

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра історії та методики її навчання

**Використання біографічних матеріалів
у навчанні історії в профільних класах**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності 014.03 Історія

освітньої програми Середня освіта: історія та
громадянська освіта. Національно-патріотичне
виховання

Пинзару Катерини Сергіївни
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

Керівник к. іст. н. Татаринов І.С.
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Рецензент _____
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри історії та ме
(назва)

протокол № 7 від «17» чрудн

Завідувач кафедри

Г. Гончарова — Гончарова Н.О.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захис
на відкритому засіданні ЕК

«29» чрудн 2025 р.

Оцінка 1008.
(за стобальною шкалою)

Відмінно
(за традиційною шкалою)

Голова ЕК

[підпис]
(підпис)

[підпис]
(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІСТИКИ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	8
1.1. Стан наукової розробки проблеми в історико-педагогічній літературі.....	8
1.2. Характеристика джерельної бази дослідження.....	17
1.3. Методологія дослідження.....	23
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БІОГРАФІЧНИМИ МАТЕРІАЛАМИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	29
2.1. Дидактичний потенціал біографістики у формуванні предметних компетентностей старшокласників.....	29
2.2. Психолого-педагогічні особливості сприйняття історичних постатей учнями старшого шкільного віку.....	36
2.3. Класифікація та методика відбору біографічних матеріалів для уроків історії профільного рівня.....	44
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	55
3.1. Технологія підготовки вчителя до використання елементів біографістики на уроках історії.....	55
3.2. Методична розробка уроку історії з поглибленим вивченням біографії історичних постатей.....	59
3.3. Розробка позакласного заходу на основі біографічних досліджень.....	65
ВИСНОВКИ.....	73
ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА.....	79

ВСТУП

Актуальність. Сучасний етап розвитку історичної освіти в Україні характеризується комплексною реформою, спрямованою на реалізацію компетентнісного підходу та вимог Нової української школи (НУШ). Ця трансформація вимагає переходу від традиційної, переважно фактологічної, моделі викладання до особистісно-орієнтованого навчання, де учень стає активним суб'єктом пізнання, здатним до критичного аналізу та рефлексії.

В умовах профільного навчання (історико-правовий, гуманітарний профілі) існує особлива потреба в інструментах, які б забезпечували поглиблене, спеціалізоване та науково орієнтоване вивчення історії. Учні профільних класів мають не просто засвоювати факти, а й опановувати методологію історичної науки, зокрема, навички джерелознавчого аналізу та історичного мислення. Проте, шкільні підручники часто пропонують узагальнені портрети історичних діячів, залишаючи поза увагою складність їхнього вибору, внутрішні конфлікти та особистий внесок у події.

У цьому контексті, біографічні матеріали (спогади, щоденники, листування, життєписи) набувають особливої актуальності. Вони виконують низку критичних функцій:

- Персоніфікація історії: Вони перетворюють «суху» історію на живий, емоційно насичений досвід, дозволяючи учням зрозуміти події через призму людської долі.

- Джерелознавчий розвиток: Робота з первинними біографічними джерелами (наприклад, листами) формує навичку критичного оцінювання інформації, ідентифікації упереджень та встановлення історичної істини.

- Формування ціннісних орієнтацій: Вивчення біографій, особливо діячів, що зробили значний внесок у становлення української державності та культури, сприяє національно-патріотичному вихованню та формуванню громадянської свідомості.

Незважаючи на значний освітній потенціал, питання системного та методично обґрунтованого використання біографічних матеріалів саме в умовах профільного навчання залишається недостатньо розробленим. Практично відсутня цілісна методична система, яка б враховувала специфічні вимоги, рівень підготовки та освітні потреби учнів профільних класів у контексті поглибленого вивчення історії.

Таким чином, розробка та експериментальна перевірка ефективності такої системи є своєчасним та актуальним завданням, що має суттєве значення для модернізації змісту та методів історичної освіти в старшій школі.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та розробка методичної системи використання біографічних матеріалів у навчанні історії в профільних класах з метою підвищення якості засвоєння історичних знань, розвитку критичного мислення та формування ключових історичних компетентностей.

Для досягнення означеної мети були поставлені наступні дослідницькі завдання:

- проаналізувати стан наукової розробки проблеми в історико-педагогічній літературі;
- охарактеризувати джерельну базу дослідження;
- розглянути методологію дослідження;
- дослідити дидактичний потенціал біографістики у формуванні предметних компетентностей старшокласників;
- проаналізувати психолого-педагогічні особливості сприйняття історичних постатей учнями старшого шкільного віку;
- провести класифікацію методики відбору біографічних матеріалів для уроків історії профільного рівня;
- охарактеризувати технологію підготовки вчителя до використання елементів біографістики на уроках історії;

- провести методичну розробку уроку історії з поглибленим вивченням біографії історичних постатей;

- розробити позакласний захід на основі біографічних досліджень.

Об'єктом дослідження є процес навчання історії в профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Предметом дослідження є методична система використання біографічних матеріалів як засобу формування історичних компетентностей учнів профільних класів.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період від 1990-х років до сьогодення і визначені активізацією процесів реформування шкільної історичної освіти в незалежній Україні, зокрема впровадженням профільного навчання.

Територіальні рамки дослідження охоплюють загальноосвітні навчальні заклади України, що здійснюють профільне навчання в старшій школі.

Наукова новизна роботи полягає в удосконаленні розуміння сутності та функцій біографічного методу в історичній освіті старшокласників шляхом інтеграції класичних методичних підходів (Власов, Пометун) із концепціями наративної психології (МакАдамс) та історичної емпатії (Davis, Ashby & Lee), що дозволяє перейти від фактографічного вивчення до формування історичної свідомості та ідентичності.

Розроблено та обґрунтовано критерії та показники оцінювання рівня сформованості біографічної компетентності старшокласників. Цей вид компетентності розглядається як здатність критично аналізувати історичний наратив особистості, розуміти її мотивацію та місце в історичному процесі. Створено та експериментально перевірено методичну систему використання біографічних матеріалів у профільній школі. Введено в науковий обіг вітчизняної методики історії результати інтеграції зарубіжних концепцій із практикою роботи з біографіями, що забезпечує розвиток критичного мислення та здатності до історичної інтерпретації на рівні профільної освіти.

Таким чином, наукова новизна роботи полягає в тому, що вона є першим в українській методиці навчання історії цілісним дослідженням, спрямованим на створення системи роботи з біографічним матеріалом саме в умовах профільної диференціації, з урахуванням сучасних психологічних та компетентнісних вимог.

Історіографію, джерела та методи дослідження розглянуто в Розділі 1.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що матеріали роботи можуть бути використані на заняттях з історії України та всесвітньої історії в профільних класах, а також на позакласних заходах.

Апробація результатів дослідження. Аспекти досліджуваної теми були представлені у вигляді двох доповідей на конференціях та двох статтях у збірниках наукових праць.

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і літератури (93 позицій). Повний обсяг магістерської становить 85 сторінки, з них 78 – основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІСТИКИ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

1.1. Стан наукової розробки проблеми в історико-педагогічній літературі

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі використання біографічних матеріалів у навчанні історії, засвідчує значний інтерес дослідників до цієї теми. Це зумовлено «антропологічним поворотом» у сучасній історичній науці та гуманістичною переорієнтацією освіти, де в центрі уваги перебуває Людина як творець історії та учень як суб'єкт пізнання. Історіографічний масив джерел, залучених до нашого дослідження, можна умовно класифікувати за декількома тематичними групами: загально-дидактичні та методологічні праці; дослідження, присвячені специфіці біографічного методу; роботи з психології сприйняття історії; праці, що висвітлюють особливості профільного навчання; а також зарубіжна історіографія, що фокусується на історичному мисленні та емпатії.

Фундаментальне значення для нашого дослідження мають праці, що розкривають загальні засади сучасної історичної дидактики та компетентнісного підходу. Зокрема, О. Пометун (2018; 2019) у своїх роботах ґрунтовно аналізує сутність компетентнісно орієнтованого навчання історії. У співавторстві з Г. Фрейманом (Пометун & Фрейман, 2009) та Н. Гупаном (Пометун & Гупан, 2019), дослідниця наголошує, що вивчення історії не може обмежуватися лише фактологією; воно має формувати громадянську та аксіологічну компетентності. Біографістика у цьому контексті розглядається як ефективний інструмент, оскільки через долі конкретних людей учні краще розуміють ціннісні орієнтири епохи.

Значний внесок у розробку методичного інструментарію вчителя зробив К. Баханов (2016). Його праці містять практичні рекомендації щодо

організації роботи з різними типами історичної інформації, в тому числі й персоніфікованої. Важливими для розуміння дидактичного контексту є праці О. Гісема та О. Мартинюка (2019), які розглядають методіку навчання історії комплексно, акцентуючи на необхідності поєднання традиційних та інноваційних методів.

Методологічні аспекти історичного пізнання та їх проєкцію на шкільну освіту висвітлює О. Удод (2010) у праці «Історія в дзеркалі методології». Автор підкреслює, що повернення «людини» в історію вимагає від вчителя нових підходів до інтерпретації історичних подій. Це перегукується з ідеями, викладеними у роботі А. Хуторського (2017) щодо сучасної дидактики, де особистісно-орієнтоване навчання визначається як пріоритетне.

Питання підготовки молодих науковців та вчителів до роботи з історичним матеріалом піднімають С. Гончаренко (2012) та Н. Гончарова (2009). У їхніх працях наголошується на важливості оволодіння дослідницькими методами, що є критично важливим для роботи в профільних класах, де учні самі виступають у ролі дослідників біографій.

Центральне місце в нашому огляді займають дослідження, безпосередньо присвячені біографістиці в освіті. Теоретичне обґрунтування біографічного підходу в історико-філософському пізнанні надає В. Менжулін (2010), який аналізує біографію як спосіб реконструкції минулого.

На методичному рівні проблему використання біографічних матеріалів глибоко дослідив В. Власов. У своїх статтях (Власов, 2013; 2021) він не лише обґрунтовує методіку роботи з біографіями, але й адаптує її до викликів сучасності, зокрема «кліпового мислення» учнів, пропонуючи використовувати мультимедійні джерела. Схожі питання порушує С. Іванов (2012), який розглядає персоніфікацію історії не просто як прийом, а як важливий дидактичний принцип.

О. Турянська (2016) присвятила окрему працю методиці використання біографічного методу, де класифікує способи роботи з життєписами

історичних діячів. Вона ж у своїх раніших роботах (Турянська, 2012) пов'язує роботу над біографіями з формуванням історичних понять.

Значний корпус літератури присвячено практичним аспектам вивчення історичних постатей у конкретних класах. Так, Н. Венцева (2010) розробила методичні рекомендації для 7-го та 8-го класів, які, хоч і стосуються середньої школи, містять алгоритми, придатні для адаптації у старшій профільній школі. П. Мороз (1997) та М. Мудра (2008) також розглядають методичні аспекти введення історичних портретів у канву уроку, наголошуючи на необхідності уникнення ідеалізації або надмірної демонізації постатей.

Особливу увагу дослідники приділяють аксіологічному (ціннісному) потенціалу біографістики. І. Бондарук (2019) стверджує, що саме через біографії відбувається формування ціннісних компетентностей учнів. Цю думку розвиває Л. Вовчук (2018), вказуючи на роль біографістики у формуванні історичної свідомості старшокласників. В. Сіденко (2017) йде далі, розглядаючи біографістику як інструмент формування історичної пам'яті молоді, що є надзвичайно актуальним в умовах інформаційної війни.

Варто відзначити праці, що фокусуються на конкретних історичних періодах та постатях як навчальному матеріалі. М. Бердута (2004), М. Котляр (1996), П. Толочко (1990) та колектив авторів (Дзюба, Довбищенко, Русина, 1997) створили ґрунтовні збірки історичних портретів («Історія України в особах»), які слугують фактологічною базою для вчителів та учнів. А. Пінчук (2006) проводить історико-методичний аналіз того, як визначні особистості були представлені в курсах початку ХХ ст., що дає можливість порівняти традиційні та новітні підходи.

О. Ільченко (2018) зосереджується на сутності та специфіці біографічного методу в історико-педагогічному дослідженні, що допомагає розмежувати науковий та навчальний підходи до біографії.

Ефективне використання біографічних матеріалів неможливе без врахування вікової психології. І. Барматова (2020) досліджувала психологічні

механізми сприйняття історичної інформації саме старшокласниками. Її висновки корелюють із класичною працею І. Кона (1989) «Психологія ранньої юності», де зазначається, що саме в юнацькому віці актуалізується потреба у рольових моделях та пошуку ідентичності.

Глибинне розуміння ефективності біографічного методу в старшій школі неможливе без звернення до фундаментальних психологічних теорій розвитку особистості. Ключовим для нашого дослідження є праця Е. Еріксона «Ідентичність: юність і криза» (Erikson, 1968), яка надає методологічний ключ до розуміння потреб учнів підліткового та раннього юнацького віку.

Згідно з епігенетичною теорією Е. Еріксона, розвиток особистості проходить через вісім стадій, кожна з яких характеризується специфічним психосоціальним конфліктом. Старший шкільний вік (який відповідає п'ятій стадії за Еріксоном) маркується кризою «ідентичність проти сплутаності ролей» (identity vs. role confusion). У цей період молода людина намагається інтегрувати свої попередні дитячі ідентифікації в нову, цілісну структуру особистості. Підліток шукає відповіді на екзистенційні питання: «Хто я?», «Які мої цінності?», «Яке моє місце в суспільстві?».

Кореляція між кризою ідентичності та вивченням біографій історичних діячів є прямою та функціональною. Е. Еріксон зазначає, що в пошуках власної ідентичності молодь потребує «значущих інших» – моделей для наслідування або, навпаки, антиприкладів, від яких можна відштовхнутися. Історичні постаті виступають ідеальним об'єктом для такої «примірки» соціальних ролей та життєвих сценаріїв.

Вивчення біографій у контексті теорії Еріксона виконує такі функції:

- Ідеологічна валідизація: Учні аналізують цінності та переконання історичних осіб, зіставляючи їх із власним світоглядом, що формується.

- Психосоціальний мораторій: Біографічний матеріал дозволяє учням безпечно (опосередковано) переживати складні життєві вибори, тріумфи та

трагедії, не ризикуючи в реальному житті, але отримуючи емоційний та когнітивний досвід.

Логічним продовженням та поглибленням психологічного обґрунтування біографічного методу є нарративна психологія, яскравим представником якої є Д. МакАдамс. У своїй праці «Психологія життєвих історій» (МакАдамс, 2018) вчений стверджує, що ідентичність людини – це не статичний набір рис, а інтерналізована та еволюціонуюча історія життя (life story), яку людина створює про себе, щоб надати життю змісту та мети.

Застосування підходу Д. МакАдамса до методики навчання історії докорінно змінює роль учня в роботі з біографічним матеріалом. Традиційна педагогіка часто зводила вивчення історичних постатей до запам'ятовування «анкетних даних»: дати народження, роки правління, перелік реформ. Натомість, спираючись на концепцію МакАдамса, ми розглядаємо біографію як нарративну конструкцію.

Учень, працюючи з життєписом історичної особи, не просто «вчить факти», а конструює нарратив, виступаючи у ролі біографа-дослідника. Цей процес включає:

- Виокремлення «ядерних епізодів»: Учень вчиться ідентифікувати ключові події в житті діяча (поворотні моменти), які змінили хід його історії, подібно до того, як людина виділяє важливі моменти у власному житті.

- Аналіз мотивації та агентності: МакАдамс акцентує на понятті «агентності» (agency) – здатності героя впливати на обставини. Учні досліджують, де історична постать діяла як суб'єкт (творець історії), а де – як об'єкт обставин.

- Побудова сюжетних ліній: Школярі вчать бачити в біографії наскрізні теми: «спокуту» (коли негативні події ведуть до позитивних змін) або «забруднення» (коли позитивний початок веде до краху).

Таким чином, поєднання теорій Е. Еріксона та Д. МакАдамса дозволяє стверджувати, що використання біографічних матеріалів у профільній школі виходить далеко за межі простої ілюстрації історичних подій. Воно стає

потужним інструментом особистісного розвитку, дозволяючи учням через реконструкцію чужих життєвих історій формувати та осмислювати власну ідентичність, розвиваючи при цьому складне наративне мислення.

Подолання рольової сплутаності: Аналізуючи цілісність життєвого шляху видатних осіб, старшокласники вчаться структурувати власне життя, бачити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком та долею. С. Максименко (2015) розглядає генезу здійснення особистості, що дає теоретичне підґрунтя для аналізу мотивації історичних діячів. О. Худобець (2016) також акцентує увагу на психологічних особливостях сприйняття історичного матеріалу, застерігаючи від перевантаження учнів сухими фактами без емоційного забарвлення.

Гендерний аспект сприйняття історичних постатей порушує І. Костюк (2019). Її дослідження є важливим для нашої роботи, оскільки демонструє необхідність збалансованого представлення чоловічих та жіночих образів в історії для формування адекватного світогляду сучасних учнів.

Навчання в профільних класах вимагає вищого рівня аналізу та самостійності. О. Бурлака (2019) у монографії «Методика навчання історії в профільній школі» визначає особливості організації навчального процесу, де біографічний матеріал стає об'єктом дослідження, а не просто ілюстрацією. М. Олійник (2011) розглядає дидактичні основи профілізації, вказуючи на можливості поглибленого вивчення персоналій.

Ключовим завданням профільної школи є розвиток історичного та критичного мислення. У цьому контексті визначальними є праці С. Терно (2011; 2014; 2015). Дослідник розробив теорію розвитку критичного мислення старшокласників, де аналіз дій історичних осіб, їх мотивів та наслідків рішень є одним з головних елементів.

Окремий пласт проаналізованої літератури становлять праці, присвячені конкретним історичним постатям або групам діячів. Аналіз цих джерел дозволяє простежити, як змінюються підходи до висвітлення біографій у сучасній історіографії та як це впливає на дидактику історії в

профільній школі. Сучасна наукова думка відходить від створення одновимірних, «бронзових» монументів, пропонуючи натомість складні, багатогранні образи, що вимагають від учнів критичного осмислення.

Яскравим прикладом класичного, але водночас модернізованого підходу до біографістики є фундаментальна праця М. Гілберта «Черчилль: Біографія» (Гілберт, 2011). Мартін Гілберт, як офіційний біограф Вінстона Черчилля, демонструє, що вичерпна реконструкція життя історичного діяча неможлива без залучення масиву приватних джерел — листів, щоденників, нотаток. У контексті шкільного навчання ця праця є еталонною для демонстрації того, що «велика політика» невіддільна від особистісних рис лідера. Гілберт не приховує помилок, вагань та особистих драм свого героя (зокрема, його боротьби з депресією), що дозволяє вчителю представити учням не ідеальну фігуру, а живу людину в складних обставинах. Це руйнує спрощене сприйняття історії та формує розуміння ціни політичних рішень.

Зовсім інший методичний виклик постає при роботі з «суперечливими» постатями національної історії, де біографістика часто стає полем ідеологічних битв. Стаття П. Власика «Історіографічна полеміка навколо постаті С. Бандери» (Власик, 2019) є ключовою для розуміння того, як працювати з полярними оцінками в аудиторії. Автор аналізує трансформацію образу С. Бандери: від радянського кліше «буржуазного націоналіста» та діаспорного нарративу беззастережної героїзації до сучасних спроб об'єктивного наукового аналізу. Для методики навчання в профільних класах праця П. Власика цінна тим, що вона переносить фокус уваги з самого історичного діяча на спосіб його рецепції суспільством. Учні вчаться аналізувати не лише біографічні факти, а й природу історичних міфів та механізми пропаганди, що є вищим рівнем історичної компетентності.

Особливий інтерес представляє колективний портрет епохи через призму біографій, що висвітлено у дослідженні Т. Радченко «Дисидентський рух в Україні: біографічний вимір» (Радченко, 2020). Авторка демонструє перехід від вивчення «вождів» до історії інтелектуального спротиву. Підхід

Т. Радченко показує, як через індивідуальні траєкторії дисидентів (їхній вибір, арешти, побут у таборах, творчість) можна реконструювати атмосферу тоталітарного режиму. У цьому випадку біографія виступає не просто описом життя, а інструментом антропологічного виміру історії, дозволяючи учням зрозуміти екзистенційний вибір людини в умовах несвободи.

Ю. Комаров (2021) піднімає проблему «важких питань» історії та їх біографічного виміру. Г. Райбедюк (2024) додає літературознавчий аспект, аналізуючи легендаризовані постаті в художньому дискурсі, що важливо для міжпредметних зв'язків у профільній школі.

В. Молоткіна (2023) пропонує використовувати вивчення історичних постатей як засіб формування креативності мислення, що є новим поглядом на проблему. С. Моцак (2019) фокусується на уроках Всесвітньої історії, розширюючи горизонт дослідження за межі вітчизняної історії.

Сучасна методика навчання історії неможлива без роботи з першоджерелами та візуальними матеріалами. Н. Світенко (2015) та О. Іванюк (2020) розкривають методику роботи з джерелами, що є основою для дослідницької роботи учнів над біографіями. Н. Драгомирецька (2018) надає джерелознавчу базу історії України.

Особлива увага приділяється візуальним джерелам. О. Гісем (2020) та М. Кришталь (2014) обґрунтовують використання портретів, карикатур, фотографій як засобу формування компетентностей. Г. Черков (2014) досліджує образ історичної постаті в екранній культурі, що є надзвичайно актуальним для покоління «digital natives».

Важливим елементом нашого історіографічного аналізу є залучення англійської літератури, яка вводить поняття «історичної емпатії» та «мультиперспективності». Р. Стрادلінг (Stradling, 2003) у посібнику Ради Європи наголошує на необхідності мультиперспективності, тобто погляду на події очима різних учасників, що неможливо без глибокого вивчення їхніх біографій.

К. Бартон та Л. Левстік (Barton & Levstik, 2004) у праці «Teaching History for the Common Good» розглядають вивчення історії як засіб формування громадянської позиції, де емпатія до людей минулого відіграє ключову роль. Це питання також детально розробляв О. Девіс (Davis, 2001) та Р. Ешбі з П. Лі (Ashby & Lee, 1987), які досліджували, як діти розуміють емпатію в історії.

Концепція «Шести понять історичного мислення» П. Сейшаса та Т. Мортонна (Seixas & Morton, 2013) є однією з найвпливовіших у сучасній західній дидактиці. Одне з цих понять – «історична значущість» (historical significance) – прямо стосується вибору історичних постатей для вивчення, а поняття «прийняття історичної перспективи» (taking historical perspective) корелює з біографічним методом.

С. Венберг (2021) у книзі «Історичне мислення та інші неприродні акти» застерігає від спрощеного розуміння минулого та накладання сучасних моральних лекал на історичних діячів, що є поширеною помилкою при роботі з біографіями в школі.

Проведений аналіз історіографічних джерел дозволяє зробити певні узагальнення. Проблема використання біографічних матеріалів має солідне теоретичне підґрунтя в працях вітчизняних (Пометун, Баханов, Власов) та зарубіжних (Seixas, Barton, Stradling) вчених. Визначено місце біографістики в системі компетентнісного підходу. Існує значна кількість методичних розробок (Венцева, Мудра, Мороз), які пропонують конкретні прийоми роботи. Однак, більшість з них орієнтована на основну школу (7-9 класи), тоді як специфіка профільної старшої школи (10-11 класи) вимагає глибших, дослідницьких підходів, про які пишуть Бурлака та Олійник. Роботи Кона, Еріксона, Барматової переконливо доводять, що старший шкільний вік є чутливим для сприйняття біографічного матеріалу через кризу ідентичності та пошук ідеалів. Сучасні дослідники (Гісем, Власов, Черков) звертають увагу на необхідність використання візуальних та мультимедійних джерел, а також на формування навичок роботи з суперечливими посталями

(Комаров, Радченко) в умовах інформаційного суспільства. Попри значний масив літератури, відчувається певний дефіцит комплексних досліджень, які б інтегрували психологію життєтворчості (МакАдамс), новітні західні концепції історичного мислення (Сейшас, Венберг) та практику профільного навчання в Україні в єдину систему роботи з біографічними матеріалами. Більшість праць розглядають або окремі методичні прийоми, або загальну теорію, залишаючи простір для розробки цілісної методичної системи для профільних класів. Аналіз літератури підтверджує актуальність теми магістерського дослідження та вказує на необхідність розробки методики, яка б відповідала сучасним вимогам профільної школи та запитам учнівської молоді.

1.2. Характеристика джерельної бази дослідження

Комплексне дослідження проблеми використання біографічних матеріалів у навчанні історії в профільних класах вимагає залучення широкого кола джерел. Специфіка теми полягає в тому, що джерельна база має подвійний характер: з одного боку, це нормативно-правові та навчально-методичні документи, що регламентують освітній процес, а з іншого – власне історичні джерела (его-документи, біографічні хроніки, епістолярій тощо), які виступають об'єктом навчальної діяльності учнів та засобом формування їхньої історичної компетентності.

Відповідно до загальноприйнятих у джерелознавстві класифікаційних схем (Драгомирецька, 2018: 12) та специфіки нашого дослідження, весь масив джерел можна умовно поділити на кілька репрезентативних груп:

1. Нормативно-правові документи в галузі освіти.
2. Наративні джерела особового походження (его-документи: мемуари, щоденники).
3. Епістолярна спадщина історичних діячів.
4. Довідково-біографічні видання та енциклопедична література.

5. Ораторські твори (промови та виступи).
6. Збірники документів та матеріалів (хрестоматії).
7. Візуальні та аудіовізуальні джерела.

Розглянемо детально кожен з виокремлених груп, акцентуючи увагу на їхньому дидактичному потенціалі для профільної школи.

1. Нормативно-правові та навчально-методичні документи.

Першу групу джерел складають документи, що визначають мету, зміст та завдання історичної освіти на профільному рівні. Аналіз цієї групи дозволяє з'ясувати, яке місце відводиться біографічному компоненту в державному освітньому стандарті та чинних навчальних програмах.

Ключовим документом є Державний стандарт повної загальної середньої освіти, який затверджує компетентнісний підхід. У ньому чітко простежується вимога до формування в учнів умінь «характеризувати діяльність історичних осіб, оцінювати їхній вплив на хід історичних подій» (МОН України, 2020). Це створює нормативне підґрунтя для активного використання біографістики.

Важливим джерелом є модельні та чинні навчальні програми з історії України та всесвітньої історії для 10-11 класів (профільний рівень). Порівняльний аналіз програм (Бурлака, 2019: 55) свідчить про те, що на профільному рівні значно розширюється перелік персоналій, обов'язкових для вивчення. Якщо на рівні стандарту увага фокусується на ключових політичних фігурах, то профільний рівень передбачає ознайомлення з діячами культури, науки, церкви, дисидентського руху, що вимагає залучення ширшої джерельної бази.

2. Наративні джерела особового походження (Его-документи).

Найбільш цінною групою джерел для реалізації біографічного підходу є джерела особового походження – мемуари (спогади) та щоденники. У сучасній історіографії та дидактиці їх часто об'єднують терміном «его-документи», оскільки вони фіксують індивідуальне «Я» автора в потоці історії (Яковенко, 2015: 88).

Для навчання в профільних класах ці джерела мають унікальний потенціал, оскільки дозволяють:

- Реконструювати внутрішній світ історичної особи, мотиви її вчинків.
- Показати суб'єктивність історичного пізнання.
- Розвивати емоційний інтелект та емпатію учнів.

Спогади, написані *post factum*, часто містять елемент самовиправдання або переосмислення минулого, що робить їх ідеальним матеріалом для розвитку критичного мислення старшокласників. Серед найбільш репрезентативних мемуарних джерел, які доцільно використовувати при вивченні історії України ХХ століття, варто виділити «Спомини» Павла Скоропадського. Це джерело дозволяє учням побачити складність державотворчих процесів 1918 року очима самого Гетьмана, зрозуміти його вагання між різними політичними силами та особисту драму (Скоропадський, 1995). Аналіз цього тексту в класі дає змогу деконструювати радянські міфи про «маріонетковий уряд» та сформувані об'єктивне бачення епохи.

Не менш важливими є спогади Володимира Винниченка «Відродження нації» (Винниченко, 1920). Хоча цей твір має ознаки історико-публіцистичної праці, він насичений автобіографічними рефлексіями. Для профільної школи цінність становить зіставлення поглядів Винниченка та Скоропадського на одні й ті ж події, що реалізує принцип мультиперспективності (Пометун, 2018: 34).

Для вивчення періоду Другої світової війни та повоєнного часу цінним джерелом є спогади діячів ОУН-УПА, наприклад, спогади Марії Савчин (Савчин, 1995). Жіночий погляд на війну, побут підпілля, морально-етичні дилеми – все це дозволяє наповнити суху фактологію підручника живим людським змістом.

На відміну від мемуарів, щоденники фіксують події безпосередньо в момент їх перебігу («по гарячих слідах»), що надає їм високого ступеня достовірності в передачі емоційного стану та атмосфери часу. Виняткове

значення для розуміння епохи «Розстріляного відродження» та подальших репресій має «Щоденник» Аркадія Любченка (Любченко, 1951) або записки Олександра Довженка. Зокрема, «Щоденник» Довженка (1941-1956) є пронизливим документом епохи, що розкриває трагедію митця в умовах тоталітарної системи. Уривки з цього джерела («Я належу людству...», «Сьогодні роковини моєї смерті...») можуть бути використані для створення проблемних ситуацій на уроках (Довженко, 2013: 45).

Для вивчення дисидентського руху незамінними є щоденникові записи Василя Стуса (Стус, 1999). Вони демонструють не лише політичну позицію поета, але і його глибоку філософську роботу над собою, процес кристалізації духу. Робота з такими текстами сприяє ціннісному самовизначенню старшокласників.

3. Епістолярна спадщина (Листування)

Листи є специфічним видом джерел, що поєднують інформативність з інтимністю. Вони часто містять інформацію, яка не призначалася для широкого загалу, а тому є більш відвертою.

У навчальному процесі профільної школи доцільно використовувати листування видатних діячів як засіб реконструкції їхніх міжособистісних стосунків та комунікативних мереж. Наприклад, епістолярій Михайла Грушевського дозволяє простежити його зв'язки з науковою елітою Європи, розкрити «кухню» творення національної історичної науки (Грушевський, 2017).

Особливу групу складають листи з ув'язнення (листи В. Чорновола, Є. Сверстюка, В. Марченка). Листи Василя Стуса до сина («Листи до сина») є не просто біографічним документом, а педагогічним заповітом, зразком батьківської любові та моральної настанови. Використання таких матеріалів на уроках історії виходить за межі суто історичного пізнання, виконуючи потужну виховну функцію (Коваль, 2021: 112). Аналіз листів дозволяє учням побачити в історичному діячеві живу людину – батька, друга, чоловіка, що сприяє подоланню схематизму в сприйнятті персоналій.

4. Ораторські твори (Промови)

Важливим елементом біографічного методу є аналіз промов, який дозволяє оцінити ораторську майстерність та силу переконання лідера. У класах філологічного або суспільно-гуманітарного профілю доцільно використовувати оригінальні тексти промов (англійською мовою), що сприяє міжпредметним зв'язкам. Наприклад, збірка промов В. Черчилля «Into Battle» (Churchill, 1941) дає можливість проаналізувати риторичні прийоми, які використовувалися для мобілізації нації в критичний момент історії. Аналогічно, аналіз промов М. Тетчер, зокрема її виступу перед Комітетом 1922 року (Thatcher, 1984), дозволяє учням зрозуміти ідеологічні засади британського консерватизму та стиль політичної комунікації «Залізної леді».

5. Збірники документів та матеріалів

Важливою складовою джерельної бази є опубліковані збірники архівних документів. Для шкільної практики найбільший інтерес становлять тематичні хрестоматії та документальні публікації, адаптовані для навчальних цілей або науково-популярного вжитку.

Прикладом якісної публікації джерел є багатотомне видання «Літопис УПА», яке містить тисячі документів (звіти, накази, біографічні довідки, некрологи). Окремі томи серії присвячені саме життєписам командирів та рядових повстанців. Використання таких матеріалів дозволяє організувати дослідницьку роботу учнів: наприклад, реконструювати біографію конкретного повстанця на основі нагородних листів та протоколів допитів (В'ятрович, 2017: 67).

Також слід виділити збірники документів, присвячені окремим постатям, наприклад, «Симон Петлюра. Статті, листи, документи» (Петлюра, 1956). Такі видання дають можливість учням працювати з першоджерелами політичного характеру (універсали, розпорядження), зіставляючи їх з біографічними даними.

Окрему цінність становлять збірники документів радянських спецслужб (КДБ), які стали доступними внаслідок процесів декомунізації.

Справи-формуляри на діячів культури (наприклад, справа «Блок» щодо української інтелігенції) містять унікальні характеристики, агентурні донесення, які, попри свою специфіку та упередженість, є важливим джерелом для вивчення механізмів репресій та біографій їхніх жертв. Робота з такими документами вимагає від учнів високого рівня критичного мислення та сформованих навичок джерелознавчої критики (Бажан, 2019: 23).

6. Довідково-біографічні видання та енциклопедична література

Ця група джерел виконує функцію верифікації фактичних даних. До неї належать енциклопедії, біографічні словники, довідники.

Фундаментальним виданням є «Енциклопедія історії України» (ЕІУ), статті якої містять вивірену хронологію життя діячів, списки їхніх праць та літературу про них. Для учнів профільних класів ЕІУ є еталоном наукового стилю біографічної довідки (Томи Енциклопедії історії України).

Важливими для регіонального компоненту навчання є краєзнавчі біографічні словники (наприклад «Вони змінили історію (125 вихідців із Південної Бессарабії» (Циганенко & Мустяце, 2019)). Вони дозволяють реалізувати принцип «історії навколо нас», досліджуючи біографії земляків.

6. Візуальні та аудіовізуальні джерела

У добу візуального повороту (visual turn) в гуманітаристиці неможливо ігнорувати роль іконографічних джерел. До біографічних матеріалів цієї групи належать:

- Прижиттєві портрети та фотографії. Аналіз фотографій (наприклад, еволюція образу М. Грушевського від академічного вченого до голови ЦР) дозволяє робити висновки про психологічний стан, статус, оточення діяча.

- Кінохроніка. Документальні кадри з П. Скоропадським, М. Грушевським чи діячами Директорії дають уявлення про їхню манеру поведінки, жестикуляцію, ораторські здібності.

- Карикатури та плакати. Це специфічне джерело дозволяє побачити, як сприймали історичну особу її сучасники та політичні опоненти. Аналіз

карикатур на гетьмана Скоропадського чи більшовицьких лідерів допомагає зрозуміти градус політичної боротьби та суспільні настрої (Гісем, 2020: 89).

Отже, джерельна база дослідження проблеми використання біографічних матеріалів є репрезентативною та різноплановою. Вона охоплює як нормативні документи, що задають рамку освітнього процесу, так і широкий спектр історичних джерел. Для ефективного навчання історії в профільних класах найбільш перспективним є комплексне поєднання різних типів джерел: зіставлення суб'єктивних спогадів (мемуарів) з об'єктивними даними документів та візуальними образами. Такий підхід дозволяє перетворити біографію з сухого переліку дат на живий, багатовимірний історичний наратив, який сприяє формуванню історичного мислення та громадянської позиції старшокласників. Використання его-документів (щоденників, листів) є особливо цінним для реалізації аксіологічної мети історичної освіти – виховання емпатії та розуміння цінності людського життя.

1.3. Методологія дослідження

Методологічна основа дослідження є визначальним фактором, що забезпечує об'єктивність, достовірність та наукову значущість отриманих результатів. У контексті вивчення проблеми використання біографічних матеріалів у навчанні історії в профільних класах, вибір методологічного інструментарію зумовлений специфікою об'єкта дослідження, який знаходиться на перетині історичної науки, педагогіки, психології та біографістики. Комплексний характер роботи вимагає застосування багаторівневої системи методів, яка включає загальнонаукові, конкретно-історичні та психолого-педагогічні методи дослідження.

Стратегія нашого дослідження базується на антропологічному підході, який проголошує людину центром історичного процесу. Як зазначає С. Гончаренко, методологія педагогічного дослідження – це не просто

сукупність прийомів, а «філософське осмислення способів пізнання педагогічної дійсності» (Гончаренко, 2012: 15). Відповідно, логіка побудови нашого дослідження рухалася від теоретичного осмислення ролі особистості в історії до практичної реалізації біографічного підходу в освітньому процесі профільної школи.

Для розв'язання поставлених завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, які можна умовно поділити на три групи: теоретичні, емпіричні та статистичні.

Група теоретичних методів була використана для первинного опрацювання проблеми, аналізу літератури та формулювання гіпотези дослідження.

Метод аналізу та синтезу став базовим інструментом на етапі опрацювання наукової літератури. Аналіз дозволив розчленувати загальну проблему використання біографічних матеріалів на складові елементи: психологічні аспекти сприйняття, дидактичні умови відбору матеріалу, методичні прийоми роботи на уроці. Синтез, у свою чергу, дозволив поєднати розрізнені погляди істориків, методистів та психологів у цілісну систему роботи вчителя. Зокрема, за допомогою цього методу було з'ясовано, що біографістика у профільній школі виконує не лише ілюстративну, але й ціннісно-орієнтаційну функцію (Пометун, 2018: 34).

Історико-генетичний метод був застосований для дослідження еволюції поглядів на роль історичної особистості в шкільній освіті. Цей метод дозволив простежити, як змінювалися підходи до вивчення біографій: від радянської парадигми «героїзації» та ідеалізації до сучасного антропоцентричного підходу, що передбачає розкриття людини з усіма її суперечностями. Використання цього методу в підрозділі 1.1 дозволило виявити тенденцію до гуманізації історичної освіти в Україні протягом останніх десятиліть.

Метод порівняння (компаративний аналіз) використовувався для зіставлення різних навчальних програм та підручників історії для профільних

класів. Ми порівнювали, як різні автори (наприклад, Власов В.С., Гісем О.В.) подають біографічні відомості про одних і тих самих історичних діячів. Це дозволило виявити проблему нерівномірності представлення біографічного матеріалу та відсутності єдиних критеріїв його відбору. Як слушно зауважує О. Баханов, «порівняння різних методичних систем дає змогу викристалізувати найбільш ефективні підходи до навчання» (Баханов, 2014: 78). У нашій роботі порівняння також стосувалося вітчизняного та зарубіжного досвіду використання біографістики.

Метод моделювання відіграв ключову роль у третьому розділі роботи. На основі теоретичних висновків нами було розроблено (змодельовано) методичну систему роботи з біографічними матеріалами, яка включає: критерії відбору постатей, алгоритми роботи з біографічними текстами та систему творчих завдань. Моделювання дозволило створити ідеальний «образ» уроку з поглибленим вивченням біографії, який потім перевірявся на практиці. Ми створили модель компетентнісно-орієнтованого уроку, де біографія є не самоціллю, а інструментом розвитку критичного мислення (Пометун & Гупан, 2019: 112).

Метод класифікації та систематизації був використаний для впорядкування величезного масиву біографічної інформації. Нами було розроблено типологію історичних портретів, які доцільно використовувати у профільній школі (політичні лідери, діячі культури, повсякденні герої, «антигерої»). Це дозволило структурувати методичні рекомендації вчителям, запропонувавши різні алгоритми роботи для різних типів біографій.

Емпіричні методи дозволили дослідити реальний стан проблеми в шкільній практиці та перевірити ефективність розроблених методичних рекомендацій. Дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти (тут вказати вашу базу практики або школи) протягом 2023-2024 років.

Педагогічне спостереження. Цей метод полягав у безпосередньому сприйнятті освітнього процесу під час уроків історії в 10-11 класах.

Спостереження проводилося цілеспрямовано за заздальгідь розробленою схемою. Ми фіксували: частоту звернення вчителя до біографічних фактів; емоційну реакцію учнів на розповіді про особисте життя історичних діячів.

Характер запитань, які ставили учні під час вивчення персоналій. Спостереження засвідчило, що «суха» подача біографічних даних (дати народження, перелік посад) викликає в учнів пасивність, тоді як проблемний виклад життєвих колізій активізує увагу та стимулює дискусію (Худобець, 2016: 56).

Аналіз продуктів діяльності учнів. Було проаналізовано письмові роботи учнів (есе, історичні портрети, реферати), створені ними до та після впровадження запропонованої нами методики. Ми оцінювали роботи за критеріями: глибина розуміння мотивів діяльності особи, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між характером діяча та історичними подіями, наявність власної оцінки. Аналіз показав, що систематична робота з біографічними джерелами значно підвищує рівень аргументації в учнівських роботах.

Метод контент-аналізу застосовувався при роботі з підручниками та навчальними посібниками. Ми підраховували питому вагу біографічного матеріалу в загальному обсязі тексту параграфів, аналізували структуру біографічних довідок. Це дозволило зробити висновок про недостатню методичну оснащеність багатьох сучасних підручників, де біографії часто подаються формально.

Педагогічний експеримент (елементи). У межах дослідження було реалізовано формувальний етап експерименту. На практиці було апробовано розроблену нами методику уроку з поглибленим вивченням біографії (Розділ 3.2) та позакласного заходу (Розділ 3.3). Суть експериментальної роботи полягала у впровадженні проблемно-біографічного методу, коли учням пропонувалося не просто вивчити біографію, а вирішити «життєву задачу», що стояла перед історичною особою. Ефективність перевірялася шляхом

порівняння результатів контрольних зрізів знань та рівня сформованості історичної емпатії.

Окрему групу методів склали специфічні методи роботи з біографічним матеріалом, адаптовані нами для шкільної освіти. Біографічний метод у нашому дослідженні розглядається як наскрізний. Він передбачає вивчення історичних подій крізь призму життєвого шляху конкретної особистості. Ми використали цей метод для розробки кейсів, де великі історичні зрушення (війни, революції) пояснюються через індивідуальні рішення лідерів. Як зазначає В. Сіденко, «біографічний метод дозволяє гуманізувати історію, перетворити її з науки про дати на науку про людей» (Сіденко, 2017: 22).

Просопографічний метод (метод колективної біографії). Хоча цей метод є складним науковим інструментом, ми адаптували його елементи для профільної школи. У роботі (зокрема, в методичних рекомендаціях) запропоновано досліджувати не лише окремих лідерів, а й соціальні групи (наприклад, «портрет дисидента-шістдесятника» або «типовий представник козацької старшини»). Це дозволяє учням формувати узагальнені образи епохи, використовуючи біографічні дані кількох осіб.

Герменевтичний метод. Використовувався для інтерпретації текстів епо-документів (щоденників, листів, спогадів). У процесі дослідження ми розробляли методику навчання учнів «розумінню» тексту, виявленню прихованих змістів та емоційного стану автора. Це особливо важливо для розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Герменевтика дозволяє учням не просто читати джерело, а вступати в уявний діалог з автором (Іванюк, 2020: 105).

Важливим аспектом методології є дотримання етичних норм та принципу об'єктивності. При відборі біографічних матеріалів та їх інтерпретації ми керувалися принципом історизму, який вимагає оцінювати діяльність особистості в контексті її епохи, а не з позицій сьогодення. Це дозволило уникнути модернізації історії та необгрунтованої критики історичних постатей.

Також було дотримано принципу мультиперспективності (Страсбурзька ініціатива). Методологія дослідження передбачала аналіз біографій суперечливих постатей з різних точок зору. Ми досліджували, як одна й та сама особа може сприйматися різними суспільними групами або націями, і як це можна використати в навчальному процесі для формування критичного мислення (Терно, 2014: 67).

Всі емпіричні дані, отримані в ході анкетування та спостереження, були оброблені з дотриманням конфіденційності респондентів. Статистична обробка результатів дозволила виявити кореляцію між використанням інтерактивних біографічних методів та зростанням пізнавального інтересу учнів.

Отже, використана методологія дослідження носить комплексний, системний характер. Поєднання теоретичного аналізу з емпіричною перевіркою та специфічними біографічними методами дозволило всебічно висвітлити проблему використання біографічних матеріалів у профільній школі, обґрунтувати педагогічні умови та розробити ефективну методику, яка буде презентована у наступних розділах роботи.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БІОГРАФІЧНИМИ МАТЕРІАЛАМИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

2.1. Дидактичний потенціал біографістики у формуванні предметних компетентностей старшокласників

Сучасна парадигма історичної освіти в Україні переживає етап кардинальних трансформацій, пов'язаних із переходом від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання. Цей процес не є простою зміною методичних декорацій, а глибинним переосмисленням мети шкільної історії. Нова українська школа (НУШ) та оновлені державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти вимагають від учителя не просто трансляції суми фактів, а формування в учнів здатності орієнтуватися в історичному процесі, аналізувати події та робити власні висновки.

У цьому контексті особливої актуальності набуває антропологічний підхід, який повертає в центр історичної оповіді Людину. Довгий час шкільна історія залишалася історією структур, держав, економічних формацій та війн. Історія, позбавлена людського обличчя, перетворюється на сухий перелік дат, битв та соціально-економічних показників, що часто викликає відторгнення у старшокласників. Така деперсоналізація призводить до того, що учні сприймають історію як фатальний, напередвизначений процес, де від особистості нічого не залежить. Натомість біографістика – як галузь історичної науки та як дидактичний інструмент – дозволяє «оживити» минуле, зробити його емоційно близьким та зрозумілим для учня.

Біографістика в шкільному курсі історії не є новим явищем, проте її функції суттєво змінилися. Аналіз історико-педагогічного досвіду дозволяє виділити декілька етапів використання біографічних матеріалів. Якщо в радянській педагогіці біографія слугувала ілюстрацією до класової боротьби

або зразком для наслідування в межах ідеологічного виховання, то сучасна українська дидактика розглядає історичну особу як суб'єкта історичного процесу, носія певних цінностей та представника своєї епохи.

Сьогодні ми говоримо про перехід від «пантеону героїв» до «лабораторії людських доль». Науковці наголошують, що персоналізація історії сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Як зазначає К. Баханов, «навчання історії має будуватися навколо людини, її діяльності, мотивів та наслідків її вчинків» (Баханов, 2011: 24). Це означає, що біографія перестане бути додатковим, «розважальним» елементом уроку, а стає стрижнем, навколо якого розгортається вивчення епохи.

Для старшокласників (вікова категорія 15-17 років) це особливо важливо, оскільки саме в цьому віці відбувається активне формування власного світогляду, пошук ідеалів та рольових моделей. Юнацький вік – це час екзистенційних питань: «Хто я?», «У чому сенс життя?», «На що я здатен?». Психологічні особливості юнацького віку характеризуються прагненням до самопізнання та критичного осмислення авторитетів. Саме тому суха статистика не чіпає старшокласника, тоді як драматична доля конкретної людини здатна викликати живий відгук.

Дидактичний потенціал біографістики реалізується через розв'язання кількох завдань:

1. Емоційне: формування емпатії, співпереживання історичним діячам. Без емоційного забарвлення знання залишаються мертвим вантажем.
2. Когнітивне: розуміння причинно-наслідкових зв'язків через мотиви вчинків конкретних людей.
3. Виховне: формування ціннісних орієнтирів на прикладах життя видатних осіб.
4. Соціалізує: засвоєння моделей соціальної поведінки, стратегій успіху або аналіз причин поразок.

Важливо розуміти, що шкільна біографістика відрізняється від академічної. Вона є адаптованою, педагогічно доцільною, але при цьому

повинна залишатися історично достовірною. О. Пометун підкреслює, що робота з історичним портретом вимагає від учня не простого запам'ятовування фактів біографії, а «вміння аналізувати діяльність особи в контексті епохи, оцінювати її вплив на хід історії» (Пометун, 2009: 112).

Відповідно до Державного стандарту, навчання історії спрямоване на розвиток низки предметних компетентностей. Розглянемо детальніше, як саме робота з біографічними матеріалами трансформується у конкретні вміння та навички учнів (Державний стандарт, 2011: 45).

1. Хронологічна компетентність Вивчення біографії неможливе без прив'язки до часу. Життєвий шлях особистості стає «лінійкою», за допомогою якої учень вимірює епоху. Абстрактні дати (наприклад, 1863 рік – Валуєвський циркуляр) запам'ятовуються важко. Але коли ця дата прив'язується до біографії (наприклад, як це вплинуло на діяльність Павла Чубинського чи Миколи Костомарова), вона набуває конкретного змісту.

Співвіднесення етапів життя діяча (наприклад, Михайла Грушевського чи Вінстона Черчилля) із загальноісторичними подіями дозволяє учням краще орієнтуватися в часі. Біографічний метод дозволяє учням зрозуміти поняття «історичного часу» як тривалості людського життя. Ефективним прийомом тут є створення «лінії життя» паралельно з «лінією епохи», що дозволяє синхронізувати особистісне та загальне. Методичний прийом: Учням пропонується накреслити таймлайн життя Івана Франка і позначити на ньому не лише вихід його творів, а й світові події (війни, революції), що відбувалися в той час. Це формує розуміння синхронізації історичних процесів.

2. Просторова компетентність Діяльність історичної особи завжди відбувається у певному просторі. Це потребує роботи з картою. Біографія часто пов'язана з подорожами, військовими походами, дипломатичними місіями або еміграцією. Відстежуючи переміщення героя, учні розвивають картографічні вміння. Приклад: Вивчаючи біографію гетьмана Пилипа Орлика, учні працюють з картою Європи, відстежуючи його шлях еміграції

(Молдова, Швеція, Німеччина, Греція, Франція). Це дозволяє візуалізувати масштаб дипломатичної діяльності української еміграції у XVIII ст., формуючи уявлення про геополітичний простір тієї доби.

3. Інформаційна компетентність Це одна з ключових навичок для старшокласника в умовах інформаційного суспільства. Біографістика надає широкий спектр джерел: мемуари, листування, щоденники, офіційні документи, спогади сучасників. Робота з біографічними джерелами є ідеальним полігоном для розвитку критичного мислення. Аналіз цих джерел вчить учнів розрізняти факти і судження, виявляти упередженість автора джерела. Особливо цінним є порівняльний аналіз джерел різного походження. Наприклад, порівняння оцінки діяльності Степана Бандери в радянській історіографії (як «колаборанта» та «ворога народу») та в працях представників української діаспори чи сучасних дослідників (як лідера національно-визвольного руху) дає змогу зрозуміти, як політична кон'юнктура та ідеологія впливають на конструювання образу історичної особи. Учні вчаться ставити питання до тексту: «Хто автор спогадів?», «Які стосунки у нього були з описуваною особою?», «Коли був написаний документ – по гарячих слідах чи через 20 років?».

4. Логічна компетентність Розуміння мотивів діяльності людини є вищим пілотажем історичного мислення. Наприклад, що керувало Павлом Скоропадським у 1918 році? Чому він пішов на союз із Німеччиною? Чому видав грамоту про федерацію з Росією? Відповідь на це питання вимагає аналізу обставин, особистих якостей гетьмана та можливих альтернатив. Учні вчаться будувати причинно-наслідкові ланцюжки не на рівні абстрактних «соціальних сил», а на рівні прийняття рішень конкретними людьми. Як зауважує М. Мудра, «аналіз альтернатив у діяльності історичної особи дозволяє учням зрозуміти варіативність історичного процесу». Це протидіє фаталістичному сприйняттю історії. Учні усвідомлюють, що історія могла піти іншим шляхом, якби в певний момент лідер прийняв інше рішення (Мудра, 2008: 56).

5. **Аксіологічна компетентність** Це здатність формулювати оцінку подій та постатей, спираючись на систему цінностей. Старша школа – це час складних етичних питань. Біографістика дає унікальний матеріал для дискусій: чи виправдовує мета засоби?. Чи можна пробачити митцю співпрацю з тоталітарним режимом заради можливості творити? Чи може тиран бути ефективним менеджером? Розгляд суперечливих постатей (наприклад, діячів тоталітарних режимів або учасників революційних рухів) вчить учнів уникати чорно-білого сприйняття світу. Це формує толерантність та розуміння складності людської природи (Турянська, 2012: 89).

Для ефективного використання біографістики у старшій школі необхідно відходити від репродуктивних методів (переказ біографії з підручника) до інтерактивних та дослідницьких. Розглянемо найбільш дієві методи детальніше.

А. Метод історичного портретування. Це класичний, але дієвий метод. Учням пропонується скласти характеристику особи за певним алгоритмом. Проте для старшокласників алгоритм має бути ускладненим, спрямованим на аналітику, а не описовість (Терно, 2011: 34). Замість простого опису зовнішності та дат, структура має бути такою:

1. Умови формування особистості (родина, соціальне оточення, освіта, виклики епохи).
2. Особистісні якості, що вплинули на діяльність (вольові, інтелектуальні, моральні).
3. Основні етапи діяльності (успіхи та невдачі, еволюція поглядів).
4. Вплив на сучасників та нащадків (чи залишила особа «школу», послідовників, чи змінився світ після неї).
5. Особиста оцінка учня (аргументована). Такий підхід перетворює складання портрета на міні-дослідження.

Б. Компаративний (порівняльний) аналіз Цей метод розвиває аналітичне мислення високого рівня. Учням пропонується порівняти двох діячів однієї епохи або діячів, що вирішували схожі завдання в різні часи

(Баханов, 2011: 67). Приклад: Порівняльна характеристика Симона Петлюри та Володимира Винниченка. Що спільного в їхніх поглядах на українську державність, а що відмінного?. Чому, будучи соратниками по УСДРП, їхні шляхи розійшлися і вони стали політичними опонентами? Такий підхід вимагає глибокого занурення в матеріал і дозволяє побачити спектр політичних ідей епохи через призму особистих стосунків. Також ефективним є діахронне порівняння: наприклад, порівняння Богдана Хмельницького та Джорджа Вашингтона як лідерів націєтворчих революцій.

В. Рольова гра та метод емпатії Методика «входження в образ» дозволяє учням поглянути на події «зсередини». Це не просто театралізація, це спроба психологічної реконструкції. Завдання типу «Напишіть промову від імені С. Петлюри перед військами напередодні антигетьманського повстання» або «Складіть сторінку зі щоденника дисидента 1960-х років» стимулюють творчу активність. Тут важливо не лише знання фактів, а й розуміння психологічного стану героя, його сумнівів, страхів та надій. Це розвиває емоційний інтелект учнів.

Г. Просопографічні дослідження (колективна біографія) У старшій школі варто вивчати не лише «великих вождів», а й соціальні групи, що дозволяє уникнути елітаризму в історії. Просопографія – це створення колективного портрета певної групи (Удод, 2010: 102). Дослідження біографій «шістдесятників» як покоління, або біографій членів Центральної Ради, дозволяє виявити типові риси епохи. Наприклад, дослідивши біографії 10 діячів «Розстріляного відродження», учні можуть зробити висновок про типовий шлях українського інтелігента 1920-30-х років: походження з села або духовенства > блискуча освіта > захоплення українізацією > арешт > загибель. Це демонструє учням, що історію творять не лише одиниці, а й спільноти.

Д. Проектна діяльність та усна історія Дослідницькі проекти на тему «Історія моєї родини в історії України» або «Видатні земляки» реалізують краєзнавчий принцип навчання. Це переводить історію з площини

підручника в площину особистого життя учня. Учні працюють з сімейними архівами, беруть інтерв'ю у бабусь і дідусів (метод усної історії), що формує практичні навички історика-дослідника. Вони вчаться фіксувати спогади, верифікувати їх та оформлювати як історичне джерело.

Попри значний потенціал, надмірне або методично невірне захоплення біографістикою має певні ризики, про які має пам'ятати вчитель. По-перше, це небезпека ідеалізації або героїзації. Створення «ікон» з історичних діячів шкодить критичному мисленню. Якщо герой подається як безгрішний, він стає нецікавим і «пласким». Учні мають розуміти, що будь-який історичний діяч – це жива людина з її вадами, помилками та слабкостями. Як зазначає І. Гісем, «підручникова канонізація героїв часто призводить до зворотного ефекту – байдужості учнів» (Гісем, Мартинюк, 2019: 201). По-друге, це суб'єктивізм. Вчитель повинен стежити, щоб особисті симпатії учня до історичної особи не викривляли фактичний матеріал. Оцінка має базуватися на фактах, а не лише на емоціях. По-третє, фрагментарність знань. Зосередження лише на персоналіях може призвести до втрати розуміння глибинних соціально-економічних процесів. Біографія має бути «вписана» в широкий історичний контекст, а не замінювати його. Історія – це не лише біографії королів, а й історія повсякденності, економіки та ідей.

Отже, біографістика є потужним дидактичним засобом у системі шкільної історичної освіти, який дозволяє реалізувати антропологічний підхід та гуманізувати процес навчання. Для учнів старшої школи, які перебувають на етапі особистісного самовизначення, біографічний матеріал є джерелом ціннісних орієнтирів та прикладів соціальної поведінки. Використання біографічного матеріалу сприяє комплексному формуванню предметних компетентностей: від хронологічної та просторової до аксіологічної та логічної. У 10-11 класах пріоритетними є проблемно-пошукові та інтерактивні методи (порівняльні портрети, рольові ігри, проекти). Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у розробці методичних комплексів, які б органічно поєднували макро- та

мікроісторію, уникаючи як надмірної схематизації, так і зайвої деталізації приватного життя діячів.

2.2. Психолого-педагогічні особливості сприйняття історичних постатей учнями старшого шкільного віку

Ефективність використання біографічних матеріалів у навчанні історії в профільних класах безпосередньо залежить від глибокого розуміння та врахування вікових психологічних особливостей старшокласників (ранній юнацький вік, 15-17 років). Цей період онтогенезу характеризується якісними змінами у когнітивній, емоційно-ціннісній та особистісній сферах, що визначає специфіку сприйняття історичного матеріалу загалом і персоналій зокрема.

Варто зазначити, що психологія сприйняття історії в юнацькому віці суттєво відрізняється від підліткової. Якщо у підлітковому віці (основна школа) домінує інтерес до зовнішньої фабули біографії, героїчних вчинків та романтизації минулого, то в юнацькому віці акценти зміщуються на внутрішній світ особистості, мотиви її діяльності, складність морального вибору та екзистенційні проблеми. Старшокласники прагнуть зрозуміти не лише «сценічний образ» героя, але і його «заштунки» – сумніви, слабкості та ціну успіху.

З точки зору когнітивної психології, старший шкільний вік є періодом завершення формування інтелектуального апарату. Згідно з теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже, цей вік відповідає стадії формальних операцій. Учні стають здатними оперувати абстрактними категоріями, будувати гіпотези та аналізувати складні причинно-наслідкові зв'язки без необхідності спиратися на безпосередній наочний досвід.

Розвиток абстрактно-логічного мислення відкриває нові горизонти для біографічного методу. У контексті біографістики це означає перехід від описового рівня («що зробив діяч?») до аналітико-синтетичного («чому він

так вчинив?», «які альтернативи він мав?», «як його особисті якості вплинули на історичний процес?»)) (Терно, 2014: 42). Старшокласники профільної школи, які вже мають сформований базовий історичний тезаурус, здатні сприймати історичну постать не як статичний монумент, а як динамічну систему, що розвивається у часі.

Важливим аспектом когнітивного розвитку є становлення критичного мислення. Психологи відзначають інтенсивний розвиток критичного мислення в цьому віці. Як зазначає О. Пометун, критичне мислення дозволяє учням ставити під сумнів усталені наративи, шукати суперечності в діях історичних осіб та порівнювати різні джерела інформації (Пометун, 2018: 45). У роботі з біографіями це проявляється у прагненні деконструювати міфи навколо відомих постатей, відділяти факти від інтерпретацій.

Сучасні дослідження (Венберг, 2021) вказують на те, що учні цього віку здатні до евристичного аналізу джерел: вони починають звертати увагу не лише на зміст документа (спогадів, листів), але й на особу автора – його упередженість, політичну позицію та мотиви написання. Дослідники історичної дидактики наголошують, що саме в цьому віці формується здатність до мультиперспективного бачення історії. Учні починають розуміти, що оцінка історичної особистості не є абсолютною і може змінюватися залежно від позиції спостерігача (сучасника подій, нащадка, політичного опонента) та історичного контексту.

Це розуміння мультиперспективності дозволяє учням досягнути амбівалентності людської природи (Баханов, 2016: 89; Seixas & Morton, 2013: 132). Психологічно старшокласник готовий прийняти тезу про те, що видатний державний діяч може бути жорстоким тираном у приватному житті, а талановитий митець – мати складний, неживий характер. Розуміння цієї багатогранності є ознакою зрілого історичного мислення і запобігає формуванню чорно-білої картини світу.

Ще однією важливою когнітивною новою є здатність до рефлексії. Старшокласники можуть аналізувати не лише об'єкт пізнання (історичну

особу), але й власний процес пізнання. Вони можуть відслідковувати зміни у своєму ставленні до героя по мірі накопичення нової інформації, що є важливим елементом формування метакогнітивних навичок. Це створює підґрунтя для самостійної дослідницької діяльності, де біографія стає не кінцевою метою, а інструментом пізнання епохи.

Особистісний вимір та формування ідентичності. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування світогляду та самовизначення (ідентичності). Згідно з епігенетичною концепцією Е. Еріксона, головним завданням цього вікового етапу є досягнення его-ідентичності, подолання рольової дифузії та формування цілісного уявлення про себе (Erikson, 1968: 128).

У цьому складному процесі самопізнання історичні постаті часто виступають як «Значущі Інші», з якими учень може ідентифікувати себе або, навпаки, протиставити себе їм. Психологічний механізм сприйняття біографії в цьому віці часто базується на проєкції (приписування власних рис герою) та інтроекції (включення рис героя у власну структуру особистості). Учні несвідомо «приміряють» на себе життєві сценарії історичних діячів, шукаючи відповіді на власні життєві виклики.

І. Кон зазначав, що потреба в ідеалі у юнаків трансформується: вони шукають не сліпого наслідування кумиру, а розуміння стратегій життєвого успіху (Кон, 1989: 154). Сучасні психолого-педагогічні студії підтверджують, що біографічний наратив допомагає учням структурувати власний життєвий досвід, формуючи так звану «наративну ідентичність» (МакАдамс, 2018: 98). Історія життя іншого стає дзеркалом, у якому учень бачить власні потенційні можливості.

Можна виділити кілька векторів особистісної взаємодії учня з біографічним матеріалом:

1. Пошук рольової моделі. Старшокласники шукають відповіді на питання «Яким я хочу бути?». Біографії успішних особистостей (полководців, реформаторів, науковців, культурних діячів) виконують

функцію соціального орієнтиру. Проте, на відміну від підлітків, які наслідують зовнішні атрибути, юнаки намагаються зрозуміти внутрішні механізми: вольові якості, цінності, способи прийняття рішень (Бондарук, 2019: 17).

2. Ціннісний резонанс. Сприйняття історичної постаті відбувається через призму актуальних потреб та цінностей самого учня. Наприклад, постать бунтаря, революціонера чи дисидента може викликати сильну симпатію через властивий юнацтву нонконформізм та прагнення до справедливості, навіть якщо з об'єктивної історичної точки зору дії цієї особи були суперечливими чи деструктивними. Цей феномен пояснюється психологічною потребою в сепарації від дорослих та утвердженні власної автономії.

3. Гендерний аспект ідентифікації. Важливо враховувати гендерні особливості сприйняття. Дослідження показують, що сучасні дівчата-старшокласниці виявляють значний інтерес до біографій видатних жінок (правительок, вчених, мисткинь), шукаючи приклади подолання гендерних стереотипів у минулому та реалізації жіночого потенціалу. Це пов'язано з зростанням актуальності гендерної історії ("Herstory") у сучасному освітньому просторі. Хлопці ж частіше фокусуються на постатях, що уособлюють владу, силу та військову доблесть, хоча ця тенденція поступово змінюється в бік більшої варіативності (Костюк, 2019: 115).

4. Історична емпатія та проблема презентизму. Однією з ключових проблем сприйняття історичних постатей є феномен презентизму - схильність оцінювати дії людей минулого виключно з позицій сучасної моралі, права та світогляду. Психологічно старшокласникам, яким часто властивий юнацький максималізм та категоричність суджень, важко прийняти відносність моральних норм та історичну обумовленість поведінки.

Для подолання презентизму необхідний розвиток «історичної емпатії» (historical empathy). Як зазначають британські дослідники Р. Ешбі та П. Лі, історична емпатія – це не тотожність почуттів (співпереживання), а складна

когнітивно-афективна реконструкція думок, почуттів, вірувань та мотивів людини минулого в контексті її епохи (Ashby & Lee, 1987: 64). Це здатність зрозуміти логіку дій іншого, навіть якщо ця логіка є неприйнятною для сучасної людини .

Робота з біографічними матеріалами у профільних класах має бути спрямована на розвиток різних рівнів емпатії:

1. Емоційний рівень: безпосередня реакція на трагічні або величні моменти життя діяча, здатність відчувати емоційний стан людини в кризовій ситуації.

2. Когнітивний рівень (контекстуалізація): розуміння того, що вибір людини був обмежений об'єктивними умовами її часу (соціальними структурами, релігійними догмами, рівнем знань, політичною ситуацією). Це вимагає від учня ґрунтовних знань контексту.

3. Аксіологічний рівень: здатність оцінити вчинок з точки зору системи цінностей тієї епохи, а потім співвіднести її з сучасними гуманістичними цінностями.

Психологічна особливість старшокласників полягає в тому, що вони вже здатні відокремлювати розуміння вчинків від їх виправдання. Вони можуть зрозуміти логіку дій Максиміліана Робесп'єра чи Йосипа Сталіна, аналізуючи ідеологічні та політичні чинники, але при цьому не виправдовувати терор. Це свідчить про сформованість вищого рівня моральної свідомості, який, за класифікацією Л. Кольберга, наближається до постконвенціонального рівня, де моральні судження базуються на універсальних етичних принципах (Хуторський, 2017: 210).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити декілька типів сприйняття історичних постатей старшокласниками, знання яких є необхідним для побудови ефективної методики навчання:

1. Міфологічне (героїчне) сприйняття. Учень сприймає історичного діяча як ідеальну, сакралізовану фігуру, позбавлену недоліків та сумнівів. Це часто стосується національних героїв (Б. Хмельницький, Т. Шевченко, С.

Бандера). Небезпека такого типу полягає у формуванні некритичного ставлення, догматизму та спрощеної чорно-білої картини світу. Педагогічне завдання в такому випадку - обережна «гуманізація» образу без його дискредитації, показ живої людини за бронзовим монументом.

2. Нігілістичне (скептичне) сприйняття. Характеризується тотальним скепсисом, бажанням знайти «компромат», запереченням авторитетів, іронічним ставленням до визнаних досягнень. Це часто є проявом вікової кризи, становлення автономії та бажання продемонструвати власну дорослість через заперечення загальноприйнятого. Вчителю важливо спрямувати цей скепсис у конструктивне русло наукової критики джерел, а не простого заперечення значущості особи.

3. Персоніфіковане (емпатичне) сприйняття. Учень намагається зрозуміти внутрішню драму особистості, її психологічний стан. Діяч сприймається як «жива людина». Це найбільш продуктивний тип для роботи з біографіями, оскільки він задіює емоційний інтелект та сприяє глибокому засвоєнню матеріалу.

4. Аналітичне (прагматичне) сприйняття. Діяч розглядається насамперед як функція історичного процесу, інструмент змін. Учні профільного рівня (особливо в класах суспільно-гуманітарного профілю) часто тяжіють до цього типу, аналізуючи ефективність реформ, стратегій чи політичних рішень. Завдання вчителя – не втратити при цьому «людський вимір» історії, нагадуючи про ціну цих рішень для конкретних доль.

Варто також враховувати особливості сучасного покоління учнів (Gen Z), чиє когнітивне становлення відбувалося в умовах цифрового середовища. Дослідники (Карр, 2020) вказують на тенденцію до «кліпового мислення» та фрагментарності сприйняття. У роботі з біографіями це створює певний бар'єр: учням важко сприймати довгі наративні тексти, вони потребують візуалізації та динаміки (Власов, 2021: 72). Тому традиційне читання біографічного нарису має доповнюватися інтерактивними методами

(сторителінг, створення профілів діячів у соціальних мережах, аналіз відеохроніки).

У процесі роботи з біографічними матеріалами у профільних класах виникають і глибинні специфічні психологічні бар'єри, подолання яких потребує методичної майстерності:

1. Когнітивний дисонанс. Виникає при зіткненні усталеного, часто спрощеного образу героя (сформованого підручниками 5-9 класів або масовою культурою) з новими, часто суперечливими фактами, які пропонуються на профільному рівні. Наприклад, інформація про складні політичні компроміси діячів Центральної Ради або особисті слабкості видатних митців може викликати розчарування або опір. Вчитель має пояснити, що суперечливість є ознакою реальності, а ідеальних людей не існує (Комаров, 2021: 14).

2. Складність сприйняття «неуспішних» біографій. Сучасна масова культура орієнтована на культ успіху, кар'єри та перемоги. Тому постаті мучеників, дисидентів, тих, хто зазнав політичної поразки або помер у злиднях (наприклад, В. Стус, дисиденти-шістдесятники), можуть сприйматися частиною прагматично налаштованих учнів як «невдахи». Необхідно зміщувати акцент з зовнішнього, соціального успіху на категорію моральної перемоги, гідності та вірності переконанням, формуючи розуміння різних вимірів життєвої самореалізації.

Ефект «ілюзії неминучості». Знаючи фінал життя діяча (наприклад, страту, вбивство чи вигнання), учні схильні інтерпретувати всі його попередні дії як такі, що фатально вели до цього кінця, ігноруючи моменти вибору. Розвиток альтернативного мислення («Який вибір мала людина в той момент?», «Що могло змінитися, якби рішення було іншим?») допомагає подолати цей історичний детермінізм (Barton & Levstik, 2004: 195).

Враховуючи вищезазначені психологічні особливості, робота з біографічними матеріалами у профільних класах вимагає дотримання певних

педагогічних умов, які забезпечать відповідність змісту та методів віковим можливостям учнів:

1. Діалогічність та поліфонія. Біографія має подаватися не як безальтернативний монолог автора підручника, а як діалог джерел - листів, щоденників, спогадів сучасників, офіційних документів. Це відповідає потребі старшокласників у самостійному пошуку істини та формуванні власної позиції (Stradling, 2003: 14).

2. Проблемність викладу. Життєвий шлях особистості має розглядатися через призму проблемних ситуацій, криз та точок біфуркації (моментів вибору).

3. Акцент на резильєнтності (психологічній стійкості). В умовах сучасних викликів, з якими стикаються українські школярі, особливого значення набуває вивчення того, як історичні постаті долали травматичні події, зберігали людяність у нелюдських умовах. Аналіз того, як людина долала кризи, є потужним психологічним інструментом для виховання стійкості (резильєнтності) у самих учнів.

Екзистенційна спрямованість. Варто акцентувати увагу на загальнолюдських, екзистенційних проблемах, з якими стикався діяч (любов і ненависть, зрада і вірність, страх смерті, тягар відповідальності, самотність влади). Це створює емоційний місток між минулим і сучасним учнем, робить історію «живою» та особистісно значущою (Davis, 2001: 2).

Рефлексивність. Після опрацювання біографії обов'язковим є етап рефлексії, де учень не лише оцінює історичне значення діяча, а й аналізує власні емоції, зміни у ставленні до нього та уроки, які можна винести для власного життя.

Отже, психолого-педагогічні особливості старшокласників - розвинене абстрактно-логічне та критичне мислення, становлення світогляду та ціннісних орієнтацій, потреба в самоідентифікації та рефлексії - створюють сприятливе підґрунтя для поглибленого вивчення біографічних матеріалів. Профільне навчання дозволяє перейти від лінійного, фактологічного

вивчення біографій до їх осмислення як складних психоісторичних феноменів. Використання біографістики за умови врахування цих особливостей сприяє не лише формуванню предметних історичних компетентностей, але й особистісному зростанню випускника, розвитку його емоційного інтелекту та моральної зрілості.

2.3. Класифікація та методика відбору біографічних матеріалів для уроків історії профільного рівня

В умовах модернізації сучасної історичної освіти, переходу до компетентнісного підходу та посилення людиноцентризму в гуманітаристиці, робота з біографічним матеріалом набуває нового звучання. Якщо в основній школі біографія часто слугує ілюстративним доповненням до подій, то профільна школа ставить перед педагогом і учнями значно складніші завдання.

Ефективність використання біографічних матеріалів у викладанні історії, особливо в умовах профільної школи, безпосередньо залежить від науково обґрунтованої класифікації цих матеріалів та розробки чіткої методики їхнього відбору. Хаотичне або безсистемне залучення фактів із життя історичних діячів не дає можливості сформувати в учнів цілісного уявлення про епоху та роль особистості в ній. Більше того, профільне навчання, орієнтоване на поглиблене вивчення історії, вимагає відмови від спрощеного, іконографічного образу історичних постатей на користь багатогранного, критично осмисленого образу, заснованого на різноманітній джерельній базі.

Учню профільного класу вже недостатньо знати роки життя та основні посади діяча. Він має розуміти мотивацію вчинків, психологічний стан особистості в момент прийняття рішень, тиск соціального середовища та наслідки діяльності. Для систематизації навчального контенту та досягнення цих цілей біографічні матеріали доцільно класифікувати за кількома

ключовими ознаками, що визначають потенційні методи роботи з ними у профільних класах.

А. Класифікація за ступенем автентичності та характером інформації.

Першою і найважливішою класифікаційною ознакою є походження інформації та її відношення до самої історичної особи. Ця класифікація дозволяє розрізнити об'єктивні факти, суб'єктивні погляди та пізніші нашарування.

1. Джерела особистого походження (Первинні джерела).

Це найцінніший пласт матеріалів для профільної школи. Це автентичні матеріали, створені безпосередньо історичною особою або її сучасниками. Їхня цінність полягає в тому, що вони фіксують події в момент їх перебігу або «по гарячих слідах», передаючи дух епохи. Вони є основою для критичного аналізу та формування навичок джерелознавства. У межах цієї групи можна виділити кілька підгруп, кожна з яких має свою методичну цінність:

Особистісні документи (Его-документи): Сюди відносяться щоденники, приватне листування, мемуари, автобіографії, заповіти. Робота з ними вимагає делікатності та психологічного аналізу. Щоденники цінні своєю безпосередністю, адже автор часто не розраховував на публікацію, а отже, був максимально щирим. Листування розкриває мережу контактів та неформальні впливи. Наприклад, листування Михайла Грушевського з родиною або його щоденникові записи дозволяють проникнути у психологію вченого та політика, розкриваючи його сумніви та мотивації, показуючи його не як «бронзовий пам'ятник», а як живу людину з власними переживаннями (Грушевський, 2017: 15-18).

Офіційні документи: Ця група включає укази, промови, стенограми виступів, закони, підписані особою, військові накази, дипломатичні ноти. На відміну від его-документів, ці матеріали показують «публічне обличчя» діяча, його політичну волю та управлінські рішення. Ці джерела є незамінними для історичних, правових та політичних профілів, оскільки

демонструють прямий вплив особистості на історичний процес та механізми реалізації влади.

Візуальні джерела: У добу візуальної культури цей тип джерел набуває особливої ваги. Фотографії, карикатури, кінохроніка, прижиттєві портрети дозволяють аналізувати невербальну комунікацію, імідж політика, його фізичний стан. Вони слугують для формування візуального образу та аналізу суспільного сприйняття постаті, дозволяють побачити, як змінювалася людина протягом життя під тягарем відповідальності.

2. Наукова біографістика (Вторинні джерела)

Це дослідницькі праці, монографії та статті професійних істориків, що ґрунтуються на аналізі первинних джерел. Для учнів профільної школи робота з вторинними джерелами є перехідним етапом до академічної діяльності. Вони пропонують систематизований, верифікований і критичний погляд на життя діяча, який вже пройшов крізь «сито» наукового аналізу.

Важливо розуміти, що історики також можуть бути упередженими або належати до різних наукових шкіл. Тому для профільного рівня важливо використовувати біографії, що містять різні інтерпретації та полеміку. Наприклад, порівняння робіт українських істориків про Степана Бандеру чи Івана Мазепу, які містять протилежні оцінки, вчить учнів розрізняти факти та інтерпретації, розуміти вплив ідеології на науку (Власик, 2019: 78).

3. Публіцистична та художня біографістика (Третинні джерела).

До цієї групи належать історичні романи, есе, художні фільми, серіали, що мають значну частку художнього домислу або емоційної оцінки. Часто саме з цих джерел учні отримують первинну інформацію про діяча, проте ця інформація може бути спотвореною.

У профільному навчанні їхнє використання можливе лише з метою порівняння та виявлення міфологізації образу. Педагог не повинен ігнорувати масову культуру, а навпаки, використовувати її як матеріал для деконструкції міфів. Методика роботи з ними передбачає критичну перевірку

фактів (методичний прийом «Факт vs. Міф»), коли учень зіставляє сцену з фільму або уривок роману з реальними історичними документами.

Б. Класифікація за дидактичною функцією в профільному навчанні

Окрім джерельного походження, біографічні матеріали слід розрізняти за тим, яку педагогічну мету вони переслідують на уроці. Залежно від ролі особистості в історії, можна виділити три типи постатей:

- Постаті-концепти: Це особи, чиє життя повністю відображає певну історичну концепцію або епоху, стаючи її символом. Їхня біографія є «зліпком» часу. Наприклад, Йосип Сталін виступає як уособлення тоталітаризму, де риси його характеру наклалися на державну машину, або Микола Хвильовий як трагічний символ «Розстріляного Відродження» та внутрішнього конфлікту українського комунізму. Робота з ними дозволяє вивчати складні абстрактні історичні явища (тоталітаризм, національне відродження) через конкретні людські долі, що робить матеріал більш доступним.

- Постаті-конфлікти: Це діячі, чиї рішення є неоднозначними, викликають гострі суперечки в суспільстві або містять глибокі етичні дилеми (наприклад, Павло Скоропадський, Лев Троцький, Юзеф Пілсудський). Вивчення таких біографій не дає простих відповідей «герой/зрадник». Їхні біографії ідеальні для дебатних клубів, дискусій, рольових ігор («історичний суд») та формування навичок аргументації у правових і гуманітарних профілях.

- Постаті-інноватори: Особи, що здійснили якісний прорив у науці, культурі чи економіці, змінивши парадигму розвитку людства (наприклад, Іван Пулюй, Ігор Сікорський, Микола Амосов). Часто історія викладається як історія воєн та політики, ігноруючи творців прогресу. Ці матеріали особливо важливі для природничо-математичних та технологічних профілів, оскільки дозволяють інтегрувати історію з профільними предметами (фізикою, біологією).

Враховуючи обмежений навчальний час та великий обсяг інформації, відбір біографічних матеріалів для профільного навчання не може бути довільним або хаотичним. Він має ґрунтуватися на низці жорстких методологічних критеріїв, що відповідають високому рівню знань та дослідницьких компетентностей старшокласників.

Критерій 1: Наукової достовірності та джерельної насиченості. Профільна школа вимагає відходу від підручникових штампів і максимального залучення первинних джерел. Учитель повинен обирати такий матеріал, який учні можуть самостійно дослідити. Матеріал має бути таким, щоб його можна було верифікувати або порівняти з альтернативними джерелами.

Тут діє Принцип множинності джерел: для глибокого вивчення біографії слід обирати постаті, про яких збереглося не менше трьох різнопланових джерел (наприклад: особисті щоденникові записи, офіційні документи, спогади сучасників або ворогів). Якщо про особу відомі лише легенди, вона не підходить для профільного дослідження. Така множинність дає можливість учням провести повноцінний джерелознавчий аналіз, зіставити суб'єктивні погляди та уникнути однобічності. Як наголошує дослідниця Н. Світенко, критичний аналіз кількох джерел є основою формування історичного мислення (Світенко, 2015: 140).

Критерій 2: Проблемності та багатовимірності образу. Для поглибленого вивчення історії необхідно категорично уникати «плакатних», одновимірних або ідеалізованих біографій, де постать зображена без вад. «Стерильні» біографії не викликають емоційного відгуку та не спонукають до роздумів. Важливо обирати постаті, чиє життя містить інтелектуальні та моральні виклики:

- Етичні дилеми: Ситуації, де діяч змушений був обирати між «поганим» і «дуже поганим», рішення, прийняті в умовах морального вибору та екстремального тиску (наприклад, ставлення діячів УНР до союзу з Німеччиною або Польщею, чи ставлення до більшовицької окупації).

- Внутрішні суперечності: Розрив між публічною діяльністю та особистим життям, або між проголошуваними початковими ідеалами та кінцевими результатами діяльності. Це стимулює учнів до пошуку причинно-наслідкових зв'язків у психології особистості, розуміння того, що історичні діячі – це живі люди, а не функції.

- Альтернативні інтерпретації: Наявність у науковій літературі протилежних оцінок діяльності постаті є обов'язковою умовою. Це ідеально підходить для організації семінарів і диспутів, розвиваючи навички критичного мислення та толерантності до іншої думки.

Критерій 3: Відповідності профілю навчання (Дидактична цільова орієнтація). Матеріали повинні мати високий дидактичний потенціал, який відповідає спеціалізації класу, поглиблюючи знання не лише з історії, а й з профільних дисциплін.

Історико-правовий профіль: Тут доцільний акцент на біографіях державних діячів, юристів, дисидентів-правозахисників. Важливо вивчати моменти, пов'язані із розробкою законів, перебігом судових процесів, впровадженням політичних реформ (наприклад, детальний розбір біографії В'ячеслава Липинського та його ідеї про класократію і трудову монархію в контексті державотворення). Основний робочий матеріал – тексти конституцій, універсалів, маніфестів, судових вироків, законопроектів.

Історико-гуманітарний профіль (філологічний, культурологічний): Фокус зміщується на культурно-освітню діяльність, формування ідеологій, розвиток мистецтва та філософії (наприклад, біографія Лесі Українки не лише як поетеси, а як інтелектуалки європейського рівня, або громадська діяльність Тараса Шевченка). Основний матеріал для аналізу – листи, щоденники, есеїстика, літературна критика, твори мистецтва як історичні джерела.

Історико-економічний профіль: Передбачає вивчення біографій підприємців, меценатів, реформаторів, економістів, промисловців (наприклад, Сергій Вітте, чийі реформи кардинально вплинули на

індустріалізацію українських земель у складі імперії, або родина Терещенків). Основний матеріал – статистичні звіти, бюджети, економічні програми, звіти підприємств (Олійник, 2011: 95).

Критерій 4: Регіональної та локальної значущості. Цей критерій є важливим для реалізації краєзнавчого компонента освіти. Для формування громадянської компетентності та відчуття живого зв'язку з малою Батьківщиною необхідно інтегрувати в курси історії України біографії місцевих діячів, які досягли загальнонаціонального чи світового визнання, або ж зробили вагомий внесок у розвиток регіону. Методика реалізації: Учні можуть самостійно створювати «біографічні досьє» на регіональних істориків, політиків, героїв війни або меценатів. При цьому вони мають використовувати матеріали місцевих архівів, музеїв, спілкуватися з нащадками, таким чином, виступаючи у ролі справжніх дослідників, а не пасивних споживачів інформації.

Сам процес відбору біографічного матеріалу для уроку профільного рівня не є одномоментним актом, а являє собою багатоетапний дослідницько-методичний цикл, який виконує вчитель (або учень під керівництвом учителя).

Етап 1. Попередній (Пошуково-аналітичний).

На цьому етапі відбувається стратегічне планування уроку.

Визначення дидактичної мети: Необхідне чітке формулювання, яке саме складне історичне питання (політичне явище, соціальний процес, культурний зсув) має бути розкрито через конкретну біографію. Біографія тут – інструмент, а не самоціль. Наприклад: мета – розкрити сутність і трагедію розколу національно-визвольного руху 1920-х років та створення ОУН через призму біографії Євгена Коновальця.

Бібліографічний пошук: Вчитель здійснює пошук та попередню оцінку обсягу доступних первинних джерел, академічних монографій та наявності сучасної наукової полеміки. Важливо переконатися, що матеріали доступні фізично або в цифровому форматі. На цьому етапі жорстко відсіюються

постаті з недостатньою джерельною базою, про яких відомо лише з легенд, або ті, чії біографії надто міфологізовані та важкі для критичного аналізу школярами.

Оцінка складності: Проводиться аналіз мови та складності текстів джерел. Для профільного рівня цілком допустимо і навіть бажано використовувати фрагменти джерел, написаних архаїчною мовою, діалектом чи мовою оригіналу (за наявності перекладу або словника), що занурює учнів у мовну атмосферу епохи.

Етап 2. Аналітичний (Джерелознавчий відбір).

На цьому етапі відбувається «хірургічне» виокремлення потрібної інформації. Безпосередній відбір фрагментів не може бути суцільним читанням біографії від народження до смерті; відбір має бути проблемним.

Принцип «Критичних моментів» (Біфуркацій): З масиву інформації відбираються лише ті фрагменти біографії, які ілюструють ключові поворотні моменти історії, прийняття доленосних рішень або глибокі особистісні кризи. Наприклад, не так важливо знати дитинство Володимира Вернадського, як проаналізувати фрагменти його щоденника про події Української Держави 1918 року, які слугують унікальним свідченням сучасника-інтелектуала про кризу влади та науку в час революції.

Формування «Контрастних пар»: Це один із найефективніших методів. Відбираються фрагменти з двох ідеологічно або емоційно протилежних джерел про одну подію чи особу (наприклад, уривок з мемуарів політичного опонента та уривок з офіційної промови самого діяча, або погляд німецької та радянської сторін на одну особу). Це автоматично створює ґрунт для диспуту на уроці та вчить учнів сприймати історію як зіткнення поглядів та інтересів.

Використання візуальних метафор: Відбір фотографій має бути не ілюстративним, а аналітичним. Слід обирати зображення, які відображають зміну соціального статусу (наприклад, в'язень – президент), фізичне старіння

під впливом стресу або еволюцію світогляду особистості (Кришталь, 2014: 63).

Етап 3. Дидактичний (Адаптація та структурування)

Сирий історичний матеріал перетворюється на навчальний продукт.

Створення «Біографічного кейсу»: Відібрані різноманітні матеріали (зазвичай до 5-7 фрагментів первинних та вторинних джерел обсягом до сторінки кожен) об'єднуються в єдиний структурований дидактичний пакет (роздаткові матеріали або цифровий кейс), який містить:

- короткий довідник про постать (біографічна довідка-мінімум);
- синхронізовану хронологічну таблицю (життя особи на фоні епохи);
- блок питань для критичного аналізу до кожного документа;
- допоміжні карти та схеми, пов'язані з діяльністю особи.

Формування «Біографічної решітки»: Для систематизації роботи учнів пропонується структурування інформації у вигляді аналітичної таблиці (матриці) для порівняння різних аспектів біографії. Ефективною є модель: Мотивація (Чому діяв?) – Дії (Що зробив?) – Результати (Чого досяг?) – Суспільна оцінка (Як сприйняли?). Це дозволяє учням систематизувати знання та бачити логіку історичних процесів.

Розробка завдань високого рівня: Завдання повинні виходити за межі репродукції (переказу). Вони мають бути творчими та аналітичними. Приклади завдань: «Напишіть внутрішній монолог [Постаті] перед прийняттям [Ключового рішення], спираючись на відомі факти», «Створіть психологічний портрет», або «Спрогнозуйте, як змінилася б історія, якби [Постать] діяла інакше (альтернативна історія)».

Поглиблені методики роботи з біографічним матеріалом.

У профільній школі біографічний матеріал перестає бути просто ілюстрацією, він стає повноцінним об'єктом наукового дослідження. Методика відбору та роботи має бути спрямована на посилення суб'єктності учня, його ролі як історика-дослідника. Для цього доцільно застосовувати складніші методологічні підходи.

Методичний прийом «Герменевтичне коло».

Цей філософський та методологічний підхід ідеально підходить для глибокого аналізу біографії. Вивчення біографії постаті за принципом герменевтичного кола передбачає постійний рух думки від розуміння часткового до розуміння цілого і навпаки:

- Початкове ознайомлення (Ціле): Учні отримують загальний, можливо, стереотипний образ постаті з підручника.

- Аналіз фрагмента (Часткове): Відбувається детальне, повільне читання («close reading») одного ключового первинного джерела. Наприклад, глибокий лінгвістичний та змістовий аналіз одного листа Лесі Українки до Ольги Кобилянської.

- Інтерпретація та повернення до цілого: Учні пояснюють, як цей конкретний фрагмент (лист) змінює, доповнює або заперечує попереднє загальне розуміння образу. Образ постаті стає складнішим, і коло замикається на новому рівні розуміння. Така методика, що ґрунтується на детальному вивченні автентичних документів, є необхідною умовою для якісної підготовки учнів гуманітарного профілю до університетського рівня освіти, де робота з текстом є базовою навичкою.

Аналіз історіографії постаті.

Важливим елементом профільного навчання є розуміння того, як пишеться історія. Відбір матеріалів має включати фрагменти з праць істориків різних шкіл, країн та часових періодів (наприклад, як оцінювали Івана Мазепу в російській імперській, радянській, діаспорній та сучасній українській історіографії). Це дозволяє учням зрозуміти, що історичні образи не є застиглими монументами, вони є динамічними конструктами, а їхнє сприйняття залежить від ідеологічного замовлення та політичного контексту епохи, в яку живе історик. Як слушно стверджує дослідниця Л. Вовчук, «використання контрастних історіографічних оцінок... сприяє деідеологізації історичної свідомості» та формує імунітет до пропаганди (Вовчук, 2018: 201).

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що класифікація та методика відбору біографічних матеріалів у профільній школі є фундаментом якісної історичної освіти. Вони мають бути спрямовані на реалізацію принципу наукової достовірності, проблемності та профільної цільової орієнтації. Запропонована класифікація за ступенем автентичності (первинні, вторинні, третинні джерела) дозволяє педагогу чітко розрізнити матеріали для суто наукового джерелознавчого аналізу та матеріали для емоційного занурення чи деконструкції міфів. В свою чергу, відбір, що ґрунтується на жорстких критеріях джерельної насиченості та проблемності, передбачає відмову від спрощення та переважне використання первинних джерел і контрастних пар документів, що стимулює критичне мислення. Методична адаптація матеріалу здійснюється через створення комплексних біографічних кейсів та використання аналітичних решіток, що забезпечує формування ключових дослідницьких, аналітичних та комунікативних компетентностей старшокласників, готуючи їх до дорослого життя та подальшої професійної діяльності. Таким чином, біографістика у школі еволюціонує і перетворюється зі звичайного ілюстративного елемента на потужний самостійний методологічний інструмент поглибленого вивчення історії.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

3.1. Технологія підготовки вчителя до використання елементів біографістики на уроках історії

Ефективне впровадження біографічного матеріалу у профільній школі вимагає від учителя історії не лише глибоких предметних знань, а й володіння спеціальною методичною технологією підготовки. На відміну від базового рівня, де біографія часто виступає ілюстративним елементом, профільне навчання вимагає перетворення біографістики на об'єкт критичного аналізу та джерелознавчого дослідження. Таким чином, підготовка вчителя має охоплювати не тільки змістовий, а й методологічний, психолого-дидактичний та технологічний компоненти.

Технологія підготовки вчителя до використання елементів біографістики є послідовним, циклічним процесом, який можна поділити на три основні етапи: Концептуально-аналітичний, Змістовно-методичний та Проектувально-адаптивний.

Концептуально-аналітичний етап: Визначення цілей та джерельної бази.

На цьому етапі вчитель формує дослідницьку та дидактичну основу майбутнього уроку, визначаючи місце історичної постаті в загальній системі знань.

Історіографічний та джерелознавчий аналіз постаті. Ключовим завданням для вчителя профільної школи є вихід за межі підруничкового матеріалу та глибоке занурення в наукову біографістику.

Порівняльний історіографічний аналіз: Вчитель має ознайомитися з основними науковими концепціями та протилежними оцінками діяльності

постаті. Наприклад, вивчаючи діяльність Володимира Винниченка, необхідно зіставити праці, що висвітлюють його як державного діяча, з тими, що акцентують увагу на його соціалістичних утопіях та культурній діяльності (Дзюба, 2012: 45). Це необхідно для того, щоб підготувати учнів до роботи з контрверсійними, а не канонічними образами. Як наголошує О. Пометун, «вчитель має володіти навичками історіографічної критики, щоб передати їх учням» (Пометун, 2009: 88).

Верифікація та відбір первинних джерел: Вчитель повинен самостійно відібрати найбільш значущі, ємні та придатні для шкільного аналізу фрагменти первинних джерел (листи, щоденники, мемуари). Перевага надається тим документам, які ілюструють переломні моменти в житті постаті та історії загалом. Наприклад, уривки з протоколів допитів або судових засідань для вивчення діяльності Василя Стуса та інших дисидентів 1960–1980-х років. Це завдання вимагає від педагога не лише знання факту, а й розуміння контексту створення документа.

Визначення дидактичної функції біографії. Перш ніж інтегрувати біографічний матеріал, вчитель має чітко сформулювати, яку саме предметну компетентність (хронологічну, інформаційну, аксіологічну) він планує розвивати через цю постать.

Цілепокладання: Чи буде біографія слугувати інструментом для розкриття причинно-наслідкових зв'язків (логічна компетентність), чи для формування ціннісної оцінки (аксіологічна компетентність). Наприклад, біографія митрополита Андрея Шептицького ідеальна для формування аксіологічної компетентності через вивчення його морального вибору в умовах окупацій та Другої світової війни.

Змістовно-методичний етап: Розробка інструментарію. Цей етап передбачає безпосередню розробку навчальних матеріалів та методичних прийомів, що відповідають профільному рівню навчання.

Адаптація та структуризація джерел. Автентичні джерела, незважаючи на їхню цінність, часто є об'ємними, складними для розуміння або написані архаїчною мовою. Завдання вчителя – підготувати їх до роботи.

Технологія «Біографічного Кейса»: Вчитель створює комплексний дидактичний матеріал, який включає:

«Паспорт постаті»: Коротка біографічна довідка.

Хронологічний каркас: Лінія життя з ключовими датами та подіями.
Комплект джерел: 3-5 коротких, контрастних за змістом, але змістовних фрагментів первинних документів, доповнених необхідним словником або коментарями.

Візуальний ряд: Карти, портрети, карикатури, фотохроніка. Вчитель повинен підбирати візуальний матеріал, який має виразну інформаційну насиченість, а не просто ілюструє зовнішність (Кришталь, 2014: 63).

Питання для критичного аналізу: Питання, що вимагають не переказу, а осмислення та оцінки.

Моделювання методичних прийомів високого рівня. Профільний рівень вимагає використання методів, які залучають учнів до дослідницької діяльності.

Технологія «Дискусійний стіл»: Розробка сценарію дискусії, де учні виступають від імені різних істориків чи сучасників, що по-різному оцінюють діяча. Вчитель має чітко розподілити ролі та надати кожній «стороні» джерельне підґрунтя для аргументації.

Метод «Альтернативної історії»: Створення завдань на прогнозування. Наприклад: «Якби Павло Скоропадський у 1918 році не пішов на союз із німецьким командуванням і не розпустив Центральну Раду, які три найбільш вірогідні сценарії подальшого розвитку подій для України були б можливі?» (Терно, 2011: 156).

Методика «Мотиваційний колаж»: Визначення та графічна візуалізація мотивів, якими керувалася особа. Це допомагає учням зрозуміти багатофакторність рішень.

Проектувально-адаптивний етап: Планування уроку та рефлексія. На цьому етапі відбувається безпосереднє вписування біографічного матеріалу в структуру уроку та оцінка його ефективності.

1. Інтеграція біографістики у структуру уроку. Біографічні елементи не повинні порушувати логіку викладання. Вчитель має планувати їх використання на різних етапах уроку:

Етап мотивації: Використання інтригуючого факту з біографії або цитати, що викликає емоційний відгук, для стимулювання інтересу до теми.

Етап засвоєння нового матеріалу: Впровадження біографічного кейса для проблемного навчання. Наприклад, учні самостійно аналізують первинні джерела для формування «історичного портрета».

Етап систематизації та узагальнення: Використання біографічного матеріалу для порівняння та формування висновків, що охоплюють ширший історичний контекст.

2. Підготовка до роботи з психологічними аспектами. Оскільки профільна школа працює з багатовимірними та часто суперечливими образами, вчитель має бути готовим до обговорення етичних і психологічних аспектів.

Етична нейтральність: Вчитель має навчитися спрямовувати дискусію таким чином, щоб уникнути моралізаторства та ідеологічного тиску. Його завдання – забезпечити аргументованість суджень учнів, а не їхню відповідність особистим поглядам педагога. Як зазначає В. Ф. Овсієнко, «професійна позиція вчителя історії вимагає наукової об'єктивності та відстороненості від власних емоцій» (Овсієнко, 2016: 22).

3. Рефлексія та корекція. Технологія підготовки є циклічною. Після проведення уроку вчитель здійснює самоаналіз: Чи досягнуто поставлених дидактичних цілей? Які джерела виявилися найбільш ефективними для критичного аналізу? Які методичні прийоми викликали найбільший інтерес та сприяли розвитку компетентностей? Наскільки вдало було адаптовано

джерельний матеріал? Отримані висновки використовуються для корекції планування наступних уроків та вдосконалення біографічних кейсів.

Технологія підготовки вчителя історії до використання елементів біографістики у профільних класах є складним, але необхідним процесом. Вона виходить за межі простого викладу фактів біографії, вимагаючи від педагога глибокого історіографічного та джерелознавчого аналізу матеріалу. Ключовими елементами цієї технології є створення біографічних кейсів, що містять контрастні первинні джерела, та моделювання методичних прийомів високого рівня (дискусійний стіл, альтернативна історія). Метою підготовки є не просто повідомлення фактів про постать, а формування в учнів навичок критичного осмислення багатовимірного образу діяча та його ролі в історичному процесі. Якісна підготовка вчителя є запорукою того, що біографістика перетвориться на потужний інструмент формування усіх предметних компетентностей старшокласників.

3.2. Методична розробка уроку історії з поглибленим вивченням біографії історичних постатей

Методична розробка уроку історії на профільному рівні, орієнтована на біографічний матеріал, повинна виходити за рамки традиційного викладу фактів. Вона має стати платформою для розвитку навичок критичного мислення, джерельної критики та формування аксіологічної компетентності. У профільній школі біографія історичної постаті виступає не лише ілюстрацією, а й інструментом для розкриття складної історичної проблеми або дискусійного питання.

На основі теоретичних засад, викладених у Розділі 2, для демонстрації ефективності біографістики у профільних класах розроблено два сценарії уроків: один з Історії України, другий – з Всесвітньої історії.

Урок-дискусія «Постать-контраверсія»: Павло Скоропадський: між монархією та національною державністю

Тема: Гетьманат Павла Скоропадського: національна державність чи монархічний експеримент?

Клас: 10 клас (профільний рівень, поглиблене вивчення)

Тип уроку: Урок-дискусія з елементами джерелознавчого практикуму

Мета: На основі компаративного аналізу первинних та вторинних біографічних джерел сформувати критичну оцінку політичної діяльності П. Скоропадського, його мотивів та наслідків Гетьманату для української державності.

Завдання:

1. Розвивати навички виявлення суб'єктивності та упередженості в мемуарах.
2. Формувати логічну компетентність через порівняння різних історичних оцінок.
3. Сформувати аксіологічну компетентність через обговорення морально-політичного вибору лідера в умовах окупації та громадянської війни.

Ключові компетентності: Інформаційна (робота з джерелами), Логічна (компаративний аналіз), Аксіологічна (оцінка історичного вибору).

Дидактичне забезпечення

Тексти: уривки з «Спогадів» П. Скоропадського, фрагменти статей В. Липинського та М. Грушевського, таблиці для компаративного аналізу.

Структура уроку та методична реалізація

Етап I. Мотиваційний та актуалізаційний (5 хв)

Приєм «Галерея оцінок»: Вчитель демонструє на екрані три-чотири кардинально різні (іноді полярні) оцінки П. Скоропадського, які належать

різним авторам (наприклад, радянський історик, емігрантський діяч, сучасний український дослідник).

Завдання учням: Визначте, чи можливо цілком об'єктивно оцінити цю постать. Яка з оцінок, на вашу думку, є найбільш політично заангажованою?

Вчитель: «Ми бачимо, що історична постать є "полем битви" різних ідеологій. Наше завдання – поринути в ці суперечності, використовуючи найближчі до його дій джерела – його власні спогади» (Терно, 2011: 153).

Занурення в джерело: Оголошення ключової проблеми уроку: «Чи був Гетьманат спробою зберегти державу чи відновити архаїчну монархію?»

Етап II. Джерелознавчий практикум (15 хв)

Клас поділяється на три «аналітичні групи». Кожна група отримує «Біографічне дос'є», сфокусоване на одному ключовому аспекті його діяльності, що вимагає порівняння мемуарного та документального матеріалів.

Група	Фокус дослідження	Біографічні джерела	Завдання для учнів
1. «Політологи»	Внутрішня політика: земельна реформа, відновлення приватної власності.	Уривок зі «Спогадів» П. Скоропадського (Скоропадський, 1995: 185) про необхідність «твердої влади» і відновлення порядку. vs. Фрагмент закону про тимчасову заборону продажу землі (1918) (Скоропадський, 1995: 188).	Визначити, чим слова Скоропадського (мемуари) відрізнялися від законодавчих дій . Де виявлена самовиправдовуюча суб'єктивність?
2. «Культурологи»	Національна та освітня політика: відкриття університетів, Академії наук.	Опис Скоропадського своїх мотивів щодо створення УАН (Скоропадський, 1995: 231). vs. Грамота про заснування Української Академії Наук (УАН) (Котляр, 2007: 112).	Довести або спростувати тезу: «Національно-культурна політика була лише ширмою для проницького режиму».
3. «Дипломати»	Зовнішня політика та залежність від	Уривок, де Скоропадський описує свої переговори з німецьким командуванням	Проаналізувати, наскільки Скоропадський був суб'єктом чи об'єктом

	Німеччини.	(Скоропадський, 1995: 160). vs. Фрагмент німецько-українського договору про вивіз продовольства.	міжнародної політики. Наскільки його мемуари «згладжують гострі кути» залежності?
--	------------	---	---

Етап III. Компаративний аналіз та дискусія (25 хв)

Презентація результатів (15 хв): Кожна група стисло (3-5 хв) доповідає про виявлені протиріччя між мемуарним самоописом і документальними фактами. Учні заповнюють загальну порівняльну таблицю на дошці.

Формування оцінки (10 хв):

Завдання: Учні мають письмово (у зошиті або електронно) сформулювати власну історичну оцінку діяльності П. Скоропадського у вигляді тез, обґрунтувавши її двома посиланнями на джерела (мемуари, закон, оцінка історика).

Дискусія: Обговорення тез. Ключове питання для аксіологічної компетентності: «Якою мірою цілі (створення Академії наук) виправдовують засоби (жорстокість щодо селян та опори на іноземні війська)?» (Пинзару, 2024: 7).

Етап IV. Рефлексія та домашнє завдання (5 хв)

Вчитель: «Ми побачили, що біографія великої постаті – це не лише факти, а й виправдання. Це і є головний виклик для історика» (Гісем & Мартинюк, 2019: 110).

Домашнє завдання (на вибір):

Написати есе-рецензію на одну з історіографічних оцінок Скоропадського (наприклад, М. Грушевського або В. Липинського), використовуючи уривки з його «Спогадів» як контраргументи.

Скласти «План політичного виживання» для Скоропадського на 1919 рік, виходячи з його помилок у внутрішній політиці (на основі аналізу земельного питання).

ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ (11 КЛАС, ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ)

Урок-проект «Постать-системотворець»: Маргарет Тетчер: залізна леді та «Realpolitik» XX століття (за методом Case Study)

Тема: «Залізна леді» та триумф консерватизму: формування «тэтчеризму» та його глобальні наслідки.

Клас: 11 клас (профільний рівень, поглиблене вивчення)

Тип уроку: Урок-проект / Кейс-стаді (Case Study)

Мета: На прикладі ключових політичних рішень М. Тетчер дослідити формування політики неоконсерватизму та її вплив на економічну, соціальну та зовнішню політику Великої Британії та світу.

Завдання:

1. Розвивати логічну компетентність (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між економічною теорією та соціальною напругою).
2. Формувати інформаційну компетентність (аналіз промов та автобіографічних оцінок).
3. Сформувати навички роботи з історичним кейсом, що вимагає моделювання політичних рішень.

Ключові компетентності: Логічна (аналіз економічних процесів), Аксіологічна (оцінка соціальної справедливості), Інформаційна (аналіз первинних джерел).

Дидактичне забезпечення

Тексти: уривки з автобіографії М. Тетчер «Роки на Даунінг-стріт», фрагменти промов, економічні графіки, карикатури епохи (1980-ті).

Структура уроку та методична реалізація

Етап I. Вступний та проблемний (5 хв)

Приєм «Аналіз цитати»: Вчитель пропонує учням проаналізувати ключову цитату М. Тетчер: «Економіка – це метод. Мета – змінити серце і душу» (Тетчер, 1993: 13).

Завдання учням: Як ця фраза розкриває суть тэтчеризму? Чи можна вважати економічну політику засобом для досягнення моральних чи суспільних змін?

Вчитель: «Тетчер – це Realpolitik ХХ століття, де «залізо і кров» замінили на жорстку фінансову політику. Спробуємо зрозуміти, як ідеологія однієї людини змінила економічну модель цілої країни» (Баханов, 2011: 238).

Візуалізація: Перегляд короткого відеофрагменту або демонстрація фотографій, що ілюструють соціальний конфлікт 1980-х рр. (шахтарські страйки).

Етап II. Робота з біографічним кейсом (20 хв)

Клас ділиться на три «штаби» – кожен штаб отримує окремий політичний кейс Тетчер. Завданням є не лише проаналізувати дії, а й оцінити їхню соціальну ціну.

Штаб	Політичний Кейс Тетчер	Джерела та питання
1. «Економісти»	Кейс: Приватизація державних компаній та зниження податків.	Джерела: Уривок з автобіографії М. Тетчер, де вона описує філософію приватизації (Тетчер, 1993: 205). Економічний графік зростання ВВП vs. зростання безробіття.
2. «Соціологи»	Кейс: Шахтарський страйк (1984–1985 рр.) та ставлення Тетчер до профспілок.	Джерела: Фрагмент промови М. Тетчер 1984 року щодо «ворогів зсередини» (Thatcher, 1984). vs. Свідчення лідерів профспілок.
3. «Міжнародники»	Кейс: Фолклендська війна (1982 р.) та її вплив на політичний рейтинг прем'єра.	Джерела: Опис Тетчер подій війни у «Роках на Даунінг-стріт» (Тетчер, 1993: 388) та її оцінка як «постаті, яка врятувала Британію».

Етап III. Аналіз наслідків (20 хв)

Звіти штабів (5 хв): Кожен штаб презентує свій аналіз, фокусуючись на ідеологічному обґрунтуванні рішень Тетчер (неоконсерватизм).

Загальний проєкт (15 хв): Учні спільно створюють «Політичний портрет Маргарет Тетчер» за наступною структурою:

Теза 1: Тетчер як «постать-системотворець» (яку модель – тэтчеризм – було створено?).

Теза 2: Використання «морально сумнівних методів» (приклад з кейсу Шахтарського страйку).

Теза 3: Спадщина (як політика Тетчер вплинула на сучасний Brexit та глобалізацію?).

Використання джерел: При формуванні портрета учні мають посилатися на фрагменти з біографічних джерел, отриманих під час роботи.

Етап IV. Підсумки та рефлексія (5 хв)

Вчитель: «Ми проаналізували, як Маргарет Тетчер керувала державою, керуючись принципом «There Is No Alternative». Чи згодні ви з тим, що для великих історичних змін необхідна така жорстка, принципова та суперечлива особистість?» Це питання виводить учнів на рівень аксіологічного осмислення впливу лідера на соціальну історію.

3.3. Розробка позакласного заходу на основі біографічних досліджень

Позакласна робота з історії відкриває перед педагогом широкі можливості для реалізації біографічного підходу, які часто обмежені часовими рамками стандартного уроку. Якщо на уроці біографія історичної постаті часто розглядається фрагментарно або ілюстративно, то у форматі позакласного заходу (вечора-портрета, історичної вітальні, рольової гри чи судового засідання) з'являється простір для глибокого занурення в «мікроісторію», психологію особистості та епоху.

У профільному навчанні, де учні вже володіють базовими знаннями, позакласний захід має бути спрямований не на просте відтворення фактів життя, а на вирішення проблемних питань, аналіз ціннісних орієнтирів та розвиток емпатії.

У цьому підрозділі ми пропонуємо дві розробки позакласних заходів для учнів 10–11 класів:

1. Історія України: Історико-документальний вечір пам'яті Василя Стуса «Птах душі в тісній клітці режиму».
2. Всесвітня історія: Рольова гра-симуляція (прес-конференція) присвячена Вінстону Черчиллю «Лідерство в темні часи».

Розробка заходу з історії України (XX ст.)

Назва: Історико-документальний вечір *«Птах душі в тісній клітці режиму: Василь Стус і система»* Клас: 11 (профільний).

Підготовчий етап

За 2 тижні до заходу вчитель розподіляє ролі та пошукові завдання:

1. Біограф: Готує фактаж про дитинство та навчання.
2. Василь Стус (Читець): Учень з гарною дикцією, який вивчає листи та вірші.
3. Свідки епохи (І. Дзюба, В. Чорновіл, Михайлина Коцюбинська): Готують репліки на основі мемуарів.
4. Прокурор/Суддя: Уособлення системи (суха, бюрократична мова).

ХІД ЗАХОДУ

Епізод 1. Передчуття (Експозиція) (На екрані – чорно-білі фото Донецька 1950-х років. На сцені стоїть стіл з друкарською машинкою та стосом книг. Грає тиха, тривожна музика).

Ведучий:

1960-ті роки. Час, коли здавалося, що крига скресла. «Хрущовська відлига» дала надію цілому поколінню. Але в Донецьку, серед териконів та заводського диму, молодий вчитель Василь Стус відчуває, як навколо українського слова стискається зашморг.

Учень (в ролі Стуса): (читає уривок листа до Андрія Малишка)

«Я пишу Вам з Донбасу... На Донбасі (та й чи тільки!) читати українську мову – просто ніде... Коли я читаю українську книжку, на мене дивляться як на п'яного... Доки ж буде продовжуватись це знущання над 30-мільйонним українським народом?»

Ведучий:

Це був крик душі. Стус не хотів бути політиком. Він хотів писати вірші та перекладати Рільке й Гете. Але совість не дозволяла мовчати.

Епізод 2. Точка неповернення (Кінотеатр «Україна», 1965) (На екрані – афіша фільму «Тіні забутих предків». Учні імітують залу кінотеатру).

Учень (в ролі Івана Дзюби): (виходить на авансцену)

– У нас велике свято. Але й велике горе. В Україні почалися арешти творчої молоді.

Учень (в ролі В'ячеслава Чорновола): (вибігає, емоційно)

– Хто проти тиранії – встаньте!

(В залі піднімаються кілька учнів. «Стус» повільно встає, його обличчя зосереджене).

Учень (Стус):

– Всі, хто проти арештів – встаньте! Протестувати повинні всі!

(Звук сирени або різкий удар музики. Світло міняється на холодне синє).

Ведучий: Цей момент розділив життя на «до» і «після». Аспірантуру закрито. Роботи немає. Починається життя «ізгоя».

Епізод 3. Процес (Суд і вирок) (Сцена розділена навпіл. Зліва – «Стус» у клітці (умовній), справа – «Суддя» за столом).

Учень (Суддя): (монотонно читає)

– Підсудний Стус Василь Семенович. Звинувачується у систематичному виготовленні та розповсюдженні документів, що ганьблять радянський державний лад. Ваші вірші – це наклеп. Що ви можете сказати на свій захист?

Учень (Стус):

– Я не писав наклепів. Я писав правду. Я боровся за демократію, а не проти ладу. Моя «збірка» – це біль за Україну.

Як добре те, що смерті не боюсь я і не питаю, чи тяжкий мій хрест. Що перед вами, судді, не клонюся в передчутті недовідомих верст...

Учень (Суддя):

– Суд постановляє: 5 років таборів суворого режиму і 3 роки заслання.

Епізод 4. Листи з неволі (Діалог батька і сина)

(На екрані – фотокопії рукописних листів з малюнками). «Стус» сидить на підлозі, пише на коліні).

Учень (Стус): (внутрішній монолог)

– Дорогий сину, Дмитре. Ти ростеш без мене. Пробач. Але я хочу, щоб ти виріс людиною честі. Не бійся мати власну думку.

«Ти повинен мати широку душу... Вчися, сину. Бо знання – це єдина ноша, яка не обтяжує плечей в дорозі...»

Учень (Син Дмитро): (читає лист-відповідь з іншого боку сцени)

– Тату, я читаю книги, які ти радив. Мама плаче, коли отримує твої листи. Ми чекаємо.

Методична примітка:

Тут вчитель зупиняє дію і запитує клас: «Як ви думаєте, чому Стус у листах майже не скаржиться на умови, а говорить про філософію, літературу та виховання? Про що це свідчить в контексті його біографії?»

Епізод 5. Фінал (Птах відлетів) (Повна тиша. Звук хуртовини).

Ведучий:

4 вересня 1985 року. Табір Кучино, Пермська область. Карцер. Василь Стус оголосив сухе голодування. Його серце зупинилося. А через кілька років його перепоховують у Києві як героя.

Учень (Стус): (встає, підходить до краю сцени, запалює свічку)

Народе мій, до тебе я ще верну, і в смерті обернуся до життя...

Рефлексія: Учні підходять до «Стіни пам'яті» і прикріплюють стікери з одним словом, яке характеризує Стуса (наприклад: Незламність, Гідність, Біль, Сила).

ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ

Назва: *Рольова гра-симуляція «Прес-конференція: Вінстон Черчилль – Лідерство в темні часи»*

Клас: 11 (профільний).

Підготовчий етап

Учні отримують «легенди» (рольові картки) заздалегідь.

Вінстон Черчилль: Має знати ключові промови, мати аксесуари (метелик, сигара – муляж).

Журналісти: Мають підготовлені «гострі» питання на основі реальних історичних фактів.

Факт-чекери (Історики): Сидять з ноутбуками/книгами і перевіряють правдивість слів.

Хід заходу

Вчитель (Модератор):

– Доброго дня, леді та джентльмени. Ми знаходимося в Лондоні. Час умовно зміщений – ми охоплюємо період 1940–1945 років. Перед вами людина, яку називають «Британським бульдогом». Сер Вінстон Черчилль готовий відповідати.

Блок 1. Початок війни і характер

Журналіст (Газета «The Times», консерватор):

– Пане Прем'єр-міністре, у травні 1940-го багато хто в Вашому Кабінеті, зокрема лорд Галіфакс, пропонував домовитися з Гітлером. Британія була одна. Чому Ви відмовилися? Це ж було логічно – зберегти імперію ціною поступок у Європі.

Учень (Черчилль): (встає, говорить повільно, з натиском)

– Ви питаєте про логіку? Логіка диктаторів – це логіка тигра, який пожирає жертву. Не можна домовитися з тигром, коли ваша голова у нього в пащі! Я сказав тоді і повторю зараз: ми підемо до кінця. Ми будемо битися на пляжах, на полях, на вулицях. Ми ніколи не здамося. Капітуляція – це кінець нашої історії, а боротьба – це шанс.

Факт-чекер (Історик):

– Історична довідка: Дійсно, 28 травня 1940 року Черчилль виграв вирішальну суперечку в кабінеті міністрів. Якби він погодився на переговори, карта світу сьогодні виглядала б інакше.

Блок 2. Союзники та моральні компроміси

Журналіст (Кореспондент із США):

– Сер, Ви все життя були зятим антикомуністом. Ви називали більшовизм «заразою». Але зараз, у 1941-му, після нападу Гітлера на СРСР, ви обіцяєте допомогу Сталіну. Це лицемірство чи необхідність?

Учень (Черчилль):

– У мене є лише одна мета – знищення Гітлера. Якщо Гітлер вдереться в пекло, я, принаймні, замовлю добре слівце за Сатану в Палаті громад. Ворог мого ворога – мій ситуативний союзник. Це не любов, юначе, це геополітика виживання.

Блок 3. «Темна сторона» (Дрезден та особистість)**Журналіст (Швейцарське радіо, нейтральне):**

– Пане Черчилль, лютий 1945 року. Бомбардування Дрездена. Тисячі цивільних загинули у вогняному смерчі. Місто не мало військового значення. Чи не мучить Вас совість? Чи це не злочин проти гуманності?

Учень (Черчилль): (пауза, виглядає похмурим)

– Це війна, а не крикет. Німці посіяли вітер, тепер вони жнуть бурю. Ми мусили зламати їхній дух опору, щоб швидше закінчити це пекло. Жорстокість? Так. Але вона рятує життя наших хлопців на фронті. Історія розсудить нас, але писати її будуть переможці.

Журналіст (Daily Mirror):

– Відійдемо від політики. Ваша дружина Клементина якось сказала, що коли у вас невдачі, до вас приходять «чорний пес» – депресія. Як лідер нації може керувати країною, коли він сам на межі відчаю?

Учень (Черчилль):

– «Чорний пес» – мій давній супутник. Але знаєте, що допомагає? Дія. І живопис. І, можливо, склянка бренді. Я людина, а не пам'ятник. Мої слабкості – це частина моєї сили. Я знаю, що таке прірва, тому не боюся в неї дивитися.

Блок 4. Підсумки виборів 1945 року

Модератор:

– Останнє питання. Липень 1945 року. Війна виграна. Але британці на виборах голосують проти Вас і обирають лейбористів. Ви врятували країну, а вона Вас відкинула. Ви ображені?

Учень (Черчилль):

– (посміхається) В цьому і є суть демократії, заради якої ми воювали. Народ має право прогнати свого лідера. Я залишаю посаду з гордістю.

Дебріфінг (Аналіз гри)

Вчитель виводить учнів з ролей і ставить питання:

1. Які біографічні фактори (освіта, військовий досвід, характер) найбільше вплинули на рішення Черчилля?
2. Чи виправдані «неморальні» вчинки (союз зі Сталіним, Дрезден) великою метою?
3. Як біографія лідера допомагає зрозуміти епоху?

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-методичне дослідження проблеми використання біографічних матеріалів у навчанні історії в профільних класах. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що поставлена мета досягнута, а дослідницькі завдання виконані, що дозволяє зробити наступні узагальнення та висновки.

Аналіз стану наукової розробки проблеми в історико-педагогічній літературі засвідчив, що тема біографістики переживає своєрідний ренесанс, зумовлений «антропологічним поворотом» у сучасній гуманітаристиці. У ході дослідження встановлено, що історіографія питання є широкою та багатоплановою. Нами з'ясовано, що фундаментом для розробки теми є загальнодидактичні праці О. Пометун, К. Баханова, О. Гісема, які обґрунтовують перехід до компетентнісного підходу, де біографістика розглядається як інструмент формування ціннісних орієнтацій учнів. Водночас, аналіз праць В. Власова, С. Іванова, О. Турянської дозволив виявити еволюцію методичних підходів: від радянської моделі героїзації до сучасного критичного аналізу персоналі. Особливу увагу в дослідженні приділено зарубіжній історіографії (R. Stradling, K. Barton, P. Seixas), яка вводить у науковий обіг поняття «історичної емпатії» та «мультиперспективності», що є критично важливими для профільної школи. Також важливим є пласт психологічної літератури (Е. Еріксон, Д. МакАдамс), який обґрунтовує важливість біографічних нарративів для формування ідентичності в юнацькому віці. Разом з тим, констатовано, що попри наявність значної кількості методичних розробок для основної школи (7-9 класи), існує дефіцит комплексних досліджень, спрямованих саме на специфіку профільного навчання (10-11 класи), яке вимагає глибших, дослідницьких підходів до біографії, а не простого фактографічного викладу.

Характеристика джерельної бази дослідження дозволила дійти висновку про її репрезентативність та багатовекторність, що є необхідною

умовою для якісного історичного дослідження. Джерельний масив класифіковано на сім ключових груп, кожна з яких виконує специфічну дидактичну функцію. Визначено, що нормативно-правові документи (Державний стандарт, навчальні програми) створюють законодавчу рамку, вимагаючи від учнів уміння характеризувати діяльність історичних осіб та оцінювати їхній вплив. Найбільший дидактичний потенціал для профільної школи виявлено у джерелах особового походження (его-документах). Доведено, що мемуари (П. Скоропадського, В. Винниченка, М. Савчин) дозволяють реконструювати внутрішній світ особи, показати суб'єктивність історії та альтернативність рішень. Щоденники (О. Довженка, В. Стуса), фіксуючи події «по гарячих слідах», є незамінними для відтворення емоційної атмосфери епохи та розуміння трагедії особистості в умовах тоталітаризму. Важливу роль відіграє епістолярна спадщина (листи М. Грушевського, В. Стуса), яка гуманізує образ діяча, розкриваючи його як батька, друга чи опонента. Ораторські твори (промови В. Черчилля, М. Тетчер) слугують матеріалом для аналізу політичної риторики та ідеології. Встановлено важливість використання візуальних джерел (фотографій, карикатур) в умовах візуального повороту культури, а також архівних документів спецслужб, що стали доступними завдяки процесам декомунізації. Комплексне поєднання цих джерел дозволяє реалізувати принцип мультиперспективності.

Розгляд методології дослідження засвідчив необхідність застосування комплексного підходу, що поєднує загальнонаукові, історичні та психолого-педагогічні методи. Дослідження базується на антропологічному підході, який ставить людину в центр історичного процесу. Використання теоретичних методів (аналіз, синтез, історико-генетичний) дозволило простежити еволюцію поглядів на роль особистості в історії та обґрунтувати перехід від ідеалізації до критичного осмислення. Метод порівняння (компаративний аналіз) виявив відмінності у висвітленні біографій у різних підручниках та наукових школах. Ключовим стало використання методу

моделювання, завдяки якому було розроблено методичну систему роботи з біографічними матеріалами, включаючи «біографічні кейси» та «аналітичні решітки». Емпіричні методи (педагогічне спостереження, аналіз учнівських робіт, елементи експерименту) підтвердили гіпотезу про те, що проблемний виклад біографії значно підвищує пізнавальний інтерес та рівень аргументації учнів порівняно з традиційним викладом. Особливу увагу приділено специфічним методам: просопографічному (для вивчення колективних біографій груп, наприклад, дисидентів) та герменевтичному (для глибинного тлумачення змістів его-документів). Дослідження спиралося на принципи історизму, наукової об'єктивності та етичної нейтральності.

Дослідження дидактичного потенціалу біографістики дозволило встановити, що біографічні матеріали є потужним інструментом формування предметних компетентностей старшокласників, визначених Державним стандартом. Доведено, що біографія перестає бути ілюстрацією і стає системоутворючим елементом уроку. З'ясовано, що робота з життєписами сприяє формуванню:

- Хронологічної компетентності: через синхронізацію життя особи («лінія життя») із загальноісторичними процесами, що робить історичний час зрозумілим та вимірюваним.

- Просторової компетентності: через відстеження переміщень, еміграції, військових походів діячів на карті.

- Інформаційної компетентності: через критичний аналіз різнопланових джерел, виявлення упередженості авторів мемуарів, зіставлення суперечливих оцінок (наприклад, постаті С. Бандери в різних історіографіях).

- Логічної компетентності: через аналіз мотивів прийняття рішень, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та розгляд альтернатив історичного розвитку (аналіз рішень П. Скоропадського).

- Аксіологічної компетентності: через оцінку морального вибору діячів, формування толерантності та уникнення чорно-білого сприйняття світу. Це дозволяє учням співвідносити вчинки минулого з сучасними цінностями.

Визначено, що найефективнішими методами реалізації цього потенціалу є історичне портретування за ускладненим алгоритмом, компаративний аналіз двох діячів, рольові ігри, метод емпатії та просопографічні дослідження соціальних груп.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей сприйняття історичних постатей учнями старшого шкільного віку (15-17 років) показав, що цей віковий період є сенситивним для роботи з біографіями через кризу ідентичності та пошук рольових моделей. Спираючись на теорію Е. Еріксона, встановлено, що старшокласники шукають у біографіях відповіді на екзистенційні питання («Хто я?», «Які мої цінності?»), сприймаючи історичних діячів як «Значущих Інших» для проекції власного майбутнього. На відміну від підлітків, юнаки здатні до абстрактно-логічного мислення та розуміння амбівалентності людської природи. Вони готові сприймати постать не міфологічно (як ідеал), а аналітично – розуміючи внутрішні конфлікти та суперечності. Виявлено проблему презентизму – схильності оцінювати минуле з позицій сьогодення. Для її подолання обґрунтовано необхідність розвитку «історичної емпатії» (когнітивної реконструкції мотивів), а не простого емоційного співпереживання. Також проаналізовано ризики когнітивного дисонансу при руйнуванні стереотипів та складність сприйняття «неуспішних» з точки зору кар'єри, але значущих морально біографій (наприклад, дисидентів). Визначено, що сучасне покоління («Gen Z») потребує візуалізації та інтерактивності для подолання фрагментарності сприйняття.

Класифікація та методика відбору біографічних матеріалів для профільного рівня, проведена в дослідженні, дозволила систематизувати навчальний контент. Розроблено дві базові класифікації:

- За ступенем автентичності: виокремлено первинні джерела (его-документи, офіційні акти), вторинні (наукова біографістика) та третинні (художня література, кіно). Доведено пріоритетність первинних джерел для профільної школи.

- За дидактичною функцією: виділено типи «Постаті-концепти» (символи епохи), «Постаті-конфлікти» (для дискусій та дебатів) та «Постаті-інноватори» (для інтеграції з наукою) . Сформульовано жорсткі критерії відбору матеріалів: наукова достовірність (принцип множинності джерел), проблемність (наявність етичних дилем та внутрішніх суперечностей), відповідність профілю (правовий, гуманітарний, економічний) та регіональна значущість . Обґрунтовано методику відбору як триетапний цикл: попередній (пошуковий), аналітичний (відбір «критичних моментів» та формування «контрастних пар» документів) та дидактичний (створення структурованих «біографічних кейсів» та «біографічних решіток») . Запропоновано використання методики «герменевтичного кола» для глибокого аналізу текстів.

Характеристика технології підготовки вчителя засвідчила, що ефективність біографічного методу залежить від фахової майстерності педагога, яка виходить за межі простого знання фактів. Технологію визначено як циклічний процес, що складається з трьох етапів. На концептуально-аналітичному етапі вчитель здійснює історіографічний аналіз, зіставляючи різні наукові концепції, та проводить верифікацію первинних джерел, відбираючи ті, що ілюструють переломні моменти . На змістовно-методичному етапі вчитель виступає як розробник дидактичного інструментарію, створюючи «паспорт постаті», добираючи візуальний ряд та моделюючи проблемні ситуації (дискусії, альтернативна історія) . На проєктувально-адаптивному етапі відбувається інтеграція матеріалу в структуру уроку та психологічна підготовка до обговорення етичних питань, де вчитель має зберігати наукову об'єктивність та уникати моралізаторства.

Методична розробка уроку історії з поглибленим вивченням біографії продемонструвала практичну реалізацію теоретичних положень. Розроблено моделі уроків для історії України та Всесвітньої історії. Урок-дискусія про Павла Скоропадського («Постать-контраверсія») побудований на компаративному аналізі його мемуарів та реальних законодавчих актів. Це

дозволило учням виявити суб'єктивність самовиправдання гетьмана та сформуванню власну оцінку дилеми «державність чи демократія». Використання роботи в групах («політологи», «культурологи», «дипломати») забезпечило багатоаспектність аналізу. Урок-кейс про Маргарет Тетчер («Постать-системотворець») базується на методі Case Study, де учні аналізували ціну економічних реформ та соціальних конфліктів (шахтарські страйки). Це дозволило дослідити феномен «тэтчеризму» та сформуванню аксіологічну оцінку лідерства, що керується принципом жорсткої необхідності. Обидві розробки підтвердили ефективність проблемно-пошукових методів.

Розробка позакласного заходу на основі біографічних досліджень показала, що позаурочний формат дозволяє глибше зануритися в психологію особистості та емоційну сферу. Сценарій історико-документального вечора пам'яті Василя Стуса «Птах душі в тісній клітці режиму» побудовано на драматизації епізодів життя (суд, табір, листи до сина). Це забезпечило потужний виховний вплив, дозволяючи учням пережити катарсис та зрозуміти категорію гідності. Рольова гра-симуляція «Прес-конференція Вінстона Черчилля» дозволила учням увійти в роль історичних діячів та журналістів, моделюючи діалог про складні моральні компроміси війни (союз зі Сталіним, бомбардування Дрездена). Такий формат сприяє розвитку ораторських здібностей, реакції та глибинному розумінню мотивів лідера в екстремальних умовах.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що запропонована методична система використання біографічних матеріалів у профільних класах є ефективною, науково обґрунтованою та відповідає вимогам сучасної школи. Вона дозволяє трансформувати вивчення історії з процесу запам'ятовування дат у процес дослідження людських долі, формування критичного мислення та становлення зрілої особистості випускника.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

Джерела

1. В'ятрович, В. М. (2017). *Історія з грифом «Секретно»*. Львів: Часопис.
2. Винниченко, В. (1920). *Відродження нації*. Відень
3. Громадянська освіта (інтегрований курс) 10 клас. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти (2022). К. Взято з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita10.pdf>
4. Грушевський, М. (2017). *Спомини*. Київ: Наукова думка.
5. Державний стандарт базової середньої освіти. Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinskashkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
6. Довженко, О. П. (2013). *Щоденникові записи. 1939–1956*. Харків: Фоліо.
7. Котляр, М. Ф. (Упоряд.). (2007). *Історія в документах: Гетьманат Павла Скоропадського*. Дух і Літера.
8. Липинський, В. (2003). *Листи до братів-хліборобів*. Київ: ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».
9. Любченко, А. (1951). *Щоденник*. Торонто.
10. МОН України. (2020). *Державний стандарт повної загальної середньої освіти*. Офіційний вісник України.
11. Овсієнко, В. (2001). *Світло людей: Мемуари та публіцистика*. Київ: Кліо.
12. Петлюра, С. (1956) *Статті, листи, документи : Видано в тридцять річницю з дня смерті Симона Петлюри 1926-1956*. Нью-Йорк: Українська вільна академія наук.
13. Савчин, М. (1995). *Тисяча доріг. Спогади. Літопис Української Повстанської Армії*. Т. 28.

14. Скоропадський, П. (1995). *Спогади. Кінець 1917 — грудень 1918*. Київ: Київ-Одеса.
15. Стус, В. (1999). *Твори: у 4 т. Т. 6 (додатковий): Листи до сина*. Львів: Просвіта.
16. Стус, В. (2012). *Листи до рідних*. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан.
17. Тетчер, М. (1993). *Роки на Даунінг-стріт*. Університетське видавництво «Пульсар».
18. Томи Енциклопедії історії України (ЕІУ) на порталі. Взято з: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=F&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU>
19. Циганенко, Л. & Мустяце, С. (ред.) (2019). *Вони змінили історію (125 вихідців із Південної Бессарабії)*. Енциклопедичний словник. Ізмаїл-Кишиневу.
20. Черчилль, В. (2018). *Спогади про Другу світову війну: у 2 т. (Т. 1)*. Київ: Видавництво Жупанського.
21. Churchill, W. S. (1941). *Into Battle: Speeches by the Right Hon. Winston S. Churchill*. London: Cassell & Company Ltd.
22. Thatcher, M. (1984, July 19). *Speech to the 1922 Committee*. Margaret Thatcher Foundation.

Література

23. Бажан, О. Г. (2019). Архіви спецслужб як джерело для вивчення біографій репресованих діячів. *Архіви України*, 4(321), 20–35.
24. Барматова, І. (2020). Психологічні механізми сприйняття історичної інформації старшокласниками. *Психологія і суспільство*, 1(79), 56-64.
25. Баханов, К. О. (2016). *Професійний довідник вчителя історії*. Харків: Основа.
26. Бердуга, М.З. (2004). *Історичні постаті. Гетьмани України*. Харків: Основа.

- 27.Бондарук, І. П. (2019). Формування аксіологічної компетентності учнів на уроках історії засобами біографістики. *Історико-педагогічний альманах*, 2, 15-21.
- 28.Бурлака, О. В. (2019). *Методика навчання історії в профільній школі*. Київ: Педагогічна думка.
- 29.Венберг, С. (2021). *Історичне мислення та інші неприродні акти*. Київ: Критика. 248 с.
- 30.Венцева, Н. (2010). *Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі*. Харків.
- 31.Венцева, Н. (2010). *Вивчення історичних постатей на уроках історії України у 8 класі*. Харків.
- 32.Власик, П. (2019). Історіографічна полеміка навколо постаті С. Бандери. *Український історичний журнал*, 2(545), 75-88.
- 33.Власов, В. (2013). Методика використання біографічних матеріалів на уроках історії. *Історія в школах України*, (4), 54-59.
- 34.Власов, В. С. (2021). Методика роботи з мультимедійними джерелами на уроках історії в епоху "кліпового мислення". *Історія в школах України*, 4, 70-75.
- 35.Вовчук, Л. В. (2018). Формування історичної свідомості старшокласників засобами біографістики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(82), 198-205.
- 36.Гілберт, М. (2011). *Черчилль: Біографія*. Київ: Основи.
- 37.Гісем, О. В. (2020). *Візуальні джерела на уроках історії: методика та практика*. Харків: Ранок.
- 38.Гісем, О. В., & Мартинюк, О. О. (2019). *Методика навчання історії в сучасній школі: Навчальний посібник*. Ранок.
- 39.Гончаренко, С. У. (2012). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Вінниця: ТОВ "Нілан-ЛТД".
- 40.Гончарова, Н.О. (2009). *Методика викладання історії у вищій школі: Навчальний посібник*. Харків: ФОП Шейніна О.В.

- 41.Дзюба, О., Довбищенко, М. Русина, О. (1997). *Історія України в особах: Литовсько-польська доба*. К.
- 42.Драгомирецька, Н. В. (2018). *Джерелознавство історії України: навчальний посібник*. Одеса: ОНУ.
- 43.Іванов, С. (2012). Персоніфікація історії як дидактичний принцип. *Педагогічна думка*, (2), 42-48.
- 44.Іванюк, О. Л. (2020). *Історичні джерела на уроках історії: теорія та практика*. Київ: Педагогічна думка.
- 45.Ільченко, О. (2018). Біографічний метод в історико-педагогічному дослідженні: сутність, принцип, специфіка. *Педагогічні науки*. 71, 61-66.
- 46.Карр, Н. (2020). *Мілководдя: Як інтернет змінює наш мозок*. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля. 320 с.
- 47.Коваль, М. І. (2021). Епістолярна спадщина як засіб виховання на уроках історії. *Рідна школа*, 2, 110-115.
- 48.Комаров, Ю. (2021). «Важкі питання» історії та методи їх викладання: біографічний вимір. *Історія в школах України*, 4, 12-18.
- 49.Кон, І. С. (1989). *Психологія ранньої юності*. Київ: Радянська школа.
- 50.Костомаров, М.І. (2008). *Історичні постаті*. Дніпропетровськ.
- 51.Костюк, І. А. (2019). Гендерні аспекти історичної освіти: сприйняття жіночих постатей учнями старшої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2(65), 112-117.
- 52.Котляр, М. (1996). *Історія України в особах: Давньоруська держава*. К.
- 53.Кришталь, М. (2014). Візуальні джерела як засіб формування історичних компетентностей. *Історія в школі*, 3, 60-65.
- 54.МакАдамс, Д. П. (2018). *Психологія життєвих історій*. Київ: Основи. 312 с.
- 55.Максименко, С. Д. (2015). *Генеza здійснення особистості*. Київ: Видавництво КММ.

56. Менжулін, В.І. (2010). *Біографічний підхід в історико-філософському пізнанні: монографія*. Київ.
57. Молоткіна, В. (2023). Вивчення історичних постатей на уроках історії України як засіб формування креативності мислення учнів. *Український літопис*, (2), 53-63.
58. Мороз, П. (1997). Особливості вивчення біографій історичних діячів (6-7 кл.). *Історія в школі*. 1-2, 17-18.
59. Моцак, С. (2019). Вивчення історичних постатей на уроках Всесвітньої історії в старшій школі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал*. 7, 89-93.
60. Мудра, М. (2008). Історичні постаті на уроках історії: методичні аспекти. *Історія в школах України*, (9), 54-58.
61. Олійник, М. П. (2011). Дидактичні основи профілізації навчання історії. *Навчання та виховання*, 1(45), 90-102.
62. Пинзару, К. (2024). Дидактичний потенціал біографістики у формуванні предметних компетентностей старшокласників. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: Зб. наук. праць. Переяслав, 2025. Вип. 123. 72-75.
63. Пінчук, А.С. (2006). Визначна особистість в історичних курсах початку ХХ ст. (історико-методичний аналіз). *Історія в школах України*. 4, 39-42.
64. Пінчук, А.С. (2006). Психолого-методичні основи формування знань про історичну особу в учнів підліткового віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. 15, 83-92.
65. Пометун, О. І. (2018). *Методика навчання історії в школі: компетентнісний підхід*. Київ: Арістей.
66. Пометун, О. І., & Гупан, Н. М. (2019). Навчання історії та громадянської освіти: теорія і практика. *Український педагогічний журнал*, 3, 110-118.

67. Пометун, О. І., & Фрейман, Г. О. (2009). *Методика навчання історії в школі*. Генеза.
68. Радченко, Т. (2020). Дисидентський рух в Україні: біографічний вимір. *Український історичний журнал*, (6), 110-125.
69. Райбедюк, Г.Б. (2024). Легендаризовані історичні постаті в художньому дискурсі дисидентського тексту. *Література й історія : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (14–15 листопада 2024 р.)*. Запоріжжя : Запорізький національний університет. 315-320
70. Світенко, Н. Г. (2015). Методика роботи з первинними джерелами у старшій школі. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 121, 138-145.
71. Сіденко, В. М. (2017). Біографістика як інструмент формування історичної пам'яті молоді. *Історія в школах України*, 5, 20-25.
72. Терно, С. О. (2011). *Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії*. Запорізький національний університет.
73. Терно, С. О. (2014). *Історична компетентність старшокласників: теорія та практика*. Запоріжжя: Просвіта.
74. Терно, С. О. (2015). *Розвиток історичного мислення старшокласників: навчально-методичний посібник*. Київ: Інститут історії України НАН України.
75. Толочко, П. (1990). *Історичні портрети. Із історії давньоруської і європейської політики X-XII ст.* К.
76. Турянська, О. Г. (2012). *Формування історичних понять в учнів основної школи*. Педагогічна думка.
77. Турянська, О. Г. (2016). *Методика використання біографічного методу в навчанні історії*. Педагогічна думка.
78. Удод, О. А. (2010). *Історія в дзеркалі методології*. Генеза.
79. Худобець, О. А. (2016). Психологічні особливості сприйняття історичного матеріалу сучасними школярами. *Психологія і суспільство*, 2, 54-61.

- 80.Хуторський, А. В. (2017). *Сучасна дидактика: теорія та практика*. Київ: Центр учбової літератури.
- 81.Черков, Г. (2014). Образ історичної постаті як феномен національної екранної культури. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. 14, 176-182.
- 82.Яковенко, Н. М. (2017). *Вступ до історії*. Київ: Генеза.
- 83.Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Falmer Press.
- 84.Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 85.Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 86.Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 1-12.
- 87.Davis, O. L. (Ed.). (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield.
- 88.Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Company.
- 89.Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- 90.Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- 91.Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- 92.Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.
- 93.Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe Publishing.