Київ, 2008. 94 с.

562. Пометун О. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні в ХХ столітті: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.02. Київ, 1996. 51 с.

563. Пометун О. Формування національної ідентичності – найважливіше завдання шкільної історичної освіти. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії*: матеріали Всеукраїнської науково – практичної конференції. м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 133 – 138.

564. Пометун О. Формування предметної компетентності учнів у процесі навчання історії в основній школі. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 4. С. 6 – 10.

565. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза. 2006. 328 с.

566. Пометун О. Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти. *Історія в школах України*. 2000. № 1. С. 2 – 7.

567. Поліщук Ю. Соціокультурні трансформації в сучасній Україні як об'єкт дослідження вітчизняних науковців. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. № 2 (82). С. 4 – 26.

568. Поппер К. Злиденність історизму. Київ : Абрис, 1994. 19 с.

569. Потенційним авторам/укладачам модельних навчальних програм для базової середньої освіти: Лист міністерства освіти і науки України від 14.07.2021. № 4.5/2045 – 21. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UO9CzKxWpFtDtJNURgYU65ny81QDjkRT/view> (дата звернення 30. 07. 2021 р.)

570. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука: рефлексії на межі століть. *Український історичний журнал*. 2000. № 1. С. 3 – 20.

571. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука: рефлексії на межі століть. *Український історичний журнал*. 2000. № 2. С. 27 – 47.

572. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука: рефлексії на межі століть. *Український історичний журнал*. 2000. № 3. С. 22 – 44.

573. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука: рефлексії на межі століть. *Український історичний журнал*. 2000. № 4. С. 20 – 37.

574. Поцелуйко А. О. Особливості структурування образу України в суспільно – політичному та соціокультурному дискурсі. *Грані соціології*. 2015. № 10. С. 125 – 130.

575. Поченчук Г. М. Закономірності трансформаційних процесів національної економіки. *Економічний аналіз*. 2014. Том 16. № 1. С. 123 – 129.

576. Правова система України: історія, стан та перспективи : у 5 т. Харків : Право, 2008. Т. 4 : Методологічні засади розвитку екологічного, земельного, аграрного та господарського права. 480 с.

577. Предборська І. М. Теоретико-методологічні проблеми трансформації української освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. Ч. 1. С. 116 – 120.

578. Про вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у 2000 – 2001 навчальному році: інструктивно – методичний лист Міністерства освіти і науки України від 12.06.2000 р. № 1/9 – 258. URL: <https://iplex360.com.ua/npa.php?doc=1038.67.0> (дата звернення 30. 07. 2022 р.).

579. Про вивчення суспільно – гуманітарних дисциплін у 2001 / 2002 навчальному році. *Історія в школах України*. 2001. № 4. С. 2 – 4.

580. Про викладання гуманітарних та соціально-політичних дисциплін у вищих, середніх спеціальних навчальних закладах республіки: Постанова спільної колегії Міністерств вищої освіти, народної освіти, культури, охорони здоров'я, торгівлі, Комітету у справах молоді, фізкультури та спорту від 15.05.1991. № 6 – 1/210. *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. 1991. № 20. С. 27 – 30.

581. Про викладання історії у XXI столітті у Європі. *Громадянська Освіта*. 2003 № 12. URL: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=1070821899> (дата звернення 16. 08. 2022 р.).

582. Про викладання історії у XXI столітті в Європі: Рекомендації Rec (2001)15 Комітету міністрів Ради Європи від 31.10.2001 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text (дата звернення 22. 08. 2022 р.).

583. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984 – III URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984> – 14 (дата звернення: 12. 06. 2021 р.).

584. Про вищу освіту: Закон України від від 01.07.2014. № 1556 – VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556> – 18#Text (дата звернення: 18. 05. 2021 р.)

585. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально – виховного процесу: Постанова Верховної Ради України від 06.07.2010. № 2442-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 46, ст. 545 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442> – 17 (дата звернення: 14. 06. 2021 р.).

586. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 2. ст. 84. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 12. 06. 2021 р.).

587. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально – виховного

процесу: Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI ULR: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> (дата звернення: 14. 06. 2021 р.).

588. Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору). Закон України від 7.02.2019 р. № 2680-VIII. Відомості Верховної Ради. 2019. № 9. С. 50. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2680-19#Text> (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

589. Про внесення змін до навчальних програм з історії України для 5 – 9 та 10 – 11 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.02. 2019 р. № 236. ULR: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 28. 04. 2022 р.).

590. Про внесення змін до навчальної програми «Історія України» для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів: Наказ Міністерства освіти України від 23.11.2015. № v1194729-15. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1194729-15#Text> (дата звернення 14. 08. 2023 р.)

591. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. Київ : НІСД, 2013. 576 с.

592. Про Голодомор 1932 – 1933 років в Україні: Закон України від 28.11.2006. № 376-V .*Відомості Верховної Ради України*. 2006, № 50. ст. 504. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/376-16#Text> (дата звернення 14. 08. 2023 р.)

593. Про Державну національну програму Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 р. № 896 ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 16. 11. 2023 р.).

594. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 19. 05. 2021 р.).

595. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні: Указ Президента України від 20. 03. 2008 р. № 244. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/244/2008#Text> (дата звернення: 18. 06. 2021 р.).

596. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 12. 06. 2021 р.).

597. Про дошкільну освіту: Закон України від 28.09.2017 № 2628-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. С. 259. URL: <https://zakon.help/law/2628-III/edition28.09.2017/page1> (дата звернення: 28. 06. 2021 р.).

598. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651 – XIV. *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 28, ст.230. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed19990513#Text> (дата звернення 10. 08. 2023 р.).

599. Про загальну середню освіту: Закон України. Редакція від 27.07.2010 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed20100727#Text> (дата звернення 10. 08. 2023 р.).

600. Про засади державної мовної політики. Закон України від 3.07.2012. № 5029- VI/ . *Відомості Верховної Ради*. 2013, № 23. С. 218. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17#Text> (дата звернення: 26. 06. 2021 р.).

601. Про запровадження 12- бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 04.09.2000 р. № 428/48. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00#Text> (дата звернення 26. 07. 2021 р.)

602. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 24 від 14.01.2004 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text> (дата звернення 9. 08. 2022 р.).

603. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/ (дата звернення: 17. 05. 2021 р.).

604. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 2.02. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15. 12. 2021 р.).

605. Про затвердження Державної програми «Вчитель»: Постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. № 379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12. 06. 2021 р.).

606. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально – виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно – комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. № 494. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/244260411> (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

607. Про затвердження Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо – математичної освіти на період до 2015 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. № 561. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/561-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

608. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року: Постанова Кабінету

Міністрів України від 13.04.2011 р. № 629. ULR: <https://www.kmu.gov.ua/npras/244335365> (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

609. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 27. 08. 2010 р. № 85. ULR: <https://www.kmu.gov.ua/npras/243616850> (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

610. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно – технічної освіти на 2011 – 2015 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. № 495. ULR: <https://www.kmu.gov.ua/npras/244260489> (дата звернення: 2. 04. 2022 р.).

611. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. ULR : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 9. 10. 2021 р.).

612. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17. 05. 2021 р.).

613. Про затвердження плану заходів на 2017 – 2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 14. 05. 2021 р.).

614. Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу: Указу президента України від 11.06.1998 р. № 615/98. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/615/98#Text> (дата звернення 10. 06. 2021 р.).

615. Про затвердження типової освітньої програми для 5 – 9 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ міністерства освіти і науки

України від 19.02.2021. № 235. ULR: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 21. 08. 2022 р.).

616. Про затвердження типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і stem-лабораторій: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 р. № 574. ULR: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovogo-pereliku-zasobiv-navchannya-ta-obladnannya-dlya-navchalnih-kabinetiv-i-stem-laboratorij> (дата звернення 25. 05. 2021 р.).

617. Про Концепцію адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу: Постанова Колегії Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 1999 р. № 1496. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1496-99-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20. 06. 2021р.).

618. Про Концепцію державної мовної політики: Указ Президента України від 15. 02. 2010. № 161. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/161/2010#Text> (дата звернення: 26. 06. 2021 р.).

619. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України від 22.11.2001 р. № 12/5-2. *Педагогічна газета*. 2002. № 1(91). С. 4 – 6.

620. Про Концепцію середньої загальноосвітньої школи України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 4 С. 3 – 29.

621. Про навчальні програми на 1992/93 навчальний рік для масових шкіл, середніх ПТУ, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, ліцеїв і гімназій. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 15 – 16. С. 32 – 36.

622. Про Національний план дій на 2011 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». У розділі «Реформа

системи освіти»: Указ Президента України від 27.04.2011 р. № 504/2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/504/2011#Text> (дата звернення 7. 08. 2023 р.).

623. Про Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». У розділі «Реформа системи освіти». URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/329861___329926 (дата звернення 16. 11. 2023 р.).

624. Про Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» У розділі «Реформа системи освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/128/2013#Text> (дата звернення 16. 11. 2023 р.).

625. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України. *Офіційний вісник України*. 2002. № 16. С. 12 – 24.

626. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України. *Офіційний вісник України*. 2005. № 27. С. 30 – 32.

627. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 5. 06. 2013 р. № 344/2013. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 17. 05. 2021 р.).

628. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 04. 07. 2005 р. № 1013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/1013/2005#Text> (дата звернення: 18. 06. 2021 р.).

629. Про нові навчальні програми для учнів 10 – 11 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23. 10. 2017 р. № 1407. URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fea11b8a27.pdf> (дата звернення: 28. 04. 2022 р.).

630. Про освіту: Закон України від 02. 04. 2020 р. № 2145-VIII. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення 7. 05. 2021 р.).

631. Про освіту: Закон України від 05. 09. 2017 р. №2145-VIII. ULR: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895> (дата звернення 15. 11. 2023 р.).

632. Про освіту: Закон Української радянської соціалістичної республіки від 04. 06. 1991. № 1144 – XII. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. № 34. ULR: https://zakononline.com.ua/documents/show/155510___599910 (дата звернення 7. 07. 2022 р.)

633. Про освіту: Проект Закону від 04. 04. 2016 № 3491 – д. ULR: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639 (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

634. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.07.2000 р. № 1717. *Офіційний вісник України*. 2000. № 47. С. 4 – 5.

635. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 25. 05. 2021 р.).

636. Про повну загальну середню освіту: Закон України. Редакція від 24.11.2021. № 1839-IX. ULR : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 9. 10. 2021 р.).

637. Про позашкільну освіту: Закону України. *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 28. С. 372. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2626-15#Text> (дата звернення: 28. 06. 2021 р.).

638. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 р. № 1841 – III. ULR: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws> (дата звернення: 12. 06. 2021 р.).

639. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України від 16.10.2021 р. № 5460 – VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2012. № 19 – 20. С. 166. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text> (дата звернення 8. 10. 2021 р.).

640. Про проведення парламентських слухань на тему: «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання» : Постанова Верховної Ради України від 9. 06. 2010. № 20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2004-17#Text> (дата звернення 16. 08. 2023 р.).

641. Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України: Постанова Верховної Ради України від 11.12.2014 р. № 26-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/26-19#Text> (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

642. Про професійно-технічну освіту : Закон України від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 12. 06. 2021 р.).

643. Про реалізацію освітнього інноваційного проекту всеукраїнського рівня за темою «Розробка і впровадження навчально – методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти: Наказ МОН України від 2. 04. 2021 р. № 406 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/21.04/Nakaz_406_02_04_2021.pdf (дата звернення: 5. 04. 2022 р.).

644. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні»: Постанова Верховної Ради України від 16.03.2016 р. № 1031-VIII. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T161031> (дата звернення: 18. 05. 2021 р.)

645. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 17 червня 2004 року «Про Стратегічний оборонний бюлетень України на

період до 2015 року»: Указ Президента України від 22. 06. 2004. № 670. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/670/2004#Text> (дата звернення 10. 06. 2021 р.).

646. Про створення робочої групи щодо підготовки проекту Концепції шкільної історичної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01. 11. 2010 р. № 1039. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1039290-10#Text> (дата звернення 17. 08. 2022 р.).

647. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020». Указ Президента України від 12.01.2015. № 5. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

648. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.16 р. № 988-р ULR : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення 4. 10. 2021 р.).

649. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні розпорядження кабінету міністрів України від 3.10.2018 р. № 710-р. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (дата звернення 4. 10. 2021 р.).

650. Про утворення Міністерства освіти України та ліквідацію Міністерства народної освіти України і Міністерства вищої освіти України : Указ Президента України від 12.12.1991 р. № 2. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2/91#Text> (дата звернення: 7. 06. 2024 р.).

651. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів України. Історія України. Всесвітня історія. (Нова редакція). 5 – 11 класи. Київ: Перун, 1998. 271 с.

652. Програма для середніх навчальних закладів. Історія 5 – 11 кл. Київ: Радянська школа. 1989 р. 96 с.

653. Програма з всесвітньої історії для середньої школи (6 – 8 класи). Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 12. С. 3 – 24.
654. Програма з історії України. 7 – 11 класи (Проект). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 7–8. С. 2 – 64.
655. Програма з історії України для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. 6 – 11 класи. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 1 – 2. С. 2 – 42.
656. Програма з історії Української РСР 8 – 11 кл. (Проект). Київ : Радянська школа, 1990. 40 с.
657. Програма із всесвітньої історії для середньої школи (6 – 11 класи). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. № 1 – 2. С. 3 – 48.
658. Програма початкового курсу історії України для 5 класів загальноосвітніх шкіл. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1991. № 2. С. 3 – 8.
659. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991 – 1995 рр.). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. 1991. № 15 – 16. С. 3 – 36.
660. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Всесвітня історія. Історія України, 5 – 11 кл. / В. Власов, Я. Грицак, К. Криlach, С. Кульчицький та ін. Київ : Перун. 1998. 94 с.
661. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 6 – 11 класи. Київ : Перун, 2005. 142 с.
662. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. 5 – 11 класи. Всесвітня історія 6 – 11 класи. Київ : Шкільний світ, 2001. 87 с.
663. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 5 – 11 класи. (Редакція 2001 р.). *Історія в рідній школі*. 2001. № 4. С.4 – 15.; №5. С.2 – 16.

664. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 6 – 11 класи. Київ: Перун, 2005. 142 с.

665. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5 – 11 кл. Всесвітня історія 6 – 11 кл. Київ : Перун, 1996. 126 с.

666. Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». 2010. Р. 7. «Реформа системи освіти». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS14838> (дата звернення 7. 08. 2023 р.).

667. Програми середньої загальноосвітньої школи з історії УРСР, російської та української мови. 6 – 7 кл. (Проект). Київ : Радянська школа, 1990. 40 с.

668. Програми середньої загальноосвітньої школи з історії УРСР, російської та української мови. 8 – 11 кл. (Проект). Київ : Радянська школа, 1990. 40 с.

669. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи / Розробник І. Мішина. *Історія в школах України*. 2002. № 1. С. 9 – 14.

670. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2009. № 3. С. 19 – 27.

671. Пролєєв С. «Суспільство знань» як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*. 2014. № 1 (14). С. 7 – 24.

672. *Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні*: матеріали II круглого столу Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України, м. Київ, 18 жовт. 2008 р. Київ, 2009. 28 с. ULR: <http://history.org.ua/LiberUA/memory.gov.ua-data-upload-content-main-ua-red-102-pdf/memory.gov.ua-data-upload-content-main-ua-red-102-pdf.pdf> (дата звернення 10. 08. 2023 р.).

673. Прохорчук В. Філософія дитиноцентризму в просторі аксіології освіти. *Київські філософські студії: матеріали наук. конф.*, м. Київ, 17 – 18 трав. 2018 р. Київ, 2018. С. 180 – 184.

674. Пунченко О. Інституціональна сфера освіти та її функціональна спрямованість. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2011. Вип. 45. С. 12 – 20.

675. Пунченко О. П. Інформаційні ресурси суспільства: сутність, структура, форми репрезентації та роль у суспільному розвитку. *Наукове пізнання: методологія та технологія : Філософія*. 2014. Вип. 2. С. 129 – 136.

676. Радіонова О. М. Зайнятість у великих містах: сучасний економіко-теоретичний аналіз : монографія. Харків : ХНУМГ, 2014. 178 с.

677. Райхель Ю. Перша світова як пролог до Другої. *День*. 8.11.2018. URL: <https://m.day.kyiv.ua/uk/article/istoriya-i-ya/persha-svitova-yak-prolog-do-drugoyi> (дата звернення: 30.04. 2022 р.).

678. Ракша Н. С. Адміністративно-правове забезпечення права громадян на освіту: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07. Львів, 2007. 20 с.

679. Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: монографія / за ред. С. Л. Лондара; ДНУ «Інституту освітньої аналітики». Київ, 2019. 192 с. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Realiz-derzh-polit-u-sf-ref-ZSO-NUSH-2019-key.pdf> (дата звернення: 23. 08. 2023 р.).

680. Реалізація концепції «Нова українська школа» у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти за 2020 – 2021 роки: інф. методичний збірник / за заг.ред. Н. Л. Клясен. 2022. Т. 1. Київ: ДНУ «ІМЗО». 347 с.

681. Реєнт О. Сучасна історична наука в Україні : шляхи поступу. *Український історичний журнал*. 1999. № 3. С. 3 – 22.

682. Резник А. Б. Від минувшини до майбуття. Роздуми вчителя. *Український історичний журнал*. 1994. № 5. С. 74 – 77.

683. Результати всеукраїнського онлайн – опитування «Реформування освіти зсередини: точка зору представників освітянського середовища» серед науково – педагогічних працівників та адміністрації закладів вищої освіти. Травень – червень 2018 року. URL: <https://drive.google.com/file/d/1bNckAJhUGQk2GpLxc2QQTDLCLaD7hUs2/view> (дата звернення 28. 12. 2023 р.)

684. Результати всеукраїнського онлайн-опитування «Реформування освіти зсередини: точка зору представників освітянського середовища» серед учителів, працівників та адміністрації закладів освіти, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти. Травень – червень 2018 року. URL: <https://drive.google.com/file/d/11UehtmXqKBb8zT5rQQzNvfISskHNtYck/view> (дата звернення 28. 12. 2023р.)

685. Республіканська програма розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР. *Український історичний журнал*. 1990. №11. С. 3 – 9.

686. Реформа НУШ дійсно потрібна Україні – результати PISA підтверджують це і вказують, як зробити зміни ефективнішими. МОН України: вебсайт. 3.12.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/reforma-nush-dijsno-potribna-ukrayini-rezultati-pisa-pidtvrdzhuyut-ce-i-vkazuyut-yak-zrobiti-zmini-efektivnishimi> (дата звернення 3. 01. 2024 р.)

687. Реформа НУШ: новий стандарт для базової освіти: аналітичний звіт. Київ. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/2020/12-14/Zvit%20NUSH%2026.11.2020.pdf> (дата звернення: 25. 04. 2022 р.).

688. Реформа освіти. The reforms guide: вебсайт. URL: <http://reformsguide.org.ua/ua/analytics/education-reform/> (дата звернення: 14. 06. 2021 р.).

689. Реформа освіти та науки. Урядовий портал: веб-сайт. ULR: <https://www.kmu.gov.ua/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення: 27. 06. 2021 р.)

690. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.

691. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: (X – поч. XX ст.): нариси / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Радянська школа, 1991. 384 с.

692. Рибцова Л. Л. Сучасні освітні технології. 2018. ULR: https://stud.com.ua/170126/pedagogika/suchasni_osvitni_tehnologiyi (дата звернення 22. 02. 2022 р.).

693. Романенко К. М. Конституційне право громадянина на освіту в Україні: стан і тенденції розвитку: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.02. / Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого. Харків, 2008. 20 с.

694. Романенко М. Проблема подолання об'єктивісько-історичної орієнтації у викладанні історії. *Історія в школах України*. 1996. № 2. С. 2 – 3.

695. Романова Г.М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування. *Вища освіта України*. 2009. №6. С. 452 – 461.

696. Русяєва Т. Г. Когнітивні здібності вченого: набуті чи вроджені? Звідки беруться генії? 2007. ULR: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8415/1/04.pdf> (дата звернення 9. 02. 2022 р.).

697. Рябов С. Г. Політична наука в Україні ХХІ століття: стан та перспективи розвитку. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 219 с.

698. Рябчук М. Від «хаосу» до «стабільності»: хроніка авторитарної консолідації. Київ: «К.І.С.». 2012. 288 с.

699. Савельєв О.М. Всесвітня історія. 759 завдань для інтерактивного навчання. 7 клас. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 72 с.
700. Савенко В. Ігнатенко Н. Генеза державної політики в галузі освіти в Україні періоду незалежності. *Актуальні проблеми правознавства. Збірник наукових праць ЮФ ЗУНУ*. Тернопіль: ЗУНУ. 2021. Випуск. 3. С. 43 – 48.
701. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 2 – 6.
702. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико – методичні аспекти: дайджест 2*. 2012. 142 с. С. 3 – 9.
703. Садовнік В. П. Структурованість системи наукового пізнання. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2019. Вип. 3(28.) Т. 1. С. 66 – 69.
704. Санкович М. Концепт дидактики у контексті сучасних цивілізаційних викликів. *Проблеми дидактики історії*. 2019. Вип. 10. С. 28 – 36.
705. Сарбей В. Г. Історія України (XIX – початок XX ст.) : пробний підруч. для 9 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1994. 224 с.
706. Сарбей В. Г., Сергієнко Г. Я., Смолій В. А. Історія Української РСР: навч. посіб. для 7 – 8 кл. Київ: Радянська школа, 1983. 158 с.
707. Сахновський О. Європейський вимір історичної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Історія*. 2014. Вип. 2, ч. 1. С. 247 – 251.
708. Сахновський О. Історико-антропологічний підхід як засіб формування гуманістичного світогляду школярів. *Проблеми дидактики історії : збірник наукових праць*. 2018. Вип. 9. С. 60 – 68.

709. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90 pp. XX – початок XXI ст.). Суми : Козацький вал, 2004 . 500 с.
710. Свідерський Ю. Ю., Ладиченко Т. В., Романишин Н. Ю. Історія України : підруч. для 7 кл. Київ : Грамота, 2007. 272 с.
711. Селіванов В. Державну політику України – на правові і наукові засади. *Право України*. 2002. № 12. С. 15 – 23.
712. Селіванов В. М. Право і влада суверенної України: методологічні аспекти : монографія. Київ : Ін Юре, 2002. 724 с.
713. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до smart-суспільства. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_22 (дата звернення: 24. 08. 2021 р.).
714. Семенова А. В., Гурін Р. С., Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. Київ: Знання, 2006. 319 с.
715. Сергій Шкарлет: Реформа НУШ – стартовий майданчик успіхів кожної особистості та змін на краще в країні. Урядовий портал: вебсайт. 30.11.2021. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/sergij-shkarlet-reforma-nush-startovij-majdanchik-uspiviv-kozhnoyi-osobistosti-ta-zmin-na-krashche-v-krayini> (дата звернення 9. 10. 2021 р.).
716. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. Вип. 2. С. 127 – 131. URL : <http://pptp.org.ua/numbers/22-arkhiv-nomeriv-2006-roku/48-2-2006-roku.html> (дата звернення: 14. 12. 2021 р.).
717. Система освіти: зміст, призначення, функції, шляхи удосконалення URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12353/> (дата звернення 5. 08. 2021 р.)
718. Система розробки і здійснення публічних політик в Україні / під заг. ред. О. П. Дем'янчука. Київ: Факт, 2004. 224 с.
719. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. / автори-упоряд. Кочубей Т. Д., Іващенко К.В. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

720. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: Підручник. Харків: Консум, 2001. 656 с.
721. Скиба М. Цінності в школі – від глухої оборони до навігації в незвіданому. 2017. URL: <https://nus.org.ua/view/tsinnosti-v-shkoli-vid-gluhoi-oborony-do-navigatsiyi-v-nezvidanomu/> (дата звернення 9. 02. 2022 р.).
722. Скиба М. Що можна змінити у школах вже тепер: думки освітян. *Українська правда: вебсайт*. 23 червня. 2017. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/06/23/224886/> (дата звернення 2. 12. 2023 р.).
723. Скрипнюк О. Сучасна державна політика України: основні концептуальні підходи до визначення змісту поняття. *Вісник Академії правових наук України*. 2004. № 4 (39). С. 3 – 12.
724. Словник іншомовних слів / за ред. Л. Пустовіт. Київ: Довіра. 2000. 1018 с.
725. Словник соціологічних і політологічних термінів / за ред.: В. І. Астахової. Київ: Вища школа, 1993. 140 с.
726. Словник української мови: в 11 томах. 1977. Том 8. С. 519. URL: <http://sum.in.ua/p/8/519/1> (дата звернення: 28. 06. 2021 р.).
727. Словник юридичних термінів / уклад.: А.П. Мозоль, Н.І. Мозоль, Л.Г. Юрковська. Київ : МП Леся, 2014. 192 с.
728. Смагін І. І. Еволюція методичних підходів до роботи з хронологією в процесі навчання історії. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 45 – 51.
729. Смагін І. І. Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1. С. 40 – 43.
730. Сміян Н. Тепер випускатимемо 11-класників? *Голос України: веб-сайт*. 19.06.2010. URL: <http://www.golos.com.ua/article/135923> (дата звернення 11. 08. 2023 р.).

731. Смолій В. До проблеми історії української державності в середині XVII ст. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 2 – 5.

732. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія та практика): дис. . доктора пед. наук : 13.00.01. Луцьк, 1999. 375 с.

733. Смотрицький Є. Про історичну освіту. *Історія в школах*. 1997. № 4. С. 13 – 15.

734. Соловей І. Технологічний підхід як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу. 2016. URL : <https://phm.cuspu.edu.ua/nauka/konferentsii/fizyka-tekhnologii-navchannia/82-2016/teoriia-ta-metodyka-tekhnologichnoi-osvity/556-tekhnologichnyu-pidkhid-yak-zasib-pidvyshchennya-efektyvnosti-navchalno-vykhovnoho-protsesu.html> (дата звернення: 14. 12. 2021 р.).

735. Сотніченко В. Тема «Післявоєнна відбудова і розвиток України в 1945–середині 50-х рр.» (11 кл.) у контексті педагогічного експерименту. *Історія в школі*. 1998. № 1. С.19 – 27.

736. Сотніченко В. Формування цілей та завдань шкільної історичної освіти через призму європейського досвіду. *Історія в школах України*. 2007. № 8. С. 3 – 6.

737. Соуза Е. Г. Університет ООН: глобальна місія. *Перспективи: питання освіти*. Париж: ЮНЕСКО, 1990 № 3. URL: <http://ua-referat.com> (дата звернення: 13. 08. 2021 р.).

738. Соціологія : підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. Київ: Юрінком Інтер, 2003. 336 с.

739. Соціологічна енциклопедія / уклад. А.Я. Городянко. Київ: Академвидав. 2008. 456 с.

740. Стандарти освіти: так, це не просто, але дуже важливо. НУШ: вебсайт. 3.10.2017. URL : <https://nus.org.ua/view/standarty-oslavity-tak-tse-ne-prosto-ale-duzhe-vazhlyvo/> (дата звернення 8. 10. 2021 р.).

741. Стецишин Р. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf> (дата звернення: 3. 01. 2022 р.).

742. Стойчик Т. І. Інтеграційно-комунікативний вимір інформаційно-освітнього простору закладу професійної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2018. № 16. С. 45 – 50.

743. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Тернопіль, 2015. 39 с.

744. Стражнікова І. В. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст : монографія. Івано – Франківськ : НАІР, 2015. 616 с.

745. Суспільствознавча освіти в парадигмі «Нової української школи»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Тернопіль, 20 – 21 жовт. 2023 р.). Тернопіль. 2023. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2023. 112 с.

746. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця. Київ: Навч. – метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.

747. Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи»: програма всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 20 – 21 жовт. 2023 р.). Тернопіль. 2023. 3 С. URL: <https://docs.google.com/document/d/1Q-baEPt4xHIBIqlV-NZ7fTDVla2AK09F/edit> (дата звернення: 10. 07. 2023 р.)

748. Сухомлинська, О. Історико – педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4 С. 43 – 47.

749. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ ст. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6 – 12.
750. Сучасна правова енциклопедія / упоряд.: О.В. Зайчук, О.Л. Копиленко, В.С. Ковальський та ін. Київ : Юрінком Інтер, 2013. 408 с.
751. Сучасний словник із суспільних наук / за ред. О. Г. Данильяна, М. І. Панова. Харків : Прапор, 2006. 432 с .
752. Табачник вважає, що учням не потрібно розповідати про останні 10 років. Українська правда: вебсайт. 7.06.2010. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2010/06/7/5115861/> (дата звернення 3. 08. 2023 р.).
753. Табачник впровадить нову концепцію історичної освіти. *Українські новини*. 17.04. 2010. URL: [https://ukranews.com/ua/news/35900 – tabachnyk-vprovadyt-novu-konceptsiyu-istorychnoi-osvity](https://ukranews.com/ua/news/35900-tabachnyk-vprovadyt-novu-konceptsiyu-istorychnoi-osvity) (дата звернення 12. 08. 2023 р.)
754. Табачник обіцяє новий підручник з історії з «об’єктивною картиною» ОУН – УПА. *Zaxid.net.*: вебсайт. URL: <https://zaxid.net/> (дата звернення 3. 08. 2023 р.).
755. Тараненко Ю.В. Концепція української національної школи і проблеми викладання історії України. *Радянська школа*. 1991. №3. С. 70 – 76.
756. Тарахонич Т.І. Методологічні підходи та принципи дослідження правового регулювання. *Часопис київського університету права*. 2009. № 3. С. 15 – 19.
757. Телус М. Взаємне сприйняття Німеччини та України суспільною свідомістю обох країн крізь призму шкільних підручників. *Історія в школах України*. 2001. № 2. С.17.
758. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 6 – 16.

759. Терещук Г. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем / *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіонального наук.-практ. семін. (м. Тернопіль, 28 – 29 листоп. 2006 р). Тернопіль, 2006. С. 7 – 10.

760. Терещук Г. Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2005. №1. С. 3 – 6.

761. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати. *Історія в школах України*. 2007. № 5. С. 8 – 12.

762. Терно С. Критичне мислення: чергова модель чи нагальна потреба. *Історія в школах України*. 2007. № 4. С. 13 – 15.

763. Терно С. Нова програма з історії - маргіналізація молодого покоління? *Сучасна освіта*. 22. 04. 2013. URL: <http://osvita.ua/school/method/35620/> (дата звернення 22. 08. 2022 р.).

764. Терно С. Нова програма з історії - повернення в тоталітарне минуле? *Historians*: вебсайт. 22. 04. 2013. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/675-serhii-ternonova-prohrama-z-istorii-povernennia-v-totalitarne-mynule> (дата звернення 12. 08. 2023 р.)

765. Терно С. Нові підходи до вивчення історії: прогрес у науці чи шлях у нікуди? *Історія в школах України*. 2003. №1. С. 45 – 49.

766. Терно С. Нові підходи до вивчення історії: прогрес у науці чи шлях у нікуди? (Закінчення). *Історія в школах України*. 2003. №2. С. 45 – 51.

767. Терно С. Сучасні тенденції розвитку історичної освіти: досвід Ради Європи. *Історія в школі*. 1997. № 7. С. 1 – 3.

768. Терно С. «Хто голосніше за всіх кричить: «Тримайте злодія!»» / *Historians*. 2013. URL: <https://www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/583-serhii-terno-khto-holosnishe-za-vsikh-krychyt-qtrymaite-zlodii> (дата звернення 2.12.2023).

769. Терно С., Турченко Г. Антиукраїнська політика в історичній освіті України за міністра Д. Табачника (2010 – початок 2014 рр.). *Емінак*. 2023. № 3. С. 239 – 254.

770. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії. *Історія в школах України*. 2004. № 8. С. 22 – 27.

771. Тертичка В. Державна політика: аналіз та здійснення в Україні : монографія. Київ : Основи, 2002. 750 с.

772. Технологізація освіти як історична неперервність / передм. І. А. Зязюн. *Неперервна професійна освіта*. 2001. Вип. 1. С. 73 – 85. ULR : <https://lib.iitta.gov.ua/6145/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD4.pdf> (дата звернення: 13. 12. 2021 р.).

773. Типова освітня програма для 5 – 9 класів закладів загальної середньої освіти. *Наказ Міністерства освіти і науки України 19.02. 2021 р. № 235. 2021. 46 с. ULR: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602/fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf>* (дата звернення: 7. 05. 2022 р.).

774. Тицька Я. «Академічна доброчесність» та «академічна відповідальність» у забезпеченні якості освіти. *Підприємництво, господарство і право*. 2018. № 11. С. 192 – 195.

775. Тицька Я. О. Державна політика у сфері освіти: правовий аспект. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2018. № 2. С. 55 – 60.

776. Ткаченко В. Україна: проблеми національної ідентичності. *Політичний менеджмент*. 2007. № 3. С. 19 – 37.

777. Ткаченко В. М., Кремень В. Г. Україна: альтернативи поступу (Критика історичного досвіду). Технічний звіт. 1996. Київ: Фірма «ARK – UKRAINE». 793 с.

778. Ткаченко В. Реєнт О. Україна на межі цивілізацій: історико – політологічні розвідки. Київ: Ін-т історії України НАН України, 1995. 159 с.

779. Томаченко О. В. Політика України у галузі шкільної історичної освіти (1991–2009 рр.) : дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01 /

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2015. 285 с.

780. Томаченко О. В. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989 – 2010 рр.). *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Історичні науки*. Вип. 3. 2012. С. 192 – 200.

781. Томаченко О. В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України. *Історичний архів. Наукові студії*. Вип. 4. 2010. С. 112 – 115.

782. Томаченко О. В. Трансформація шкільних програм з історії. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і аспір. у 3 т. м. Луцьк, 10 – 11 трав. 2011 р. Луцьк, 2011. Т. 1. С. 114 – 115.

783. Томаченко О. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України. *Історичний архів*. Вип. 4. 2010. С. 112 – 115

784. Томаченко О. В. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989 – 2010 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Історичні науки*. 2012. Вип. 3.33. С. 192 – 200.

785. Тофтул М. Г. Індукція і дедукція. *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [вебсайт]* / гол. редкол.: І. М. Дзюба. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. 2006. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=13371 (дата звернення 11. 08. 2021 р.).

786. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія / А.П. Джурило, О.З. Глушко, О.І. Локшина та ін. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

787. Третьякова Т. М., Петровчан Д. Вплив масової культури на формування ціннісних орієнтирів молоді в сучасній Україні. *Perspectives of contemporary science: theory and practice*. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference. (Львів, 11 – 13.11.2024 р.). Львів, 2024. С. 1014 – 1019.

788. Третьякова Т. М. Тенденції трансформаційних змін сучасного освітнього простору. *Час вибору: виклики інформаційної епохи* : колективна монографія / за заг. ред. О. А. Івакіна, Д. В. Яковлева. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2016. 472 с. С. 265 – 277.

789. Турянська О. Методи особистісно орієнтованого навчання в школі. *Історія в шк. України*. 2002. № 1. С. 27 – 32.

790. Турянська О. Ф. Методика особистісно орієнтованого навчання історії в школі: навчальний посібник. Луганськ: ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». 2013. 230 с.

791. Турянська О. Ф. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання в школі: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 556 с.

792. Турянська О. Технологічні засади історичної освіти. *Історія в школах України*. 2000. № 3. С. 11 – 15.

793. Турянська О. Ф. Функціональні та психологічні результати особистісно орієнтованого навчання історії в школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2005. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13tofivs.pdf> (дата звернення 24. 09. 2023 р.)

794. Угода про коаліцію депутатських фракцій «Європейська Україна» від 27.11.2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0001001-15/para2#n2> (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

795. Удод О. Аксіологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії. *Історія в школах України*. 1999. № 3. С. 27 – 31.

796. Удод О. Європейський вектор української Кліо (підбиття підсумків). *Викладання історії ХХ століття на прикладі України та інших європейських держав (з матеріалів інформаційного семінару та праць вчених – істориків Дніпропетровщини)*. Дніпропетровськ: Промінь, 1997. С. 106 – 123.

797. Удод О. Історична освіта і формування духовних цінностей. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 16 – 20.

798. Удод О. А. Питання історичної дидактики на сторінках «Українського історичного журналу». *Український історичний журнал*. 2017. № 6. С. 176 – 189.

799. Удод О. Про актуальні проблеми інтеграції історичної науки і освіти. *Шкільна історична освіта України: зміст, проблеми, пошуки: зб. наук. пр. / упоряд. О. А. Удод*. Харків : Гімназія, 2010. С. 94 – 102.

800. Удод О. Проблеми формування змісту історичної освіти в Україні: інтеграція науки і освіти. *Вісник НАН України*. 2022 № 4. С. 54 – 58.

801. Удод О. Українська історична дидактика: академічний дискурс (До 80-річчя Інституту історії України): монографія / за ред. В. Смолія. Київ: НАН України, Ін-т історії України, 2016. 214 с.

802. Удод О. А. Українсько-польська комісія експертів з питань удосконалення змісту шкільних підручників з історії та географії. *Енциклопедія історії України: Україна-Українці*. Кн. 2. Київ: «Наукова думка», 2019. 842 с.

803. Україна ХХІ століття: стратегія освіти. Доповідь Міністра освіти П. М. Таланчука на першому з'їзді педагогічних працівників України. *Рідна школа*. 1993. №2. С. 2 – 8.

804. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Аркуша О. Г., Дяків В. Г., Мудрий М. М., Пастушенко Р. Я., Хлипавка Л. М. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Hromad.ta.istor.osv.hal.2023/Ukr.svit.Vstup.do.ist.Ukr.ta.hromad.osv.5-6.kl.intehr.kurs.Arkusha.ta.in.19.06.2023.pdf> (дата звернення 4 .01. 2024 р.).

805. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Власова Н. С., Желіба О. В., Кронгауз В. О., Секиринський Д. О., Щупак І. Я. 2021. URL:

https://drive.google.com/file/d/1muymLosSummbNqMjk_tsM8pkFNutLF_s/view
(дата звернення 4. 01. 2024 р.).

806. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Даниленко В. М., Гісем О. В., Мартинюк О. О., Охредько О. Е., Тарасюк Т. Д. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Ukr.svit.Vstup.do.ist.Ukr.5-6.kl.intehr.kurs.Danylenko.ta.in.06.05.22.pdf> (дата звернення 4. 01. 2024 р.).

807. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5 – 6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Кафтан М. В., Козорог О. Г., Костюк І. А., Мудрий М. М., Селіваненко В. В. 2021. URL: <https://drive.google.com/file/d/1izXMaY0mSl6UNyJZsYiGqZYvxm2wCk1v/view> (дата звернення 4. 01. 2024 р.).

808. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти (інтегрований курс): підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти / О. В. Гісем, Т. Д. Тарасюк, О. О. Гісем. 2022. URL: <https://ua.izzi.digital/DOS/355567/355577.html> (дата звернення 4. 01. 2024 р.)

809. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Кафтан М. В., Козорог О. Г., Костюк І. А., Селіваненко В. В., Цеунов І. А. Київ: Світич, 2022. 211 с.

810. Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. Київ : Генеза, 2000. 368 с.

811. Україна й Росія розроблять спільні посібники для вчителів історії – Табачник. *Радіо Свобода: вебсайт*. 13.05.2010 р. URL: <http://www.radiosvoboda.org/articleprintview/2041283.html> (дата звернення 7. 08. 2023 р.).

812. Українська людина в європейському світі: виміри ідентичності : навч. посібник / за ред. Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник. Київ : УБС НБУ, 2015. 610 с. URL: https://pidru4niki.com/77108/kulturologiya/osvita_suspilstvi_znan (дата звернення: 20. 08. 2021р.).

813. Українська освіта 2021: все про нові стандарти, вимоги, зміни. *Освіторія*. Січ. 2021. URL: <https://osvitoria.media/experience/6-statej-pro-te-yak-zastosovuvaty-novi-tehnologiyi-na-urokah-2-3-2-2-2-2/> (дата звернення: 19. 05. 2021 р.).

814. Універсальний словник-енциклопедія / гол.ред.ради М. Попович. Київ : ПВП Всеувиито, 2001. 1575 с. С. 563.

815. Федчиняк А.О. Історія повсякденності як засіб формування історичної компетентності. Харків: Вид.група «Основа», 2018. 95 с.

816. Фідря О. Методологія історії і тенденції розвитку шкільної історичної освіти. *Історія в школах України*. 1999. №3. С. 31 – 38.

817. Фідря О. Стратегічна мета - розвиток особистості (Сучасний зміст шкільної історичної освіти та форми його введення до навчального плану). *Історія в школах України*. 2004. №8. С. 2 – 10.

818. Фідря О. Чи можна зрозуміти історію? (Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів). *Історія в школах України*. 2004. №5. С. 2 – 7.

819. Філіппова В. Д. Законодавство як чинник державної політики в галузі освіти України: нормативноправовий аспект. *Державне управління: інвестиції: практика та досвід*. 2013. № 10. С. 155 – 158.

820. Філіпова Т. М. Підручник нового покоління: яким йому бути. *Рідна школа*. 1993. № 5. С. 41 – 43.

821. Філіпчук Г. Г. Розвиток національної школи в умовах багатонаціонального регіону: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Філіпчук Георгій Георгійович. Київ, 1991. 166 с.

822. Філософія освіти: Навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

823. Франчук Т. Синергетичний підхід у системі компетентнісної освіти. *Проблеми дидактики історії*. 2018. Вип. 9. С. 45 – 53.

824. Фурман А. В., Атаманенко С. І., Клименко В. В., Цедик О. І. Орієнтири концепції навчальної книги. *Рідна школа*. 1993. №1. С. 17 – 23.

825. Фурман А., Морщакова О. Соціальна культура. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 26 – 36.

826. Халуца І. «Стивен Пайфер: Ющенко зробив демократію єдиною системою в Україні». URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1962005.html> (дата звернення: 14. 06. 2021 р.).

827. Хандогій В. Окремі аспекти співробітництва України з НАТО. *Україна на перехресті геополітичних інтересів: актуальні аспекти проблеми*. 2007. С. 8 – 23. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/3702> (дата звернення 8. 06. 2021 р.).

828. Хобзей П. Те, що мало б бути мейнстрімом – стало експериментом і апробацією. *Нова Українська школа : сайт*. 2017. URL: <https://nus.org.ua/articles/pavlo-hobzej-pro-integrovanii-kursy-te-shho-malo-b-butyu-mejnstrimom-stalo-eksperimentom-i-aprobatsiyeyu/> (дата звернення: 4. 05. 2022 р.).

829. Христенко О. Теоретико-методичні засади розвитку системи цінностей студентів у медичних закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Тернопіль : ТНМУ, 2023. 432 с.

830. Цивілізаційна структура сучасного світу. У 3-х томах. Том І. Глобальні трансформації сучасності / за ред. Ю. Н. Пахомова, Ю. В. Павленка. Київ: Видавництво «Наукова думка», 2006. 688 с.

831. Чайка В. М. Методологія дидактики як базовий інваріант теорії професійної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного*

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2012. № 5. С. 5 – 11.

832. Чайка В. М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібн. для студ. пед. вузів. Тернопіль : Астон, 2002. 244 с.

833. Час «дешевого клоуна» (Українська освіта : випробування гере-реформами) / упоряд. В. Панченко. Київ : ТОВ «Аграр Медіа Груп», 2011. 99 с. URL: <https://kvit.ukma.edu.ua/wp-content/uploads/2011/09/The-Time-of-Cheap-Clown.pdf> (дата звернення 1. 10. 2023 р.).

834. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища нової української школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2019. № 1 (324). Ч. II. С. 287 – 294. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/78/78> (дата звернення 19. 01. 2022 р.).

835. Чернишов О., Чернікова Л. Впровадження компетентісно зорієнтованого підходу. 2008. URL: <https://osvita.ua/school/method/1007/> (дата звернення 9. 02. 2022 р.).

836. Чорноморденко І. В., Куцурук В. М. Трансформація освіти в Україні: традиції і новаторство. *Вісник донецького національного університету, сер. Б: гуманітарні науки.* 2013. Вип. 1 – 2, Т. 2. С. 98 – 103.

837. Чубар Н. В. Методичні засади особистісно орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 248 с.

838. Чубар Н. В. Особистісно орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії: психолого-методичний аспект. Київ, 2006. 172 с.

839. Чупрій Л. Історична освіта в Україні як складова державної політики пам'яті. *Політичний менеджмент.* 2011. № 4. С. 18 – 26.

840. Чупрій Л. Концептуальні засади політики національної безпеки Української держави в гуманітарній сфері. *Політичний менеджмент*. 2013. № 1 – 2. С. 35 – 41.

841. Чухліб Т. Уявна антропологізація чи справжня глобалізація шкільних програм з історії України? / Рецензія на «Програму викладання історії України в школі. 5 клас «Вступ до історії» (авт. Н. Яковенко). Київ, 2009. URL: <https://www.academia.edu/41836232> (дата звернення 17. 08. 2022 р.).

842. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі, посібник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ, 2014. 120 с.

843. Шангіна Л. Реформу потрібно починати з покращення якості шкільної освіти. Розумков центр: вебсайт. 5.10.2017. URL: <https://razumkov.org.ua/komentari/reformu-potribno-pochynaty-z-pokrashchennia-iaкости-shkilnoi-osvity> (дата звернення: 28. 06. 2021 р.).

844. Шапіро А. І. Республіканський семінар «Обдарована особистість» *Радянська школа*. 1991. № 2. С. 41 – 43.

845. Шапочка М. К., Макарюк О. В. Застосування експертних оцінок при прийнятті рішень за умов невизначеності. *Механізм регулювання економіки*. 2006. № 4. С. 142 – 148.

846. Шинкевич М. О. Формування цінностей дитини в НУШ – важлива складова профілактики правопорушень. 2020. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-sistemi-cinnostey-ditini-v-nush-vazhliva-skladova-profilaktiki-pravoporushen-139276.html> (дата звернення: 3. 01. 2022 р.).

847. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття): дис. . канд. пед. наук : 13.00.01. / Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 322 с.

848. Шкільна історична освіта у контексті нової української школи: інтеграція історичної й педагогічної науки: всеукраїнський науково – практичний круглий стіл (м. Київ, 2 груд. 2021 р.). Київ. 2021. URL: <https://undip.org.ua/news/vseukrainskyu-naukovo-praktychnyy-kruhlyy-stil-shkilna-istorychna-osvita-u-konteksti-novoi-ukrainskoi-shkoly-intehratsiia-istorychnoi-y-pedahohichnoi-nauky-2/> (дата звернення 7. 12. 2023 р.).

849. Шкільна історична освіта України: зміст, проблеми, пошуки: збірник зб. наук. праць / упоряд. О. А. Удод. Харків : Гімназія, 2010. 144 с.

850. Шкільна суспільствознавча освіта в Україні: 20 років трансформації / під заг. ред. О. Пометун. *Історія в школі*. 2011. № 5 – 6. С. 18 – 29.

851. Шлях до суспільства, заснованого на знаннях. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» : вебсайт. 2006. URL: <https://kpi.ua/knowledge-society> (дата звернення: 17. 08. 2021 р.).

852. Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. 82 с.

853. Шульга Л. А. Система управління освітою в Україні на різних етапах суспільно – політичного розвитку в ХХ столітті. *Вісник НАДУ*. 2005. Вип. 3. С. 442 – 447.

854. Шульга Н. Д. Державна освітня політика як інструмент соціально-економічного розвитку України : дис. ... док. наук з держ. управління: 25.00.01 / Національна академія державного управління при президентіві України. Київ, 2018. 525 с.

855. Шульга Н. Д. Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика». *Державне управління: теорія і практика*. 2011. № 2. С. 1 – 7.

856. Шуст Р. Дискусія щодо підручника історії. Zaxid.net.: вебсайт. 18.06. 2010. URL: https://zaxid.net/diskusiya_shhodo_pidruchnika_istoriyi_n1104900 (дата звернення 21. 08. 2022 р.).

857. Щупак І. Я., Морозова Л.В. Всесвітня історія.10 клас. Тема 2. Перша світова війна 1914 – 1918 рр. Міжнародна обстановка на початку ХХ ст. *Історія в школах України*. 2010. № 7 – 8. С. 7 – 30.

858. Яка концепція навчального предмета «Історія: Україна і світ». *Педрада*. 9.02.2017. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/1206-qqq-17-m2-09-02-2017-dv-storichn-distsiplni-mayut-zniknuti-u-starshy-shkol> (дата звернення 15. 08. 2023 р.).

859. Юрковський О. Я. Українська національна школа в регіоні. *Радянська школа*. 1991. №2. С. 3 – 5.

860. Які зміни передбачені у проекті Типового навчального плану для 10-11 класів. *Педрада*. 26.01.2017. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/1190-qqq-17-m1-yak-zmni-peredbachen-u-proekt-tipovogo-navchalnogo-planu-dlya-10-11-h-klasv> (дата звернення 15. 08. 2023 р.).

861. Яковенко Н. До питання про методологію вивчення історії України. *Генеза*. 1996. № 1 (4). С.118 – 121.

862. Яковенко Н. Лікнеп для професора. 2009. ULR: <https://chestnut-ah.livejournal.com/168377.html> (дата звернення 10. 08. 2023 р.).

863. Яковенко Н. Нариси кризової історіографії. *Критика*. 2006. №1 – 2. С. 23 – 27.

864. Яковенко Н. Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України. 2008. ULR: https://chtyvo.org.ua/authors/Yakovenko_Natalia/Shkilna_istoria_ochyma_istoryki_v-naukovtsiv/ (дата звернення 10. 08. 2023 р.).

865. Україна 2014-2015: долаючи виклики (аналітичні оцінки) / Ю. Якименко та ін. Київ. 2014. 56 с. ULR:

https://razumkov.org.ua/upload/Pidsumky_2014_2015_A4_fnl.pdf (дата звернення: 29. 06. 2021 р.).

866. Яким має бути сучасний підручник з історії України. Частина II.: стенограма засідання круглого столу організованого Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти 19 трав. 2010 р. LB.ua.: вебсайт. 7. 06. 2010. URL: https://lb.ua/society/2010/06/07/49014_yakim_maie_buti_suchasniy_pidruchni.html (дата звернення 7. 12. 2023 р.).

867. Якимчук Н.М., Селепина Й.Р. Основи теорії систем. Луцьк: ЛНТУ, 2019. URL: https://elib.lntu.edu.ua/sites/default/files/elib_upload/%D0%95%D0%9D%D0%9F_%D0%AF%D0%BA%D0%B8%D0%BC%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%A1%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0/page6.html (дата звернення: 10. 07. 2023 р.)

868. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально – методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

869. Яковенко Н. Просторові координати підручників історії України (самодостатність «у Європі» чи «від Європи». *Історична освіта: європейський та український досвід (викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи)*): зб. наук. пр./ наук. ред. О. Іванов. Київ: К.І.С., 2010. 287 с. С. 227 – 243.

870. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.

871. Янкович О., Беднарк Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посібн. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

872. Янченко Т. «Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія та практика»: монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 451 с.

873. Яровенко Т. С. Види інновацій в освіті та їх класифікація. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2012. Т. 3. URL: <http://vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html>. (дата звернення 22. 08. 2023 р.)

874. Яровенко Т. С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. *Економічний вісник Національного технічного університету України Київський політехнічний інститут*. 2015. №12. С. 167 – 172.

875. Bell D. The coming of post-industrial society : a venture in social forecasting. New York: Basic Books. 1976. 507 p.

876. Cambridge academic dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення 29.07.2024 р.).

877. Castells M. The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1997. 75 p.

878. Castells M. The Rise of the Network Society. 2010. URL : https://deterritorialinvestigations.files.wordpress.com/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf (дата звернення 19. 04. 2021 р.).

879. Drucker P. F. Management: Tasks, Responsibilities, Practices. 1974. New York: Harper & Row. 553 p.

880. Ignatenko N., Savenco V., Kryskov A., Habrusieva N., Remekh T. Formation of Cognitive – Technological Competence as a Mechanism of Realisation of Rational Component in Training Undergraduate Students. *Journal of Education Culture and Society*. Vol. 15 No. 1 (2024) С 247 – 263.

881. Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century. Highlights. Paris : UNESCO Publishing, 1996. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (дата звернення 4. 08. 2022 р.).

882. Mithtll D. Educational Technology. *The encyclopedia of Educational media communication and technology* / Eds. D. Unwin, R. Mc Aleese. London. Macmillan Press.1978. p. 312.

883. Nelson, Richard R. An evolutionary theory of economic change. 1982. ULR: https://books.google.kg/books?id=6Kx7s_HXxrkC&printsec=copyright&hl=ru#v=onepage&q&f=false (дата звернення 30. 07. 2021 p.)
884. New Shorter Oxford English Dictionary ULR : <http://www.oed.com/>(дата звернення 29. 07. 2024 p.)
885. Riesman D. Leisure and Work in Post – Industrial Society. *Mass Leisure / eds. E. Larrabee, R. Meyersohn*. Glencoe (111), 1958. P. 363 – 385.
886. Rudyshyn S., Kravets V. Samilyk V., Sereda T., Havrylin V. Features of the Fundamentalization of Education in Higher Educational Institutions of Ukraine in the Context of Sustainable Development. *Journal of Educational and Social Research*. 2020. №10 (6). p. 149. ULR: <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0116> (дата звернення 22. 08. 2023 p.).
887. Toynbee A. J., A Study of History. 12 V. 1934. ULR: [https://mayfile.online/download/4875226 – a – study – of – history – toynbee – 12 – volumes](https://mayfile.online/download/4875226-a-study-of-history-toynbee-12-volumes) (дата звернення 3.01. 2024)
888. Toffler A. Powershift Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century. 1990. 585 p.
889. Wallerstein I. The End of the World as We Know It: Social Science for the Twenty – First Century. *Contemporary Sociology A Journal of Reviews*. 2000. № 29. ULR: https://www.researchgate.net/publication/37705397_The_End_of_the_World_as_We_Know_It_Social_Science_for_the_Twenty-First_Century (дата звернення: 19. 08. 2021 p.).
890. Webster’s New Universal Unabridged Dictionary. New York : Barnes & Noble books, 1996. 2230 p. 2230 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Апробація результатів дослідження

IV Міжнародна науково-практична конференція «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики». (28 лютого 2017 р., м. Київ). Форма участі – виступ, сертифікат учасника конференції та публікація тез доповіді в журналі *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*.

II науково-практична конференція «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (26–27 квітня 2018 р., м. Тернопіль). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

II науково-практична конференція «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (11–12 квітня 2019 р., м. Тернопіль). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

XXVII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інноваційні пріоритети у розвитку науки» (18 лютого 2019 р. м. Вінниця). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти». (16 – 17 жовтня 2020 р., м. Тернопіль). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

II всеукраїнська науково-практична конференція «Гуманітарна освіта у вищій школі: історичний досвід, проблеми та перспективи». (21 травня 2020 р., м. Кам'янець-Подільський). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

VI всеукраїнська науково-практична конференція з використанням сервісу відеоконференцій ZOOM «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (29 січня 2021 р., м. Київ). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція з міжнародною участю «Актуальні питання дослідження вітчизняної історії й викладання

предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ» (17 листопада 2022 р., м. Глухів). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти» (15 листопада 2023 р., м. Житомир). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

XI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи» (1 листопада 2022 р., м. Київ – Львів – Бережани – Ломжа). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

VI Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (24 листопада 2023 р., м. Тернопіль). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи» (20 – 21 жовтня 2023 р., м. Тернопіль). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

XXXV International scientific and practical conference «Modern Scientific Research is the Engine of Technical Progress» (Karlovy Vary. August 21 – 23, 2024 y.). Форма участі – публікація тез доповіді.

XVIII International scientific and practical conference «Innovations in Scientific Research: World Experience and Realities» (Riga, Latvia. April 10 – 12, 2024 y.). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді.

Міжнародна мультидисциплінарна наукова інтернет-конференція «Світ наукових досліджень» (24 – 25 травня 2024 р., м. Тернопіль-Ополе).

Всеукраїнська науково-практична конференція «Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи»» (20 – 21 жовтня 2023 р., м. Тернопіль). Форма участі – виступ та публікація тез доповіді у журналі *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*.





НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА
ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

СЕРТИФІКАТ

засвідчує участь

НАТАЛІЇ ІГНАТЕНКО

У ВСЕУКРАЇНСЬКІЙ ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦІЇ
«Нові підходи до навчання суспільних дисциплін в закладах
загальної середньої освіти: перспективи та виклики»

23 листопада 2021 р.

(6 годин)

Ректор університету

Віктор Андрущенко



CERTIFICATE

AWARDED TO

Ignatenko Natalia

for participation in:

XI International Scientifically-Practic Internet-Conference
**MODERN TRENDS IN DEVELOPMENT
 OF EDUCATION AND SCIENCE:
 PROBLEMS AND PERSPECTIVES**

Certifies about 8 academic hours of advanced training



1 November 2022

Kyiv - Lviv - Berezhany - Lomza



Director
 of Lviv Education-Scientific Center
 of the Professional Education
 National Pedagogic University
 by M.P.Dragomanov



Mykhaylo KOFELCHAK
 Mykhaylo KOFELCHAK
 PhD, associated professor

Rector
 International university
 of applied sciences
 in Lomza



Roman ENGLER
 Roman ENGLER
 habilitated doctor,
 associated professor





www.economy-confer.com.ua

EC-001714

CERTIFICATE

is hereby granted to

Ігнатенко Наталія Віталіївна

for participation in the International Multidisciplinary Scientific Internet Conference
«World of scientific research. Issue 30»

with a publication on the topic: «ТЕРМІНИ І ВИЗНАЧЕННЯ У ПРОБЛЕМАТИЦІ
ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В
ШКОЛІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (1991-2020 рр.)»

Form of participation: remotely, duration of conference is 18 hours 0,6 ECTS credits.

The conference was held with the
assistance and participation of Public
Organization "Scientific Community" and
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu



Organizational committee

Ternopil - Opole
May 24-25, 2024



Сертифікат

№ІС2021/028

засвідчує участь

Ігнатенко Наталії Віталіївни

*у Міжнародному науково-методичному семінарі-
тренінгу*

**«НОВІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИКИ
ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ТРАНЗИТНОГО ЧАСУ»**

Ректор

Б. Б. Буяк

Кількість годин
12

22–23 жовтня 2021 р.

Відомості про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02

e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua

Код ЄДРПОУ 02125510

08.05.2024 № 964 На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Ігнатенко Н.В. «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки Упродовж 2020-2024 рр. результати дисертаційної роботи Наталії Віталіївни Ігнатенко «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» проходили апробацію в навчально-науковому інституті історії, права та міжнародних відносин СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Матеріали дисертаційного дослідження застосовувалися при підготовці та проведенні лекційних та семінарських занять із здобувачами вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) з дисциплін «Теорія та методика викладання історії», «Історія освіти», «Теоретичні і методичні аспекти викладання історії стародавнього світу в школі», «Шкільний курс викладання історії», «Історична дидактика», де в якості джерел було рекомендовано такі навчально-методичні праці та публікації автора: «Теорія та методика навчання історії в школі» (Тернопіль, 2014); «Особливості інтерактивного навчання історії у вищому навчальному закладі» (2014); «Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі» (2016); «Технологічні особливості застосування інтерактивної моделі навчання історії у ВНЗ» (2017); «Теоретичні основи застосування технології проектного навчання на уроках історії у закладах загальної середньої освіти» (2018); «Професійний розвиток учителя історії у контексті реалізації концепції «Нова українська школа»» (2020); «Інтерактивне навчання як тенденційна характеристика процесу модернізації шкільної історичної освіти на поч. XXI ст.» (2021); «Концептуальні ідеї «Нової української школи» як стратегія змін у базовій середній освіті» (2023); Технологічна складова трансформаційних процесів у «Новій українській школі» (2023); «Генезис вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996–2010 рр.» (2024). Впровадження матеріалів дослідження Ігнатенко Наталії Віталіївни у навчальний процес СумДПУ імені А. С. Макаренка сприяло розширенню навчально-методичної і джерельної бази, до викладання відповідних навчальних дисциплін і позитивно вплинуло на якість підготовки студентів.

Результати апробації дисертації Ігнатенко Наталії Віталіївни за темою «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки обговорені на засіданні кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин та методики навчання історичних дисциплін ННІ історії, права та міжнародних відносин СумДПУ імені А. С. Макаренка (протокол № 8 від 5 квітня 2024 р.) й оцінені як такі, що заслуговують на впровадження у навчально-виховний процес закладів вищої освіти.

РЕКТОР



Юрій ЛЯННОЙ

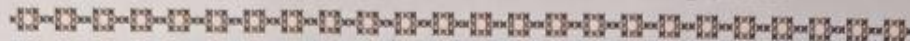
УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)



вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPU)

2 M Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax. +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua



Від « 16 » 04 2024 р. № 502/33-03 На № _____ від « _____ » _____ 20__ р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ігнатенко Н.В. «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в
школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)», поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна
педагогіка та історія педагогіки

Теоретичні положення, наукові висновки та узагальнення дисертаційного дослідження Наталії Віталіївни Ігнатенко з теми «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» упродовж 2020-2024 рр. запроваджувалися для використання в освітньому процесі кафедри всевітньої історії та релігієзнавства Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Матеріали дисертації використовувалися при підготовці навчальних занять для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за предметною спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) з дисциплін «Теорія та методика навчання історії», «Шкільні курси історії та методика їх навчання», «Громадянська освіта: теорія та методика навчання», «Теорія та методика навчання шкільного курсу «Історія: Україна і світ», а також при підготовці випускових робіт, де в якості джерел рекомендовано навчально-методичні праці та публікації автора. Розроблена авторкою програма спецкурсу «Українська історична дидактика: становлення та розвиток на зламі ХХ-ХХІ ст.», у якій узагальнено й обґрунтовано соціокультурні і науково-педагогічні трансформації у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2024 рр.) рекомендована до впровадження на предметній спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія) для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Апробація результатів дисертаційного дослідження Н. В. Ігнатенко свідчить, що її теоретичні положення, висновки та узагальнення можуть бути рекомендовані до використання у закладах вищої освіти України.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Ігнатенко Наталії Віталіївни за темою «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки обговорені та схвалені на засіданні кафедри всевітньої історії та релігієзнавства Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 8 від 3 квітня 2024 р.).

Завідувач кафедри всевітньої історії та
релігієзнавства



Елла БИСТРИЦЬКА

Проректор з наукової роботи та
міжнародного співробітництва

Ірина ЗАДОРЖНА

УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел/факс: (035-46) 2-19-91
ел. пошта: kogpa_docs@ukr.net



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Kremenets Taras Shevchenko Regional
Academy of Humanities and Pedagogy
1, Litseina St. Kremenets,
Ternopil Region, 47003
phone/fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kogpa_docs@ukr.net

№ 05-16/144

«01» 05 2024 р.

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Ігнатенко Н. В. «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Глобалізація та її наслідки активізують розширення простору для усвідомлення людиною обмеженості сцієнтистсько-раціоналістичної освітньої парадигми й осмислення освіти як результату формування інформаційного суспільства. Освітнє середовище набуває при цьому принципово відкритого, динамічного характеру, що зумовлює потребу в його удосконаленні. У такий момент суспільного розвитку особливо активізується пошук або нових способів вирішення «старих» завдань, але вже у нових умовах, або нових фундаментальних основ освіти. У цьому сенсі результати дисертаційної роботи Наталії Віталіївни Ігнатенко з теми «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» є безумовно актуальними.

Фактичний матеріал і наукові узагальнення, покладені в основу наукового дослідження Н.В. Ігнатенко, а також науково-методичні праці автора, упродовж 2020-2024 рр. використовувалися при підготовці та проведенні аудиторних занять для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) з дисциплін «Теорія і методика навчання історії», «Проектна організація навчального процесу з використанням інформаційних технологій», «Дистанційно-професійна комунікація вчителя історії», «Використання програмних засобів у професійній діяльності вчителя».

Запропоновані автором матеріали мають наукове та практичне значення, а проведена робота дає підставу зробити висновок про те, що результати дисертаційного дослідження Ігнатенко Наталії Віталіївни заслуговують на подальше впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти України.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ігнатенко Наталії Віталіївни за темою «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки обговорена і схвалена на засіданні кафедри історії та методики навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол № 17 від 30.04.2024 р.)

Завідувач кафедри історії та
методики навчання

Проректор із стратегічного
планування та наукової роботи



Ірина СКАКАЛЬСЬКА

Микола КУРАЧ



Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Історичний факультет

01037, м. Київ, вул. Освіти, 6, каб. 18, тел. (044) 245-41-67



Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ігнатенко Н.В. «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 011 - освітні, педагогічні науки

Важливою умовою існування ефективної освітньої системи держави є конструювання національної стратегії її розвитку. Тож цілком закономірно, що в умовах реформування національної моделі освіти ознайомлення із генезою розвитку окремих галузей середньої освіти є актуальним і доцільним. У цьому контексті дисертаційне дослідження Наталії Віталіївни Ігнатенко з теми «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» є актуальним та своєчасним. Його теоретичні положення, наукові висновки та узагальнення упродовж 2020-2024 рр. використовуються при підготовці навчальних занять для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за предметною спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) з дисциплін «Методика викладання історії», «Шкільні курси історії України та всесвітньої історії», «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін», «Українська персонал істика: теорія та методика навчання», «Методика навчання історії у вищій школі», «Спеціальні суспільствознавчі дисципліни».

Використання матеріалів дисертації «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)», систематизованих та представлених авторкою у наукових публікаціях дозволило розширити навчально-методичну і джерельну базу до викладання відповідних навчальних дисциплін і позитивно вплинуло на якість підготовки студентів.

Результати апробації дисертації Ігнатенко Наталії Віталіївни за темою «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 011 - освітні педагогічні науки обговорені на засіданні кафедри методології та методики суспільних дисциплін Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 8 від 13 березня 2024 р.) й рекомендовані до впровадження у навчально-виховний процес закладів вищої педагогічної освіти.

Завідувач кафедри методології та
методики суспільних дисциплін

Декан історичного факультету



Тетяна ЛАДИЧЕНКО

Тетяна МЕЛЕЩЕНКО



ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

вуд. В.Громницького, 1, м. Тернопіль, 46027, тел./факс (0352) 43-57-83,
E-mail: admin@ippo.edu.te.ua, Web: <https://ippo.edu.te.ua> Код: 02139788

15.04.2024 № 01-04/357

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Ігнатенко Н.В. «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Осмилення феномену освіти та її впливу на прогресивні тенденції еволюції людства, вимагає наукового обґрунтування динаміки соціокультурних явищ і процесів, циклічна парадигма розвитку яких породжує нову соціальну структуру та соціокультурну реальність характерною ознакою якої є нерівномірність розвитку модернізаційно-культурних процесів, які, одночасно торкаючись науки, освіти, ідеології, релігії та інших сфер буття, призводять до поширення впливу глобалізації на ціннісно-нормативні основи національних культур. У цьому сенсі результати дисертаційної роботи Наталії Віталіївни Ігнатенко з теми «Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991-2020 рр.)» є цікавими й актуальними.

Фактичний матеріал і наукові узагальнення, покладені в основу наукового дослідження Н.В. Ігнатенко упродовж 2020-2024 рр. використовувалися викладачами та методистами Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти у процесі організації підвищення кваліфікації вчителів історії за ОП «Розвиток професійних компетентностей учителів (викладачів) історії та суспільствознавчих дисциплін»; ОП «Професійна діяльність учителя щодо формування ключових та предметних (галузевих) компетентностей відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Зокрема, при підготовці та проведенні аудиторних занять за темами: «Сучасні методики та технології навчання історії, правознавства та громадянської освіти»; «Навчання в Новій українській школі: зміна пріоритетів та підходів»; «Актуальні тенденції розвитку історичної та громадянської освіти. Оновлення системи теоретичних знань» та ін., де в якості джерел рекомендовано навчально-методичні праці та наукові публікації авторки.

Матеріали дисертаційного дослідження Н.В. Ігнатенко, підтверджують ефективність зазначених підходів щодо трансформацій в галузі теорії та методики навчання історії в школі та можуть бути рекомендовані для впровадження у практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти.

Директор Тернопільського
обласного комунального інституту
післядипломної педагогічної освіти




Олександр ПЕТРОВСЬКИЙ



Анотація
навчальної дисципліни
УКРАЇНСЬКА ІСТОРИЧНА ДИДАКТИКА:
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НА ЗЛАМІ ХХ – ХХІ СТ.

Освітня програма	Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)»
Спеціальність	014.03 Середня освіта. Історія
Рівень вищої освіти	другий (магістерський) рівень
Викладач	кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатенко Наталія Віталіївна
Мова викладання	українська
Кафедра	Всесвітньої історії та релігієзнавства
Обсяг	3 кредити ЄКТС
Курс	1 курс
Семестр викладання	2 семестр
Форма підсумкового контролю	залік
Анотація дисципліни	<p>Метою вивчення курсу є виявлення, узагальнення й обґрунтування соціокультурних і науково-педагогічних детермінант становлення і розвитку шкільної історичної дидактики в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст.</p> <p>Під час вивчення курсу магістранти ознайомляться із особливостями формування державної освітньої політики та стратегії реалізації освітніх реформ в галузі шкільної історичної освіти в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст.; простежать генезу вітчизняної дидактики історії у визначених хронологічних межах; дізнаються про тенденції розвитку шкільної історичної освіти та дидактики історії на сучасному етапі змін; у процесі розв'язання практичних педагогічних задач матимуть можливість повправлятися в генеруванні нових ідей, виявленні та вирішенні проблем в галузі історичної освіти, навчатися добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, інтегрувати набуті знання із педагогічних, соціальних та гуманітарних наук у комплексну систему історичної освіти.</p>

Силабус курсу УКРАЇНСЬКА ІСТОРИЧНА ДИДАКТИКА: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НА ЗЛАМІ ХХ-ХХІ	
Освітній ступінь – магістр	
Галузь знань: 01 Освіта Спеціальність: 014.03 Середня освіта (Історія) Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)»	
Кількість кредитів – 3 Рік підготовки, семестр – 1 рік; 2 семестр Компонент освітньої програми: вибіркова Дні занять: згідно з розкладом занять Консультації: згідно з графіком індивідуальної роботи	
Мова викладання: українська	

Керівник курсу

к. п. н., доцент Ігнатенко Наталія Віталіївна
Контактна інформація: ignatenko1707@ukr.net

Опис дисципліни

Метою вивчення курсу є виявлення, узагальнення й обґрунтування соціокультурних і науково-педагогічних детермінант становлення і розвитку шкільної історичної дидактики в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст.

Завдання курсу: ознайомити магістрантів із особливостями формування державної освітньої політики та стратегії реалізації освітніх реформ в галузі шкільної історичної освіти в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст.; простежити генезу вітчизняної дидактики історії у визначених хронологічних межах; проаналізувати актуальні тенденції розвитку шкільної історичної освіти та дидактики історії на сучасному етапі змін; у процесі розв’язання практичних педагогічних задач повправлятися в генеруванні нових ідей, виявленні та вирішенні проблем в галузі історичної освіти, навчити добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, інтегрувати набуті знання із педагогічних, соціальних та гуманітарних наук у комплексну систему історичної освіти.

Навчальний контент

Теми	Результати навчання
Змістовий модуль 1. ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ДИДАКТИКИ	
Тема 1. Вступ. Предмет і завдання курсу «Українська	Знати предмет і основні завдання курсу; характеризувати методологічні

<p>історична дидактика: становлення та розвиток на зламі ХХ – ХХІ ст.»</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>принципи і джерела вивчення предмету; розуміти дефініцію терміна «українська історична дидактика», аналізувати її структуру та функції; висвітлювати й давати оцінку науковим поглядам на становлення та розвиток української історичної дидактики на зламі ХХ – ХХІ ст.</p>
<p>Тема 2. Особливості формування державної політики України в галузі освіти та її нормативно-правове забезпечення</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Розуміти визначення понять «державна політика» та «політика України в галузі освіти»; знати етапи еволюції освітньої політики України в умовах незалежності; уміти описувати національні засади реалізації освітньої політики в Україні; розуміти механізми впровадження, та реалізації державної політики в галузі освіти на вітчизняному ґрунті; характеризувати напрямки реалізації державної політики в галузі освіти та тенденції її реалізації на різних етапах вітчизняного державотворення.</p>
<p>Тема 3. Стратегія реалізації освітніх реформ у дискурсі соціокультурної еволюції України кін. ХХ – поч. ХХІ ст.</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Характеризувати особливості соціокультурної трансформації України на зламі ХХ – ХХІ ст.; розуміти значення концептів «реформа», «реформа в галузі освіти»; знати періодизацію трансформаційних процесів у галузі вітчизняної освіти; розуміти зв'язок між соціокультурною динамікою розвитку суспільства, державною політикою та освітніми реформами; обґрунтовувати вплив соціо-культурних трансформацій в державі на перебіг освітніх реформ; аналізувати нормативні акти з питань освіти та використовувати їх як історичне джерело.</p>
<p>Тема 4. Історична освіта в системі державної політики України.</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Знати етапи та особливості концептуалізації нової парадигми історичної освіти в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст.; усвідомлювати характер впливу державної політики на розвиток історичної науки та освіти.</p>

Змістовий модуль 2. ГЕНЕЗА УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ДИДАКТИКИ НА ЗЛАМІ ХХ – ХХІ СТ.	
<p>Тема 5. Концептуалізація української історичної дидактики в 1991 – 1996 рр.</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Усвідомлювати системний характер трансформаційних процесів в українській історичній дидактиці у перші роки незалежності держави; використовувати нормативно-правові та навчально-методичні матеріали з проблем розвитку історичної освіти як джерельну базу для характеристики особливостей розвитку національної історичної дидактики у 1991 – 1996 рр.; знати особливості структурування змісту шкільних курсів історії зазначеного періоду;</p>
<p>Тема 6. Трансформаційні процеси в українській історичній дидактиці в 1996 – 2010 рр.</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Знати та називати ознаки кризи традиційної парадигми освіти в умовах становлення інформаційного суспільства; розуміти відмінності в методологічних підходах до вивчення «історії як предмету знань» і як «предмету мислення»; знати орієнтовний зміст концепцій шкільної історичної освіти 1996 – 2010 рр. та вміти аналізувати ці документи, простежувати наявність / відсутність основних тенденцій у сучасних вимогах до викладання дисциплін громадянської та історичної освітньої галузі; характеризувати переваги та недоліки методичної системи історичної освіти окресленого періоду.</p>
<p>Тема 7. Розвиток української історичної дидактики у 2010 – 2017 рр.</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Розуміти значення концепту «зворотна трансформація»; наводити приклади зворотних трансформацій у шкільній історичній освіті періоду державної незалежності України; розуміти парадоксальність зворотної трансформації 2010 – 2014 рр.; давати оцінку освітній політиці Д. Табачника; визначати характерні риси зворотних освітніх трансформацій 2014 – 2017 рр.; знати причини та передумови запровадження реформи «Нова</p>

	українська школа» (НУШ); давати оцінку компетентнісному підходу до освіти як невід’ємній складовій НУШ.
<p>Тема 8 – 9. Напрямки реалізації концептуальних положень НУШ у шкільній історичній дидактиці</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	Називати та давати оцінку змістовим та процесуальним особливостям історичної освіти в системі НУШ; характеризувати прикладну стратегію системи НУШ в галузі історичної освіти; наводити приклади реалізації особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та технологічного підходів у формуванні змісту історичної освіти в системі НУШ; знати зміст та використовувати у пізнавальній діяльності нормативно-методичні документи з проблем реалізації концептуальних положень НУШ в систему історичної освіти.

Формування програмних компетентностей

Індекс в матриці ОП	Програмні компетентності
ЗК 1.	Синтез та аналіз. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу процесів та явищ в історії, механізмів та розуміння їхніх причинно-наслідкових зв’язків.
ЗК 3.	Міжособистісна взаємодія. Здатність створювати стратегію діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей, суспільних та державних виробничих інтересів; організувати свою роботу або роботу в команді, дотримуючись культури стосунків, готовності до критики і самокритики; здатність до саморозвитку і самовдосконалення.

ЗК 5	Соціально-особистісні навички. Здатність до системного мислення, наполегливість у досягненні мети професійної діяльності, до самовдосконалення, комунікабельності, соціальної взаємодії, здатність учитися впродовж життя, проявляти громадянську позицію, відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість, організованість, гуманність; висока виконавська здатність, дотримання традицій національної культури, толерантність; здатність до неординарного творчого мислення, креативність
ЗК 6.	Етичні мотиви. Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей, норм службової етики, делікатність, толерантність, співчуття, професійний (педагогічний) оптимізм, дотримання норм і принципів професійної етики.
ЗК 8.	Здатність критично мислити. Здатність критично оцінювати отримані знання, використовувати логіку і раціональні міркування, наводити аргументи для оцінки суспільно-політичних явищ. Здатність бути критичним і самокритичним
ЗК 9.	Здатність до креативності. Відкритість до нових знань, ідей і технологій; здатність продукувати нестандартні ідеї, творчо підходити до вирішення проблеми чи виконання завдань.
ФК 2.	Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові, предметні компетентності та уміння; здійснювати інтегроване навчання учнів; добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання та розвитку учнів; розвивати в учнів критичне мислення формувати ціннісне ставлення учнів (предметно-методична компетентність).
ФК 7.	Здатність до інноваційної діяльності у процесі вивчення професійно спрямованих та спеціальних дисциплін з використанням всесвітніх освітніх трендів та новітніх технологій.
РН 5.	Має ґрунтовні знання освітньої галузі / предмету й розуміє можливості її інтеграції з іншими освітніми галузями / предметами; знає як сформувати в учнів уявлення про освітню галузь / предмет на основі сучасних наукових досягнень; знає ключові та предметні компетентності, задекларовані у державному стандарті базової середньої освіти

РН 6.	Знає вимоги до результатів навчання за державним стандартом базової середньої освіти, типовими освітніми програмами; визначає предметний зміст і послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту базової середньої освіти, типових освітніх програм, попередніх результатів навчання учнів, їхніх освітніх потреб.
РН 7.	Знає, як застосовувати сучасні методиками та технології моделювання змісту навчання історії в школі.
РН 8.	Володіє методикою впливу історичних процесів минулого на сучасну суспільно-історичну ситуацію.
РН 9.	Володіє методиками розвитку ключових та предметних компетентностей учнів при вивченні предметів громадянської та історичної освітньої галузі.
РН 37.	Знає закономірності та принципи психолого-педагогічної науки, сучасну методологію і методи, історію розвитку психології і педагогіки та їхніх галузей, основні науково-теоретичні напрями, філософсько-гуманітарні ідеї, сучасні підходи до побудови наукових психолого-педагогічних досліджень.

Літературні джерела

1. Андрущенко В. Два погляди на проблему розвитку освіти України у XXI столітті: офіційний та опозиційний. *Сучасна українська політика: політика і політологи про неї*. Київ, 2001. С. 14 – 28.
2. Андрущенко В. Вашкевич В., Кравченко Д. Історична освіта: шляхи вдосконалення. *Вища освіта України*. 2005. № 4. С. 7 – 15.
3. Андрущенко В. Освіта в пошуках нових стратегій мислення. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 5 – 6.
4. Андрущенко В. Освіта України XXI століття: головні пріоритети. *Стратегія українського державотворення. Філософсько-політологічний та економічний аналіз (Філософія. Економіка. Політика. Освіта)* : зб. наук. праць. Київ ; Полтава : АСМІ, 2000. С. 64 – 77.
5. Аузіна М. О. Возна А. М. Інноваційні процеси в освіті : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Львів : ЛБІ НБУ. 2003. 130 с.
6. Баханов К. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Частина 1. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 123 с.
7. Баханов К. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Частина 2. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 125 с.
8. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 168 с.
9. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти : монографія. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. 384 с.

10. Валевський О.Л. Державна політика в Україні: методологія аналізу, стратегія, механізми впровадження : монографія. Київ : НІСД, 2001. 242 с.
11. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. Київ: Право, 1998. 23 с.
12. Гирич І. Українська історична освіта на початку ХХІ ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння «чужого як свого». *Історія в школах України*. 2009. № 5. С. 3 – 7.
13. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
14. Державний стандарт загальної середньої освіти. Історія. *Історія України*. 1997. № 34. С. 5 – 7.; № 35. С. 7 – 8.; № 36. С. 6 – 7.; № 37. С. 11 – 12.
15. Державний стандарт загальної середньої освіти за спрямування «Історія» (Проект). *Історія в школі*. 1997. № 7. С. 5 – 14.
16. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу ДСанПіН 5.5.2.008-01. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0063588-01#Text>
17. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2574/
18. Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-vazhlivi-akcenti-shchodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya>
19. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 460 с.
20. Зякун А. І. Національна історія в радянському та пострадянському суспільстві: формування історичної картини світу. *Сучасна картина світу: інтеграція наукового та поза наукового знання: зб.наук.праць ДВНЗ «УАБС НБУ»*. 2002. С. 110 – 116.
21. Іванюк І. В. Освітня політика: навчальний посібник. Київ, 2006. 172 с.
22. Ігнатенко Н. В. Генезис вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996 – 2010 рр. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 3(21). С. 722 – 736.
23. Ігнатенко Н. Генезис шкільної історичної освіти в Україні (1991 – 1996 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. № 57. Т.1. С. 285 – 290.

24. Ігнатенко Н. Державна політика України в галузі освіти: концептуальні підходи до визначення змісту та генези поняття. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2021. № 4. С. 5 – 11.

25. Ігнатенко Н.В. Державна політика України в галузі освіти як інструмент трансформації теорії та методики навчання історії в школі в 1991 – 2020 рр.: історіографія проблеми. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 4(22). С. 903 – 915.

26. Ігнатенко Н. В., Дзядик Х. П. Дидактичні інновації як основа змін освітньої практики сучасного закладу загальної середньої освіти. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 36 – 40.

27. Ігнатенко Н. В. Закономірності розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: зб. матеріалів II наук.-практ. конф.*, Тернопіль, 11 – 12 квіт. 2019. Тернопіль 2019. С. 237 – 240.

28. Ігнатенко Н. В. Концептуальні засади розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу. *Україна – Європа – Світ. Серія: Історія, міжнародні відносини*. 2016. Вип. 16. С. 201 – 205.

29. Ігнатенко Н. В. Концептуальні ідеї «Нової української школи» як стратегія змін у базовій середній освіті. *Наукові інновації та передові технології. Серія: «Педагогіка»*. 2023. № 13(27) 2023. С. 684 – 696.

30. Ігнатенко Н., Москалюк М. Історична освіта у дискурсі еволюції державної політики України кінця ХХ – початку ХХІ ст. *Емінак*. 2022. № 1. С. 136 – 149.

31. Ігнатенко Н., Москалюк М., Костюк Л. Історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні (1999 – 2020 рр.). *Український історичний журнал*. 2022. № 2. С. 203 – 215.

32. Ігнатенко Н. В. НУШ як інноваційна освітня технологія. *Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 15 листопада 2023 р). Research Europe, 2023. С. 65 – 69.

33. Ігнатенко Н. В. Особливості становлення та розвитку вітчизняної методики навчання історії в школі у ХХ столітті. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2013. № 2. С. 8 – 14

34. Ігнатенко Н. Понятійно-термінологічне поле дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького*

державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. №. 73. Т. 2. С. 305 – 311.

35. Ігнатенко Н., Савенко В. Суспільствознавча освіта в сучасній Україні: тенденції розвитку в контексті світових соціокультурних змін. *Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.* (м. Тернопіль, 20 – 21 жовтня 2023 р.). *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін.* 2023. Вип.11. С. 9 – 12.

36. Ігнатенко Н. Світові тенденції соціокультурних змін та їх вплив на модернізаційні процеси в освіті. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 28. С. 70 – 76.

37. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у новій українській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2023. Вип. 68. С. 262 – 266.

38. Ігнатенко Н. Трансформаційні процеси у вітчизняній теорії та методиці навчання історії в школі (2010 – 2014 рр.). *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка».* 2024. №4 (32). С. 961 – 973.

39. Ігнатенко Н.В. Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України: історіографія проблеми. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2024. № 4(38). С. 258 – 270.

40. Ігнатенко Н.В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України періоду незалежності (1991 – 2024 рр.): термінологічне поле дослідження. *Innovations in Scientific Research: World Experience and Realities: матеріали XVIII International scientific and practical conference (Riga, Latvia. April 10 – 12, 2024).* Riga: International Scientific Unity. 2024. С. 141 – 145.

41. Ігнатенко Н.В. Трансформація змісту історичної освіти в парадигмі «Нової української школи». *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка».* 2024. № 4(22). С. 1033 – 1047.

42. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / відп. ред. Х. Ш. Бахтіярова. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

43. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія. Полтава : ПОППО, 2006. 328 с.

44. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. *Стратегія. Розвиток. Результати.* Київ. : Грамота, 2005. 448 с.

45. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи. Київ : Грамота, 2003. 214 с.

46. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.

47. Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу : монографія / за ред. П. Д. Фролова. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 312 с.

48. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи. Проєкт для обговорення / за заг. ред. Л. Гриневич. Київ: АКМЕ ГРУП, 2021. 46 с.

49. Огнев'юк В. Реформа – як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія* : монографія / В. Кремень, Т.Левовицький, В. Огнев'юк, С. Сисоєва. Київ : ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с. С. 61 – 107.

50. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.

51. Освітня реформа: результати та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. Київ: Інститут освітньої аналітики, 2019. 228 с.

Політика оцінювання

- **Політика щодо дедлайнів та перескладання:** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від можливої максимальної кількості балів за вид діяльності). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

- **Політика щодо академічної доброчесності:** Списування під час контрольних робіт заборонені. Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час онлайн-тестування та підготовки практичних завдань в процесі семінарського заняття.

- **Політика щодо відвідування:** Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, працевлаштування, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в онлайн-форматі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за курс розраховується наступним чином:

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
ЗМ 1 (теми 1 – 4) усне опитування, доповіді, тестування, презентації	25
ЗМ 2 (теми 5 – 9) усне опитування, доповіді, тестування, презентації	25
ІНДЗ	25
Підсумковий тест	25


До Силабусу підготовлено матеріали навчально-методичного комплексу: Навчальний контент (розширений план лекцій); Тематика та зміст практичних і семінарських робіт; Завдання для підсумкового контролю; Електронне навчання в системі MOODLE



Анотація
навчальної дисципліни
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
ІСТОРІЇ ТА ПРОПЕДЕВТИЧНА
ПРАКТИКА

Освітня програма	Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)»
Спеціальність	014.03 Середня освіта. Історія
Рівень вищої освіти	перший (бакалаврський) рівень
Викладач	кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатенко Наталія Віталіївна
Мова викладання	українська
Кафедра	Всесвітньої історії та релігієзнавства
Обсяг	5 кредитів ЄКТС
Курс	3 курс
Семестр викладання	2 семестр
Форма підсумкового контролю	екзамен
Анотація дисципліни	<p>Навчальна дисципліна «Теорія і методика навчання історії та пропедевтична практика» має на меті підготувати здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) до виконання трудових функцій на посаді вчителя історії у базовій школі закладу загальної середньої освіти.</p> <p>Завданням навчальної дисципліни є вивчення й засвоєння студентами програмного матеріалу, формування загальних та фахових компетентностей, в обсязі визначеному ОП Середня освіта (Історія) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для присвоєння кваліфікації бакалавр середньої освіти, вчитель історії.</p>

Силабус
навчальної дисципліни
«Теорія і методика навчання історії та пропедевтична практика»

Силабус курсу Теорія і методика навчання історії та пропедевтична практика	
Освітній ступінь – бакалавр	
Галузь знань: 01 Освіта Спеціальність: 014.03 Середня освіта (Історія) Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)»	
Кількість кредитів – 5 Рік підготовки, семестр – 3 рік, 6 семестр Компонент освітньої програми: обов'язків Дні занять: згідно з розкладом занять	
Мова викладання: українська	

Керівник курсу

к.п.н., доц. **Ігнатенко Наталія Віталіївна**
Контактна інформація ignatenko@tnpu.edu.ua

Анотація дисципліни

Навчальна дисципліна «Теорія і методика навчання історії та пропедевтична практика» має на меті підготувати здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) до виконання трудових функцій на посаді вчителя історії у базовій школі закладу загальної середньої освіти.

Завданням навчальної дисципліни є вивчення й засвоєння студентами програмного матеріалу, формування загальних та фахових компетентностей, в обсязі визначеному ОП Середня освіта (Історія) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для присвоєння кваліфікації бакалавр середньої освіти, вчитель історії.

Навчальний контент

Теми	Результати навчання
Змістовий модуль 1.	
Теорія та методика навчання історії як педагогічна наука. Структура та зміст шкільної історичної освіти	
<p>Тема 1. Вступ. Теорія та методики навчання історії як педагогічна науки. Генеза становлення і розвитку теорії та методики навчання історії на зламі ХХ – ХХІ ст.</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>За результатами навчання студент повинен усвідомлювати роль і місце курсу «Методика навчання історії та пропедевтична практика» в системі наук; засвоїти методологію методичних досліджень та технології організації сучасного освітнього процесу з історії у закладах загальної середньої освіти; розуміти логіку трансформаційних процесів у шкільній історичній освіті на зламі ХХ – ХХІ ст.; знати принципи та визначати закономірності розвитку теорії та методики навчання історії в контексті реалізації реформи «Нова українська школа»; розуміти взаємозумовленість трансформаційних процесів у шкільній історичній освіті на різних етапах реформування вітчизняної моделі освіти.</p>
<p>Тема 2. Зміст та структура історичної освіти у ЗЗСО</p> <p style="text-align: center;">2/1</p>	<p>Знати: мету, завдання, принципи організації шкільної історичної освіти на сучасному етапі розвитку національної школи; структуру і зміст державних освітніх стандартів та особливості їх реалізації у галузі історичної освіти в базовій школі; вимоги до результатів навчання за державним стандартом базової середньої освіти; зміст і структуру історичної освіти на адаптаційному (5 – 6 роки навчання), предметному циклах (7 – 9 роки навчання) та профільному рівнях базової середньої освіти.</p> <p>Уміти: визначати предметний зміст історичних дисциплін і</p>

	<p>послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту базової середньої освіти, типових освітніх програм, попередніх результатів навчання учнів, їхніх освітніх потреб.</p>
<p>Тема 3. Навчально-методичне забезпечення історичних дисциплін у ЗЗСО</p> <p style="text-align: center;">2/1</p>	<p>Знати: структуру та зміст чинних навчальних програм, підручників, навчально-методичних посібників з предметів історичного циклу; основні вимоги до сучасного підручника з історії, зазначені у нормативно-правових документах про освіту: Законі України «Про освіту», положеннях про конкурсний відбір підручників; правила та принципи відбору підручників з історії різних рівнів базової середньої освіти.</p> <p>Уміти: формулювати цілі освітнього процесу на основі прогностичних методів планування; аналізувати сукупність чинних навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників з навчальних предметів історії базової школи; здійснювати календарно-тематичне планування уроків історії; здійснювати відбір підручників та навчально-методичних комплексів з предмету.</p>
<p>Змістовий модуль 2.</p> <p>Методика формування знань та предметно-історичних компетентностей учнів</p>	
<p>Тема 4. Знання як дидактична категорія. Методика формування історичних знань</p> <p style="text-align: center;">4/4</p>	<p>Знати: функції та структуру історичних знань; особливості засвоєння знань на емпіричному та теоретичному рівнях; способи налагодження зв'язків між історичними знаннями.</p> <p>Уміти організовувати навчальну діяльність учнів із засвоєння історичних знань на емпіричному та теоретичному рівнях і методичні</p>

	умови, що забезпечують ефективність такої роботи.
<p>Тема 5. Методи та прийоми формування історичних знань і способів пізнавальної діяльності учнів</p> <p style="text-align: center;">2/1</p>	<p>Знати принципи організації навчальної діяльності вчителя і учнів в основній школі; співвідношення способів та методів навчання; класифікацію методів навчання; класифікацію методів та прийомів навчання історії за способом засвоєння навчальної інформації; засоби оптимізації навчальної діяльності вчителя та учнів на уроках історії; сутність і функції вчителя як суб'єкта навчання історії; особливості налагодження партнерської взаємодії вчителя та учнів при вивченні історії.</p> <p>Уміти: добирати оптимальні методи, прийоми та засоби навчання історії в базовій школі; створювати особистісно-орієнтоване і партнерське середовище життєдіяльності школяра на уроках історії згідно сучасних вимог Нової української школи.</p>
<p>Тема 6. Методи та прийоми словесного навчання історії</p> <p style="text-align: center;">2/1</p>	<p>Знати прийоми монологічного навчання історії; прийоми діалогічного навчання історії; вимоги до застосування методів та прийомів словесного навчання на різних етапах уроку історії.</p> <p>Уміти: конструювати зміст програмного матеріалу із застосуванням методів та прийомів словесного навчання</p>
<p>Тема 7. Методика роботи з текстом на уроках історії</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Знати; класифікацію навчальних текстів; функції підручника як моделі цілісного процесу навчання історії в базовій школі; особливості організації роботи із текстом підручника на різних етапах уроку;</p>

	<p>вимоги до організації самостійної роботи із текстом підручника; методичні умови роботи з історичним документом; особливості використання історичних документів для формування предметно-історичних компетентностей учнів; особливості використання художніх текстів для формування історичних знань та предметно-історичних компетентностей учнів</p> <p>Уміти: застосовувати прийоми роботи з текстом підручника на різних етапах уроку історії та в позаурочній діяльності; здійснювати літературно-художнє ілюстрування історичного матеріалу; організовувати самостійну роботу учнів з різними видами навчальних текстів.</p>
<p>Тема 8. Методичні засади використання наочності на уроках історії</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Знати: дидактичні підходи до класифікації та відбору засобів унаочнення для уроку історії; методичні прийоми роботи із внутрішньою, образотворчою та умовно-графічною наочністю; правила застосування наочності на різних етапах уроку історії.</p> <p>Уміти: добирати оптимальні прийоми та засоби наочного навчання історії в основній школі; комбінувати різні види наочності для досягнення дидактичної мети уроку.</p>
<p>Змістовий модуль 3. Методика підготовки та проведення уроку історії.</p>	
<p>Тема 9. Форми організації навчання історії у ЗЗСО. Урок як основна форма навчання історії</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Знати: форми організації навчання історії в основній школі (урок, лекція, семінар, консультація, колоквиум і т.і.); вимоги до уроку, як основної форми навчання історії в основній школі; типологію уроків історії; структуру уроків різних</p>

	<p>типів; дидактичні особливості підготовки уроків різних типів; вимоги до підготовки конспекту уроку історії; вимоги до аналізу та самоаналізу уроку історії</p> <p>Уміти: комплексно komponувати різні форми навчально-виховної роботи з історії; здійснювати структурно-функціональний аналіз історичного матеріалу; складати план і план-конспект уроку.</p>
<p>Тем 10. Організація і проведення контролю за результатами навчання історії</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Знати: підходи та критерії оцінювання результатів навчання учнів базової школи, які здобувають освіту відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020); види оцінювання (формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання, державна підсумкова атестація); правила і процедури оцінювання; функції, форми, прийоми та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії; шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів з історії; методику розробки завдання для тематичного контролю.</p> <p>Уміти проводити різні форми перевірки навчальних досягнень учнів з предмету (формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання, державна підсумкова атестація); об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів з історії; складати диференційовані завдання для оцінювання навчальних досягнень учнів з історії; заповнювати Свідоцтво досягнень учнів.</p>
Змістовий модуль 4. Пропедевтична практика	
<p>Тема 11. Методична робота вчителя історії</p>	<p>Знати: особливості організації освітньо-виховної, методичної, науково-пошукової роботи учителів історії; правила організації роботи</p>

4/8	<p>кабінету історії; правила комплектації навчально-методичного комплексу з історії та його структурні елементи; сучасні вимоги до уроку історії в основній школі; порядок планування, організації та проведення відкритих занять, взаємовідвідування; критерії аналізу та оцінювання відвіданого навчального заняття; правила оформлення результатів відвіданого навчального заняття; особливості здійснення самоаналізу уроку історії.</p> <p>Уміти: конструювати уроки історії різних типів, розробляти їх конспект / план-конспект; здійснювати аналіз та самоаналіз уроків історії; формувати НМК дисциплін історичного циклу.</p>
------------	---

Формування програмних компетентностей

Індекс в матриці ОП	Програмні компетентності
ЗК 2	Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (соціальна компетентність).
ЗК 4	Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до професійних обов'язків, мотивування людей до досягнення суспільної мети (лідерська компетентність).
ЗК 5	Здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем (креативна компетентність).
ФК 2	Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові, предметні компетентності та уміння; здійснювати інтегроване навчання учнів; добирати та використовувати ефективні методики і технології навчання, виховання та розвитку учнів; розвивати в учнів критичне мислення.

ФК 3	Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси (інформаційно-цифрова компетентність).
ФК 4	Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; формувати мотивацію учнів та організовувати їхню позитивну діяльність; формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною (психологічна компетентність).
ФК 5	Здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; поцінювати та усвідомлювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі
ФК 6	Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями в освітньому процесі; залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами, вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами (компетентність педагогічного партнерства).
ФК 9	Здатність визначати, формулювати та розв'язувати наукові проблеми, аналізувати соціально-значущі процеси та робити науково обґрунтовані висновки; здатність до перенесення системи наукових знань у професійну діяльність та в площину навчального предмету (загальнонаукова компетентність).
ФК 10.2	Здатність інтегрувати набуті знання соціальних та гуманітарних наук у самостійну систему, виявляти цілісність
ФК 11	Здатність проектувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів (проектувальна компетентність)
ФК 12	Здатність прогнозувати результати освітнього процесу; планувати освітній процес (прогностична компетентність).
ФК 13	Здатність організовувати процес навчання учнів; організовувати різні форми та види навчальної та пізнавальної діяльності учнів
ФК 14	Здатність здійснювати оцінювання навчальних результатів учнів; аналізувати результати навчання учнів; забезпечувати само оцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів (оцінювально-аналітична компетентність).

ФК 15	Здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації у професійній діяльності; застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності (інноваційна компетентність).
РН 5.	Має ґрунтовні знання освітньої галузі / предмету й розуміє можливості її інтеграції з іншими освітніми галузями / предметами; знає як сформувати в учнів уявлення про освітню галузь / предмет на основі сучасних наукових досягнень; знає ключові та предметні компетентності, задекларовані у державному стандарті базової середньої освіти.
РН 6.	Знає вимоги до результатів навчання за державним стандартом базової середньої освіти, типовими освітніми програмами; визначає предметний зміст і послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту базової середньої освіти, типових освітніх програм, попередніх результатів навчання учнів, їхніх освітніх потреб.
РН 7	Знає, як застосовувати сучасні методики та технології моделювання змісту навчання історії в ЗЗСО.
РН 8	Знає методики й технології моделювання змісту освіти; уміє добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання та розвитку учнів.
РН 9	Володіє методиками розвитку ключових та предметних компетентностей учнів при вивченні предметів громадянської та історичної освітньої галузі.
РН 10	Має навички використання цифрових пристроїв, їхнього базового програмного забезпечення, онлайн-сервісів, мереж Інтернет, навчальних додатків; уміє ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; знає правила критичного оцінювання інформації та критерії медіаграмотності.
РН 11	Знає про індивідуальні особливості учнів (вік, здібності, інтереси і т.і.) та їхній вплив на засвоєння навчального матеріалу й успішну соціалізацію; знає як визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів.
РН 12	Уміє формувати мотивацію учнів та використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; уміє формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.
РН 14	Знає про сучасні форми, методи, технології та засоби навчання, що сприяють розвитку власної уваги, саморегуляції, подолання стресу, порозуміння.

PH 15	Знає про переваги та основні етапи формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями; уміє застосовувати механізми раціоналізації суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями.
PH 25	Знає вимоги до змістового наповнення освітнього середовища; уміє використовувати фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти як освітній ресурс.
PH 26	Знає методи педагогічного проектування; уміє формулювати цілі освітнього процесу на основі прогностичних методів планування.
PH 27	Знає вимоги законодавства щодо організації освітнього процесу; уміє організувати навчальні заняття різних типів, застосовувати різні види і форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, раціонально використовувати навчальний час.
PH 28	Знає види оцінювання результатів навчання учнів; уміє застосовувати різні форми та види оцінювання результатів навчання учнів.
PH 29	Знає освітні інновації, їхні характеристики; особливості організації інноваційної педагогічної діяльності; уміє інтегрувати інновації у власну педагогічну практику, адаптувати їх до різних умов педагогічного процесу.

Літературні джерела

Основна

1. Баханов К. Професійний довідник вчителя історії. Харків : «Основа», 2011, 239 с.
2. Ігнатенко Н. В., Савенко В. В. Теорія та методика навчання історії в школі. Навчально-методичний посібник. Тернопіль : Вектор, 2014. 224 с.
3. Пометун О. І. Гупан Н. М, Власов В. С. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
4. Пометун О. Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2005. 328 с.
5. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 144 с.
6. Яковенко Г. П. Методика навчання історії. Навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2017. ULR: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/942225ae-467a-4e6a-9299-ed279e9b6783/content>

Допоміжна

7. Про освіту: Закон України від 05. 09. 2017. № 2145 – VIII. ULR:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1392 ULR: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011- %D0%BF](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF)
 9. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020. № 463-IX. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
 10. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.07.2024. № 1072 ULR: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity>
 11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р ULR: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
 12. Власов В. Як перевірити вміння локалізувати факти та об’єкти на карті в процесі підготовки до ДПА та ЗНО з історії України. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 8. С. 20 – 37.
 13. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Київ : Шкільний світ, 2003. 40 с.
 14. Десятов Д. Методика розвитку історичного мислення засобами наочності. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 141[3] с.
 15. Десятов Д. Методика використання наочності на уроках історії стародавнього світу / Д. Десятов. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. 143 с.
 16. Десятов Д. Методичні прийоми роботи з портретом. *Історія в школі*. 2007. № 6. С. 4 – 7.
 17. Десятов Д. Використання комп’ютерних технологій при організації роботи учнів із статистичним матеріалом. *Історія в школі*. 2007. № 9. С. 37 – 41.
 18. Желіба О. В. Методичні засади використання умовно-графічної наочності у процесі навчання всесвітньої історії в 10 – 11 класах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 221 с.. ULR: <https://uacademic.info/ua/document/0403U003290>
 19. Желіба О., Крапив’янський С. Новітня історія в документах, завданнях, графіках, схемах, таблицях: Посіб. із всесвіт. історії: 11 кл. Київ : Вид. дім «Шкільний світ», 2006. 128 с.
 20. Ігнатенко Н. В. Концептуальні ідеї «Нової української школи» як стратегія змін у базовій середній освіті. *Наукові інновації та передові технології. Серія: «Педагогіка»*. 2023. № 13(27) 2023. С. 684 – 696.
 21. Ігнатенко Н.В. Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України: історіографія проблеми. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 4(38).

- С. 258 – 270.
22. Ігнатенко Н.В. Трансформація змісту історичної освіти в парадигмі «Нової української школи». *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 4(22). С. 1033 – 1047.
 23. Ігнатенко Н. Державна політика України в галузі освіти: концептуальні підходи до визначення змісту та генези поняття. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2021. № 4. С. 5 – 11.
 24. Ігнатенко Н.В. Державна політика України в галузі освіти як інструмент трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 1991 – 2020 рр.: історіографія проблеми. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 4(22). С. 903 – 915.
 25. Ігнатенко Н. Методика роботи з історичними джерелами в системі удосконалення теорії та практики сучасного уроку історії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Історія*. 2006. № 1. С. 235 – 239.
 26. Ігнатенко Н. Трансформаційні процеси у вітчизняній теорії та методиці навчання історії в школі (2010-2014 рр.). *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2024. №4 (32). С. 961 – 973.
 27. Ігнатенко Н. Шкільний підручник з історії як об'єкт теоретичного аналізу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія Тернопіль*, 2006. № 2. С. 171 – 174.
 28. Ігнатенко Н. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. *Науковий вісник Ужгородського університету серія: "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2016. Вип. 2 (39). С. 81 – 85.
 29. Ігнатенко Н., Савенко В. Суспільствознавча освіта в сучасній Україні: тенденції розвитку в контексті світових соціокультурних змін. *Суспільствознавча освіта в парадигмі «Нової української школи»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. (м. Тернопіль, 20–21 жовтня 2023 р.). *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2023. Вип.11. С. 9 – 12.
 30. Історія: Україна і світ (інтегрований курс). Програма для 10 – 11-х класів ULR: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58973/>
 31. Комаров В. Історичні образи: як їх формувати. *Історія в школах України*. 2001. № 2. С. 26.
 32. Ляшенко О. І. Профільне навчання: концептуальні підходи до реалізації в українській школі. *Науково-теоретичний та педагогічний вісник НАПН України «Педагогіка і психологія»*. 2014. №4 (85) С. 30 – 35.
 33. Малієнко Ю. Формування просторової компетентності на уроках Історії середніх віків. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 6 – 7. С. 4 – 11.
 34. Модельні навчальні програми для 5 – 9 класів Нової української школи.

- Громадянська та історична освітня галузь. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
35. Мороз П., Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5 – 9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 66 – 77.
36. Навчальні програми з історії для 5 – 9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
37. Навчальні програми з історії для 10 – 11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
38. Нова українська школа: ключові компетентності. 2020. URL: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/>
39. Рекомендації по розробленню календарно-тематичного планування. «Нова українська школа». URL: <https://vseosvita.ua/library/rekomendacii-ro-rozroblennu-kalendarno-tematicnogo-planuvanna-nova-ukrainska-skola-348141.html>
40. Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи. *Історія в школах України*. 2004. № 1. С. 6 – 8.
41. Терно С. Методичний апарат підручника: яким він має бути? *Історія в школах України*. 2004. № 7. С. 17 – 20.
42. Фідря О. До питання про зміст, структуру та завдання для перевірки сформованості просторових компетентностей як однієї із складових історичної освіти учнів. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 6 – 7. С. 10 – 14.
43. Фідія О. Цивілізації Стародавнього Сходу: Давній Єгипет (Практикум з історії стародавнього світу). Всесвітня історія. 6 клас. *Історія в школах України*. 2006. № 6. С. 49 – 56.

Політика оцінювання

- **Політика щодо дедлайнів та перескладання:** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від можливої максимальної кількості балів за вид діяльності). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

- **Політика щодо академічної доброчесності:** Списування під час контрольних робіт заборонені. Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час онлайн-тестування та підготовки практичних завдань у процесі лабораторного заняття.

- **Політика щодо відвідування:** Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, працевлаштування, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в

онлайн-формі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за курс розраховується наступним чином:

Види оцінювання	% від остаточної
ЗМ 1 (теми 1 – 2) усне опитування, завдання для самостійного виконання	10
ЗМ 2 (теми 3 – 8) усне опитування, завдання для самостійного виконання	35
ЗМ 3 (теми 11 – 15) усне опитування, завдання для самостійного виконання	20
ЗМ 4 Пропедевтична практика	20
Підсумковий тест	15

До Силабусу також готуються матеріали навчально-методичного комплексу:


- 1) Навчальний контент (розширений план лекцій)
- 2) Тематика та зміст практичних і семінарських робіт.
- 3) Завдання для підсумкового контролю (екзаменаційні питання)
- 4) Електронне навчання в системі MOODLE



Анотація
навчальної дисципліни
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
ІСТОРІЇ

Освітня програма	Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)»
Спеціальність	014.03 Середня освіта. Історія
Рівень вищої освіти	перший (бакалаврський) рівень
Викладач	кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатенко Наталія Віталіївна
Мова викладання	українська
Кафедра	Всесвітньої історії та релігієзнавства
Обсяг	4 кредити ЄКТС
Курс	4 курс
Семестр викладання	1 семестр
Форма підсумкового контролю	екзамен
Анотація дисципліни	<p>Навчальна дисципліна «Теорія та методика навчання історії» має на меті підготувати здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) до виконання трудових функцій на посаді вчителя історії у базовій школі закладу загальної середньої освіти.</p> <p>Завданням навчальної дисципліни є вивчення й засвоєння студентами програмного матеріалу, формування загальних та фахових компетентностей, в обсязі, визначеному ОП Середня освіта (Історія) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для присвоєння кваліфікації бакалавр середньої освіти, вчитель історії. Інформаційний вектор дисципліни спрямовано на ознайомлення здобувачів вищої освіти із теоретичними основами педагогічної інноватики, загальними тенденціями розвитку інноваційних освітніх процесів, системою наукових знань про сучасні дидактичні технології, їхні цілі, завдання, особливості проектування й впровадження в освітню практику сучасного уроку історії, змістом і структурою інноваційної діяльності вчителя історії, технологіями підготовки педагога до роботи в системі шкільної інноваційної освіти.</p>

Силабус
навчальної дисципліни
«Теорія та методика навчання історії»

Силабус курсу Теорія та методика навчання історії	
Освітній ступінь – бакалавр	
Галузь знань: 01 Освіта	
Спеціальність: 014.03 Середня освіта (Історія)	
Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)»	
Кількість кредитів – 4	
Рік підготовки, семестр – 4 рік, 6 семестр	
Компонент освітньої програми: обов'язків	
Дні занять: згідно з розкладом занять	
Консультації: згідно з графіком індивідуальної роботи	
Мова викладання: українська	

Керівник курсу

к.п.н., доц. **Ігнатенко Наталія Віталіївна**

Контактна інформація: ignatenko1707@ukr.net

Опис дисципліни

Навчальна дисципліна «Теорія та методика навчання історії» має на меті підготувати здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) до виконання трудових функцій на посаді вчителя історії у базовій школі закладу загальної середньої освіти.

Завданням навчальної дисципліни є вивчення й засвоєння студентами програмного матеріалу, формування загальних та фахових компетентностей, в обсязі, визначеному ОП Середня освіта (Історія) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для присвоєння кваліфікації бакалавр середньої освіти, вчитель історії.

Інформаційний вектор дисципліни спрямовано на ознайомлення здобувачів вищої освіти із теоретичними основами педагогічної інноватики, загальними тенденціями розвитку інноваційних освітніх процесів, системою наукових знань про сучасні дидактичні технології, їхні цілі, завдання, особливості проектування й впровадження в освітню практику сучасного уроку історії, змістом і структурою інноваційної діяльності вчителя історії,

технологіями підготовки педагога до роботи в системі шкільної інноваційної освіти.

Навчальний контент

Теми	Результати навчання
Змістовий модуль 1. Інноваційні тенденції розвитку сучасної історичної освіти. Дидактичні технології на основі активізації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів	
Тема 1. Інноваційність як ознака сучасності. Загальні засади педагогічної інноватики <p style="text-align: center;">2/1</p>	<p>Характеризувати інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти; розуміти структуру і динаміку розвитку освітніх інноваційних процесів; розуміти закони перебігу інноваційних педагогічних процесів; визначати умови ефективної реалізації педагогічних інновацій.</p> <p>Володіти здатністю до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем в галузі історичної освіти; моделювання змісту навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів.</p>
Тема 2. Технологізація навчання як інструмент модернізації змісту історичної освіти у Новій українській школі <p style="text-align: center;">2/1</p>	<p>Визначати сутність, зміст і структуру дефініції «технологізація»; розрізнити поняття дидактичної системи та технології; знати історичні аспекти виникнення педагогічних систем та технологій; розуміти місце та роль педагогічних технологій у навчанні історії Нової української школи; класифікувати та виділяти головні ознаки технологій навчання історії в закладі загальної середньої освіти; характеризувати дидактичні особливості технологій на основі активізації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів і технологій на основі ефективного керування та організації пізнавальної діяльності</p>

<p>Тема 3. Технологія розвиваючого навчання та її застосування на уроках історії</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>учнів при вивченні історії</p> <p>Знати: класифікацію та особливості застосування технологій на основі активізації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів під час уроку та в позаурочній роботі вчителя історії. концептуальні положення технології розвиваючого навчання; особливості організації навчання історії засобами розвиваючого навчання; методику підготовки та проведення уроку історії в системі розвиваючого навчання.</p> <p>Володіти здатністю до моделювання, розробляти урок історії із використанням прийомів технології розвиваючого навчання; володіти методикою розвитку критичного мислення учнів.</p>
<p>Тема 4. Технологія проблемного навчання історії</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Знати концептуальні положення технології проблемного навчання; особливості побудови навчального процесу в системі проблемного навчання; методику формулювання проблемних запитань, створення проблемних ситуацій та формування проблемних завдань. Уміти розробляти урок історії із використанням прийомів технології проблемного навчання; володіти методикою підготовки та проведення лабораторно-практичних робіт в системі проблемного навчання історії; демонструвати здатність інтегрувати набуті знання із соціальних та гуманітарних наук в систему проблемного уроку історії.</p>

<p>Тема 5. Технологія інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Знати концептуальні засади та принципи технології інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей; володіти методикою проведення навчального заняття із використанням прийомів технології інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей; демонструвати здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, генерування нових ідей, виявлення та розв'язання навчальних проблем; уміння приймати ефективні рішення у професійній діяльності.</p>
<p>Змістовий модуль 2. Дидактичні технології на основі ефективного керування і організації пізнавальної діяльності учнів при вивченні історії в школі.</p>	
<p>Тема 6. Ігрова технологія навчання</p> <p style="text-align: center;">4/4</p>	<p>Знати класифікацію дидактичних ігор в системі сучасної шкільної історичної освіти; методику підготовки та проведення ігор вікторинного, сюжетно-рольового та емітаційного типу. Володіти навиками ефективної підготовки та проведення дидактичних ігор; застосовувати технологію ігрового навчання при підготовці та проведенні уроку історії; демонструвати здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, генерування нових ідей, виявлення та розв'язання навчальних проблем; уміння приймати ефективні рішення в професійній діяльності.</p>
<p>Тема 7. Технологія підготовки та проведення дебатів в системі шкільної історичної освіти</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Знати особливості підготовки та проведення дебатів як форми проблемного навчання історії; розрізняти види дебатів; розуміти місце дебатів у навчальному процесі ЗЗСО. Володіти навиками ефективної</p>

	<p>підготовки та проведення дебатів різних видів; застосовувати технологію дебатів у навчальній практиці уроку історії; демонструвати здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, генерування нових ідей, виявлення та розв'язання навчальних проблем; уміння приймати ефективні рішення в професійній діяльності.</p>
<p>Тема 8. Технологія кооперативного навчання</p> <p style="text-align: center;">2/4</p>	<p>Знати концептуальні засади технології кооперативного навчання, її цілі, завдання, принципи реалізації; розрізняти прийоми та вміння їх застосовувати при підготовці й проведенні сучасного уроку історії.</p> <p>Володіти навиками застосування прийомів кооперативного навчання при підготовці та проведенні уроку історії; демонструвати здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, генерування нових ідей, виявлення та розв'язання навчальних проблем; уміння приймати ефективні рішення в професійній діяльності.</p>
<p>Тема 9. Проєктна технологія в навчанні історії</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Знати концептуальні засади технології проєктного навчання, її цілі, завдання, принципи реалізації, її мету, завдання, способи реалізації при навчанні історії в школі; розрізняти види навчальних проєктів, виділяти їхні характерні риси та особливості, знати принципи їхнього застосування для моделювання змісту навчання історії в школі.</p> <p>Володіти методикою організації навчання за проєктною технологією; демонструвати здатність до міжособистісної</p>

	взаємодії, роботи в команді, генерування нових ідей, виявлення та розв'язання навчальних проблем; уміння приймати ефективні рішення в професійній діяльності.
<p>Тема 10. Методика підготовки і проведення інтерактивного уроку історії</p> <p style="text-align: center;">2/2</p>	<p>Знати методику підготовки та проведення інтерактивних уроків різних типів; особливості й етапи підготовка вчителя до інтерактивного уроку; володіти методами та прийомами інтерактивного навчання (сторітелінг; мобільне навчання; фішбоун; кроссенс; куйс-метод; квест і т.і)</p> <p>Вміти розробити інтерактивні завдання із використанням методів та прийомів інтерактивного навчання; організувати інтерактивний простір уроку історії; демонструвати здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, генерування нових ідей, виявлення та розв'язання навчальних проблем; уміння приймати ефективні рішення в професійній діяльності.</p>

Формування програмних компетентностей

Індекс в матриці ОП	Програмні компетентності
ЗК 2	Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (соціальна компетентність).
ЗК 4	Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до професійних обов'язків, мотивування людей до досягнення суспільної мети (лідерська компетентність).
ЗК 5	Здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем (креативна компетентність).

ФК 2	Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові, предметні компетентності та уміння; здійснювати інтегроване навчання учнів; добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання та розвитку учнів; розвивати в учнів критичне мислення формувати ціннісне ставлення учнів (предметно-методична компетентність)
ФК 3	Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси (інформаційно-цифрова компетентність).
ФК 4	Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; формувати мотивацію учнів та організовувати їхню позитивну діяльність; формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною (психологічна компетентність).
ФК 5	Здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; поцінювати та усвідомлювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі (емоційно-етична компетентність).
ФК 6	Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями в освітньому процесі; залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами, вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами (компетентність педагогічного партнерства)
ФК 9	Здатність визначати, формулювати та розв'язувати наукові проблеми, аналізувати соціально значущі процеси та робити науково обґрунтовані висновки; здатність до перенесення системи наукових знань у професійну діяльність та в площину навчального предмету (загальнонаукова компетентність).
ФК 10.2	Здатність інтегрувати набуті знання соціальних та гуманітарних наук у самостійну систему, виявляти цілісність знань та умінь.
ФК 11	Здатність проектувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів (проектувальна компетентність)

ФК 12	Здатність прогнозувати результати освітнього процесу; планувати освітній процес (прогностична компетентність).
ФК 13	Здатність організовувати процес навчання учнів; організовувати різні форми та види навчальної та пізнавальної діяльності учнів (організаційна компетентність).
ФК 14	Здатність здійснювати оцінювання навчальних результатів учнів; аналізувати результати навчання учнів; забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів (оцінювально-аналітична компетентність).
ФК 15	Здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації у професійній діяльності; застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності (інноваційна компетентність).
РН 5	Має ґрунтовні знання освітньої галузі / предмету й розуміє можливості її інтеграції з іншими освітніми галузями / предметами; знає, як сформулювати в учнів уявлення про освітню галузь / предмет на основі сучасних наукових досягнень; знає ключові та предметні компетентності, задекларовані у державному стандарті базової середньої освіти
РН 6	Знає вимоги до результатів навчання за державним стандартом базової середньої освіти, типовими освітніми програмами; визначає предметний зміст і послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту базової середньої освіти, типових освітніх програм, попередніх результатів навчання учнів, їхніх освітніх потреб.
РН 7	Знає, як застосовувати сучасні методиками та технології моделювання змісту навчання історії в школі.
РН 8	Знає методиками й технології моделювання змісту освіти; уміє добирати та використовувати сучасні й ефективні методиками і технології навчання, виховання та розвитку учнів.
РН 9	Володіє методиками розвитку ключових та предметних компетентностей учнів при вивченні предметів громадянської та історичної освітньої галузі.
РН 10	Має навички використання цифрових пристроїв, їхнього базового програмного забезпечення, онлайн-сервісів, мереж Інтернет; уміє ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; знає правила критичного оцінювання інформації та критерії медіаграмотності.

PH 11	Знає про індивідуальні особливості учнів (вік, здібності, інтереси і т.і.) та їхній вплив на засвоєння навчального матеріалу й успішну соціалізацію; знає, як визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів.
PH 12	Уміє формувати мотивацію учнів та використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; уміє формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.
PH 14	Знає про сучасні форми, методи, технології та засоби навчання, що сприяють розвитку власної уваги, саморегуляції, подолання стресу, порозуміння.
PH 15	Знає про переваги та основні етапи формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями; уміє застосовувати механізми раціоналізації суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями.
PH 25	Знає вимоги до змістового наповнення освітнього середовища; уміє використовувати фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти як освітній ресурс.
PH 26	Знає методи педагогічного проектування; уміє формулювати цілі освітнього процесу на основі прогностичних методів планування.
PH 27	Знає вимоги законодавства щодо організації освітнього процесу; уміє організовувати навчальні заняття різних типів, застосовувати різні види і форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, раціонально використовувати навчальний час.
PH 28	Знає види оцінювання результатів навчання учнів; уміє застосовувати різні форми та види оцінювання результатів навчання учнів.
PH 29	Знає освітні інновації, їхні характеристики; особливості організації інноваційної педагогічної діяльності; уміє інтегрувати інновації у власну педагогічну практику, адаптувати їх до різних умов педагогічного процесу.

Літературні джерела

Основна

1. Баханов К. Професійний довідник вчителя історії. Харків : «Основа», 2011, 239 с.
2. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
3. Ігнатенко Н. В., Савенко В. В. Теорія та методика навчання історії в

- школі. Навчально-методичний посібник (за вимогами кредитно-трансферної системи). Тернопіль : Вектор, 2014. 224 с.
4. Пометун О. Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2005. 328 с.
 5. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 144 с.
 6. Яковенко Г. П. Методика навчання історії. Навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2017. ULR: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/942225ae-467a-4e6a-9299-ed279e9b6783/content>

Допоміжна

7. Про освіту: Закон України від 05. 09. 2017. № 2145 – VIII. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1392 ULR: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011- %D0%BF](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF)
9. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020. № 463-IX. ULR: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
10. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.07.2024. № 1072 ULR: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity>
11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р ULR: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
12. Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії. *Історія в школах України*. 1996. №1. С.20 – 25.
13. Власов В. Як перевірити вміння локалізувати факти та об’єкти на карті в процесі підготовки до ДПА та ЗНО з історії України. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 8. С. 20 – 37.
14. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Київ : Шкільний світ, 2003. 40 с.
15. Десятов Д. Методика розвитку історичного мислення засобами наочності / Д. Десятов. *Xfhrs* : Вид. група «Основа», 2008. 141[3] с.
16. Ігнатенко Н. В. Випереджальні форми технології кооперативного навчання історії в середній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Серія: «Педагогіка» та «Психологія». 2016. № 10. С. 5 – 10.
17. Ігнатенко Н. В. Інтерактивне навчання історії в умовах освітніх трансформацій. Актуальні питання дослідження вітчизняної історії й

- викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної он-лайн конференції з міжнародною участю (м. Глухів, 17 лист. 2022 р.) Глухів 2022. С. 12 – 16.
18. Ігнатенко Н. Інтерактивне навчання як тенденційна характеристика процесу модернізації шкільної історичної освіти на поч. ХХІ ст. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2021. № 1. С. 84 – 89.
 19. Ігнатенко Н. Концептуальний аналіз технології проблемного навчання в контексті модернізації моделі шкільної історичної освіти України на поч. ХХІ ст. Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції з використанням сервісу відеоконференцій ZOOM (м. Київ, 29 січ. 2021 р.). Київ. 2021. Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вип. 37 (т. 2). С. 60 – 63.
 20. Ігнатенко Н. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. Науковий вісник Ужгородського університету серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2 (39). С. 81 – 85.
 21. Коляда І. А., Нечаєва А. С. Кооперативне навчання: історичний аспект. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль. 2020. С. 52 – 55. URL: https://tnpu.edu.ua/news/materialy_konferentsiji_NUSH_history.pdf
 22. Комаров В. Історичні образи: як їх формувати. *Історія в школах України*. 2001. № 2. С. 26.
 23. Ляшенко О. І. Профільне навчання: концептуальні підходи до реалізації в українській школі. *Науково-теоретичний та педагогічний вісник НАПН України «Педагогіка і психологія»*, 4 (85) 2014. С. 30 – 35. URL: <http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/7212-profilne-navchannya-kontseptualni-pidkhody-do-realizatsiyi-v-ukrayinskiy-shkoli.html>
 24. Модельні навчальні програми для 5 – 9 класів Нової української школи. Громадянська та історична освітня галузь. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
 25. Навчальні програми з історії для 5 – 9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
 26. Навчальні програми з історії для 10 – 11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

27. Історія: Україна і світ (інтегрований курс). Програма для 10 – 11-х класів URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58973/>
28. Рекомендації по розробленню календарно-тематичного планування. «Нова українська школа». URL: <https://vseosvita.ua/library/rekomendacii-rozroblennu-kalendarno-tematicnogo-planuvanna-nova-ukrainska-skola-348141.html>
29. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД. Кулінічев Б. М., 2007. 141 с.
30. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: метод. посіб. Київ: А.П.Н., 2002. 135 с.
31. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
32. Пометун О.І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар, О. А., Торчинська Т. А. Інтерактивні технології: теорія та методика: метод. посіб. Умань-Київ, 2008. 94 с.
33. Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи. *Історія в школах України*. 2004. № 1. С. 6 – 8.
34. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати. *Історія в школах України*. 2007. № 5. С. 8 – 12.
35. Терно С. Критичне мислення: чергова модель чи нагальна потреба. *Історія в школах України*. 2007. № 4. С. 13 – 15.
36. Терно С. Методичний апарат підручника: яким він має бути? *Історія в школах України*. 2004. № 7. С. 17 – 20.
37. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії. *Історія в школах України*. 2004. № 8. С. 22 – 27.

Політика оцінювання

- **Політика щодо дедлайнів та перескладання:** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від можливої максимальної кількості балів за вид діяльності). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

- **Політика щодо академічної доброчесності:** Списування під час контрольних робіт заборонені. Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час онлайн-тестування та підготовки практичних завдань у процесі практичного заняття.

- **Політика щодо відвідування:** Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, працевлаштування, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в онлайн-формі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за курс розраховується наступним чином:

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
ЗМ 1 (теми 1 – 5) усне опитування, завдання для самостійного виконання	30
ЗМ 2 (теми 6 – 10) усне опитування, завдання для самостійного виконання	35
ІНДЗ	10
Підсумковий тест	25

До Силабусу також готуються матеріали навчально-методичного комплексу:

- 5) Навчальний контент (розширений план лекцій)
- 6) Тематика та зміст практичних і семінарських робіт.
- 7) Завдання для підсумкового контролю (екзаменаційні питання)
- 8) Електронне навчання в системі MOODLE

Технологія критичного осмислення розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1991-2020 рр.

I ЕТАП

- Аналіз джерельної бази
- Формування переліку ініціатив з реформування різних напрямів вітчизняної моделі шкільної історичної освіти у 1991 - 2020 рр.
- Формування фокус-групи для оцінювання

II ЕТАП

- Організація двоетапної процедури роботи фокус-групи як номінальної (метод онлайн-опитування)
- Визначення пріоритетних ініціатив за кожним напрямом розвитку шкільної історичної освіти

III ЕТАП

- Аналіз та узагальнення результатів анкетування
- Аналіз обробленої інформації
- Узагальнення результатів експертного оцінювання ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі (1991 – 2020 рр.)

Опитувальник
«Детермінанти розвитку вітчизняної моделі шкільної історичної освіти у 1991-2020 рр.»



Експертна оцінка детермінантів розвитку вітчизняної моделі шкільної історичної освіти у 1991-2020 рр.

В І U ↵ ✕

Вельмишановний експерте!

Просимо Вас долучитися до оцінювання якості та ефективності трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі. Опитування проводиться відповідно до завдань наукового дослідження **ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (1991-2020рр.)**

- 1.Прізвище, ім'я, по батькові експерта
- 2.Місце роботи
- 3.Посада
- 4.Які, на Вашу думку, головні зміни (в меті, змісті, формах та методах навчання історії) відбулися в теорії та методиці навчання історії в школі упродовж останніх десятиліть?
- 5.Які з цих змін, на Ваш погляд, стали визначальними для переосмислення змісту та методики навчання історії на етапі сьогодення?
- 6.Які негативні тенденції збереглися при вивченні історії в закладах загальної середньої освіти?
- 7.Наскільки ефективним, на Ваш погляд, є організаційно-технологічний компонент (форми, методи, засоби навчання) сучасної фахової підготовки учителів історії у ЗВО?
- 8.Що, на Вашу думку, необхідно змінити в системі фахової підготовки майбутніх учителів історії для підвищення якості шкільної історичної освіти?

Опитувальник
«Шляхи розвитку шкільної історичної освіти в Україні»



Шляхи розвитку шкільної історичної освіти в Україні (експертне опитування)

Вельмишановний експерте!

Просимо Вас долучитися до оцінювання переліку ініціатив з реформування шкільної історичної освіти, сформованого на основі аналізу сучасного освітнього законодавства, наукових досліджень, інформаційно-аналітичних матеріалів органів влади та наукових установ. Опитування проводиться відповідно до завдань наукового дослідження **ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (1991-2020pp.)**

- 1.Прізвище, ім'я, по батькові експерта**
- 2.Місце роботи експерта**
- 3.Вчене звання експерта**
- 4.Посада експерта**
- 5.Урахування зарубіжного досвіду для створення національної системи шкільної історичної освіти (оберіть 5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні):**
 - ✓ Забезпечити наступність усіх рівнів шкільної історичної освіти;
 - ✓ Регулярно здійснювати моніторинг якості шкільної історичної освіти та враховувати його результати при оновленні освітніх програм і підручників;
 - ✓ Гуманітаризувати зміст шкільних курсів історії;
 - ✓ Здійснити інтеграцію шкільних курсів історії на засадах принципу наднаціонального викладу, за яким події вітчизняної історії розглядаються та аналізуються у системі загальноєвропейських та світових процесів;
 - ✓ Створити доступні методичні ресурси для учителів історії;
 - ✓ Запровадити багатоперспективний підхід до висвітлення історичних подій, відповідно до якого, кожна історична ситуація висвітлюється щонайменше з двох перспектив, які репрезентують різні суспільні позиції та інтереси;
 - ✓ Застосувати принцип мультикультурності у висвітленні історичних подій, який не допускає розподілу на національну та наднаціональну (універсальну) історію;
 - ✓ Посилити роль самостійної роботи учнів і збільшити обсяг навчальної практики на уроках;

- ✓ Запровадити модель активної та інтерактивної взаємодії вчителя та учнів при вивченні історії;
- ✓ У висвітленні подій минулого акцентувати увагу на побутовій історії («історії дитинства»);
- ✓ Інше

6. Розвиток історичної освіти у закладах загальної середньої освіти (оберіть 5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні):

- ✓ Затвердити Концепцію історичної освіти та Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти;
- ✓ Усунути дисбаланс між навчальним навантаженням учнів, обсягом навчального матеріалу та очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності з предмету;
- ✓ Запропонувати учням та учителям нове покоління «підручників-навігаторів» позбавлених комплексу «теоріезалежності» та націлених на формування навичок XXI ст., зокрема критичного і креативного мислення;
- ✓ Узгодити зміст історичного матеріалу з віковими (психофізіологічними) та пізнавальними можливостями учнів;
- ✓ Відмовитися від висвітлення історії як безальтернативного лінійного (хронологічного) процесу в розрізі двох окремих предметів та запровадити концентричний спосіб структурування навчального матеріалу в межах єдиного інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ»;
- ✓ Розширити тематичний і просторовий контекст української історії з метою реалізації громадянознавчого потенціалу історичної освіти;
- ✓ Відмовитися від намагання поєднати анахронічну схему висвітлення історичного процесу з низкою освітніх новацій;
- ✓ Інформаційно спростити та своєчасно оновлювати шкільні програми з історії;
- ✓ Покращити професійну орієнтацію школярів на історичні спеціальності;
- ✓ Забезпечити вільний доступу учнів, педагогів до сучасних освітніх технологій;
- ✓ Розвивати навички самостійного мислення, критичного ставлення та аналізу різної (часто суперечливої) інформації;
- ✓ Інше

7. Розвиток шкільної історичної освіти у ЗВО (Спеціальність 014.03 Середня освіта (Історія)) (оберіть 5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні):

- ✓ Сформувати загальну стратегію розвитку освітніх програм за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія);
- ✓ Уніфікувати вимоги до навчальних курсів з урахуванням потреб шкільної історичної освіти;
- ✓ Своєчасно оновлювати навчальні програми дисциплін обов'язкової та вибіркової частин базового навчального плану спеціальності та

забезпечити їх змістову єдність з навчальними програмами закладів загальної середньої освіти;

✓ Збільшити кількість годин на вивчення курсу «Теорії та методики навчання історії в школі»;

✓ Доповнити вибіркового компонент освітньо-професійної програми Середня освіта (Історія) навчальними дисциплінами методичного спрямування;

✓ Збільшити кількість годин на практичну підготовку майбутніх вчителів історії;

✓ Збільшити кількість годин на теоретичну підготовку майбутніх вчителів історії;

✓ Урізноманітнити форми та методи навчання, віддаючи перевагу активним та інтерактивним;

✓ Інтегрувати зміст історичної освіти через запровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих освітніх галузей;

✓ Переглянути концептуальну модель курсу «Теорія та методика навчання історії в школі», у відповідності до стандартів підготовки вчителя НУШ;

✓ Розвивати в університетах науково-педагогічну інфраструктуру: обладнати сучасним мультимедійним компонентом навчально-методичні лабораторії та центри розвитку історичної освіти;

✓ Інше

Додаток К 1.

Відповіді експертів щодо врахування зарубіжного досвіду для створення національної системи шкільної історичної освіти (5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні)



Водночас у розділі «інше» експерти мали можливість запропонувати відомі їм зарубіжні практики, корисні для впровадження в національну систему історичної освіти. Серед них найактуальнішими вважаємо такі:

- виробити єдину державну політику щодо розвитку шкільної історичної освіти;

- активно залучати учнів до дослідницької діяльності, що дасть здобувачам освіти можливість самостійно вивчати історичні події та явища,

проводити дослідження, аналізувати джерела, працювати в музеях та ділитися висновками та узагальненням;

- визначити базовий зміст історичної освіти (оскільки відсутність змісту в стандартах дозволила проросійськи налаштованим ідеологам вилучити з програми та підручників з історії України відомості про помаранчеву революцію та революцію Гідності. А це доленосні події для української ідентичності. І це лише верхівка айсбергу: те саме і з братерством тарасівців тощо. Більше див. Терно С., Турченко Г. «Бої за Україну...» та Терно С. «Гвардія Табачника та підручники з історії для НУШ»).

Відповіді експертів щодо розвитку історичної освіти у закладах загальної середньої освіти (5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні)

Розвиток історичної освіти у закладах загальної середньої освіти (5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні):



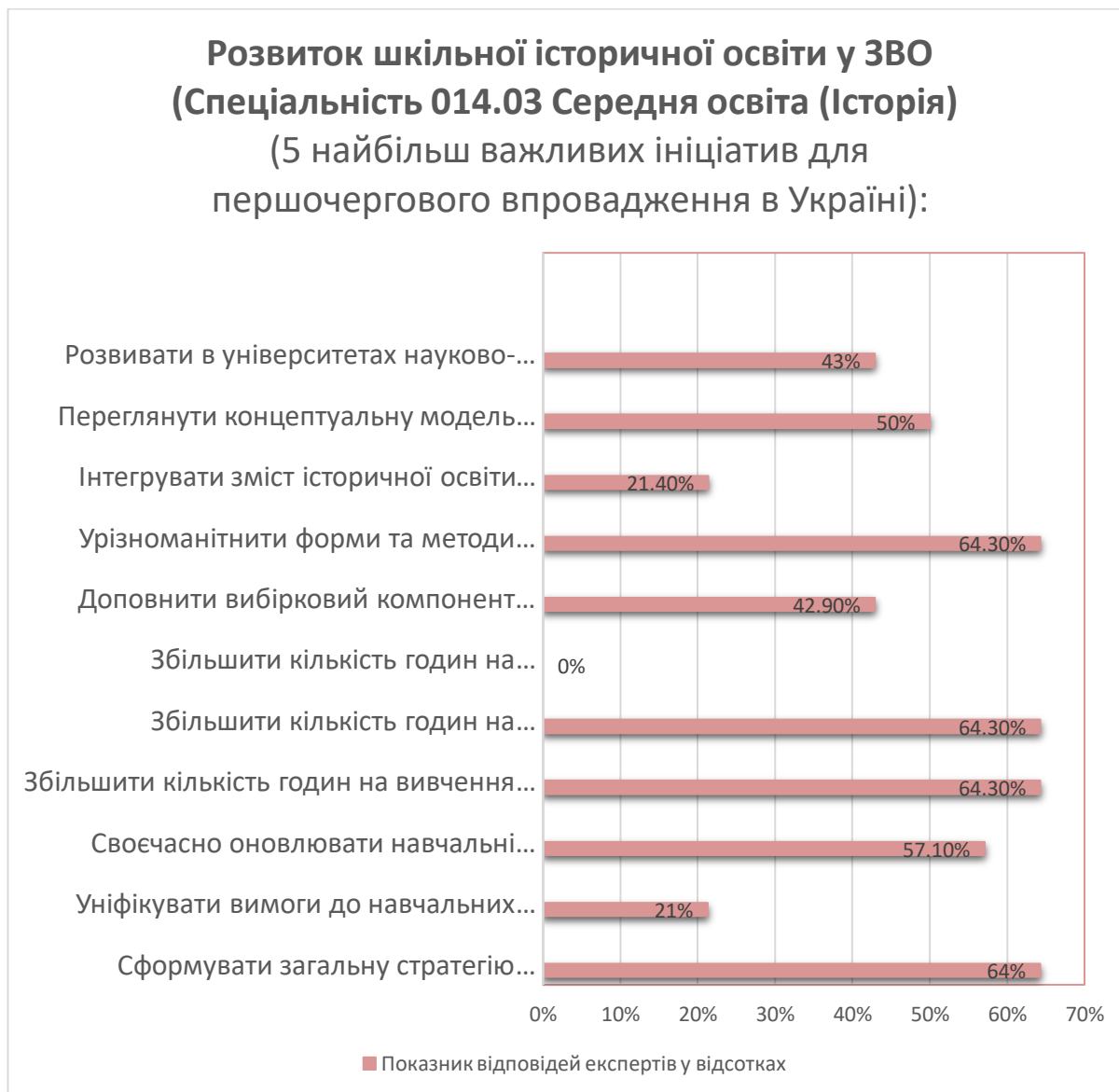
У розділі «інше» експерти мали можливість запропонувати власні ініціативи, корисні для впровадження в національну систему історичної освіти ЗЗСО. Серед них найактуальнішими вважаємо такі:

- Розвиток інтегрального мислення (Римський клуб, грудень 2017)
- Передбачити, щоб учні мали можливість досліджувати історичні факти, які мають відношення до їхнього регіону, міста чи сім'ї, що зробить навчання цікавішим та зрозумілішим.

- Я помітив мотиви так званих «Концептуальних засад реформування історичної освіти...», які вважаю псевдонауковими. (Терно С. «11 зауваг до концептуальних засад...»). Основна проблема – це подолання кулуарності та клановості в реформуванні історичної освіти. Це принципово важливе питання. Має бути науковий консенсус щодо концепції історичної освіти, а не продавлювання через коліно вузьким колом обраних всієї історичної спільноти.

Додаток К 3.

Відповіді експертів щодо розвитку шкільної історичної освіти у ЗВО (Спеціальність 014.03 «Середня освіта (Історія)» (5 найбільш важливих ініціатив для першочергового впровадження в Україні)



У розділі «інше» експерти мали можливість запропонувати власні ініціативи, корисні для впровадження в систему шкільної історичної освіти у ЗВО. Серед них найактуальнішими вважаємо такі:

- Пропоную чітко розподілити зміст фахової діяльності випускників освітніх рівнів спеціальності 014.03 «Середня освіта (Історія)»: бакалаврів слід орієнтувати на роботу в базовій школі (5-9 класах), а магістрів – у профільній (10-12 класах) та закладах фахової передвищої освіти (випускники освітньо-наукових магістерських програм – як асистенти викладачів ЗВО). У такий спосіб буде вирішено кілька проблем: чітко

розмежовано навчальний матеріал та спрямованість підготовки, вступники-перехресники будуть обмежені тільки профільною школою, до роботи в якій вони готувалися.

- Я за академічну свободу, яка гарантована педагогам законом «Про освіту», відтак не вважаю за доцільне вводити в освітній процес якісь обмеження. ОП мають відмінності залежно від університету, тому у ЗВО передбачено чимало предметів, які обирає сам студент. А от проєкт державного стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 спровокував чимало зауважень та містить положення, що суперечать чинній нормативній базі (результати обговорення оприлюднені на сайті МОН).

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ Праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових періодичних видання, які індексуються в міжнародних наукометричних базах Web of Science чи Scopus

1. Ігнатенко Н., Москалюк М., Костюк Л. Історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні (1999 – 2020 рр.). *Український історичний журнал*. 2022. № 2. С. 203 – 215.

2. Ігнатенко Н., Москалюк М. Історична освіта в дискурсі еволюції державної політики України кінця ХХ – початку ХХІ ст. *Емінак: Науковий щоквартальний журнал*. 2022. №1 (37), С. 135 – 149.

3. Ignatenko N., Savenco V., Kryskov A., Habrusieva N., Remekh T. Formation of Cognitive-Technological Competence as a Mechanism of Realisation of Rational Component in Training Undergraduate Students. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. Vol. 15 No. 1. С. 247 – 263.

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Ігнатенко Н. В. Особливості становлення та розвитку вітчизняної методики навчання історії в школі у ХХ столітті. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2013. №. 2. С. 8 – 14.

5. Ігнатенко Н. В. Особливості інтерактивного навчання історії у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. №. 1. С.181 – 185.

6. Ігнатенко Н. В. Випереджальні форми технології кооперативного навчання історії в середній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Серія: «Педагогіка» та «Психологія». 2016. № 10. С. 5 – 10.

7. Ігнатенко Н. В. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота» 2016. Вип. 2 (39). С. 81 – 85.

8. Ігнатенко Н. В. Теоретичні основи застосування технології проектного навчання на уроках історії у закладах загальної середньої освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 403 – 407.

9. Ігнатенко Н. Професійний розвиток учителя історії у контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2020. № 2. С. 42 – 49.

10. Ігнатенко Н. Інтерактивне навчання як тенденційна характеристика процесу модернізації шкільної історичної освіти на поч. ХХІ ст. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2021. № 1. С. 84 – 89.

11. Ігнатенко Н. Державна політика України в галузі освіти: концептуальні підходи до визначення змісту та генези поняття. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2021. № 4. С. 5 – 11.

12. Ігнатенко Н. Світові тенденції соціокультурних змін та їх вплив на модернізаційні процеси в освіті. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 28. С. 70 – 76.

13. Ігнатенко Н. Генезис шкільної історичної освіти в Україні (1991 – 1996 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. №57. Т.1. С. 285 – 290.

14. Ігнатенко Н. В. Концептуальні ідеї «Нової української школи» як стратегія змін у базовій середній освіті. *Наукові інновації та передові технології*. Серія: «Педагогіка». 2023. № 13 (27) 2023. С. 684 – 696.

15. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у Новій українській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 68. С. 262 – 266.

16. Ігнатенко Н. В. Генезис вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996 – 2010 рр. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 3(21). С. 722 – 736.

17. Ігнатенко Н. Трансформаційні процеси у вітчизняній теорії та методиці навчання історії в школі (2010 – 2014 рр.). *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Педагогіка». 2024. №4 (32). С. 961 – 973.

18. Ігнатенко Н. В. Державна політика України в галузі освіти як інструмент трансформації теорії та методики навчання історії в школі у 1991 – 2020 рр.: історіографія проблеми. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 4 (22). С. 903 – 915.

19. Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України: історіографія проблеми. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка». 2024. № 4 (38). С. 258 – 270.

20. Ігнатенко Н. В. Трансформація змісту історичної освіти в парадигмі «Нової української школи». *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 4 (22). С. 1033 – 1047.

21. Ігнатенко Н. Понятійно-термінологічне поле дослідження трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2024. №. 73. Т. 2. С. 305 – 311.

22. Ігнатенко Н. В. Особливості відображення трансформаційних процесів теорії та методики навчання історії в школі у науково-методичній

літературі 1991 – 1996 рр. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 8. С. 946 – 959.

23. Ігнатенко Н. В. Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії в школі у науково-методичній літературі 1996 – 2010 рр. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 5. С. 226 – 240

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

24. Ігнатенко Н. В. Технологічні особливості застосування інтерактивної моделі навчання історії у ВНЗ. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: «Ніланд-ЛТД, 2017. Вип. 9. С. 44 – 47.

25. Ігнатенко Н. В. Особливості реалізації компетентнісного підходу в оцінюванні навчальної діяльності студентів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матер. II наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 26 – 27 квіт. 2018 р.). Тернопіль: СМП «Тайп», 2018. С. 129 – 131.

26. Ігнатенко Н. В. Закономірності розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: зб. матер. II наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 11 – 12 квіт. 2019 р.). Тернопіль: СМП «Тайп», 2019. С. 237 – 240.

27. Ігнатенко Н. В. Проблемне навчання в системі шкільної історичної освіти. *Інноваційні пріоритети у розвитку науки*: зб. наук. праць XXVII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 18 лют. 2019 р.). Вінниця, 2019. Ч. 4, С. 45 – 49.

28. Ігнатенко Н. Місце та роль учителя в освітньому середовищі НУШ. Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 36 – 39.

29. Ігнатенко Н. В. Бензак Т. І. Інноваційні процеси в освіті як запорука реалізації концептуальних положень НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти*: мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 40 – 42.

30. Ігнатенко Н. В., Дзядик Х. П. Дидактичні інновації як основа змін освітньої практики сучасного закладу загальної середньої освіти. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти* : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 43 – 46.

31. Ігнатенко Н. Крупик Д. Учителю як суб'єкт педагогічної діяльності в концепції НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти* : мат. Всеукр. наук.-

практ. конф. (м. Тернопіль, 16 – 17 жовт. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 47 – 48.

32. Ігнатенко Н. Методика застосування інноваційних дидактичних технологій при вивченні історичних дисциплін у закладі вищої освіти. 2020. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 11. С. 148 – 154.

33. Ігнатенко Н. Концептуальний аналіз технології проблемного навчання в контексті модернізації моделі шкільної історичної освіти України на поч. ХХІ ст. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2021. Вип. 37 (т. 2). С. 60 – 63.

34. Ігнатенко Н. В. Інтерактивне навчання історії в умовах освітніх трансформацій. *Актуальні питання дослідження вітчизняної історії й викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в умовах НУШ* : 36. наук. праць за мат. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. уч. (Глухів, 17 лист. 2022 р.). Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2022. С. 110 – 112.

35. Ігнатенко Н. В. НУШ як інноваційна освітня технологія. *Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти* : мат. Міжнар. наук.-практ. конференції (Житомир, 15 листоп. 2023 р.). Житомир: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2023. С. 65 – 69.

36. Ігнатенко Н. Проблемне навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць XI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ – Львів – Бережани – Ломжа, 1 листоп. 2022 р.). Київ, 2022. Вип. 11. С. 29 – 33.

37. Ігнатенко Н. Технологічна складова трансформаційних процесів у «Новій українській школі». *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку* : мат. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 24 листоп. 2023 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2023. С. 81 – 84.

38. Ігнатенко Н. В. Проблема трансформації вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у науково-методичних працях 1991 – 1996 рр. *Modern Scientific Research is the Engine of Technical Progress*: мат. XXXV Міжнар. наук.-практ. конф. (Карлові Вари, 21 – 23 серп. 2024 р.). Карлові Вари, 2024. С. 88 – 93.

39. Ігнатенко Н. В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України періоду незалежності (1991 – 2024 рр.): термінологічне поле дослідження. *Innovations in Scientific Research: World Experience and Realities*: мат. XVIII International scientific and practical conference (Riga, Latvia. April 10 – 12, 2024). Riga: International Scientific Unity. 2024. С. 141 – 145.

40. Ігнатенко Н. В. Терміни і визначення у проблематиці трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі періоду незалежності України (1991 – 2020 рр.). *Світ наукових досліджень*:

мат. Міжнар. мультидисципл. наук. інтернет-конф. (Ополе, 24 – 25 трав. 2024 р.). Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, 2024. Вип. 30. С. 69 – 72.

41. Ярмолюк Ю., Ігнатенко Н. Методика організації роботи з підручником при вивченні історії в основній школі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. Вип.11. С. 65 – 66.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

42. Ігнатенко Н. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами інтерактивних технологій на уроках історії в школі. *Історія в школі*. 2011. № 6. С. 21 – 28.

43. Ігнатенко Н. В. Структурно-функціональний аналіз підручника та методика організації роботи з його текстовим компонентом при вивченні історії в закладі загальної середньої освіти. *Історія в рідній школі*. 2019. № 9. С. 34 – 39.

44. Ігнатенко Н. В., Савенко В. В. Теорія та методика навчання історії в школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Вектор, 2014. 224 с.

45. Ігнатенко Н. Особистісно-орієнтоване навчання як дидактична умова формування когнітивно-технологічної компетентності вчителя історії в умовах реалізації інноваційної складової освітніх реформ поч. ХХІ ст. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. 2021. Вип. 9. С. 151 – 154.

46. Ігнатенко Н. Реалізація ідей технології проблемного навчання при вивченні історії в закладі загальної середньої освіти. *Історія в рідній школі: науково-методичний журнал*. 2021. № 1. С. 21 – 24.

47. Ігнатенко Н., Савенко В. Суспільствознавча освіта в сучасній Україні: тенденції розвитку в контексті світових соціокультурних змін. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. Вип.11. С. 9 – 12.

48. Савенко В. Ігнатенко Н. Генеза державної політики в галузі освіти в Україні періоду незалежності. *Актуальні проблеми правознавства. Збірник наукових праць юридичного факультету Західноукраїнського національного університету*. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. Випуск. 3. С. 43 – 48.