



Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Факультет історії, права та публічного управління
Кафедра всесвітньої історії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Кафедра всесвітньої історії і міжнародних відносин
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Кафедра історії та етнології України
Національний університет водного господарства
та природокористування (м. Рівне)
Кафедра богослов'я та гуманітарних дисциплін

Матеріали III Всеукраїнської наукової онлайн конференції
здобувачів вищої освіти та молодих вчених
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ»
(м. Житомир, 26 березня 2026 р.)

Збірник наукових праць

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Факультет історії, права та публічного управління
Кафедра всесвітньої історії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Кафедра всесвітньої історії і міжнародних відносин
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Кафедра історії та етнології України
Національний університет водного господарства
та природокористування (м. Рівне)
Кафедра богослов'я та гуманітарних дисциплін

**Матеріали III Всеукраїнської наукової онлайн конференції
здобувачів вищої освіти та молодих вчених
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ»
(м. Житомир, 26 березня 2026 р.)**

Збірник наукових праць

Житомир
ЖДУ ім. І. Франка
2026

УДК 94(100):378.22

М 52

Затверджено Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №10 від 24 квітня 2026 р.)

Редакційна колегія збірника:

Голова редакційної колегії:

к. і. н., доц. Гуцало Л. В.

Заступник голови редколегії:

к. і. н., доц. Власюк І. М.

Члени редакційної колегії:

д. і. н., проф. Стародубець Г. М.

д. і. н., проф. Буравський О. А.

Відповідальний секретар редколегії:

к. і. н., доц. Маркевич О. В.

Рецензенти:

Кучерепа М. М., кандидат історичних наук, професор
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Сушик В. І., кандидат історичних наук, доцент
Луцький національний технічний університет

Суліменко О. Г., кандидат історичних наук, доцент
Поліський національний університет (м. Житомир)

М 52 **Матеріали III Всеукраїнської наукової онлайн конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Актуальні проблеми всесвітньої історії» (м. Житомир, 26 березня 2026 р.):** збірник наукових праць. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2026. 217 с.

Збірник сформовано за матеріалами III Всеукраїнської наукової онлайн конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Актуальні проблеми всесвітньої історії» (м. Житомир, 26 березня 2026 р.). У ньому вміщено наукові розвідки здобувачів вищої освіти та молодих вчених факультету історії, права та публічного управління Житомирського державного університету імені Івана Франка, інших вищих навчальних закладів України, присвячені актуальним проблемам світової та вітчизняної історії і культури, а також методики викладання історії.

УДК 94(100):378.22

Редакція може не поділяти точки зору авторів тез.

Відповідальність за викладений матеріал, правильність фактів, посилань, наведених у тезах, несуть їх автори.

© Житомирський державний університет
імені Івана Франка, 2026
© Колектив авторів, 2026

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ №1. Проблеми давньої, середньовічної та нової світової та вітчизняної історії і культури	
Плаксюк А. Р. Головні типи і структурні компоненти укріплень давньоруських фортифікацій X – середини XIII ст.	7
Тарасов О. С. Житлові функції замків середньовічної Європи	10
Лесик В. О. Ернан Кортес: аналіз особистості та життєвого шляху	13
Михайленко М. П. Діяльність католицьких місіонерів у Новому Світі	16
Катульський К. І. Зброя українського козацтва доби Хмельниччини	19
Похиль С. С. Образ Богдана Хмельницького у портретній традиції доби українського бароко	22
Поліщук Ю. О. Політико-правові аспекти теоретичної спадщини мислителів епохи Просвітництва	24
Іщенко Д. В. Феномен Вікторіанської епохи: між міфом та реальністю	26
Шаховець В. І. Китайсько-американські відносини у період правління династії Цін	29
Сторчевой М. Р. Політичний портрет Авраама Лінкольна	31
Штиль А. М. Сільське господарство в умовах глобальної конкуренції (на прикладі Великої Британії та Німеччини наприкінці XIX – початку XX століття)	34
Мусійчук К. Ю. Історичні символи українських земель як складові національної державної символіки	38
СЕКЦІЯ № 2. Проблеми світової історії та культури у XX – XXI ст.	
Стадник А. О. Технологія політичного маскування: народні гасла як інструмент встановлення більшовицької диктатури у 1917-1921 роках	41
Аксьонова Т. Ю. Газета «Діло» як джерело аналізу міжнародної ситуації у 1920-х рр.	44
Юрко А. В. Відображення міжнародної ситуації в Європі у травні 1935 р. у газеті «Діло»	46
Васюк В. О. Роль Романа Руденка у побудові звинувачувального вироку на Міжнародному військовому трибуналі в Нюрнберзі	48
Галушко Е. С. Біполярна модель міжнародної системи як фактор інституціоналізації регіональних конфліктів	51
Хропонюк О. А. Еволюція радянсько-американських відносин в період «розрядки» (1960-1970-ті рр.)	54
Осіпчук М. Б. Оксамитові революції в країнах Європи 1989 р.: погляд із сьогодення	57
Тютюнник Д. С. Гендерні стереотипи та еволюція жіночого політичного лідерства в Європі	59

Корнійчук Н. І. Європейський парламент як ключова інституція ЄС	62
Тимошук В. А. Генеза дефініції «гібридна війна» в зарубіжній історіографії	65
Башинський А. В. Проблеми етнорелігійних та суспільно-політичних відносин в Боснії і Герцеговині	68
СЕКЦІЯ № 3. Проблеми історії та культури України XX – XXI ст.	
Тріщук С. О. Відображення діяльності українських культурно-освітніх організацій у газеті «Рада» у 1906 р.	71
Ткаченко Є. С. Грошові знаки Української Народної Республіки як інструмент державної політики	75
Генчу В. Д. Геноцид еліти: чому Розстріляне відродження – це культурний злочин, а не «репресії»	77
Пигина Д. О. Особливості політичної освіти комсомольців Житомирщини наприкінці 1920-х років	80
Лесик В. О. Реалізація політики лікнепу на Житомирщині в середині 1920-х років крізь призму публікацій на сторінках регіональної преси	83
Пецюх Б. І. Соціально-економічний стан єврейського населення Правобережжя (приклад Уманщини) у першій половині 1920-х років	86
Олефиренко М. В. Політичний простір Києва на сторінках журналу «Літопис революції»	89
Савицька С. О. Участь українських політичних структур у виборах до парламенту Польщі у 1930 р.	92
Шамало І. М. Відображення злочинної діяльності більшовиків в Україні у газеті «Діло» за 1937 рік	95
Журавльова К. Д. Відображення суспільно-політичних та соціально-економічних процесів у Радянському Союзі (на прикладі газети «Діло»)	99
Копалін І. Ю. Розгортання боротьби Української військової організації та організації Українських націоналістів на території Рівненщини	101
Овсійчук М. П. Відображення адміністративно-територіальної реформи 1925 р. у західноукраїнській пресі	104
Олінчук А. І. Висвітлення справи Миколи Лемика у газеті «Діло»	106
Панас С. Г. Участь Українського Національно-Демократичного Об'єднання у виборах парламенту Польщі у 1935 р.	109
Колесник М. І. Діяльність «Союзу українок» як першої загальнонаціональної жіночої організації	112
Павлов В. В. Нацистська пропаганда в Рейхскомісаріаті «Україна» в 1941-1944 рр.: мета та засоби реалізації	115
Леннік І. Ю. Становлення кіноактора Богдана Ступки: суперечливий образ головного героя Остапа Дзвонаря (1970-ті рр.)	118

Смук Т. С. Діяльність Василя Кука у подоланні радянських історичних міфів про національно-визвольний рух в Україні (1991–2007 рр.)	121
Юхименко В. О. Етика репрезентації травматичного досвіду: межа між автентичним свідченням ветерана та запитом суспільства на героїзацію	124
Лісовський Д. П. Технологічні інновації у військовій сфері України під час повномасштабної війни (2022–2025 рр.)	127
Воробйов М. М. Особливості українського волонтерства 2014-2022 рр. та повномасштабного вторгнення (2022-2025 рр.): порівняльна характеристика	131
СЕКЦІЯ № 4. Актуальні проблеми методики навчання історії	
Малярів М. М. Становлення античної демократії та її висвітлення в шкільних підручниках всесвітньої історії	134
Шкантова Ю. С. Методичні прийоми формування культурологічної компетентності учнів 6 класу під час вивчення теми «Культура Стародавньої Греції» на уроках всесвітньої історії	136
Ігнатенко М. В. Використання інтерактивних методів на прикладі вивчення теми «Реформація та Контрреформація в Європі»	139
Котенко А. М. Використання проблемно-пошукового методу у вивченні теми «Становлення Сьогунату Токугава	142
Мороз А. Р. Терор у період Великої французької революції та вивчення його на уроках всесвітньої історії	145
Горошко Б. Р. Образ українських повстанців (С. Наливайка, М.Залізняка, О. Довбуша та Л. Кобилиці) в українських шкільних підручниках	148
Ярошик А. О. Формування уявлень про воєнно-політичні союзи доби Руїни (Історія України, 8 кл.): технології застосування скрайбінгу	151
Стопа І. В. Методика формування історичних уявлень учнів про жіночі постаті Нового часу	154
Гриценко С. В. Формування предметних історичних компетентностей учнів під час вивчення теми «Промисловий переворот у США» у шкільному курсі всесвітньої історії	156
Ткаченко Є. С. Методичні підходи до викладання теми «Османська імперія у ХІХ ст.» у курсі всесвітньої історії в закладах загальної середньої освіти	159
Новорок Т. С. Бонапартизм в історії Франції ХІХ ст. та методика його викладання на уроках всесвітньої історії	162
Павлюк М. В. Методика використання історичних карт у процесі вивчення міжнародних відносин кінця ХІХ – початку ХХ ст. на уроках історії	165

Коваленко О. Ю. Вивчення репресивної політики радянської влади в УРСР на уроках історії в 10 класі із застосуванням онлайн-технологій	168
Місюра І. А. Дидактичний потенціал інтерактивної роботи з агітаційним плакатом «Знищимо куркуля як клас!	171
Дашина Є. М. Педагогічний потенціал теми Другої світової війни у шкільному курсі історії	173
Рудницький А. О. Проблематика нацистського окупаційного режиму в програмі шкільного курсу історії України	177
Михайленко М. П. Методика викладання проблематики руху опору Т. Бульби-Боровця в закладах загальної середньої освіти	179
Майборода Д. О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії у процесі вивчення повоєнного періоду в тоталітарних режимах (1945–1950 рр.)	182
Стасюк Д. Ю. Візуальні історичні джерела як інструмент формування історичного мислення учнів 11 класу (на прикладі Угорської революції 1956 р.)	185
Майстренко В. М. Розвиток критичного мислення у процесі вивчення всесвітньої історії у 10-11 класах	187
Боримська К. Б. Методика впровадження формувального оцінювання навчальних досягнень на уроках історії в 5-6 класах	190
Шаховець В. І. Громадянська компетентність школярів у контексті історичної освіти	193
Дика М. В. Між політикою та пам'яттю: репрезентація українсько-польських відносин першої половини ХХ ст. у шкільних підручниках історії Польщі	196
Чмихова А. О. Використання технологій віртуальної реальності у підготовці майбутніх вчителів історії	199
Гуков Д. Г. Сервіси ігрового тестування як елемент ІКТ на уроках історії	201
Карпюк М. О. Фільми як інструмент формування історичного контексту на уроці історії	204
Санжаровська А. О. Використання усної історії як методу дослідницького навчання історії України здобувачів покоління «зумерів» при вивченні теми: «Російсько-українська війна (2014-2026 рр.)»: на прикладі проєкту «Нескорені Українці»	207
Богушев І. П. Візуалізація на уроках історії України: технології використання мемів, карикатур та інфографіки, при вивченні російсько-української війни (2014-2026 рр.) в 11 класі	210
Фурсенко Ю. Ю. Порівняльний аналіз ефективності традиційних і сучасних технологій навчання в підготовці майбутніх фахівців з історії та громадянської освіти	213

СЕКЦІЯ № 1

ПРОБЛЕМИ ДАВНЬОЇ, СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ТА НОВОЇ СВІТОВОЇ І ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ ТА КУЛЬТУРИ

УДК 94(477)"09":623.1

ГОЛОВНІ ТИПИ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ УКРІПЛЕНЬ ДАВНЬОРУСЬКИХ ФОРТИФІКАЦІЙ X – СЕРЕДИНИ XIII СТ.

А. Р. Плаксюк

здобувачка вищої освіти

III курсу факультету історії,

права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка вул. Велика

Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: старший викладач М. В. Хададова

Дослідження фортифікаційних систем давньоруських міст X – середини XIII ст. є важливим для розуміння військової історії, державної організації та матеріальної культури Русі. З археологічного погляду оборонні споруди становлять цінний комплекс речових джерел, що дають змогу реконструювати будівельні технології, хронологію розвитку міських центрів і характер їхнього планування.

Метою роботи є аналіз особливостей укріплень давньоруських міст X – середини XIII ст., визначення їх типології, структури та функціонального значення у системі міського простору.

Завданням дослідження є охарактеризувати основні типи давньоруських укріплень та їх залежність від рельєфу, проаналізувати планувальну структуру укріплених міст і їхні основні елементи, а також з'ясувати їхню роль у формуванні міського простору на прикладі Тереховлі.

Укріплення давньоруських міст X – середини XIII ст. становили основу оборонної організації Русі й водночас були важливим елементом політичного, адміністративного та просторового оформлення міських центрів. Фортифікації формувалися з урахуванням рельєфу, характеру заселення, стратегічного значення осередку та можливостей місцевої будівельної традиції. Найпоширенішими були мисові укріплення, городища на останцеподібних мисах, укріплення на краю природної перешкоди, а також укріплені майданчики на підвищеннях. Така типологія пов'язана передусім із прагненням максимально використати природні оборонні властивості місцевості. Найвигіднішими вважалися ділянки, піднесені над заплавами річок, заболоченими долинами, ярами або балками, де сама топографія зменшувала доступність укріпленого пункту для нападника. Капустін К. М., спираючись на

типологічні спостереження М. П. Кучери, виокремлює мисові городища, городища на останцеподібних мисах і укріплення на краю природної перешкоди як характерні різновиди фортифікованих осередків, у яких форма укріплень прямо залежала від конфігурації рельєфу [2, с. 72-73].

Планувальна структура давньоруських укріплень визначалася не лише природними умовами, а й функціональною організацією міського простору. Найпростішою формою був укріплений дитинець, тобто центральна частина поселення, де містилися адміністративні, військові та, нерідко, сакральні об'єкти. У більших центрах довкола дитинця формувалися додаткові укріплені або напівукріплені зони, пов'язані з житловою забудовою, ремісничою діяльністю й обслуговуванням княжої влади [1, с. 49]. Отже, давньоруське місто розвивалося як багатокomпонентний організм, у якому оборонний пояс водночас окреслював межі політичного центру й упорядковував внутрішній простір. Найуразливішою була напільна сторона, тобто ділянка, не прикрита природними перепонами. Саме там концентрувалися головні інженерні зусилля: насипали вали, копали рови, влаштовували додаткові лінії загород, посилювали в'їзні вузли та ускладнювали підступи до брами.

Головним структурним компонентом укріплення був вал. Його споруджували з місцевого ґрунту, часто використовуючи землю, вибрану з рову. Проте земляний насип не був самодостатнім елементом оборони. Для підвищення міцності в тіло валу або на його гребінь вводили дерев'яні конструкції. Ішлося про кліті, городні, зрубні стіни, частоколи та інші дерев'яно-земляні поєднання, які стримували тиск ґрунту, надавали укріпленню стабільності й утворювали основу для бойового верху. Такий спосіб будівництва був раціональним для лісостепової та лісової зони, де дерево залишалося найдоступнішим матеріалом. Не менш важливим елементом був рів, що ускладнював штурм, збільшував відносну висоту валу й водночас постачав матеріал для насипу. На мисових городищах рови здебільшого зосереджувалися з напільного боку, де могли поєднуватися з кількома валами, ескарпами та спеціально підрізаними схилами. Подібне поєднання земляного насипу, дерев'яної надбудови та рову створювало багатоярусну перешкоду, здатну стримувати як раптовий напад, так і триваліший штурм [2, с. 72].

Особливе місце у структурі укріплення належало брамі. В'їзд був найнебезпечнішою ділянкою будь-якої фортеці, тому його кількість обмежували, а підходи робили вузькими, ламаними або такими, що добре проглядалися з валів. Вірогідно, брами поєднувалися з надбрамними дерев'яними спорудами й оборонними вежами, які контролювали рух та забезпечували захист проходу. Вежі виконували також спостережну й сигнальну функцію. Вони посилювали оборону передусім на ключових точках, а не утворювали суцільний кам'яний фронт у пізньосередньовічному розумінні. Основу руських фортифікацій становила не мурована вертикаль, а взаємодія дерев'яно-земляних елементів із природними бар'єрами. Саме завдяки такій взаємодії навіть відносно компактні укріплення могли бути досить ефективними.

Показовим прикладом розвитку давньоруських фортифікацій є Теробовля. Матеріали археологічного вивчення засвідчують, що на Замковій Горі наприкінці IX – у першій половині X ст. існував общинний центр, у межах якого сформувалися дитинець, поселення-супутник, укріплена ділянка та відкриті поселення на прилеглій території [4, с. 252-253]. Частина оборонних валів напільної сторони була зведена ще в ранньому залізному часі, тоді як інший вал споруджено в X ст., що свідчить про використання давніших оборонних рубежів у нових історичних умовах. У такій ситуації фортифікаційна система не створювалася одномоментно, а розвивалася через послідовне нашарування будівельних етапів.

Археологічні дані з Теробовлі дають змогу конкретніше уявити внутрішню організацію такого осередку [3, с. 252]. На майданчику городища виявлено западини від жител, а виїзди розташовувалися в місцях розривів між валами або між краєм мису й валом, де залишався простір для проїзду. Окреме поселення в урочищі Замкова Гора було відокремлене дугоподібним валом із ровом довжиною близько 130 м, що ще раз підтверджує важливість лінійного членування укріпленого простору та виділення окремих функціональних зон. Усе це свідчить, що давньоруська фортеця не зводилася лише до одного валу чи до пасивного оборонного кільця. Йшлося про складну просторову систему, у якій поєднувалися лінії оборони, житлові осередки, проїзди, господарські ділянки та центри влади.

Отже, головні типи укріплень давньоруських фортифікацій X – середини XIII ст. визначалися поєднанням рельєфу, оборонних потреб і функціонального значення міського осередку. Найхарактернішими були мисові городища, укріплення на останцеподібних мисах і пункти, поставлені на краю природної перешкоди. Провідними структурними компонентами виступали вал, рів, дерев'яно-земляні кліті або інші каркасні системи, брама, вежа та внутрішньо організований майданчик дитинця. У сукупності вони утворювали не випадковий набір споруд, а цілісну оборонну систему, пристосовану до конкретного ландшафту й потреб руського міста. Саме в такій єдності найповніше розкривається характер давньоруської фортифікації як явища військової інженерії, міської топографії та державної організації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аносова В. Основні тенденції в будівництві фортифікаційних укріплень на території західної України в X–XII ст. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. 2018. Т. 2, № 2. С. 48–51. URL: <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/history/article/view/350> (дата звернення: 10.03.2026)
2. Капустін К. М. Укріплені поселення середини XIII–XV ст. на Правобережжі Київської землі. Археологія і давня історія України. 2013. № 11. С. 71–81
3. Миська Р. Г., Погоральський Я. В. Археологічні дослідження у Теробовлі // Львів : АДЛУ, 2006. Вип. 9. С. 249–268.

4. Янусь В., Кіцак В. Фортифікаційні особливості валів Тербовлянського замку X-XIII ст. (на основі археологічних досліджень). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. 2025. № 2. С. 250–260. URL: <https://doi.org/10.32782/2307-7778/2025.2.27> (дата звернення: 10.03.2026)

УДК 728.81(4-15)"04/14"

ЖИТЛОВІ ФУНКЦІЇ ЗАМКІВ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ЄВРОПИ

О. С. Тарасов

здобувач IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. В. Маркевич

Замкова архітектура досягала свого апогею поступово, а її витoki сягають значно раніших періодів, ніж канонічні фортифікаційні споруди Середньовіччя. Причинами цього став як історичний романтизм XIX століття, що виник через посилення інтересу та моди на національну історію, так і об'єктивні чинники – замки цього періоду досі залишалися символом престижу й багатства, активно купувалися, перекупувалися, осучаснювалися й перебудовувалися. В першому випадку, це зовсім не дивно, оскільки модний в культурі та літературі архетип «куртуазного лицаря» напряму перегукується з замками, і є фундаментальним для образу, на рівні обладунку, щита з гербом, меча, коня і т.д. Метою нашої розвідки є проаналізувати житлові функції замків середньовічної Європи, виявити їхню роль у повсякденному житті феодальної аристократії.

Окрім стереотипу замку як суто середньовічного явища, існує й доволі неоднозначне ставлення до житлових функцій цього типу будівель, внутрішнього впорядкування та інфраструктури. Утім, важливо розуміти, що єдиного вірного планування замку не існує / не існувало. Ми маємо справу з концепцією, яка суміщає житлові та мілітарні функції. На співвідношення цих факторів впливають наступні чинники, зокрема: стратегічне значення замку; ландшафт та рельєф; доступні будівельні матеріали; доступні людські та матеріальні ресурси загалом; рівень багатства окремого феодала чи держави, котра заохочує укріплення (особливо у випадку з прикордонними маркграфами). Ці чинники часто взаємопов'язані чи взаємовиключні. До прикладу, великий матеріальний ресурс, близьке розташування каменю чи лісу не дає змогу створити потужні фортифікації, якщо людський ресурс регіону не дозволяє вести ефективну оборону укріплень. При цьому, розумне

використання ландшафту дозволяє створити такі фортифікації навіть за малого матеріального чи людського ресурсу.

Важливо також розуміти, що стратегічне значення є однією з ключових, проте непостійних характеристик, в чому можна впевнитися на прикладі фортеці Тустань в Українських Карпатах, біля сучасного села Урич (Львівська область). Укріплення існували протягом XIII-XVI століть та виконували роль митного кордону між королівством Польським та Угорським [2].

В рамках дискурсу поняття замку, історики вже давно вказують на те, що «справжній» замок повинен мати більше, ніж просто військовий потенціал; він також мав функціонувати як дім. Замок був приватною резиденцією феодала, а не просто укріпленням з гарнізоном. Відповідно, у замку споруджувалися та облаштовувалися не лише стрілецькі бійниці, зубці та розвідні мости, а й великі зали, каплиці, спальні, кухні – все необхідне для лорда та його родини для проживання відповідно їхньому соціальному статусу. Тож історики зрештою зупинилися на визначенні замку як «міцно укріпленого приватного будинку» [5, с. 13].

Якщо розглядати саме житлові функції замків, важливо наголосити, що планування замку є компромісом між житловим комфортом та ефективною обороною. Деякі оборонні функції певною мірою знижують життєвий комфорт. Яскравим прикладом такого є питання освітлення. Очевидно, що економічні вигоди максимального використання сонячного світла шляхом спорудження великих вікон, відкритих галерей та внутрішніх дворів, що не перекриті високими стінами є дуже суттєвими. Використання камінів, свічок та підсвічників у великих закритих приміщеннях вимагає як суттєвих і не дуже дешевих ресурсів, на зразок воску, так і особливого планування з вбудованими в стіни димарями [3, с. 37]. Однак, це очевидно створювало проріхи в обороні. Великі вікна робили гарнізон замку вразливим для ворожих стрільців та облогової техніки, порушуючи цілісність кам'яної кладки та роблячи її менш стійкою до влучань з катапульт чи требушетів. Галереї, хоча й використовувалися як елемент оборони для розміщення стрільців і створення добре контрольованих коридорів, не мали бути відкритими, оскільки їх головна функція полягала в тому, щоб заманити супротивника під перехресний вогонь захищених стінами стрільців гарнізону, що вже створювало певні ризики для обложених.

Комфорт у замках потребує окремого дослідження. Зауважимо, що знаковим є період Хрестових походів, що познайомив європейців з культурними досягненнями Сходу. Феодали почали приймати своїх гостей у великій прикрашеній кімнаті, залі – «palatium», «aula», «palais», «palast», «pfalz». У деяких випадках велика зала виникала як самостійна споруда, «hall-house» – «дім з великою залою» [4, с. 123].

Фактично, це стає праобразом майбутніх уже європейських палаців, раніше відомих нам на прикладі стародавніх цивілізацій Леванту. Власне, уже на цьому етапі ми можемо спостерігати певну спробу диференціації житлових та оборонних функцій, хоча це й потребує більших затрат ресурсів, а також

можливе лише при формуванні централізованих держав з сильною монархією, коли феодал може собі дозволити залишити сім'ю та багатства у палаці, а не в захищених від інших феодалів замках. Окрім цього, Хрестові походи створили особливі умови короточасного припинення війн між феодалами-християнами в континентальній Європі, що теж дало певний поштовх розвитку в напрямку особистого комфорту, а не оборони.

Центром приватного повсякденного життя стає «camera», або «solar» (спальня) та будуар (покої, або жіночі апартаменти). У цих кімнатах лорди й леді приймали близьких гостей, приймали їжу та спали. Приватні кімнати уже могли бути облаштовані гобеленами та різними предметами розкоші й оздоблення, такими як дзеркала, скрині й скриньки, інкрустовані емаллю або дорогоцінними металами. В покоях розміщували ліжко зі складною конструкцією, що включала балдахін та драпіровані фіранки [4, с. 127].

Висвітлюючи повсякдення у середньовічних замках, відмітимо відбування релігійних свят. Різдво, Великдень та П'ятидесятниця були найважливішими, після кожного з них були вихідні, що тривали приблизно тиждень. Особливим святом був Михайлів день, котрий означав початок зими, а отже замкові стюарди та манорні чиновники підсумовували рахунки. Різдвяний період ставав певним послабленням станових та етикетних норм. Жителі замку могли передавати феодалу в якості «плати» ель, хліб, м'ясо, а він натомість організовував різдвяну вечерю. Наприклад, трійця заможних селян у феоді Вельського собору на такій вечері отримала: *«дві буханки білого хліба, тива на день, порцію яловичини, сиру та дров, щоб приготувати їжу... дві свічки»* [1, с. 216].

Отже, житлові функції замків не були чимось статичним та незмінним в історичній ретроспективі. Замкове життя ілюструє передовсім побут верхівки тогочасної середньовічної Європи, але навіть це не завжди є істиною. На прикладі замків ми можемо прослідкувати зміни в настроях суспільства, культурі, технологіях та моді. Замок, якщо розглядати його як системну одиницю суспільних відносин, є певною мірою консервуючим середовищем. Маючи справу з історичними хроніками, записами чи книгами, написаними у замках, ми можемо побачити зрізи побуту одразу декількох верств суспільства, не відірвані одна від одної, а нерозривно пов'язані. Аналіз побутового життя замку є дуже цінним, оскільки через загальний стереотип замку як суто військової споруди ми втрачаємо розуміння замку як багатогранного явища та цілісної системи. Тим паче, що заглиблюючись з джерела та писемні згадки, як і з лицарством, наука отримує краще розуміння витоків європейської культури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гіси Джозеф і Френсіс. *Життя в середньовічному замку*. Пер. з англ. Марія Баглій, наук. ред. Стефанія Демчук. К.: Лабораторія, 2025. 272 с.
2. Офіційний сайт державного історико-культурного заповідника «Тустань». URL: <https://tustan.ua/attractions/tustan-rock/> (дата звернення: 15.03.2026)

3. David Macaulay. *Castle*. Boston: Houghton Mifflin, 1982. 79 p.
4. Jean-Denis G. G. Lepage. *Castles and fortified cities of medieval Europe: an illustrated history*. Jefferson, N.C.: McFarland & Co, 2011. 329 p.
5. Marc Morris. *Kings and Castles*. UK: Endeavour Press, 2012. 92 p.

УДК: 94(460+72)

ЕРНАН КОРТЕС: АНАЛІЗ ОСОБИСТОСТІ ТА ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

В. О. Лесик

здобувач III курсу першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти факультету історії, права
та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна, 10008

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І. М. Власюк

Ернан Кортес – іспанський конкістадор, військовий та політичний діяч, найбільш відомий своєю експедицією до Мексики 1518 р. Він є одним із символів іспанського колоніалізму. Його постать потребує ґрунтовного аналізу, як і фактори, що вплинули на формування його особистості, шлях до слави, підкорення імперії. Оцінки Кортеса в історичній літературі є досить неоднозначними. Наприклад, Крістіан Дюверже у монографії «Кортес» [3] надмірно ідеалізує його. Бартоломео де Лас Касас, який був сучасником Кортеса, показує його як найжорстокішого з конкістадорів [1]. Джон Еліот у своїй праці про психічний світ Ернана Кортеса уникає однозначних оцінок [5]. Саме тому важливо розглянути різні погляди дослідників. Метою нашої розвідки є аналіз особистості Ернана Кортеса, висвітлення його адміністративну діяльності, а також визначення його місця в історії іспанської колонізації.

На формування особистості Ернана Кортеса впливали значна кількість чинників. Серед них виділимо появу в Іспанії друкарства у 1473 р., великої популярності набули лицарські романи. Вони формували містичне уявлення про світ і давали приклад для наслідування – хоробрих і благородних лицарів, що боролися зі злом і за свій подвиг отримували щедру винагороду [4, р.47-49]. Знайомство Кортеса з такою літературою засвідчено Берналем Діасом у розповіді про завоювання Мексики. Також важливим аспектом є здобуття освіти. Кортеса, як сина ідальго, у віці 14 років було відправлено до Саламанки, де він впродовж двох років навчався різним наукам в міському університеті, зокрема латині і праву. Згодом він повертається додому з тим, що втомився від навчання. Цим дуже розчаровує своїх батьків. Це характеризує Кортеса як людину енергійну і фактично нездатну до спокійного життя. На нашу думку, причиною цього могло бути бажання до слави і заробітку. Але при цьому роки

навчання в Саламанці, а згодом робота нотаріусом в Севільї і пізніше в Еспаньйолі показують, що він отримав гарні для того часу знання. Важливим фактом є використання ним крилатих висловів та апеляції до історії. У промові до своїх воїнів Кортес говорив: «Жоден римський капітан не мав такої слави, яку матимете ви» [5, р.5]. Або в листах використовує вислів Аристотеля: «Це природний стан людства – бажати знати» [5, р. 46]. Це свідчило про літературні знання Ернана Кортеса, хоча, з іншого боку, зазначимо, що такі цитати були досить популярними в період його життя [5].

Наступним важливим етапом в житті Кортеса було подорож в Новий світ. Він сам планував похід в складі експедиції Ніколаса Овандо. Це планувалося на 1502 р., але Кортес в цю експедицію не потрапив. Згодом він приєднався до експедиції 1503 р. Прибувши на Еспаньйолу, він застав повстання індіанців 1502-1505 рр. та брав активну участь в його придушенні, керуючи декількома військовими операціями. На жаль, ми не маємо достовірних відомостей про діяння Кортеса під час придушення повстання, але можна вважати, що його дії не сильно вирізнялися на фоні інших [3, р. 80-85,94-95].

Подальші події розгортаються на Кубі. В цій експедиції Ернан Кортес виконував роль скарбника під керівництвом Дієго Веласкаса. У військових діях участі не приймав. Важливо зауважити, що він сам обрав цю посаду. Після завоювання Куби отримав землю і статки за службу Веласкасу. Але вже у 1513 р. відбувся конфлікт Кортеса з покровителем. Кортес планував відправитися на Еспаньйолу з листами, в яких були скарги на губернатора, але був схоплений його людьми. Стараннями противників Кортес добився особистої зустрічі з Веласкасом і домогся для себе преференцій. За домовленістю Кортес був усунутий із посади секретаря і скарбника, але отримав посаду бургомистра столиці колонії. Цей епізод також демонструє хороші дипломатичні навички Кортеса [3, р.106-114].

У 1518 р. Кортес вирушив в експедицію, незважаючи на спротив губернатора Веласкаса. Про хід експедиції він оповідає у своєму листі до короля Іспанії. Спочатку було описано експедиції Гріхальви до Мексики, і згадано Веласкаса як жадібну людину і тирана, який довів до бідності багатьох добрих людей. Це в листі описано не один раз. Згадано і про те, що Кортес продав все, що мав, для фінансування експедиції, а Веласкас не оплатив і третини. Як видно з листа, Кортес зібрав місцевих вождів і переконував їх, що він прийшов з миром, і лише бажає, щоб вони підкорилися владі іспанського короля. На що вони, як сказано в листі, радо погодилися, і люди Кортеса не заподіяли їм жодної шкоди [2, р. 53-57].

Наступною точкою подорожі стала дельта річки Гріхальва – так її назвав Кортес на честь відомого йому конкістадора. Просуваючись вздовж річки на невеликих кораблях, вони зайшли в місто без дозволу місцевих. Це спровокувало сутичку, в якій іспанці здобувають перемогу. Після остаточної перемоги над індіанцями, останні погодилися на умови Кортеса – прийняли християнство і присягнули на вірність іспанському монарху. Далі він засновує місто Веракруз в бухті Сан-Хуан, звідки і відправляє листа, до якого додає

щедрі подарунки. Як видно із змісту листа, він не вдавався до різанини безпідставно, виправдовуючи свої дії [2, р. 60-99].

Кривавий слід в історії залишила різанина в Чолулу, причиною чого була змова індіанців проти Кортеса. Останній відплатив жорстокістю. Після цієї кривавої бійні конкістадори залишили Чолулу і вирушили до столиці ацтеків Теночтітлана (Мехіко). Імператор Монтесума влаштував їм по дорозі свята, намагаючись умилювати. По прибуттю до міста імператор Монтесума був захоплений у полон, але продовжував керувати державою. Далі Кортес відправляється зустріти Панфіло де Нарваеса, капітана, якого відправив Веласкас для арешту Кортеса за самоуправство. Залишений Кортесом, капітан вчинив жорстоку різанину. Серед вбитих була найвища знать імперії та їх діти. Індіанці після цього збунтувались і атакували іспанців. Пізніше прибув Кортес, який переманив на свій бік каральну експедицію. В середині міста велися жорстокі бої, внаслідок яких іспанці втікають із Теночтітлана, втративши багато людей і гармат. Так відбулися події «Ночі Смутку». Відступивши і поновивши сили, іспанці все ж взяли місто, провівши довгу облогу. Прикметно, що Кортесу вдалося переманити на свій бік каральну експедицію, а також племена індіанців, які брали участь в облозі Теночтітлана [1].

Отже, оцінка особистості Ернана Кортеса, як ми бачимо, є неоднозначною, адже подібними діями уславилися безліч інших завойовників. Можна сказати, що він розділяв типову мораль для свого часу. Водночас неможливо достеменно знати причини жорстоких подій в Чолулу та Теночтілані, адже тут думки істориків розходяться. Тому необхідно зазначити, що будь-яка ідеалізація або демонізація цієї особистості є помилковою.

Список використаних джерел та літератури

1. Бартоломео де Лас Касас. Найстисліше повідомлення про сплюндрування Індій. URL: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/HistSources/Indias.html> (дата звернення: 24.09.2025).
2. Cortés, Hernán. Cartas de Relación. URL: <https://archive.org/details/cortes-hernan.-cartas-de-relacion-epl-fs-2013/mode/2up> (дата звернення: 24.09.2025).
3. Duverger, C. Hernán Cortés. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. 558 p. URL: <https://archive.org/details/duverger-christian-.hernan-cortes-epl-fs-2018/mode/2up> (дата звернення: 24.09.2025).
4. Elliott, J. H. Imperial Spain: 1469-1716. New York : Penguin Putnam, 1963. 367 p. URL: https://cheirif.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/j-h-elliott-imperial-spain_-1469-1716-penguin-books-2002.pdf (дата звернення: 24.09.2025).
5. Elliott, J. H. The Mental World of Hernán Cortés. *Transactions of the Royal Historical Society*. 1967. P. 41-58. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/transactions-of-the-royal-historical-society/article/mental-world-of-hernan-cortes/D93F783FF73D3C1969A942523BEEE6D8> (дата звернення: 25.09.2025).

ДІЯЛЬНІСТЬ КАТОЛИЦЬКИХ МІСІОНЕРІВ У НОВОМУ СВІТІ

М. П. Михайленко

здобувачка III курсу

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

факультету історії, права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І. М. Власюк

Дослідження діяльності католицьких місіонерів у Новому Світі є актуальним з огляду на необхідність комплексного осмислення процесів культурної взаємодії, релігійної експансії та формування цивілізаційних основ американських суспільств. Місіонерська діяльність католицьких орденів відіграла ключову роль у трансформації соціокультурного ландшафту Америки та залишила глибокий слід в історії міжкультурних контактів між Європою та Новим Світом. Метою дослідження є аналіз багатогранної діяльності католицьких місіонерських орденів у Латинській та Північній Америці, визначення методів їхньої роботи та оцінка впливу на корінне населення й колоніальні процеси. Проблематика католицької місіонерської експансії досліджувалася у працях таких вчених: В. А. Рубель (вивчав цивілізації доколумбової Америки та процеси їх трансформації) [3], І. О. Мартинюк та О. П. Іваницька (аналізували історію Іспанської колоніальної імперії) [1], О. Ю. Осмолівська та К. О. Купців (досліджували діяльність капучинів та їхню місійну свідомість у XVI–XVII ст.) [2], Р. А. Марікс (висвітлював єзуїтські студії та місіонерську практику ордену) [6].

Діяльність католицьких місіонерів у Новому Світі розпочалася наприкінці XV ст. і була тісно пов'язана з епохою Великих географічних відкриттів та колоніальною експансією європейських держав. Місіонери сприймали Новий Світ як провидіння для поширення Царства Божого. Поширення католицизму в Латинській Америці відбувалося одночасно з іспано-португальським завоюванням [1, с. 78].

Перші ченці-місіонери прибули на Антильські острови вже в 1493 р. у складі експедиції Христофора Колумба [2, с. 112]. Першу католицьку церкву було зведено у Санто-Домінго 1502 р. Головне завдання місіонерів полягало у наверненні індіанців до католицької віри, після чого вони ставали підданими іспанської корони [3, с. 112]. Проникаючи вглиб індіанських територій, місіонери створювали передумови для подальшої експансії колонізаторів.

Важливу роль у процесах християнізації та колонізації відігравали ченці домініканського та францисканського орденів, а також єзуїти, які активізувалися на початку XVII ст. [4, р. 34]. Чернечі ордени засновували спеціальні поселення-місії, що отримали назву редукцій, де проживало

багатотисячне населення. Зокрема, у 1610 р. на теренах сучасних Парагваю та Аргентини виникла так звана єзуїтська держава [5, р. 89].

Процес християнізації переважно мав примусовий характер. Католицизм залишався єдиною легальною релігією, тоді як інквізиція безжально переслідувала тих, кого звинувачували в ідолопоклонстві [1, с. 92].

Разом з тим католицькі чернечі ордени здійснювали значну цивілізаційну місію. Монахи опановували індіанські мови, уклали граматики та словники цих мов, а також вивчали місцеві традиції та культуру [2, с. 145]. У межах місій провадилася освітня діяльність, індіанцям передавали базові культурні та технічні знання. Освітні установи всіх рівнів, зокрема коледжі та університети, засновувалися та контролювалися Католицькою церквою [3, с. 145].

У колоніальну добу Церква становила невід'ємний елемент державного апарату влади та користувалася значними привілеями. Католицька місіонерська діяльність у Північній Америці розгорталася в межах різних колоніальних імперій – Іспанської, Французької та Англійської. Першими європейцями на території сучасних Сполучених Штатів стали іспанські конкістадори. Іспанська католицька діяльність розпочалася на сто років раніше, ніж заснування перших протестантських поселень, але її вплив на подальшу історію американського католицизму був слабким.

Єзуїти вели роботу в регіоні Пімерія Альта, який включав сучасну Південну Аризону та Сонору і лежав на околицях іспанської імперії [5, р. 156]. Вони прагнули перетворити кочові та напівкочові племена на осілі, що дозволило б експропріювати їхню працю та забезпечити лояльність. Місіонери, такі як Євсебіо Кіно, поєднували місіонерську роботу з дослідженнями, створюючи карти, на яких поселення отримували імена святих [3, с. 178]. Вони надавали матеріальну допомогу, зокрема насіння та худобу, оскільки осіле землеробство, яке вони заохочували, порушувало місцеві екосистеми та створювало економічну залежність.

Єзуїти також проповідували у Новій Франції, районі Великих Озер, де вони були як євангелістами, так і агентами імперії [5, р. 201]. У британських колоніях єзуїти були серед перших поселенців у Меріленді, заснованому як перша англійська католицька колонія в Новому Світі у 1634 р. У Меріленді вони діяли як священики-посадники, обслуговуючи католицьких поселенців і створюючи школи. Капуцини також були активні, їхнім першим полем діяльності в Америці була Акадія в Канаді, а також Малі Антільські острови з 1633 р. [6, р. 56]. Французькі капуцини працювали в Канаді з 1623 р., з відновленням діяльності в 1720 р., та в колонії Луїзіана з 1722 р. [6, р. 62].

Після скасування ордену єзуїтів у 1773 р. вся душпастирська опіка над Луїзіаною була передана капуцинам [6, р.71]. Після Американської революції антикатолицькі закони були скасовані.

У середині XIX ст. відбувалося бурхливе зростання католицького населення, переважно за рахунок імміграції. Єзуїти засновували місії на Заході, наприклад у Каліфорнії та Нью-Мексико, працюючи серед корінних народів та іспаномовного населення [5, р. 234]. Місіонери, як-от П'єр-Жан де Смет,

увяляли собі створення на заході редуцій на зразок парагвайських. Однак їхні спроби створити ізольовані католицькі індіанські громади були зірвані експансивною владою США та постійним витісненням поселенців. До початку ХХ ст. США перетворилися з країни, де велася місіонерська діяльність, на країну, яка сама відправляла католицьких місіонерів у різні кінці світу. Католицька Церква, компенсуючи втрати від Реформації в Європі за рахунок встановлення католицизму в Латинській Америці та США, значно посилила свою вселенськість [7, р. 89].

Місіонери різних орденів застосовували різні, іноді суперечливі, підходи. Вони часто діяли в інтересах імперій, прагнучи підпорядкувати місцеві народи політичній владі. В іспанських володіннях Церква була частиною державного механізму [3, с. 89]. Члени орденів, наприклад єзуїти, скрізь шукали схожість між місцевими віруваннями та католицьким вченням [5, р. 267]. Вони готові були допустити деякі тубільні звичаї, наприклад у Новій Франції. Капуцини займалися освітньою діяльністю, створювали школи, де викладали гуманітарні науки, та спеціальні місійні колегіуми для формування місіонерів, наприклад у Гавані для місії в Луїзіані [6, р. 78].

Таким чином, діяльність католицьких місіонерів у Новому Світі була багатогранною: це був складний процес, що включав насильницьку християнізацію, інструменталізацію для цілей колонізації, а також значну освітню та цивілізаторську роботу, яка формувала культурний ландшафт Америки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Мартинюк І. О., Іваницька О. П. Злети та падіння Іспанської колоніальної імперії. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2024. № 3. С. 75-160.
2. Осмоловська О. Ю., Купців К. О. Діяльність капуцинів у XVI–XVII столітті: місійна свідомість та географічні напрямки. *Науковий вісник «Гілея»*. Вип. 15. С. 54-82.
3. Рубель В. А. Історія цивілізацій доколумбової Америки. Київ : Либідь, 2005. 412 с.
4. Sahagun Bernardino de. *Historia General De las Cosas de Nueva España*. México : Editorial Pedro Robredo, 1938. Tomo I. 356 p.
5. Dobosz J., Konieczka-Śliwińska D. Powtórka przed... X Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Poznań : Instytut Historii UAM, 2016. 245 s.
6. Maryks R. A. *Brill Research Perspectives in Jesuit Studies*. Leiden : Brill, 2019. Vol. 1. 342 p.
7. *Poznańskie studia teologiczne*. Poznan : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Theologiczny, 2009. Tom 23. 198 s.

ЗБРОЯ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА ДОБИ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ

К. І. Катульський

здобувач 2-го курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії та соціальних наук
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова 31-Б, Рівне 33028, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент В. А. Доброчинська

Актуальність теми ґрунтується на вивченні різновидів озброєння українського козацтва доби Національно-визвольної війни 1648–1657 рр. під проводом Богдана Хмельницького, що було одним із важливих чинників військових успіхів. Ефективне використання вогнепальної і холодної зброї забезпечило перемоги козацтву, сприяло розвитку національної свідомості й утвердженню Української національної держави – Війська Запорозького.

Мета дослідження полягає у вивченні озброєння українського козацтва середини XVII ст. й визначенні його ефективності на полі бою. Завдання дослідження полягає у з'ясуванні головних технічних характеристик вогнепальної і холодної зброї, шляхів їх надходження до козацтва й аналізі тогочасного воєнного мистецтва.

Озброєння українського козацтва доби Хмельниччини простежується у працях сучасних козакознавців – В. Смолія, В. Степанкова [9] та О. Сокирка [8]. Важливою для з'ясування особливостей козацьких шабель виявилася праця Д. Тоїчкіна, у якій простежено їх різновиди в зображальних джерелах України [10]. Окремо слід виділити дослідження українських учених XX ст. – Д. Яворницького, І. Крип'якевича, які обґрунтували використання козацької зброї та її тактичні характеристики [3; 11]. Вогнепальну зброю, виявлену на полі Берестецької битви проаналізував видатний український археолог, історик І. Свешніков на підставі власних археологічних розкопок, а праця колишнього директора Рівненського обласного краєзнавчого музею В. Мушировського, що базується на історичних артефактах фондової колекції, візуально збагатила уяву про козацьке озброєння доби Хмельниччини [7].

У Національно-визвольній війні 1648–1657 рр. під керівництвом гетьмана Богдана Хмельницького одним із визначальних чинників блискучих воєнних кампаній проти війська Речі Посполитої і успішної розбудови української державності виявилася військова стратегія і козацька зброя. Козаки використовували одночасно стрілецьку – ручниці, аркебузи, мушкети, яничарки, пістолі тощо та холодну зброю, у якій переважали шабля, спис і бойова сокира тощо. Поширеними були також й ножі, кинжали, келепи, аркани, перначі, булави тощо. В артилерії використовували залізні, бронзові та мідні гармати малих калібрів. При стрільбі використовували кулі, картечі і запалювальні снаряди [1, с. 8].

Рушниці являли собою різновид полегшеного аркебузу (піщалі) й були популярною серед козацтва зброєю. Порівняно невелика вага й розміри робили їх зручними в користуванні в першу чергу для кіннотника. Стволи цих ручниць довжиною до 85 см, були не зварені, а розсвердлені, що підвищувало надійність і балістичні властивості зброї. Калібр ручниць коливався у межах 18 мм, а загальна довжина – 120 см, вагою 2,5–3,2 кг [8, с. 487–488]. Окрім ручниць, використовували карабіни з ударно-кремінними замками та бандолети, що нагадували великі пістолі. Специфічним елементом спорядження вершника був шабельтас (ташка) – шкіряна сумка, яку носили на поясі з лівого боку для зберігання грошей та дрібниць. На відміну від вершників, піхотинці мали значно простіший набір амуніції, що складався переважно з рогу для пороху та сумок для набоїв [8, с. 487–489].

Колекція артефактів із переправи під Берестечком (10 липня 1651 р.) є важливим джерелом для вивчення козацької вогнепальної зброї, адже дозволяє реконструювати рівень оснащення війська, який не поступався європейським арміям. Козаки активно використовували імпортовані й трофейні зразки з Європи, Туреччини, Криму, Ірану та Московії, що свідчить про широкі військово-економічні зв'язки. Знахідки мушкетів, аркебуз, карабінів і бандолетів демонструють високий рівень обізнаності з технологіями [7, с. 136, 139].

У середині XVII ст. козаки здобули низку великих перемог, зокрема під Корсунем, завдавши нищівної поразки польській армії. Яскравим доказом ефективності їхнього бою стало поранення польного гетьмана М. Калиновського: куля в лікоть і важкі удари шаблею в голову свідчать про злагоджену дію козацької піхоти та кінноти [9, с. 88]. Шабля в цей час була не лише зброєю, а й символом статусу: еліта користувалася дорогими східними зразками, а рядові – простішими або трофейними. Образотворчі джерела – від «Козака-Мамая» до портретів старшини – показують різні типи шабель і їхній соціальний розподіл. У народних зображеннях переважає зброя східного походження (турецькі шаблі, шамшири), що вказує на використання трофеїв та імпорту. Натомість еліта користувалася дорогими парадними шаблями: кіліджами, карабелами, «орлами», ординками та гусарськими типами, причому східні зразки були популярнішими, ніж польсько-угорські. Існувала чітка різниця між парадною і бойовою зброєю: заможні козаки мали оздоблені шаблі, тоді як рядові – прості, але ефективні [10, с. 181–186; 3, с. 260–261].

Археологічні знахідки (20 шабель) показують, що поширеним був угорсько-польський тип. Відомі також «ординки» східного походження [5, с. 59–60]. Угорсько-польські шаблі мали відкриті або напівзакриті руків'я, іноді з навершям у формі орла, пряме перехрестя та ланцюжок для захисту руки. У вирішальній фазі – «ломовій битві» – застосовувалися бойові порядки «лава» і «триангула», що дозволяло ефективно використовувати шаблю в атаках [11, с. 380].

Крім шабель, козацьке озброєння було різноманітним і пристосованим до різних умов війни – від степових боїв до облог. Важливу роль відігравали

ударні та древкові види зброї, такі як чекани та келепи [6, с. 96]. Лук відігравав велику роль в битвах під час визвольної боротьби козаків. Хоча з часом роль лука зменшилася, він залишався у вжитку аж до середини XVIII століття, особливо серед кінноти [3, с. 260]. Спис був одним із найпоширеніших видів зброї: довгий, легкий, зручний для кінноти. Його використовували навіть поза боєм – наприклад, для облаштування переправ. Келеп мав суто практичне значення і був запозичений у татар [11, с. 218–221].

Козацька артилерія («армати») була різноманітною й формувалася переважно за рахунок трофеїв. Кожен полк володів власними легкими гарматами (по 5–6 одиниць), а на возах обозу часто встановлювали мобільну зброю: гаківниці, фальконети та багатоствольні «сороки». Крім того, гетьман тримав окремих резерв із приблизно 20 потужніших гармат, виготовлених із міді, бронзи та заліза. Використовували як важкі облогові, так і легкі польові гармати. Застосовували також мортири, фальконети та гаківниці – важкі рушниці з гаком для фіксації. Боєприпаси (ядра, картеч, гранати) зберігалися у пушкарнях під контролем спеціалістів, що свідчить про організованість війська. Артилерія забезпечувала перевагу як у бою, так і в обороні [11, с. 210–215; 1, с. 9; 4, с. 8].

Таким чином, у період Хмельниччини основу армії складали піхота й кіннота, де вирішальну роль відігравала вогнепальна зброя. Завдяки зброї відвоювали етнічні українські землі й створили Українську козацьку державу – Гетьманат. Незважаючи на відсутність єдиної уніфікації, ефективне використання трофейного та імпортного озброєння дозволило українцям створити боєздатну армію, що не поступалася провідним тогочасним силам.

Список використаних джерел та літератури:

1. Воїни. Історія українського війська / Український інститут національної пам'яті. Київ : К.І.С., 2015. 16 с.
2. Єремєєва М., Фрадкіна Н. В. Холодна зброя козацької доби. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес* : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. студ. і аспірантів, 29 вересня 2022 р. / ред. кол. В. М. Складар [та ін.]; Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут». Харків : НТУ «ХПІ», 2022. С. 153–156. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/59168> (дата звернення: 3.03.2026)
3. Історія українського війська (від княжих часів до 20-х років XX ст.) / за ред. І. Крип'якевича. Вид. 4-те, змін. і доп. Львів : Світ, 1992. 702 с.
4. Липа К., Руденко О. Військо Богдана Хмельницького / фото А. Шарапи. Київ: Наш час, 2010. 64 с.
5. Мушировський В. Зброя музейного арсеналу. *Наукові записки Рівненського обласного краєзнавчого музею*. Рівне : Волинські обереги, 2006. Вип. IV. С. 58–69.
6. Поух А. Козацька зброя і військова тактика та її зв'язок з військовою справою попередників. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. С. 94-99

7. Свєшніков І. К. Вогнепальна козацька зброя періоду Визвольної війни 1648–1654 рр. на підставі знахідок під Берестечком. *Праці Центру пам'яткознавства*. Київ, 1993. Вип. 2. С. 136–142.
8. Сокирко О. Воєнна справа українського козацтва періоду Хмельниччини. *Історія українського козацтва: нариси : у 2 т. / ред. кол.: В. А. Смолій (відп. ред.) та ін.* Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. Т. 1. С. 485–495.
9. Смолій В. А., Степанков В. С. Українська національна революція XVII ст. (1648–1676 рр.). Київ : Видавничий дім «Альтернативи», 1999. 352 с.
10. Тоїчкін Д. В. Козацькі шаблі в зображальних джерелах України XVII–XVIII ст. *Український історичний журнал*. 2005. № 1. С. 180–191.
11. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3 т. Т. 1. Київ : Наукова думка, 1990. 596 с.

УДК 75.041.5:7.034.7(=161.2):929Хмельницький Б.

ОБРАЗ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО У ПОРТРЕТНІЙ ТРАДИЦІЇ ДОБИ УКРАЇНСЬКОГО БАРОКО

С. С. Похиль

здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня
вищої освіти Історичного факультету
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна, Київ

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент С. О. Візер

Серед діячів козацької доби української історії однією з найбільш впізнаваних постатей безумовно є гетьман Богдан Хмельницький. Його іконографія є настільки об'ємною і різноманітною, що охоплює численні портрети, гравюри та художні інтерпретації, які створювалися протягом понад трьох століть.

Питання про образ Богдана Хмельницького у портретній традиції доби українського бароко розглядається в низці сучасних досліджень, які висвітлюють її багатовимірний характер. Зокрема, це праці О. Ковалевської [1], А. Макарова [2] та Д. Степовика [3].

Найвідомішим і найпоширенішим образом Богдана Хмельницького залишається гравюра Вільгельма Гондіуса 1651 року, створена за малюнком голландця Абрахама ван Вестерфельда, який був придворним художником гетьмана Януша Радзивілла. В українській історіографії є припущення, що саме в 1651 році під час підписання Білоцерківського договору художник відтворив портрет гетьмана. Саме ця гравюра стала зразком і слугувала основою для більшості портретів Богдана Хмельницького, що з'являлися протягом наступних століть [3, с. 48].

На ній гетьман постає людиною високого зросту, широкої статури, із довгим носом, тонкими бровами і «козацькими» вусами, із спокійним і водночас владним поглядом темних очей. Права рука тримає булаву, символ влади й командування, а загальна постава передає внутрішню силу, рішучість і стриманість одночасно [1, с. 14].

Існувало три варіанти гравюри. Перші два демонструють Хмельницького як шляхетного й урочистого керівника Війська Запорозького, тоді як третій має явний сатиричний характер: на ньому гетьман зображений із віслучими вухами та козячими рогами, що мало підкреслити його негативну роль у польській пропаганді. Саме ця історія свідчить про те, що портрет у XVII столітті не обмежувався простим відтворенням зовнішності – він міг бути і знаряддям політичного впливу.

У XVIII–XIX століттях на основі гравюри Гондіуса було створено численні портрети, які наслідують її композицію та риси обличчя. Так формувався «гондіусівський» тип: Хмельницький постає величним, спокійним і впевненим, із булавою в руці, у парадному одязі, що підкреслює його владу й статус. Саме на цьому типі базується картина «Хмельницький з полками» 1728 року, створена на стінах Успенської церкви Києво-Печерської лаври, де художник зображує гетьмана з булавою в руках, традиційною накидкою – киреєю і зачіскою «левержета», що підкреслює козацький авторитет [1, с. 16].

Разом із цим існували й інші портрети, де Хмельницький постає більш «людським». Це, зокрема, портрет із Підгорецького замку початку XVIII століття та малюнок із літопису Самійла Величка 1720 року. На них він зображений у жупані та кунтуші, без символів влади, але з рішучим поглядом, широкими плечима, міцною статурою. Ці портрети рідше наслідувалися художниками, однак вони дають змогу відчутти живу особистість гетьмана та його характер.

Словесні описи ще більше підтверджують цей образ. Наприклад, сучасник гетьмана, посол Венеційської республіки Альберто Віміна зазначав, що Хмельницький «росту високого, широкий у кістках, міцної будови; мова й спосіб правління вказують на проникливий розум; у поведінці він м'який, але тримає вояків у дисципліні» [1, с. 20]. Подібні характеристики збігаються з гравюрами та портретами, проте жодне зображення не передає їх у повній мірі – саме це поєднання реальної зовнішності, художньої інтерпретації та культурних уявлень формує багатогранний образ гетьмана [2, с. 52].

Таким чином, іконографія Богдана Хмельницького XVII–XVIII століть формувалася на основі трьох головних джерел: гравюри Гондіуса за малюнком ван Вестерфельда, портрета з Підгорецького замку та малюнка з літопису Самійла Величка. Кожне з них відтворює постать рішучу, впевнену та з відкритим поглядом. На їхній основі виник канонічний образ гетьмана, який наслідували художники XVII–XX століть. Усі ці твори разом створили портретну традицію українського бароко, де реальність поєднується з мистецькою інтерпретацією козацької доби.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ковалевська О. Таємниці козацьких портретів. Київ, 2019. 288 с.
2. Макаров А. Світло українського бароко. Київ, 1994. 285 с.
3. Степовик Д. Українська гравюра бароко: Майстер Ілля, Олександр Тарасевич, Леонтій Тарасевич, Іван Щирський. Київ, 2013.

УДК 130.2:321.01:37.014

ПОЛІТИКО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ МИСЛИТЕЛІВ ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА

Ю. О. Поліщук

здобувачка IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор Г.М.Стародубець

Актуальність теми дослідження зумовлена глибокими трансформаційними процесами у політико-правовій сфері сучасного суспільства, які супроводжуються кризою усталених демократичних принципів та необхідністю переосмислення базових суспільних норм і цінностей. Світ все частіше стикається з проблемою авторитаризму та деформацією правосвідомості громадянського суспільства, тому актуальними стають інтелектуальні доробки таких видатних просвітників як Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Іммануїл Кант та інші.

Метою дослідження є проведення аналізу політико-правових поглядів мислителів епохи Просвітництва, аналіз їх основних праць та відстеження впливу їх поглядів та тогочасне суспільство.

Аналізуючи діяльність представників епохи Просвітництва, спрямовану на реформацію політико-правових догм у Європі, звернемо увагу на Джона Локка, який свої ключові ідеї та положення щодо правої галузі виклав у фундаментальній праці «Два трактати про правління» (1689). У своїх міркуваннях філософ дотримується думки, що для кожної людини природою закладений стан цілковитої свободи, відповідно до якої людина в змозі розпоряджатися власним майном, а також, що від природи усі люди є між собою рівними в своїх правах. Джон Локк стверджує, що розуміння даного положення є ключовим для розкриття сутності політичної влади та простеження її витоків [2, с. 157].

Дещо схожі погляди на питання розбудови держави та права висловлює Томас Гоббс. Мислитель розглядає процес виникнення та розбудови держави як результат домовленості між людьми в середині суспільства, що, зрештою,

посприяло виходу людини із так званого «природного стану». У фундаментальній праці «Левіафан» (1642-1651) Гоббс зазначає, що держава є штучно створеним організмом, створеним об'єднанням людей з метою забезпечення власної території та майна. Прийняття та дотримання законодавчих актів Гоббс називає «штучними ланцюгами», які за своєю природою є досить слабкими, але набувають сили та авторитету завдяки людському страху перед наслідками у разі їх недотримання. Розглядаючи питання особистої свободи громадян, філософ висуває твердження, що власна автономія та свобода людини поширюється на ті аспекти, на які державне законодавство не встановило пильного спостереження, що визначає для громадян межі дозволеного [5, р. 104-105].

Вагоме значення для модернізації політико-правових норм у Європі в епоху Просвітництва мали ідеї діячів французького Просвітництва, зокрема, видатного філософа Жан-Жака Руссо. Однією з ключових проблем, пошуками шляхів вирішення якої мислитель приділяв найбільше уваги, було подолання соціальної нерівності. У своїй праці «Міркування про походження і підстави нерівності між людьми» Руссо вперше сформулював буржуазно-демократичні вимоги рівності [1, с. 55]. Мислитель виокремлює два основних види нерівності, які існують у суспільстві: природна (фізична) та моральна (політична). Ключова різниця між ними полягає в тому, що природна покликана вродженими якостями та змінами в тілі та душі, які не залежать від волі людини, такі як вік, стан фізичного та ментального здоров'я, рівень розумового розвитку. Тоді як моральна є штучно створеною нерівністю, головною компонентою якої є надання привілейованого становища певному прошарку суспільства, який зачасти ускладнює соціальне становище інших громадян. Філософ наводить детальний аналіз причини появи природної нерівності та її збереження, починаючи від появи перших суспільних утворень за часів давніх людей та їхньої соціальної ієрархії, яка базувалась на рівні фізичної сили та здоров'я [4, р. 11-14].

Видатний німецький філософ Іммануїл Кант свої політичні погляди виклав у праці «До вічного миру» (1795). У ній філософ аналізує ключові положення розробленої ним моделі міжнародного правопорядку, яка дістала назву «вічний мир». Сам трактат поділяється на дві частини, у першій філософ формулює перелік заборон для міжнародного співтовариства, спрямованих на унеможливлення ведення військових дій у майбутньому. Під кантівські заборони підлягають: утримування державою постійної діючої армії, отримання та надання фінансових позик з метою майбутнього фінансування воєн. Також Кант вважав неприпустимим втручання держави в державоустрій іншої країни, особливо якщо дане втручання супроводжується насильницькими діями, а також в ході ведення війни, використання країною-учасницею заборонених методів ведення військових дій (отруйних газів, підбурювання тилу ворога до саботажів тощо). Окрім цього, Кант зазначає, що для збереження мирних відносин на міжнародній арені держави зобов'язані дотримуватися умов підписаних договорів та не залишати приводів для воєн у майбутньому. Також

філософ наголошує на цінності розуміння державного суверенітету: «Жодна держава, що існує сама по собі, - чи то мала, чи велика, - не може бути набута іншою державою шляхом спадкування, обміну, купівлі чи дарування» [3, р. 70]. У другій частині трактату мислитель наводить аргументи, дотримання яких, на думку філософа, сприятиме вирішенню проблеми збройних конфліктів. У даному аспекті Іммануїл Кант важливу роль надає державному устрою, а саме – республіканській формі правління [3, р. 68 -77].

Отже, узагальнюючи результати проведеного дослідження варто підкреслити, що ідеї таких визначних діячів епохи Просвітництва, як Дж. Локк, Т. Гоббс, Жан-Жак Руссо та інші, спрямованих на модернізацію політико-правових аспектів державного управління, заклали фундамент подальшого розвитку політичної думки у Європі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бучок С. Французьке Просвітництво XVIII ст. та його вплив на західноєвропейську культуру. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2023/1/16.pdf (дата звернення: 14. 03. 2026)
2. Джон Локк. Два трактати про правління. Пер. з англ. П. Содомора. Київ: Наш Формат, 2020. 312 с.
3. Immanuel Kant. Eternal Peace and other International Essays. Translated by W. Hastie, B. D. URL: <https://archive.org> (дата звернення: 21.03.2026)
4. Jean-Jacques Rousseau. Discourse on the Origin of Inequality. Translated by G. D. H. Cole. URL: <https://www.ins.ethz.ch> (дата звернення: 21.03.2026)
5. Thoma Hobbes. Leviathan, sive De Materia, Forma, Potertate Civitatis Ecclesiastice et Civilis. URL: <https://archive.org> (дата звернення: 21.03.2026)

УДК 94:316.6(410)“1837/1901”

ФЕНОМЕН ВІКТОРІАНСЬКОЇ ЕПОХИ: МІЖ МІФОМ ТА РЕАЛЬНІСТЮ

Д. В. Іщенко

здобувачка I курсу другого (магістерського)

рівня вищої освіти історичного факультету

Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова

вул. Освіти, 6, Київ 03037, Україна

Науковий керівник: канд. іст. наук, доцент О. С. Черевко

Історія Великої Британії наповнена визначними подіями та сенсами, однак найбільш поширена для творення міфів є Вікторіанська епоха. Це історичне поняття було сформовано не тільки істориками, а письменниками й

публіцистами з часом перетворилося на феномен та культурне явище, яке до сьогодні впливає на те, як британці та й увесь світ сприймають цей історичний відтинок часу. Він охоплює роки правління королеви Вікторії – від сходження на престол до її смерті: 1837-1901 роки. Час різючих й динамічних змін кожного, хто жив на теренах Сполученого Королівства Великої Британії та Ірландії: індустріальна революція, розширення колоніальних володінь, технологічний прорив, швидкі темпи урбанізації та початок суспільних та гендерних трансформацій. Саме значущий масштаб і тривалість цих перетворень, домінування особистості королеви, як обдарованого, з часом досвідченого монарха, зумовили сприятливі умови для створення стереотипів і певних спрощень, які живуть і досі в уявленнях, переконаннях людей.

У цій роботі ми розглянемо три поширених міфи в різних аспектах про Вікторіанську епоху: соціальний – культ жінки як «ангела в домі», який визначив рамки для виховання дівчат, уявлення про ідеальну дружину та мати на роки вперед; культурний – переконання про добу як час значного морального консерватизму, настільки живучого, що слово «вікторіанець» досі вживається в якості синоніму поборника моралі та добродетності та політичний міф про всесильність королеви Вікторії, ніби саме її характер, воля, стиль правління зробили епоху феноменальною. Кожен з названих стереотипів проникав у суспільну свідомість та поширювався різними способами: через усні розповіді, що передавалися з покоління в покоління, художню літературу, у пізніший період – через кінематограф і телебачення.

Першим міфом, який ми вирішили дослідити, є образ «ангела в домі» – уявлення, що сягає коренями однойменної поеми Ковентрі Патмора 1854 року. Цей твір не одразу здобув широке визнання, лише наприкінці XIX століття він набув значного поширення, зокрема в Сполучених Штатах Америки. Згідно з цим ідеалом, жінка могла здобути успіху лише в побутовій сфері, позбувшись власних амбіцій та бажань, концентруючись на добробуті сім'ї, прагненнях чоловіка, успішному вихованні дітей [7, с. 74, 180-181, 191]. Саме ці переконання стали культурним орієнтиром епохи: вони визначали образи літературних героїнь, безпосередньо впливали на систему виховання дівчаток і поступово закріпили цей ідеал як єдину прийнятну модель жіночої поведінки.

Однак аналіз наукових досліджень спростовує цей образ: він був радше ідеологічним конструктом, аніж відображенням реальності. Насамперед цей ідеал стосувався жінок середньої та вищої верстви суспільства, які могли дозволити собі не турбуватися про матеріальне забезпечення і зосередитися лише на родині та дітях. Натомість жінки робітничого прошарку здебільшого важко працювали на фабриках, заводах та прислугою в заможних будинках. Тобто така реальність різюче контрастувала з поетичним ідеалом Патмора. Крім того, вікторіанська епоха є часом зародження організованого жіночого руху: у 1866 році Джон Стюарт Мілл, будучи членом Палати громад, подав до парламенту першу петицію про розширення прав жінок. Такі визначні постаті, як Флоренс Найтінгел і Джордж Еліот – літературний псевдонім Мері Енн

Еванс – відкрито критикували і власним прикладом спростовували міф про безамбітність і пасивність «ангела в домі» [4].

Уявлення про вікторіанців як про людей із надмірно консервативними моральними нормами, що цуралися інтимності, чуттєвості та індивідуальності, є мабуть одним з найрозповсюдженим стереотипом цієї епохи. Витоки цього міфу дослідники виділяють у реакції наступного покоління – письменників й інтелектуалів періоду правління короля Едварда VII і 1920-х років, які свідомо відштовхувалися від вікторіанських цінностей. Літтон Стрейчі у праці «Видатні вікторіанці» висміював моральний пафос вікторіанської епохи, а його інтерпретація визначала подальше сприйняття вікторіанства [8, с. 7-9].

Утім аналіз сучасних історичних досліджень спростовує цей міф. По-перше, вікторіанський період був часом розвитку інтелектуальної полеміки: публікації Чарльза Дарвіна «Походження видів» [2] спровокували відкрити суспільну дискусію про природу людини, її індивідуальність, релігію і мораль, яка аж ніяк не вписувалася в образ закоренілого консерватизму [3]. По-друге, у великих містах – особливо у Лондоні – існувала розвинена субкультура, що відкрито порушувала офіційні етичні норми: від естетизму Оскара Уайльда до численних таємних клубів і публічних будинків, існування яких було загальновідомим попри офіційне засудження [9, с. 24, 85-88]. По-третє, самі вікторіанські реформатори – чартисти, суфражистки, соціалісти – постійно піддавали сумніву усталені норми.

Популярне уявлення про те, що Вікторіанська епоха є творінням самої королеви – її волі та особистих рішень є однією з найбільш вкорінених політичних міфів британської історії. Переконавання живиться довготривалим періодом правління королеви Вікторії, силою її публічного образу, прийняття того факту, що саме її іменем названо цілу епоху. Велика кількість досліджень, біографічних праць зображають монархиню, як активну рушійну силу в політиці, культурі Сполученого Королівства Великої Британії та Ірландії [5].

Однак в той період монархія вже була обмежена некодифікованою конституцією, тобто реальна влада належала прем'єр-міністру і кабінету. Волтер Беджгот у праці «Англійська конституція» чітко сформулював думку про те, що монарх має право радити, заохочувати і застерігати – але не управляти [1, с. 85]. Показово, що найбільші перетворення вікторіанської епохи – Акт про реформу 1867 року, скасування хлібних законів, розширення виборчого права – відбувалися завдяки зусиллям парламентських діячів, таких як Роберт Піль, Бенджамін Дізраелі та Вільям Гладстон, а не з ініціативи королеви [6, с. 201]. Особистий вплив монархині на перебіг подій був реальним, але обмеженим і здійснювався переважно через неформальні канали – листування з міністрами, правителями інших держав та особисті аудієнції.

Отже, дослідивши три ключові міфи Вікторіанської епохи, можна стверджувати, що уявлення людей про цей період є значно спрощеними ніж реальність. Образ «ангела в домі», моральний консерватизм і всемогутня королева-творець епохи – усе це радше культурні ярлики, аніж реальні історичні характеристики. За кожним із цих міфів ховається складніша,

суперечливіша і багатогранніша картина: жінки, які боролися за свої права, суспільство, що порушувало власноруч встановлені норми, і монархія, чия реальна влада була обмежена «неписаною конституцією». Саме тому критичний погляд на минуле є не лише академічною необхідністю, а й способом розуміти сьогодення – адже міфи про минуле часто формують те, як ми сприймаємо сучасний світ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Bagehot W. The English Constitution. London: Chapman and Hall, 1867. 248 p.
2. Darwin C. On the Origin of Species by Means of Natural Selection. London: John Murray, 1859. 502 p.
3. Desmond A., Moore J. Darwin. London: Michael Joseph, 1991. 808 p.
4. Helsing E. et al. The Woman Question: Society and Literature in Britain and America, 1837-1883. New York: Garland, 1983. 312 p.
5. Hibbert C. Queen Victoria: A Personal History. London: HarperCollins, 2000. 492 p.
6. Jenkins R. Gladstone. London: MacMillan, 1995. 698 p.
7. Patmore C. The Angel in the House. London: Macmillan, 1854. 224 p.
8. Strachey L. Eminent Victorians. London: Chatto & Windus. 1918. 309 p.
9. Weeks J. Sex, Politics and Society: The Regulation of Sexuality since 1800. London: Longman, 1981. 390 p.

УДК 327(510+73)"16/19"

КИТАЙСЬКО-АМЕРИКАНСЬКІ ВІДНОСИНИ У ПЕРІОД ПРАВЛІННЯ ДИНАСТІЇ ЦІН

В. І. Шаховець

здобувач вищої освіти III курсу першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, права та публічного управління

Житомирського державного університету імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

*Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент **О. В. Маркевич***

Взаємини між Китаєм та Сполученими Штатами Америки (далі – США) з другої половини XVIII століття до поч. XX ст. є класичним прикладом асиметричної взаємодії, що склалася на тлі занепаду традиційного суспільства та «експансії західного капіталізму». Американська політика була більшою мірою орієнтована на торгівлю, культурний вплив та дипломатичний супровід своїх інтересів. Однак, як буде показано, ця відмінність у методах не позбавляла американської присутності імперіалістичного підтексту. Вивчення досліджуваного періоду дозволяє краще зрозуміти механізми інтеграції Китаю

в західну міжнародну систему відносин та передумови створення політики «Відкритих дверей».

Початкові контакти були суто комерційними, керованими суворими правилами Кантонської системи до середини XIX століття. Однак, поразка в опіумних війнах докорінно змінило дипломатичний ландшафт, змусивши імперію Цін підписувати нерівноправні договори. Сполучені Штати скористалися цим становищем. Підписаний у 1844 р. Вансяський договір став фундаментом для подальших відносин, оскільки він надав американським громадянам ключові привілеї, які підривали суверенітет Китаю: право екстериторіальності, за яким американці звільнялися від юрисдикції китайських судів, що часто призводило до безкарності за злочини проти місцевого населення; та принцип найбільшого сприяння, який гарантував, що будь-яка перевага, отримана іншою західною державою (наприклад, відкриття нового порту чи нижчі митні тарифи), автоматично поширювалася на США.

Таким чином, Вашингтон забезпечив собі повний набір переваг колоніальних держав, уникаючи при цьому витрат і відповідальності, пов'язаних із прямими територіальними завоюваннями. Цей договір інкорпорував США в антисуверенну коаліцію, що діяла проти Цін.

Внутрішній стан Китаю у XIX столітті був критичним, що створило сприятливе середовище для іноземного проникнення. Джонатан Спенс у праці «The Search for Modern China» докладно описує, як династія була знесилена гігантськими внутрішніми конфліктами, особливо Тайпінським повстанням, і не могла адекватно відповісти на зовнішні виклики [3].

Місіонерський рух став одним із найбільш помітних і суперечливих аспектів американського впливу. Місіонери, відкриваючи школи, та лікарні, справді сприяли поширенню західної науки, медицини та освітніх систем. Однак, ця діяльність, незважаючи на її заявлену гуманістичну мету, часто розглядалася як форма культурного імперіалізму, що підриває конфуціанську соціальну структуру та авторитет місцевої влади. Ця діяльність стала однією з головних причин антизахідних настроїв, що вилилися, зокрема, у повстання іхетуанів.

Гостра суперечність американської політики проявилася в ставленні до китайської імміграції. Наплив китайських робітників після «золотої лихоманки» та для будівництва трансконтинентальних залізниць призвів до економічних та расових конфліктів на Західному узбережжі США. Відповіддю став Закон про виключення китайців (1882 р.), який прямо забороняв імміграцію китайських робітників.

Критичним моментом, який прискорив розпад Цін та змусив США діяти, стала Японсько-китайська війна 1894–1895 рр. Ця подія стала стратегічним зламом, який остаточно зруйнував китайську могутність і спровокував європейські держави такі як Росія, Німеччина, Франція, до активного розподілу Китаю на сфери впливу та вимог територіальних оренд. Саме ця «гонка за колоніями» становила пряму загрозу американським комерційним інтересам: США ризикували бути витісненими з монополізованих європейцями зон. У

відповідь держсекретар Джон Гей у 1899–1900 роках проголосив «Політику відкритих дверей». Вона мала прагматичні цілі і передбачала: забезпечити рівні торговельні можливості для всіх націй. Оскільки США не мали великих територіальних претензій, але володіли високою економічною потужністю, то «рівні умови» були найвигіднішим сценарієм для американського капіталу. Також США виступили за збереження територіальної та адміністративної цілісності Китаю. Цей принцип не стільки захищав суверенітет Цін, скільки забезпечував, щоб Китай залишався єдиним, відкритим ринком, а не поділявся на обмежені частини, що могли б заблокувати американську торгівлю.

Отже, США зуміли вибудувати взаємовідносини з Китаєм за правління династії Цін таким чином, щоб уникаючи прямої колонізації, були підписані угоди, вигідні як політично, так і економічно. Принципи екстериторіальності та найбільшого сприяння дозволили США користуватися всіма економічними вигодами західної експансії без витрат на військове управління колоніями. Сполучені Штати встановили систему, яка підтримувала економічне збагачення та домінування через дипломатію та фінансову перевагу, а не військову окупацію, заклавши основу для своєї подальшої ролі як однієї із ключових сил у Східній Азії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Рубель В. А. Історія Середньовічного Сходу. Київ: Либідь, 2002. 736 с.
2. Scott D. China and the International System, 1840-1949: Power, Presence, and Perceptions in a Century of Humiliation. Albany, NY: State University of New York Press, 2008. 374 p. URL: <https://d-scott.com/wp-content/uploads/2019/07/china-international-system-19th-century.pdf> (дата перегляду 11.11.2025).
3. Spence J. D. The Search for Modern China. New York: W.W. Norton & Company, 1990. 876 p.
4. Paine S. C. M. The Sino-Japanese War of 1894–1895: Perceptions, Power, and Primacy. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 412 p.

УДК 94(73):929

ПОЛІТИЧНИЙ ПОРТРЕТ АВРААМА ЛІНКОЛЬНА

М. Р. Сторчевой

здобувач III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І. М. Власюк

Авраам Лінкольн став Президентом США у найскладніший період її історії. Його активна політична діяльність та особисті якості залишили вагомий

слід у розвитку американської демократичної ідеї та формуванні громадянських прав у вільному суспільстві. Лінкольн став безпосереднім символом морального лідера та політика, поєднуючи в собі принциповість та політичну мудрість.

Метою дослідження є вивчення та узагальнення політичної діяльності Президента США Авраама Лінкольна, визначення його політичних поглядів, принципів керівництва країною та історичне значення його постаті в історії США.

Завданням дослідження є аналіз життєвого шляху і формування політичних поглядів Авраама Лінкольна, охарактеризувати діяльність Лінкольна на посаді Президента США, дослідження його ролі під час Громадянської війни у США, розкриття його позиції щодо скасування рабства та оцінка історичного значення для США Авраама Лінкольна.

Майбутній американський лідер зростав у складних життєвих умовах, що значно вплинуло на його подальший життєвий шлях. Свій політичний шлях Авраам Лінкольн розпочав у 1834 р. як депутат палати представників штату Іллінойс від партії вігів, а також як очільник комітету з фінансів. З того часу Лінкольн почав набувати власний політичний досвід, водночас вивчаючи право, що допомогло йому стати провідним юристом штату Іллінойс [1, с. 125].

Як депутат від штату Іллінойс, А. Лінкольн виступав за перенесення столиці Іллінойсу до міста Спрінгфілд, де разом з Вільямом Батлером створив адвокатську фірму «Стюарт і Лінкольн». Як новоспечений юрист і адвокат, Лінкольн швидко набув авторитет як талановитий оратор та моральний взірець. Він відмовлявся від гонорарів бідних громадян, котрих захищав у судах, допомагав людям щодо вирішення складних юридичних питань. У політичній діяльності Лінкольн надалі продовжував підтримувати ідеї демократичних свобод, законодавства та тієї спадщини, яку американцям залишили батьки-засновники США. У 1846 р. Лінкольн стає членом Палати представників Конгресу від партії вігів. Як член Конгресу, Лінкольн у своїх виступах часто звертав увагу на американо-мексиканську війну, засуджуючи президента Джеймса Полка за невиправдане вторгнення до Мексики [3, с. 20].

Лінкольн вважав, що безпосередньою проблемою США є рабство, скасування якого, на його переконання, є справою інших штатів і особисте втручання федеральної влади, як стверджував Лінкольн, було би неконституційним. До того ж, у Конгресі А. Лінкольн голосував за виділення коштів на забезпечення армії, виступав за матеріальні забезпечення солдатів з інвалідністю, дружин військових та був прихильником надання жінкам виборчого права [1, с. 126; 3, с. 20].

Такі погляди А. Лінкольна легко простежуються і у його промовах. У дебатах зі своїм суперником, демократом Стівеном Дугласом, заявив: «... На мою думку, наша держава не може вічно залишатися наполовину рабовласницькою, наполовину вільною... Або противники рабства зупинять подальше розповсюдження рабовласництва і доб'ються такого становища,... або прихильники рабства узаконять його у всіх штатах, як старих, так і нових,

як на Півночі, так і на Півдні». Під час своєї першої інавгураційної промови 4 березня 1861 р. Лінкольн сказав: «Одна частина нашої країни вважає, що рабство – це справа правильна та потрібна і що його слід поширювати, тоді як інша вважає, що це зло і його поширювати не слід... Це становище, на мій погляд, неможливо виправити до кінця, і в обох випадках після розпаду частин воно може стати ще гіршим, аніж раніше» [2, с. 66; 5, с. 125].

Ставши президентом США, А. Лінкольн зміг зберегти та зміцнити єдність Сполучених Штатів внаслідок Громадянської війни 1861-1865 рр., під час якої Лінкольн як головнокомандувач, показав силу та рішучість, мобілізуючи та організуючи армію і підтримуючи моральний дух американського народу. Безсумнівно, головним досягненням Лінкольна можна вважати скасування рабства. Президент США, скасувавши рабство, хотів заручитися їх підтримкою у війні з рабовласницьким Півднем. 1 січня 1863 р. Лінкольн випустив Прокламацію про звільнення рабів, яка скасувала в США рабство і прискорила процеси скасування рабства на Півдні. Лінкольн прийняв Гомстед-акти, за якими громадяни США могли отримати ділянку землі за 10 доларів з реєстраційних зборів. Як наслідок, було продано до 2 млн гомстедів площею 115 млн га, що сприяло перемозі Півночі у Громадянській війні та добре позначилося на розвитку капіталізації сільських господарств у США [1, с. 127-128; 4, с. 46].

За часів президенства Авраама Лінкольна, була прокладена трансконтинентальна залізниця до Тихого океану, яка об'єднала схід із заходом США. Для боротьби з підробками доларів, Лінкольн створив Секретну службу та ввів єдину державну монополію на друкування грошей, що дозволило створити перші у США національні банки, затвердило долар як єдину грошову валюту в країні і надало можливість американському урядові продавати облігації та інші цінні папери [4, с. 47].

Водночас дослідники виділяють і негативні аспекти політичної діяльності Президента США А. Лінкольна. Він доволі часто зволікав щодо радикальних дій з боку Півдня, що продовжувало і загострювало Громадянську війну та сприяло деяким поразкам Півночі. Певна нерішучість Лінкольна у вирішенні питання скасування рабства у США, дозволила йому домогтися лише зрівняти в правах білих та афроамериканців. Також Лінкольна критикували за відносну лояльність по відношенню до його конкурентів та часто був нерішучим у вирішенні певних важливих питань [1, с. 128-129].

Постать А. Лінкольна зіграла вирішальну роль в історії США. Сформувавшись як затятий прибічник ідей демократії, він наголошував на недоречності існування рабовласництва у США, а очоливши країну, зміг зберегти та зміцнити її єдність не лише у географічному чи політичному плані. Хоч Лінкольна і критикують за його зволікання і нерішучість, усе ж його безпосереднє керівництво США з 1861-1865 рр. зіграло переважно позитивну роль в історії США.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабкіна О. В., Дерев'яно С. М., Требін М. П. Американський президенціалізм: інститут глави держави в США у персоналіях від зародження до сьогодення. Біографічна енциклопедія / ред. Н. М. Хома. Львів : Новий Світ-2000, 2018. 369 с. URL: <https://lib-repo.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/6759/1/62041423%20США.pdf> (дата звернення: 12.03.2026).
2. Гончарова О. Авраам Лінкольн – людина, що об'єднала Америку. *Наука. Освіта. Молодь*. Частина 1. 2015. С. 66–68. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2015_1/23.pdf (дата звернення: 12.03.2026).
3. Григорук Н. А. Формування суспільно-політичних поглядів Авраама Лінкольна. *Гілея: науковий вісник*. 2021. № 166 (№ 11). Філософські науки. С. 19–23. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24331/1/2____.pdf (дата звернення: 12.03.2026).
4. Дегтярьов В. Авраам Лінкольн і його внесок у процеси державотворення США під час громадянської війни (1861-1865 рр.). *Актуальні питання історичного розвитку України і світу очима молоді* (15 травня 2025 р.). 2025. С. 44–53. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6c0c6df1-ad7b-4fa9-882e-6473b1d2d010/content> (дата звернення: 12.03.2026).
5. Інавгураційні промови Президентів США. Харків : Фоліо, 2009. 335 с. URL: <https://file.lib.in.ua/pdf/5ec99c09f3b04-inavhuratsiini-promovy-prezydentiv-ssha.pdf> (дата звернення: 12.03.2026).

УДК: 338.43(410+430)"18/19"

СІЛЬСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА НІМЕЧЧИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ)

А. М. Штиль

здобувачка вищої освіти IV курсу першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти

факультету історії, права та публічного управління

Житомирського державного університету імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. В. Маркевич

Проблематика економічного суперництва між Великою Британією та Німеччиною у другій половині ХІХ століття посідає важливе місце в сучасних історичних і економічних дослідженнях, оскільки саме в цей період сформувалися передумови зміни провідних позицій держав у світовій економіці та міжнародних відносинах. Загострення глобальної конкуренції, трансформація аграрного сектору, розвиток індустріального виробництва й

активізація світової торгівлі істотно вплинули на економічні стратегії обох країн та зумовили їхнє подальше політичне протистояння. Аналіз цих процесів дозволяє глибше осмислити взаємозв'язок між економічним розвитком і зовнішньополітичними орієнтирами провідних європейських держав. Метою нашого дослідження проаналізувати сільськогосподарський розвиток Британії та Німеччини в умовах глобальної конкуренції наприкінці XIX – на поч. XX ст.

Вітчизняні дослідники Ю. В. Бураков і Л. М. Петльова [1] висвітлили економічні трансформації Великої Британії, Л. Л. Гончаренко [2] проаналізував розвиток економіки Німеччини, її зовнішньоекономічну та колоніальну політику. Узагальнюють наявні джерела та стратегії розвитку Англії та Німеччини подають І. І. Кривошея та О. В. Барвінок [3], С. В. Степаненко [4] та інші.

Сільське господарство Великої Британії досліджуваного періоду зазнавало втрат. Це спричинило несприятливі природні умови, а також конкуренція зі США [1 с.109] Різке падіння світових цін на хліб поставило британських землевласників у скрутне становище, адже через високу земельну ренту вони не могли конкурувати з дешевим імпортом. Виробництво зерна в Англії було значно дорожчим та технологічно складнішим порівняно з американським, де фермери просто розорювали родючі цілині землі, отримуючи великі врожаї з мінімальними затратами. Великі зернові регіони, зокрема в центральних графствах, на заході та півночі Англії, поступово перетворювалися на пасовища. Цей процес не завжди супроводжувався збільшенням поголів'я худоби, що свідчило про труднощі, з якими стикалося сільське господарство країни в умовах глобальної конкуренції. [3 с.67]

У 1880-х роках ситуація для британського сільського господарства ще більше ускладнилася через масове ввезення дешевої замороженої яловичини та баранини з Австралії, Нової Зеландії та країн Латинської Америки. Завдяки швидкісним пароплавам ці продукти оперативно доставлялися до Англії, а розвинена залізнична мережа дозволяла швидко розподіляти їх по всій країні. Ця криза спричинила глибшу структурну перебудову сільського господарства. Розпочався перехід від зернового виробництва до вирощування технічних культур і кормів для тваринництва. Галузь поступово набувала індустріального характеру: впроваджувалися нові машини, ширше застосовувалися мінеральні добрива. Водночас, попри зростання виробництва, Британія втрачала свою аграрну базу.[3 с.67] Унаслідок цього прибутковість місцевого сільського господарства значно впала, що зробило його менш привабливим для інвестицій. Через нестабільність у цій сфері дедалі більше селян залишали свої господарства та вирушали до міст у пошуках роботи, поповнюючи лави промислового пролетаріату. Інші обирали шлях еміграції, сподіваючись знайти кращі умови життя за кордоном.

Що ж стримувало британських підприємців від рішучої модернізації промисловості та реформування сільського господарства? Впровадження новітніх технологій вимагало значних капіталовкладень, тоді як їхня окупність розтягувалася на десятиліття. Орієнтуючись на швидкий прибуток, британські

фінансові кола спрямовували капітали у більш вигідні сфери, насамперед у банківську справу. [5, с.110] Англійські банки отримували стабільні доходи від кредитування як внутрішніх, так і іноземних компаній, а ще привабливішим був вивіз капіталу за кордон. Інвестування у виробництво в економічно відсталих країнах забезпечувало високі прибутки завдяки дешевій робочій силі, низькій вартості сировини, мінімальним транспортним витратам і податковим пільгам. Вивіз капіталу також відповідав зростаючим потребам метрополії в колоніальній сировині. На початку ХХ століття обсяг британських закордонних інвестицій сягнув 2 млрд. фунтів стерлінгів, а до 1914 р. зріс до 4 млрд.; у 1912 р. прибутки від експорту капіталу становили 176 млн. фунтів стерлінгів, що майже в п'ять разів перевищувало доходи від експорту товарів. [6, р.155] Це поступово вело до технологічного відставання країни від основних конкурентів. Зрештою, наприкінці ХІХ ст. фінансові спекуляції, вивіз капіталу та використання ресурсів колоній стали ключовими чинниками зростання британської економіки. Але країна поступово втрачала позиції у промисловому виробництві, роблячи ставку на контроль світових фінансових потоків, а не на власний економічний розвиток.

Ситуація у Німеччині була іншою. Там капітали в основному вкладалися у власну економіку. Вивезення німецького капіталу за кордон було значно меншим, ніж у Великій Британії. Сільське господарство Німеччини розвивалося доволі повільно, здебільшого дотримуючись так званого «пруського шляху», який передбачав збереження багатьох феодальних елементів.[2, с.96] Хоча в деяких регіонах, особливо на південному заході країни, спостерігалось впровадження більш прогресивного, «американського» підходу, загалом домінуючою залишалася традиційна система. На межі ХІХ-ХХ ст. у німецьких селах усе ще існували численні феодальні пережитки, які стримували розвиток аграрного сектора. Селяни залишалися прив'язаними до відробіткової системи, значна частина їхніх земель перебувала в руках великих землевласників, а великі викупні платежі нерідко призводили до розорення дрібних господарств. Багато селян, втративши свої наділи, змушені були шукати роботу в поміщиків або переселятися до міст у пошуках кращих можливостей. Попри ці труднощі, в німецькому сільському господарстві з 1850 по 1913 рік обсяг виробництва продовжував зростати на 2,1% на рік, а обсяг виробництва на одного працівника збільшувався на 1,8%, що більш ніж утричі перевищувало рівень доходу на душу населення. [7, р.450]

Після 1873 року Німеччина зіткнулася з серйозною кризою в аграрному секторі, яка була спричинена напливом дешевої сільськогосподарської продукції з США. Розвиток сільського господарства в Німеччині характеризувався низьким рівнем механізації, а юнкери (великі землевласники) використовували працю сезонних робітників, зокрема польських емігрантів. Під тиском дешевої американської продукції ціни на німецькі товари у 1879–1885 рр. впали на 20%. Наслідком такого розвитку сільського господарства стало укрупнення «Союзу великих землевласників та промислових магнатів», які почали шукати нові методи управління економікою країни, необхідність

яких проявилася під час кризи 1873 р. З розвитком ринкових відносин сільське господарство Німеччини дедалі більше підпадало під вплив товарно-грошових механізмів, що спричинило різке розшарування сільського населення. З одного боку, зростала кількість малоземельних і безземельних селян, які не могли утримувати свої господарства, а з іншого – поміщики та заможні фермери зміцнювали свої позиції. Більшість селян володіла невеликими наділами по 2–3 га, однак через постійні борги та високі орендні платежі їм було складно інвестувати в розвиток господарств.[6, р.148] Як наслідок, Німеччина була змушена дедалі більше покладатися на імпорт сільськогосподарської продукції, оскільки власне виробництво не могло задовольнити внутрішній попит.[6, р.150]

Отже, розвиток сільського господарства Великої Британії та Німеччини наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття відбувався в умовах посилення глобальної економічної конкуренції, що по-різному вплинуло на аграрні системи обох країн. Для Великої Британії аграрна криза стала чинником занепаду традиційного землеробства та посилення фінансової орієнтації економіки, що зумовило скорочення інвестицій у власне сільське господарство. Натомість у Німеччині, попри збереження феодальних пережитків, аграрний сектор поступово адаптувався до ринкових умов, забезпечуючи відносно стабільне зростання виробництва. Відмінності в аграрній політиці та інвестиційних стратегіях стали важливим чинником економічного суперництва між державами та вплинули на формування їхніх позицій у міжнародних відносинах напередодні Першої світової війни.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бураков Ю. В., Петльована Л. М. Нариси історії Англії нового часу. Київ : Вища школа, 2005. 368 с.
2. Гончаренко Л. Л. Соціально-економічні передумови колоніальної політики Німеччини: 1871-1884 рр. *Сумський історико-архівний журнал*. 2013. Вип. 30. С. 96-100. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Siaj_2013_20_14 (дата звернення 27.02.2026).
3. Кривошея І. І., Барвінок О. В. *Історія Великої Британії* : навч.-метод. посіб. для студентів факультету іноземних мов. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2014. 198 с.
4. Степаненко С. В., Антонюк С. Н., Феценко В. М., Тимочко Н. О. *Історія економіки та економічної думки* : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2010. 743 с.
5. Сухомлинський В. О. *Нова історія країн Західної Європи та Північної Америки (1492–1918 рр.)* : хронологія подій. Київ : Видавн. дім «Києво-Могилянська академія», 2013. 256 с.
6. Metwally M. M. A Comparison between Representative Size of Plant in Manufacturing Industries in Industrialised and Less-industrialised Countries. *Bulletin of Economic Research*. Oxford : Wiley-Blackwell, 1965. Vol. 17, No. 2. P. 139-155. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8586.1965.tb00321.x> (дата звернення: 17.02.2026).

7. Knick C. Harley British and European Industrialization. *The Cambridge History of Capitalism*. Oxford : Cambridge University Press, 2014. P. 431-532 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CHO9781139095099.016> (дата звернення: 17.02.2026).

УДК 929.6(477)(091)

ІСТОРИЧНІ СИМВОЛИ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ ЯК СКЛАДОВІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ДЕРЖАВНОЇ СИМВОЛІКИ

К. Ю. Мусійчук

здобувачка II курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. В. Маркевич

Актуальність дослідження національної геральдичної символіки України зумовлена її роллю як символу державної ідентичності та інструменту консолідації суспільства, особливо в умовах війни. Суттєво загострила це питання дискусія навколо створення та законодавчого затвердження Великого Державного Герба України. Цей процес виніс у публічну площину складні питання про ієрархію національних символів та необхідність поєднання історичних традицій різних епох, що спонукає нас звернутися до еволюції геральдичної символіки нашої держави.

Метою дослідження є аналіз еволюції національної геральдичної символіки України на прикладі трьох ключових образів: тризуба, архангела Михаїла та козака з мушкетом (самопалом).

Одним з провідних дослідників національної геральдичної символіки України є А. Сокульський, що займається активним вивченням її походження [4]. Досить цінними за змістовою наповненістю є матеріали виставки «Історія державного герба України», присвячені 100-річчю Української революції, що окрім візуальних джерел, містять інформацію про трансформацію тризуба як державного символу [1].

За версією А. Сокульського, перші композиційні ознаки Тризуба проглядаються на золотій пекторалі із кургану Товста Могила, що був розкопаний археологом Б. Мозолевським у 1971 р. Науковцями подана знахідка датується другою половиною IV ст. до н.е. Композиція графічних малюнків у вигляді Тризуба була трьохчленною, а сам символ був утворений із двох бокових пелюсток степового тюльпана [4, с. 99].

За період перебування при владі князя Святослава Ігоровича, головним державним символом був двозуб. Після смерті князя, його син Володимир

Великий, взяв за основу тризуб, що був символом мучеництва св. Климента Римського, який був шанованою особою у християнстві та незабаром додав до нього інвокаційний хрест. Цей політичний крок засвідчив те, що Русь поділяє засади християнства, що дало змогу князю, окрім долучення держави до європейських християнських країн, закласти світоглядні та духовні основи національного державотворення. Аналогічний символ використовувався спадкоємцями Володимира Великого під час карбування монет [1, с. 12].

На печатках окремих князів популярним був образ святого Михаїла. Особливо часто зустрічалися зображення битв воїна із чудовиськом. За період правління Мстислава I (1125-1132 рр.) образ починає ототожнюватися із місцевим гербом.

У 1471 р. гербом Київського воєводства, що стало складовою Польсько-Литовської держави, став образ архангела, меч якого опущений дотолу, при чому сама постать була червоного кольору на білому тлі. Після того як Києву було надано Магдебурзьке право (1494 р.), цей символ став офіційним гербом міста, а на печатках магістрату почали зображувати руку із самострілом [2].

Одним з найвиразніших символів козацької доби на українських теренах став «Козак із самопалом», що був геральдичним знаком Війська Запорозького. Коріння герба сягає XVI століття. Хоча перші документальні згадки про нього з'являються на печатках Запорозької Січі ще у 1592 р., проте одне з перших його зображень зустрічається на гравюрі К. Саковича «На жалісливий погреб шляхетного лицаря Петра Конашевича-Сагайдачного» (1622 р.). Саме там вперше фіксується образ козака, який тримає самопал на плечі.

Упродовж XVII–XVIII століть тривала еволюція козацького герба. В цей період герб слугував символом ідентифікації козацтва як суспільного стану. Зображення козака із самопалом активно використовувалося на печатках гетьманів, що було символом легітимізації влади не лише в Україні, а й для іноземних держав. Кольорова гама символу включала синьо-червоно-золоті відтінки, що символізували вірність, мужність і славу. Цей символ відображав демократичний дух козацтва, оскільки зображений на гербі козак був не аристократом, а представником козацької спільноти [3].

У 1917 р. постала необхідність щодо запровадження нового державного герба. Політичне керівництво УНР запропонувало обирати цей символ, керуючись двома напрямками:

- історичним, що мав засвідчити тяглість державотворчих традицій українського народу;
- на основі тодішніх суспільно-політичних тенденцій.

У газеті «Народна воля» М. Грушевський, голова УЦР, рекомендував взяти за основу герб Гетьманщини, як найближчий символ за часом та традицією. Ще одна ідея полягала у тому, щоб українським гербом став золотий плуг у синьому полі, якого б тримали робітник та селянка. Однак 12 лютого 1918 р. Мала Рада у Коростені вирішила прийняти тризуб Володимира Великого як основний державний символ УНР [4, с. 101].

З відновленням незалежності України питання створення проєкту Державного герба України знову набуло актуальності. Було оголошено відкритий конкурс, на який подано 200 проєктів (гербів). Переможцями конкурсу стала група геральдистів під керівництвом А. Гречила, які створили проєкт сучасного герба.

19 лютого 1992 р. Верховною Радою України було затверджено Тризуб як Малий герб України, що мав стати головним елементом великого Державного герба України, що фактично завершило справу символічної візуалізації української державності. Під час прийняття Конституції України 1996 р. згадку про великий герб було внесено у 20 статтю, у якій засвідчувалося те, що головним елементом є знак княжої держави Володимира Великого [5].

Отже, еволюція національної геральдичної символіки є яскравим свідченням безперервності державотворчих традицій упродовж століть, а також є міцним фундаментом сучасної національної ідентичності нашої держави. Тризуб, архангел Михаїл та козак з мушкетом (самопалом) пройшли складний шлях трансформації від конкретних історичних символів до узагальнених маркерів української національної ідентичності та державності. Досліджувані нами геральдичні символи виконували функцію збереження історичної пам'яті та національної самосвідомості навіть у періоди бездержавності, що підтверджує їхнє виняткове значення для українського народу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Каталог виставки «Історія державного герба України». Запоріжжя, 2018. 60 с. URL: <https://spadok.org.ua/books/katalog-istoriya-derzhavnogo-gerba-ukrainy.pdf> (дата звернення: 17.03.2026)
2. Михаїле, нас захисти: коли з'явився герб Києва і як він мінявся. URL: <https://umoloda.kyiv.ua/number/3300/196/122392/> (дата звернення: 17.03.2026)
3. Роль герба Війська Запорозького у формуванні сучасного Великого герба України. URL: <https://md-eksperiment.org/post/rol-herba-vijska-zaporozkoho-u-formuvanni-suchasnoho-velykoho-herba-ukrayiny> (дата звернення: 17.03.2026)
4. Сокульський А. Тризуб – княжий клич Рюриковичів і герб Київської Русі: виникнення, еволюція, значення. *Сіверщина в історії України*. 2015. Вип. 8. С. 99-101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sviu_2015_8_20 (дата звернення: 17.03.2026)
5. Тризуб – Малий герб України. URL: jnsn.com.ua/h/0219T/ (дата звернення: 17.03.2026)

СЕКЦІЯ № 2
ПРОБЛЕМИ СВІТОВОЇ ІСТОРІЇ
ТА КУЛЬТУРИ У ХХ – ХХІ СТ.

УДК 32.019.5:321.64:94(47+57)!1917/1921"

ТЕХНОЛОГІЯ ПОЛІТИЧНОГО МАСКУВАННЯ: НАРОДНІ ГАСЛА
ЯК ІНСТРУМЕНТ ВСТАНОВЛЕННЯ БІЛЬШОВИЦЬКОЇ ДИКТАТУРИ
У 1917–1921 РОКАХ

А. О. Стаднік

здобувачка I курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор Г.М.Стародубець

ХХ століття в колективній пам'яті асоціюється насамперед із травматичними наслідками діяльності тоталітарних режимів, які майстерно використовували риторичні звернення до мас. Вивчення методів захоплення влади більшовиками залишається критично важливим і сьогодні, адже воно демонструє механіку маніпулювання суспільством у часи системних криз. Більшовицький переворот 1917 року – це не лише історична подія, а приклад стратегічного «перевтілення» політичної сили. Партія, що не мала широкої електоральної підтримки, зуміла прийти до влади, тимчасово відсунувши власні складні доктрини та заговоривши мовою народних сподівань.

Гасла про «мир» та «землю» слугували інструментом завоювання довіри армії та селянства, що дозволило більшовикам «злитися за кольором» із революційними масами. В епоху сучасного популізму надзвичайно важливо розуміти ці механізми привласнення народних лозунгів для встановлення диктатури.

Метою дослідження є аналіз використання більшовиками популярних народних гасел як маскування для захоплення влади та встановлення однопартійної диктатури в 1917-1921 рр.

Проблема маніпулятивного характеру більшовицької влади перебуває у центрі уваги багатьох сучасних дослідників. Фундаментальний внесок у розкриття механізмів становлення комуністичного тоталітаризму зробив С. Кульчицький у монографії «Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі» [1], де проаналізовано стратегію «тактичного хамелеонства» більшовиків. Важливим аспектом є лінгвістичний аналіз Л. Масенко у праці «Мова радянського тоталітаризму» [4], що висвітлює роль «новомови» як засобу ідеологічного насильства. Зарубіжні дослідники, зокрема

Р. Пайпс у фундаментальній праці «Росія під більшовицьким режимом» [5], детально описують процес перетворення Рад на декоративні інституції. Р. Конквест у дослідженні «Жнива скорботи» [6] фокусується на деструктивних наслідках більшовицької політики для селянства, що прикривалася гаслами про «союз класів». Інституційні аспекти формування репресивного апарату висвітлені Л. Бабенко [2], а трансформація Рад у декоративні органи на місцях - А. Бортніковою [3]. Попри значну кількість праць, мало дослідженими є такі питання, зокрема, як працювала технологія «політичного маскараду» в регіонах, як пропаганда перетворювала вчорашніх прихильників на виконавців терору та наскільки вдало міф про «незалежність» УСРР допоміг обманути міжнародну спільноту щодо справжньої окупації України.

Становлення більшовицького режиму стало наслідком стратегічного маніпулювання масовою свідомістю, де Ради та народні лозунги слугували тимчасовою оболонкою для партійного контролю. У 1917 році В. Ленін усвідомлював, що суто комуністичні ідеї не мають підтримки, тому озброїв партію маскувальними гаслами [1, с. 122]. Найбільш показовим стало привласнення лозунгу «Земля - селянам!»: у серпні 1917 року більшовики використали есерівську ідею зрівняльного поділу землі, аби залучити на свій бік селянство [1, с. 124]. Таке «тактичне хамелеонство» дозволило партії здобути популярність, на яку вона не могла розраховувати з власною автентичною програмою [1, с. 125]. Гасло «Вся влада Радам!» стало головною маніпуляцією перевороту. Для мас воно означало самоврядування, проте більшовики використовували Ради лише для нейтралізації Установчих зборів. Як зазначає Р. Пайпс, після завоювання більшості в Петрограді більшовики почали створювати паралельні структури, підконтрольні лише партії [5, с. 142]. Таким чином, «радянська влада» стала симбіозом партійної диктатури та виконавчих органів Рад, де перші повністю домінували над іншими.

Р. Конквест довів, що «диктатура пролетаріату» була кодовим словом для означення диктатури партії. Незважаючи на риторику, більшовицьке керівництво майже не мало у своєму складі робітників, а професійний пролетаріат часто перебував в опозиції до режиму [6, с. 45]. Особливу роль відігравала «мова радянського тоталітаризму», де гасла виконували магічну функцію, стверджуючи бажане як дійсне. Гасла «Народ і партія єдині» фальсифікували реальність, прикриваючи підпорядкованість мас панівній групі [4, с. 38].

Особливу увагу слід приділити українському питанню. Більшовики розуміли, що пряма агресія проти УНР може викликати запеклий національний спротив. Тому було обрано тактику «паралельного уряду». Створення в грудні 1917 року в Харкові радянського уряду України мало на меті перетворити війну між Росією та Україною на «внутрішній конфлікт» між «буржуазною» УНР та «пролетарською» УСРР. Ленін наполягав на збереженні формальних ознак незалежності України, щоб населення не сприймало російські війська як окупантів [1, с. 193]. Насправді ж незалежність УСРР була лише декларацією: VIII з'їзд РКП(б) закріпив, що національні компартії є лише обласними

організаціями московського центру [1, с. 187]. Це була рання форма гібридної війни, де «національний камуфляж» слугував інструментом імперського відновлення.

Важливим елементом диктатури стала мова тоталітаризму. Як доводить Л. Масенко, гасла не описували реальність, а створювали її [4]. Заклики на кшталт «Народ і партія єдині» виконували магічну функцію: вони змушували людей повірити у відсутність конфлікту між владою та суспільством у той самий час, коли каральні органи (ВЧК) проводили масові розстріли та арешти [2, с. 286]. Ця психологічна обробка була необхідною для виправдання терору: оскільки «народ і партія єдині», то кожен, хто проти партії - автоматично «ворог народу».

Підсумовуючи, можна констатувати, що більшовицький переворот 1917-1921 рр. став не стільки соціальною революцією, скільки тріумфом технологій маніпулювання масовою свідомістю. Успіх радикальної меншості забезпечило «тактичне хамелеонство» - здатність тимчасово підмінити власну ідеологічну доктрину популярними народними гаслами.

По-перше, використання Рад як декоративного фасаду дозволило більшовикам легітимізувати партійну диктатуру під виглядом народовладдя. По-друге, «мова радянського тоталітаризму» створила ефективну ілюзію соціальної гармонії та єдності.

Для України більшовицька стратегія мала катастрофічні наслідки, оскільки означала впровадження моделі прихованої окупації. Використання «завіси» незалежності дозволило більшовикам не лише дезорієнтувати українське суспільство, а й створити для міжнародної спільноти видимість внутрішнього конфлікту замість прямої зовнішньої агресії.

Зрештою, досвід 1917-1921 рр. є класичним прикладом «гібридної агресії», де інформаційна війна (гасла) передує або супроводжує військову окупацію. Перемога більшовизму стала поразкою для справжніх демократичних прагнень мас, оскільки замість обіцяного «миру» і «землі» суспільство отримало мілітаризацію життя, продрозверстку та десятиліття уніфікованого партійного гніту. Аналіз цих механізмів залишається актуальним і в сучасних умовах, слугуючи застереженням проти політичного популізму, що використовує кризові стани суспільства для руйнування демократичних інститутів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кульчицький С. В. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі. Київ : Темпора, 2013. 504 с.
2. Бабенко Л. Л. Соціально-політичні чинники формування карально-репресивних органів більшовицької влади. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016. Вип. 46. С. 286-289.
3. Бортнікова А. Форми та методи партійного керівництва місцевими радами в СРСР (на прикладі Луцької міської ради). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. Вип. 7. С. 289-291.

4. Масенко Л. Т. Мова радянського тоталітаризму. Київ : КЛІО, 2017. 240 с.
5. Пайпс Р. Росія під більшовицьким режимом / пер. з англ. К. Новікової. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 661 с.
6. Конквест Р. Жнива скорботи: радянська колективізація і голодомор / пер. з англ. Н. Волошинович. Київ : Либідь, 1993. 384 с.

УДК 94 (477)

ГАЗЕТА «ДІЛО» ЯК ДЖЕРЕЛО АНАЛІЗУ МІЖНАРОДНОЇ СИТУАЦІЇ У 1920-Х РР.

Т. Ю. Аксьонова

здобувачка I курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Навчально-наукового
інституту економіки і менеджменту
Національного університету водного
господарства та природокористування
вул. Соборна, 11, м. Рівне, Україна 33000

Науковий керівник кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Після інкорпорації західноукраїнських земель Другою Річчю Посполитою у західноукраїнській пресі значна увага приділялася висвітленню й аналізу міжнародної ситуації, висвітлювались ключові міжнародні події. Зокрема, значні масиви такої інформації було опубліковано у газеті «Діло», яка видавалася щоденно у Львові та біла найавторитетнішим українським часописом у міжвоєнний період. Враховуючи ту обставину, що практично у кожному номері вищеназваної газети друкувалися такі відомості ми проаналізуємо ряд номерів за січень 1926 р.

Так, у номері за 2 січня увага акцентувалася, на тому, що у місті Кавинор розпочалося проведення нарад новообраного національного індійського конгресу, під головуванням Сароїні Найду, котра звернулася до з закликом до «політичних партій, щоби вони незалежно від віри та поглядів згодилися на одноцільну програму». Ключовим завданням новообраний конгрес поставив перед собою добиватися повної автономії Індії та закликали суспільство їх підтримати у цьому [1, с. 1].

У наступному номері увага акцентувалася на тому, що прем'єр-міністр Англії Чемберлен наголосив, що у випадку війни з Туреччиною Англія отримає допомогу від Італії [2, с. 3].

Детальний аналіз огляду міжнародних подій у досліджуваному часописі свідчить, що у «Ділі» окрім аналітичних матеріалів в яких висвітлювались ключові міжнародні події також були рубрики «По широкому світу» та Політичні новини». Зокрема у номері за 5 січня увага акцентувалася на тому, що за проведення комуністичної агітації серед французьких військових-

офіцерів паризький суд ув'язнив на 13 місяців та оштрафував на 3 тис. франків депутатів-комуністів Кашена та Доріо [3, с. 3].

Таким чином, як бачимо, що у кожному номері газети «Діло» публікувалася інформація про міжнародні події. Її аналіз свідчить, що вона охоплювала весь спектр міжнародного життя й стосувалася не лише ситуації в Європі, а й також й інших континентів.

Окрім коротких повідомлень про ті чи інші міжнародні події в досліджуваному часописі було опубліковано також і багато аналітичних матеріалів про ситуацію різних державах, міжнародні взаємовідносини, суспільно-політичні та соціально-економічні процеси у світі. Зокрема, статті під промовистою назвою «Італія – імперією?» з застосуванням низки історичних порівнянь аналізувалося правління Б. Муссоліні. Аналізуючи його зовнішню політику ставилося питання «чи він хоче бути імператором, чи передасть корону італійському королю?» [4, с. 1]. Окремо увага акцентувалася на тій обставині, що Італія й так вже була імперією, адже Б. Муссоліні навіть незважаючи на ту обставину, що главою держави офіційно був король – мав необмежену владу. Одночасно з цим відзначалося, що така ситуація досить серйозно занепокоїла Англію та Францію. Натомість генеральний секретар «фашистської партії Фаріначчі» стверджував, щ Італія мала до завершення 1925 р. стати повністю фашистською. Для цього було зроблено все необхідне, а саме «скофіковано маєтки «втікачів» перед фашизмом, закупили або припинили всю опозиційну пресу». Італійські пресові органи, що підтримували диктатуру Б. Муссоліні неодноразово писала, що «Італія має право на Триденту з Трієстом до італійських міст у Швейцарії та на французькій Рів'єрі і... до всього того, що треба державі щоби була імперією на зразок споконвічних імперій?» [4, с. 1].

Отже, як бачимо у даному пресовому органі було детально проаналізовано ситуацію, що склалася в Італії після приходу до влади фашистів під проводом Б. Муссоліні та констатовано, що вони висували претензії та території іноземних держав.

Досліджуваний часопис значну увагу приділяв також і змінам урядів в іноземних державах. В одній із публікації з цієї тематики відзначалося, що у Німеччині у результаті тиску з боку президента Гінденбурга було сформовано новий уряд, який вдруге очолив Лютер. Це уряд називали «урядом середини» адже в ньому не було «соціальних демократів, що були досі в усіх урядах, ні правих націоналістів усяких відтінків». Також відзначалося, що новий німецький уряд на користувався значною підтримкою у парламенті, адже його діяльність підтримувало «ледве 200 голосів». У зв'язку з цим стверджувалося, що «слабке становище німецького уряду, що постійно стоїть під знаком кризи нагадує собою становище чи не більшості урядів демократичних держав Європи». Враховуючи ситуацію новостворений уряд не мав змоги проводити значні реформи, а серед ключових завдань, що перед ним стояли це було звільнення німецьких територій «від антантської окупації і в справі недопущення Польщі до постійного місця в Союзі Народів» [5, с. 1].

Таким чином, як свідчить аналіз номерів газети «Діло» у ній постійно друкувалися матеріали про суспільно-політичну та соціально-економічну ситуацію у світі, а сама газета є цінним джерелом дослідження міжнародної ситуації у світі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Індія домагається повної автономії. *Діло*. 1926. Ч. 2. 2 січня. С. 1.
2. Англія одержить поміч від Італії. *Діло*. 1926. Ч. 3. 3 січня. С. 3.
3. По широкому світу. За комуністичну агітацію. *Діло*. 1926. Ч. 5. 5 січня. С. 5.
4. Італія – імперією. Наполеонівські мрії. – Диктатура по суті і формі. – Імперіялістична щира пропаганда. *Діло*. 1926. Ч. 7. 12 січня. С. 1.
5. Новий кабінет Німеччини. Новий уряд «середини». *Діло*. 1926. Ч. 16. 24 січня 1926. С. 6.

УДК 94 (4)

ВІДОБРАЖЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ СИТУАЦІЇ В ЄВРОПІ У ТРАВНІ 1935 Р. У ГАЗЕТІ «ДІЛО»

А. В. Юрко

здобувачка II курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Навчально-наукового
інституту економіки та менеджменту
Національний університет водного
господарства та природокористування
вул. Соборна, 11, м. Рівне, Україна 33000

Науковий керівник кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Середина 1930-х рр. була позначена ускладненням міжнародних взаємовідносин. Західноукраїнська преса висвітлювала міжнародні події досліджуваного періоду, а цикли публікацій на їхніх сторінках є важливим джерелом аналізу суспільно-політичних та соціально-економічних процесів у світі.

Метою нашого дослідження є об'єктивний аналіз публікацій у газеті «Діло» за травень 1935 р. в який детально висвітлюється міжнародна ситуація, взаємовідносини провідних держав із Лігою Націй.

У 1935 р. у Західній Європі та світі спостерігалось загострення міжнародних відносин та пошуком нових політичних компромісів. Однією з найважливіших подій став досліджуваного періоду став італійсько-абіссинський конфлікт і позиція Б. Муссоліні, який відкинув будь-яке посередництво Ліга Націй у його врегулюванні. На міжнародному рівні обговорювалася можливість ухвалення резолюції щодо його врегулювання конфлікту, італійський уряд не погоджувався на пропозиції, що могли б обмежити його діяльність у Східній Африці, що у свою

чергу свідчило про послаблення впливу Ліги Націй як механізму колективної безпеки та небажання окремих держав підпорядковуватися міжнародним рішенням [1, с. 1].

У контексті ескалації напруги у Північній Африці важливу роль відіграла конвенція між Італією та Єгиптом у результаті якої італійські літаки отримали дозвіл літати через повітряний простір Єгипту. Дана домовленість мала стратегічний характер адже дозволяла перекидати італійську авіацію з Європи до її африканських колоній [2, с. 1]. Паралельно з цим відбувалися італійсько-арабські консультації у Римі, що свідчило про намагання Італії зміцнити свої позиції на Близькому Сході й Африці [3, с. 1].

Загалом як свідчить аналіз преси для Б. Муссоліні головною проблемою була Абіссинія, а його погрози вийти зі складу з Ліги Націй у разі чинення його діяльності перепон призвело до певного «потепління у відносинах між Італією та Німеччиною». Одночасно з цим найважливіша для Рима проблема австро-німецького «аншлюсу» тимчасово відійшла на другий план [4, с. 1].

Таким чином, як бачимо значна частина статей була присвячена агресивній політиці Італії та їхньому військовому конфлікту з Абіссинією.

Під час аналізу подій, що відбувалися у травні 1935 р. у Франції констатувалося, що уній відбулося загострення внутрішньополітична ситуація, а саме: уряд домагався спеціальних повноважень для врегулювання фінансових і господарських питань, що «нагадувало кризові заходи попередніх років». У парламентських з цього приводу була відсутня одностайність та «ширилися чутки про можливу відставку кабінету». У комплексі це свідчило про серйозні проблеми у країні [5, с. 1].

Під час висвітлення міжнародних подій значна увага відведена виступу А. Гітлера, який виклика, як стверджувалося «широкий міжнародний резонанс». В українській пресі допускали, що цей виступ міг стати плацдармом «для безпосередніх переговорів з Німеччиною щодо ліквідації франко-німецького напруження». Попри укладений «франко-совітський пакт, у Франції з'явилися міркування про можливість прямого порозуміння з Німеччиною». Також було підняте питання вірності Локарнським договорам і перспективам укладення пактів неагресії з сусідніми державами, а «це свідчить про складну систему союзів і гарантій, у межах якої держави намагалися одночасно убезпечити себе та зберегти простір для дипломатичного маневру» [6, с. 1].

Також розглядалося питання можливого повернення Німеччини до Ліги Націй за умови розмежування зобов'язань Версальського договору і пакту Ліги. Він також заявив про готовність до укладання авіаційної конвенції та часткового обмеження озброєнь - тем, що особливо цікавили Англію [6, с. 1].

Становище Франції щодо Німеччини ускладнювалося внутрішньою ситуацією. Перемога комуністів у муніципальних виборах, зокрема значне зростання їхнього представництва у Парижі, поставило «рубом питання» комуністичної небезпеки. Однією з передумов «франко-совітського пакту стала відмова Москви від активної підтримки французького комуністичного руху». Й. Сталін запевнив у «лояльності» до Франції. Але характер домовленостей виявляв

взаємну недовіру, а зростання комуністичних впливів у Франції могло «поставити під сумнів реальну вартість пакту» [6, с. 2].

У Франції виступ Гітлера зміцнив позиції тих, хто виступав за безпосередні переговори з Німеччиною. В Англії ж офіційні кола відреагували прихильно. Віцепрем'єр Великобританії С. Болдвін заявив, що деякі положення промови можуть стати передумовою для майбутніх переговорів. Особливо позитивно було сприйнято готовність Німеччини укласти авіаційну угоду й розпочати переговори про обмеження озброєнь. Для Британії важливою стала й заява про «визнання її особливого морського становища та права на сильніший флот».

Таким чином, як бачимо аналіз статей опублікованих у газеті «Діло» дає змогу детально з'ясувати суспільно-політичні процеси, що відбувалися у міжвоєнній Європі та визначити особливості взаємовідносин між державами та Лігою Націй. Дослідження вищенаведених матеріалів дає змогу детально проаналізувати також і ставлення в західноукраїнському суспільстві до них

Список використаних джерел та літератури:

1. Муссоліні відкинув посередництво Ліги націй. *Діло*. 1935. 25 травня. С. 1.
2. Летунська конференція з Єгиптом. *Діло*. 1935. 25 травня. С. 1.
- Важливі Італійсько-арабські наради в Римі. *Діло*. 1935. 25 травня. С. 1.
4. Клопоти Ліги з італійсько-абісинським конфліктом. *Діло*. 1935. 26 травня. С. 1.
5. Перед бурхливою сесією французького парламенту. *Діло*. 1935. 25 травня. С. 1.
6. Які будуть наслідки промови Гітлера. *Діло*. 1935. 25 травня. С. 1.

УДК 341.322.5:929

РОЛЬ РОМАНА РУДЕНКА У ПОБУДОВІ ЗВИНУВАЧУВАЛЬНОГО ВИРОКУ НА МІЖНАРОДНОМУ ВІЙСЬКОВОМУ ТРИБУНАЛІ В НЮРНБЕРЗІ

В. О. Васюк

здобувач II курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти історичного факультету
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Освіти, 6, Україна, Київ 03037

Науковий керівник: доктор філософії, доцент О. М. Перепелюк

Розвиток міжнародного правосуддя у ХХ ст. значною мірою був пов'язаний із необхідністю правової оцінки подій Другої світової війни. Важливим етапом у розвитку став Міжнародний військовий трибунал у Нюрнберзі, який заклав основи практики міжнародного судового переслідування військових злочинців. Водночас, він відіграв важливу роль у становленні післявоєнного міжнародного устрою, закріплюючи поряд із

правовими політичні та ідеологічні позиції держав-переможниць, зокрема Радянського Союзу. Зважаючи на це, актуальним є дослідження ролі України в системі радянської зовнішньополітичної та ідеологічної діяльності під час Нюрнберзького процесу. Виняткове місце в реалізації цієї діяльності належало Роману Андрійовичу Руденку – вихідцю з України та головному обвинувачу від СРСР, який був одним із головних представників радянської сторони на судовому процесі, відображаючи погляди Кремля щодо причин Другої світової війни, ролі нацизму та місця СРСР у перемозі над ним. Саме через його позицію, висвітлену в численних промовах, радянська інтерпретація війни отримувала публічне представлення на міжнародному рівні.

У науковому й політичному дискурсі дедалі частіше відбувається звернення до досвіду Нюрнберзького процесу як історичного прецеденту міжнародного правосуддя у зв'язку з обговоренням створення спеціального міжнародного трибуналу щодо злочину агресії РФ щодо України [1, с. 11-12]. Тому аналіз радянської ідеологічної стратегії на Трибуналі дозволяє простежити, яким чином судові інституції могли використовуватися для формування політичних наративів і впливу державної пропаганди на міжнародне право.

Роман Андрійович Руденко (1907-1981) – представник покоління радянських юристів, професійна кар'єра якого формувалася в умовах становлення та зміцнення радянської правової системи. Народився 17(30) липня 1907 року в с. Носівка, на Чернігівщині. В 1929 р. закінчив Московську юридичну школу й розпочав службову діяльність в органах прокуратури УРСР, а в умовах німецько-радянської війни був залучений до роботи з документування злочинів нацистського окупаційного режиму [2]. Упродовж 1930-х – початку 1940-х рр. Руденко обіймав різні посади в органах прокуратури, поступово просуваючись кар'єрними сходами. У 1944 р. він був призначений головним прокурором Української РСР [2], де координував діяльність зі збору доказів нацистських злочинів і взаємодіяв із Надзвичайною державною комісією, матеріали якої, як відомо, згодом стали важливою частиною доказової бази на Міжнародному суді в Нюрнберзі.

Досвід роботи з фіксації нацистських злочинів на території України та посада прокурора республіки створили підстави для призначення Романа Руденка головним обвинувачем від СРСР до Нюрнберзького процесу, де він представляв інтереси радянської сторони у складі Міжнародного військового трибуналу. Примітно, що на момент призначення йому було лише 38 років – значно менше, ніж головним обвинувачам союзних держав. Також, йому належала роль одного з розробників проєктів Статуту і Регламенту Міжнародного військового трибуналу [2].

У структурі Міжнародного військового трибуналу Руденко діяв як головний обвинувач від СРСР, входячи до колегії держав-обвинувачів, поряд із головними обвинувачами від США Р. Джексоном, Великої Британії – Г. Шоукросом та Франції – Ф. де Ментоном, якого з січня 1946 р. замінив О. де Ріб. Його процесуальний статус передбачав представлення радянської частини

обвинувачення, координацію роботи делегації та участь у визначенні порядку подання матеріалів. На підставі визначених повноважень формувалася та реалізовувалася позиція радянської сторони у суді.

Такий підхід чітко простежується при аналізі конкретних процесуальних дій Руденка, зокрема – способу введення доказів до судового розгляду та формулювання обвинувачення. У своїй вступній промові, виголошеній 8 лютого 1946 р., яка відкривала радянську частину обвинувачення, він окреслив основні положення СРСР щодо характеру та причин Другої світової війни. На початку виступу війна вже була визначена як результат цілеспрямованої, планомірної політики нацистського керівництва, спрямованої на розв'язання агресії та встановлення панування в Європі [3, с. 45-47].

Процесуальна діяльність Руденка полягала у представленні доказів як таких і впорядкуванні їх у послідовну обвинувальну аргументацію, що дозволяло поєднати окремі епізоди між собою. Це дозволяло перейти від опису конкретних фактів до доведення їх як проявів організованої діяльності.

Окрему роль відігравали письмові свідчення та заяви жертв і очевидців. Вони конкретизували зміст документів і надавали додаткової переконливості, проте, використовувалися насамперед як підтвердження вже окреслених обставин. Руденко та його команда сприяли тому, що Радянський Союз «заявляв про свою заслугу в переконанні своїх партнерів не будувати провадження лише на документальних доказах», оскільки надання живих доказів мало б «драматичний вплив на атмосферу в залі суду» [3, с. 46]. Очевидно, що в такий спосіб радянська сторона прагнула підсилити переконливість власних тверджень, доповнюючи документальні матеріали безпосередніми свідченнями постраждалих.

Відтак, роль Руденка у Нюрнберзькому процесі не обмежувалася номінальним оголошенням матеріалів. Через відбір, послідовність і спосіб їх подання формувалася цілісна картина подій. Саме в цьому виявилася специфіка радянської стратегії доказування, що визначалася як змістом представлення матеріалів, так і способом їх інтеграції в доказову систему.

Призначення Романа Руденка головним обвинувачем до Міжнародного військового трибуналу в Нюрнберзі було зумовлено його попереднім професійним досвідом у системі радянської прокуратури та залученням до документування злочинів Третього Рейху на території УРСР. Як головний прокурор від Радянського Союзу, він обстоював уже сформовану державну позицію щодо причин, перебігу Другої світової війни, її наслідків та внеску СРСР у перемогу, що визначало зміст і загальний напрям його аргументації. Внаслідок цього державна позиція Радянського Союзу набувала чіткого процесуального оформлення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дроздов О., Ліщина І., Дроздова О., Ковтун В. Спеціальний трибунал з розслідування злочину агресії проти України: юрисдикційні виклики

та міжнародно-правове реагування в контексті практики ЄСПЛ. *Право України*. 2025. № 5. С. 9-42.

2. Руденко Роман Андрійович. Юридична енциклопедія : електрон. версія / сайт «Лексика». URL: <https://leksika.com.ua/14491106/legal/rudenko> (дата звернення: 17.03.2026).

3. Bazyler M. J. "The Role of the Soviet Union in the International Military Tribunal at Nuremberg / Die Rolle der Sowjetunion vor dem Internationalen Militärtribunal in Nürnberg". The Nuremberg Trials: International Criminal Law Since 1945: 60th Anniversary International Conference / Internationale Konferenz zum 60. Jahrestag, edited by Herbert R. Reginbogin and Christoph Safferling, Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2006. pp. 45-52. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110944846.45>

УДК 327.5:341.322

БІПОЛЯРНА МОДЕЛЬ МІЖНАРОДНОЇ СИСТЕМИ ЯК ФАКТОР ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЇ РЕГІОНАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ

Е. С. Галушко

здобувачка I курсу другого (магістерського рівня) рівня вищої освіти
факультету історії та географії

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

вул. Остроградського, 2, Україна, Полтава, 36003

*Науковий керівник: доктор історичних наук,
професор І. М. Петренко*

Актуальність даної теми полягає у тому, що біполярна система сформувала модель ведення конфліктів, елементи якої зберігаються і в сучасному світі. Наддержави й надалі уникають прямого зіткнення, використовуючи локальні війни як інструмент боротьби за вплив. Саме тому аналіз інституціоналізації конфліктів дозволяє пояснити, чому багато сучасних воєн залишаються тривалими та складними для врегулювання.

Мета дослідження полягає в аналізі впливу біполярної системи на формування та розвиток регіональних конфліктів і пояснення механізмів їх інституціоналізації на прикладі Корейської та В'єтнамської воєн.

Завдання дослідження: Охарактеризувати вплив біполярної системи на формування регіональних конфліктів; Розкрити зміст поняття «проксі-війна» як інструменту опосередкованого протистояння наддержав; Визначити роль зовнішньої підтримки у «заморожуванні» або ескалації локальних протистоянь; Порівняти моделі інституціоналізації конфліктів на прикладах Корейської та В'єтнамської воєн.

Після Другої світової війни міжнародна система сформувалася як біполярна, що означало зосередження глобальних важелів впливу у руках двох наддержав – США та СРСР. Такий розподіл сил визначав характер міжнародних відносин і безпосередньо впливав на перебіг регіональних конфліктів [4, с.50].

Біполярна структура міжнародної системи виступала не просто фоном, а визначальним чинником, що формував логіку локальних протистоянь. Численні регіональні війни розгорталися за підтримки наддержав, які забезпечували конфліктуючі сторони ресурсами – від озброєння та фінансування до логістичної допомоги [1, с.27].

Загострення конфлікту стало особливо помітним у 1947-1948 роках, коли реалізація Плану Маршалла посилила американський вплив у західній частині континенту, тоді як Радянський Союз консолідував контроль над східноєвропейськими країнами [4, с.51]. Уже наприкінці 1940-х років Європа остаточно поділилася на сфери впливу двох наддержав, що остаточно сформувало біполярний характер міжнародної системи.

Перенесення епіцентру боротьби між наддержавами на периферію міжнародної системи стало наслідком так званого «ядерного пату». Коли Вашингтон і Москва усвідомили, що відкрите зіткнення означатиме взаємне гарантоване знищення, пряма війна опинилася під негласною заборонаю [6, с.43]. Проте саме суперництво нікуди не зникло: воно просто змушене було шукати безпечніші формати для реалізації геополітичних амбіцій.

Головним інструментом такого протистояння стали «війни чужими руками» (проxy wars). Логіка була прагматичною: замість того, щоб вступати у прямий конфлікт, наддержави підтримували локальних гравців – окремі держави чи політичні рухи [5; 6]. Зовнішні покровителі брали на себе все забезпечення: від поставок техніки та фінансів до відправки військових радників і дипломатичного прикриття на рівні ООН, при цьому уникаючи прямого військового зіткнення.

У такому форматі проксі-війна ставала ідеальним інструментом опосередкованого протистояння. Вона дозволяла Білому дому та Кремлю продовжувати боротьбу за вплив, не доводячи справу до прямої ескалації [7, с.15]. Але була й інша сторона: через таку підтримку суто внутрішні чи регіональні суперечки швидко ставали частиною глобального біполярного розлому.

Така допомога створювала тривалі канали постачання ресурсів, що по суті «консервувало» конфлікти [3, с.4]. Там, де місцеві сторони могли б виснажитися і домовитися за кілька років, завдяки підтримці ззовні війна могла тривати десятиліттями [5, с. 30-34]. Саме така модель, у якій регіональне протистояння стає складовою глобальної конфронтації, відображає процес інституціоналізації конфліктів. Найбільш показовими прикладами цієї практики стали Корейська війна та війна у В'єтнамі.

Корейська війна 1950-1953 років по суті стала одним із перших серйозних випробувань біполярної системи міжнародних відносин. Те, що спочатку

розглядалося як тимчасовий розподіл зон відповідальності по 38-й паралелі для прийняття капітуляції японських військ, досить швидко перетворилося на політичну межу між двома різними моделями державного розвитку [2, с.15-17]. На Півночі за підтримки СРСР формувалася політична система соціалістичного типу, тоді як Південь, за сприяння США, розбудовував державні інститути, орієнтовані на західну політичну модель.

Коли у 1950 році протистояння перейшло у відкриту військову фазу, воно вже не було просто корейською справою – це стало міжнародним протистоянням [4, с.25-26]. У ході війни США розглядали можливість застосування ядерної зброї, однак президент Гаррі Трумен відхилив цю ідею, усвідомлюючи ризик прямого втручання СРСР і переростання конфлікту у світову війну [3, с.43].

Підписане у 1953 році перемир'я стало важливим етапом інституціоналізації корейського конфлікту. Відсутність повноцінного мирного договору означало, що війна не буде остаточно завершена, а перейшла у тривалий стан політичного та військового протистояння. Поділ півострова став стійким елементом холодної війни: тут стабільність трималася не на домовленостях, а на взаємному стримуванні та страху посилення тотальної війни.

Натомість події у В'єтнамі показали іншу сторону біполярного протистояння – схильність до довготривалої ескалації, зумовленої ідеологічним та геополітичним суперництвом між наддержавами [2, с.30-35]. У цьому регіоні логіка проксі-війн проявилася значно виразніше: місцевий антиколоніальний рух поступово став частиною глобального протистояння між капіталістичним Заходом та соціалістичним блоком.

На відміну від Корейського півострова, де лінія фронту відносно швидко стабілізувалася, війна у В'єтнамі набула затяжного характеру, оскільки кожна зі сторін прагнула уникнути політичних втрат, пов'язаних із можливим поширенням так званого «ефекту доміно» в Азії. Масштаби бойових дій і значні людські втрати зробили цей конфлікт одним із найкривавіших у міжнародній політиці другої половини ХХ століття [4, с.196].

Саме у в'єтнамському конфлікті механізми ведення війни через союзників проявилися найповніше. США поступово залучили значний військовий контингент, тоді як СРСР та Китай забезпечували Північний В'єтнам військовою технікою, системами протиповітряної оборони та матеріальною допомогою. Ця підтримка значною мірою компенсувала нерівність ресурсів між сторонами та сприяла затягуванню конфлікту. У підсумку війна у В'єтнамі стала прикладом того, як у межах біполярної системи суттєву військову перевагу наддержави можна було нівелювати постійне забезпечення її противника ресурсами, що зрештою завершилося поразкою США та об'єднанням В'єтнаму у 1975 році.

Отже, біполярна система докорінно змінювала динаміку локальних конфліктів, роблячи їх затяжними та руйнівними. Наддержави прагнули просувати свої інтереси, уникаючи прямого зіткнення, і тому часто діяли через

посередників. На прикладі Корейської війни можна простежити, як конфлікт вдалося «заморозити», забезпечивши певну стабільність, тоді як В'єтнамська війна продемонструвала, що ескалація може тривати роками. Зрештою, місцеві війни перестали бути внутрішніми справами своїх регіонів, ставши частиною великої гри, де стратегічний розрахунок наддержав переважав над суверенітетом самих держав-учасниць.

Список використаних джерел та літератури:

1. Chukwu, C. James. The Cold War and Bipolarisation of International System. *Scientific Journal of Arts, Humanities and Social Science*. 2022. Vol. 2, iss. 2. P. 24–29.
2. Cumings, Bruce. *The Korean War: A History*. New York : Modern Library, 2010. 288 p.
3. Herring, George C. *America's Longest War: The United States and Vietnam, 1950–1975*. 5th ed. New York : McGraw-Hill, 2013. 432 p.
4. International Relations Theory and the End of the Cold War / ed. by Richard Ned Lebow, Thomas Risse-Kappen. New York : Columbia University Press, 1995. 344 p.
5. Mumford, Andrew. *Proxy Warfare*. Cambridge : Polity Press, 2013. 224 p.
6. Mumford, Andrew. Proxy Warfare and the Future of Conflict. *The RUSI Journal*. 2013. Vol. 158, no. 2. P. 40–46.
7. Schoonover, Daniel L. *The Cold War: Strategies, Doctrines, and Actions of the US and the USSR (1945–1991)* : Master's thesis. New York : City University of New York, 2025. 110 p.

УДК 94:71:316.75(73+47+57)"1969/1979"

ЕВОЛЮЦІЯ РАДЯНСЬКО-АМЕРИКАНСЬКИХ ВІДНОСИН В ПЕРІОД «РОЗРЯДКИ» (1960-1970-ТІ РР.)

О. А. Хропонюк

здобувачка І курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І. М. Власюк

У сучасних умовах загострення геополітичних протиріч аналіз механізмів деескалації міжнародної напруженості набувають особливої ваги, оскільки дає змогу вивчити закономірності міжнародних відносин та ризики, пов'язані з регіональними конфліктами й гонкою озброєнь, що є важливим для формування сучасної стратегії національної безпеки та міжнародної стабільності.

Праці сучасних науковців аналізують різні аспекти радянсько-американського протистояння та співпраці. Теоретичні підходи до періодизації

«холодної війни» та трансформацію дипломатичних відносин у період розрядки розглядають Д. Король [3] й Т. Гукало [1], акцентуючи увагу на ролі ключових політичних постатей. Міжнародно-правове значення Гельсінського процесу та наслідки радянської агресії в Афганістані для системи санкцій США досліджено у наукових доробках М. Требіна [4] та О. Ковалькова [2].

Метою роботи є аналіз еволюції відносин між СРСР та США в період «розрядки», що передбачає виявлення ключових етапів дипломатичної взаємодії.

Еволюцію відносин СРСР та США у другій половині ХХ ст. варто розглядати в контексті «холодної війни» – глобального геополітичного протистояння між двома наддержавами. Відповідно до періодизації британського історика британський історик Д. Уотта, «холодна війна» умовно поділяється на три періоди: перший (1947-1955 рр.) починається із доктрини Г. Трумена і завершується Женевською конференцією; другий (1958-1963 рр.) – від Берлінської кризи до підписання договору про заборону ядерних випробувань; третій (1964-1969 рр.) – почався з інтервенції США до В'єтнаму і завершився дипломатичними угодами кінця 1960 – початку 1970-х рр. [3, с. 50]. Зокрема, серед укладених дипломатичних угод: Договір про нерозповсюдження ядерної зброї (1968 р.), Договір між СРСР і ФРН (1970 р.), Договір між СРСР і США про обмеження систем протиракетної оборони (1972 р.) тощо [5]. Низка двосторонніх домовленостей між СРСР та США наприкінці 1960 – початку 1970-х рр. ознаменували період «розрядки» у міжнародній політиці, яка фактично тривала до введення радянських військ у Афганістан (1979 р.).

Основи радянсько-американських відносин були закладені у програмному документі «Основи взаємовідносин між СРСР та США» 1972 р., що передбачав визнання мирного співіснування як єдино можливої бази для відносин у ядерну епоху, попри ідеологічні розбіжності. Сторони зобов'язалися дотримуватися принципів суверенітету, невтручання у внутрішні справи та взаємної вигоди, уникаючи воєнних конфронтацій і діючи в дусі стриманості для запобігання ядерній війні. Документ закріплює особливу відповідальність обох держав як членів Ради Безпеки ООН за підтримання глобального миру, а також їхній намір обмежувати стратегічні озброєння заради досягнення загального роззброєння. Крім того, передбачалося активне стимулювання торгово-економічних зв'язків, розвиток транспортного сполучення [5, с. 404-406].

Ключовим архітектором оновленої зовнішньополітичної стратегії США виступив Г. Кіссінджер – радника президента з національної безпеки та державний секретар. За ініціативою США у лютому 1969 р. було започатковано конфіденційний канал комунікації між Г. Кіссінджером та послом СРСР А. Добриніним, який функціонував до кінця 1976 р. Двосторонній механізм фактично забезпечував прямий зв'язок між Білим домом і Політбюро ЦК КПРС, дозволяючи оминати офіційні дипломатичні структури. Як зазначає Т. Гукало, саме діяльність цього каналу сприяла трансформації радянсько-американських відносин, зміцненню взаємної довіри, що стало передумовою для політики міжнародної розрядки на початку 1970-х рр. Через закриту систему комунікації

здійснювався обмін конфіденційними даними та оперативне розв'язання гострих міждержавних суперечностей (врегулювання регіональних криз у В'єтнамі, на Близькому Сході та в Південній Азії, обмеження стратегічних наступальних озброєнь, побудову відносин із Китаєм тощо) [1, с. 80-81].

Початком «розрядки» став договір, укладений у межах Переговорів про обмеження стратегічних озброєнь (ОСО-I), підписаний американським президентом Р. Ніксоном та радянським лідером Л. Брежнєвим у Москві в травні 1972 р. Згодом було підписано ще два договори, що завершилися пактом ОСО-III у 1979 р. за участю Дж. Картера та Л. Брежнєва, проте Сенат США так і не ратифікував його через репресії радянської влади проти євреїв та дисидентів [6]. Домовленості заклали фундамент системи міжнародної безпеки, де ядерна зброя розглядалася не як інструмент ведення війни, а як засіб стримування.

У 1975 р. було досягнуто піку дипломатичної взаємодії – підписання Гельсінських угод. Ключовий компроміс полягав у взаємних поступках: СРСР домігся визнання непорушності повоєнних кордонів у Європі, тоді як Захід зафіксував пріоритет прав людини та свободи інформації. При цьому формулювання про можливість мирної зміни кордонів залишало правову лазівку для майбутнього об'єднання Німеччини та підкреслювало невизнання Заходом анексії країн Балтії [4, с. 13].

Військова інтервенція СРСР в Афганістан спровокувало погіршення міжнародних відносин, що призвело до завершення періоду «розрядки» та ініціювало новий етап ескалації глобального протистояння. Адміністрація Дж. Картера ініціювала розгляд питання на рівні ООН та запровадила перші санкції проти Москви. Наступна адміністрація Р. Рейгана суттєво радикалізувала санкційну політику, зокрема запровадивши зернове ембарго, підтримане ключовими союзниками США по блоку НАТО, а також Японією та Австралією, що мало на меті створити суттєві перешкоди для радянської економіки у відповідь на порушення міжнародного правопорядку [2, с. 78-79].

Таким чином, період «розрядки» був важливою спробою стабілізації радянсько-американських відносин. Формування розгалуженої системи двосторонніх договорів про обмеження стратегічних озброєнь дозволили наддержавам досягти крихкого геополітичного паритету, закріпленого Гельсінськими угодами 1975 р. Однак вичерпання потенціалу компромісів через ідеологічні розбіжності та радянська інтервенція в Афганістан у 1979 р. зумовили крах «розрядки».

Список використаних джерел та літератури:

1. Гукало Т. Роль Генрі Кіссінджера у становленні розрядки у відносинах США та СРСР. *Гілея: науковий вісник*. 2015. Т. 100. С. 80–83.
2. Ковальков О. Санкції США проти СРСР у зв'язку із радянською агресією в Афганістані (1980 – 1988 рр.). *American History and Politics*. 2021. № 11. С. 78–88.

3. Король Д. Основні підходи до періодизації холодної війни. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2024. № 16.
4. Требін М. Осмислюючи Гельсінський процес: до 50-річчя підписання Заключного акту Наради з безпеки і співробітництва в Європі. *Трансформація світового порядку в XXI столітті та її вплив на життя українського суспільства*. 2025. С. 6–24.
5. Холодна війна» (1946 – 1991 рр.). Документи і матеріали / упоряд. О. Овчаренко. Черкаси : ЧНУ ім. Богд. Хмельн., 2013. 536 с.
6. Zivich E., Peake T. Détente with the Soviet Union. *EBSCO*. 2023. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/history/detente-soviet-union> (дата звернення: 16.03.2026).

УДК 94(4-11):323.2

ОКСАМИТОВІ РЕВОЛЮЦІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ 1989 Р.: ПОГЛЯД ІЗ СЬОГОДЕННЯ

М. Б. Осіпчук

здобувач I курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І. М. Власюк

Актуальність теми полягає у вивченні досвіду країн східної Європи, які після антитоталітарних революцій повністю змінили політичний, економічний, та соціальний устрій своїх країн.

Метою дослідження є аналіз думок сучасних дослідників проблематики оксамитових революцій 1989 р. На наш погляд, сьогодні важливим завданням є осмислення цих подій через понад 35 років.

«Оксамитова революція» – це унікальне історичне явище, що відбулося у країнах Східної Європи. Ця революція охопила Чехословаччину, Польщу, Угорщину, Болгарію, НДР. Унікальність цієї революції полягає в тому, що характер цих подій був мирним та безкровним. Таку назву тим подіям дали іноземні журналісти, які спостерігали за розвитком подій в Чехословаччині. Вони були вражені тим, як день за днем об'єднаний народ здобував свою свободу мирним шляхом. Тоталітарна влада швидко здалася під тиском мирних масових демонстрацій. Дисидент Чехословаччини, лідер «Оксамитової революції» Вацлав Гавел охарактеризував силу народу як «Сила безсилих».

Послаблення комуністичного режиму та радянського впливу відкрили «зелене світло» для Східної Європи. Комуністична влада східних країн Європи також була нездатною впровадити докорінні зміни та реформи. Тоталітарний

режим, корупція, репресії дисидентів стали також поштовхом для суспільства, щоб змінити напрямок руху своєї країни [1, с. 1160-1161].

В. Петренко та Є. Новак дослідили процес народження опозиції, яка відіграла ключову роль в оксамитових революціях. Нові опозиційні лідери були людьми, бачення яких об'єднало навколо їх тодішнє суспільство [4, с.21]. Завдяки новим лідерам Вацлаву Гавелу, Олександрю Дубчеку та іншим були вибрані наступні кроки для виходу країн з кризи: реформи політичної влади; повалення комуністичного режиму, перехід до демократії, перехід до багатопартійної системи правління, вільні-народні вибори, економічні та соціальні реформи і трансформації.

О. Сич відмічає складність завдання щодо визначення історичного змісту та сутності подій 1989 року. Зокрема, він зазначає, що у більшості країн (крім Румунії) комуністична влада під тиском мітингів та демонстрацій мирно склала свої повноваження; реформи здійснювалися за участю значної частини представників з правлячих до цього еліт [7, с.165-166].

На думку Г. Зеленько, досвід революцій показує, що ротація влади є тільки першим кроком до змін життя країни. Далі необхідно створювати нормативно-правові документи, які змінюють повністю політичний, судовий та економічний розвиток держави, а також взаємини влади та суспільства [3, с.62].

Л. Зашкільняк та М. Крикун у своєму виданні «Історія Польщі» також підтверджують думку інших істориків та політиків стосовно глибоких реформ, що повинні відбутися після революції. Сучасна історія розвитку країн, у яких відбулися оксамитові революції, на їхню думку, показує, що після зміни політичної влади необхідною є велика праця і трансформація усіх сфер життя країни, без яких неминучою може бути нова криза [2, с. 661-662].

Результатами оксамитових революцій були: перехід на багатопартійну систему, вільні вибори, виведення радянських військ, вступ до НАТО та ЄС. Проведено ґрунтовно економічні реформи: перехід від планової до ринкової економіки, приватизація та залучення іноземних інвестицій, що забезпечило в подальшому стабільність та вплинуло на рівень життя населення.

З іншого боку, окремі дослідники, зокрема, Я. Примаченко та М. Мінаков, аналізуючи ці події, дійшли висновку, що оксамитові революції давали надію на побудову більш справедливого глобального світового порядку, однак через 30 років у світі залишилася проблема імперіалізму та націоналізму [5, с. 9].

Політичні трансформації та кризи у Чехії та Словаччині протягом останніх трьох десятиріч виявили свої проблеми у внутрішньополітичному житті цих країн, зокрема, популістських настроїв у Чехії, авторитаризму у Словаччині. При цьому, як зазначає О. Севастьянов, головне, щоб у боротьбі за владу політики не забували про найвищу цінність людини у суспільстві [6].

Отже, політичні та соціально-економічні трансформації в країнах Європи, у яких відбулися оксамитові революції, показують значні здобутки цих країн у напрямі побудови демократичного суспільства та ринкової економіки. Вибір,

який зробило суспільство у цих державах в 1989 р., був правильним та невідворотним.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дейвіс Н. Європа: Історія / Пер. з англ. П. Таращук, О. Коваленко. Київ: Основи, 2014. 1464 с.
2. Зашкільняк Л. О., Крикун М. Г. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 752 с.
3. Зеленько Г. „Оксамитові Революції” як спосіб ротації влади. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. Київ, 2005. Вип. 7. С. 53-62.
4. Петренко В. В., Новак Є. Я. «Кольорові революції»: сутність, основні чинники та характерні риси. *Політичне життя*. 2023. № 2. С. 18-23.
5. Примаченко Я., Мінаков М. «Оксамитові революції 1989 р.»: кінець історії, що затягнувся? *Ідеологія і політика*. 2019. №3 (14). С. 4-10.
6. Севастьянов О. «Оксамитова» революція в Празі: 30 років по тому. *Укрінформ*. 26.11.2019. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2824894-oksamitova-revolucia-vprazi-30-rokiv-po-tomu.html> (дата звернення: 10.03.2026).
7. Сич О. І. До питання про причини та характер подій 1989 року в Східній Європі. *Історична панорама. Спеціальність : Історія*. 2016. Вип. 22-23. С. 159-171.

УДК 32:316.46-055.2(4)

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ТА ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧОГО ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА В ЄВРОПІ

Д. С. Тютюнник

здобувачка I курсу другого (магістерського)

рівня вищої освіти

факультету історії та географії

Полтавський національний педагогічний університет

імені В. Г. Короленка

вул. Остроградського, 2, Україна, Полтава, 36003

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор І. М. Петренко

Гендерні стереотипи є важливим чинником, що тривалий час впливав на формування та сприйняття політичного жіночого лідерства в європейському суспільстві. О.Є. Блинова у одній зі своїх праць пояснює, що «стереотип – це стале, часто спрощене уявлення про певну групу або категорію людей... Стереотипи часто мають негативний характер і базуються на упередженнях та дискримінації» [1, с. 3].

У класичному розумінні поняття «гендерний стереотип» визначається як стійке соціальне уявлення про «належні» ролі, якості та моделі поведінки чоловіків і жінок, що закріплюється через культуру, релігію, право та політичні інститути. Як зазначає американська дослідниця Джоан Скотт у своїй праці «Gender: A Useful Category of Historical Analysis» (1986), «гендер є не лише соціальною категорією, а й інструментом влади, який визначає доступ до політичних ресурсів та механізмів прийняття рішень» [4, с. 58]. У європейській історії ці механізми тривалий час працювали на користь чоловічого домінування, обмежуючи можливості жінок реалізовувати себе як політичних лідерів.

У середньовічній Європі політичну владу сприймали виключно через призму «чоловічого» і тісно пов'язували з військовою силою, спадковим правом та святою легітимацією. Жінки практично не мали доступу до формальних структур влади і здебільшого здійснювали свій вплив опосередковано – через династичні шлюби, регентство або духовний авторитет. Однак бували і рідкісні винятки, такі як Жанна Д'Арк (1412–1431), які вказують на те, що жінка все ж могла здобути значимий політичний вплив, якщо її роль була освячена. Участь Жанни Д'Арк у війні та політиці була легітимізована церквою та покликанням, що дозволило їй тимчасово обійти гендерні обмеження, водночас підкреслюючи неможливість «нормального» жіночого керівництва поза рамками релігійного дискурсу.

У ранньомодерну епоху гендерні стереотипи почали трансформуватися, проте вони все ще залишалися сильним обмежувальним фактором. Королеви, як-от Єлизавета I Тюдор (1533–1603), були змушені розробляти складні політичні стратегії, щоб зміцнити власну легітимність. У своїй знаменитій промові, виголошеній перед військами в Тілбері у 1588 році, Єлизавета заявила, що «я маю тіло слабкої й крихкої жінки, але серце та шлунок короля Англії», тим самим визнаючи існування гендерних стереотипів і водночас намагаючись їх подолати [5]. Цей приклад ілюструє характерну для епохи модель: жінка-правителька була змушена символічно «відмовитися» від своєї жіночності, щоб бути визнаною повноцінним легітимним сувереном.

У XIX ст., незважаючи на розвиток демократичних ідей, гендерні стереотипи набували виключно нових форм. Політика дедалі більше асоціювалася з раціональністю, публічністю та конкуренцією – рисами, які в сучасних дискурсах беззаперечно вважалися «чоловічими». Жінки, навпаки, дедалі більше асоціювалися з приватною сферою, емоційністю та сімейними цінностями. Як зазначає Сімона де Бовуар у своїй праці «Друга стаття» (1949), жінки в європейській культурі протягом довгого часу розглядалися не як суб'єкти історії, а як «інакші», «другорядні», що значно обмежувало їх політичні можливості [2, с.154]. Саме в цей період формується стійкий стереотип про «несумісність» жіночої природи з політичним лідерством, наслідки якого відчужаються як у XX ст., так і XXI ст.

В другій половині XX ст. на політичній арені повільно відбуваються певні реформації, коли жінки починають масово входити до офіційних

політичних установ. Призначення, нині широковідомої, Маргарет Тетчер на посаду прем'єр-міністра Великої Британії у 1979 році стало важливим політичним переворотом для всієї Європи. Водночас її політичний стиль продовжують описувати через призму атрибутів «чоловічої» поведінки – твердості, рішучості, влади, що продовжувало впливати на сталий стереотип стосовно жіночого лідерства.

У ХХІ ст. прикладом нової моделі політичного жіночого лідерства, що кидає виклик установленим політизованим нормам гендеру, є Ангела Меркель (канцлерка Німеччини періоду 2005-2021 рр.). А. Меркель у своїх політичних діях і промовах не апелювала ні до сакрального, ні до втілення у своїй постаті «мужності»; скоріше, вона уособлювала в собі раціонального та стабільного технократичного лідера. Однак, навіть у її феномені, медійний дискурс часто зосереджувався на її зовнішності, стилі одягу чи ролі «матері нації», що підтверджує тезу про глибоко вкорінений характер гендерних стереотипів у публічній сфері. На що вказують дослідження Європейського інституту гендерної рівності, які демонструють, що жінки-політики значно частіше стають об'єктом персоналізованої та стереотипізованої медійної критики порівняно з чоловіками [3].

Статистичні дані досліджень Inter-Parliamentary Union також показують, що, незважаючи на формальну рівність, жінки, за період з 1995 по 2025 рр., залишаються недостатньо представленими у владних посадах. У 1995 році жоден парламент не досяг гендерного паритету; однак, до 2025 року шість парламентів мали паритет або більшу частку жінок в своїх одно- або нижніх палатах. Руанда лідирувала у світі, де жінки становили 63,8% депутатів у нижній палаті у 2025 році. На початку 2025 року жінки займали щонайменше 30% парламентських місць у нижніх або однопалатних парламентах у 71 країні, порівняно з лише 5 країнами у 1995 році. Дослідники пояснюють це явище не лише інституційними бар'єрами, а й інтерналізованими гендерними стереотипами, які впливають на політичні амбіції жінок та рівень їхньої участі у виборах [3].

У підсумку зазначимо, що формування жіночого політичного лідерства в Європі нерозривно пов'язане з подоланням гендерних стереотипів, що мають глибоке історичне коріння, на що вказують матеріали досліджень. Від сакралізованих винятків середньовіччя до інституційного лідерства сучасності жінки змушені були адаптувати свої стратегії до доміантних уявлень про владу та гендер. Аналіз цього процесу дозволяє не лише глибше зрозуміти історію європейської політики, але й окреслити сучасні виклики, пов'язані з досягненням реальної гендерної рівності у сфері політичного лідерства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Блинова О.Є. Поняття «стереотипу» у просторі наукових категорій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2014. Вип.1. Том 2. С.7-11.
2. Сімона де Бовуар. Друга стаття. Том 2 / пер. з фр. Наталії Воробійової, Павла Воробійова, Ярослави Собко. Київ : Основи, 1995. 392 с.
3. Inter-Parliamentary Union (IPU), Women in Parliament: 1995–2025 (IPU, March 2025) URL: [20250306_IPU_WomenParliament-1995-2025_EN_WEB \(2\).pdf](https://www.ipu.org/womenparliament-1995-2025_en_web) (дата звернення: 11.03.2025)
4. Joan W. Scott, Gender: A Useful Category of Historical Analysis, *The American Historical Review*, Volume 91, Issue 5, December 1986, Pages 1053–1075.
5. Halsall P. Queen Elizabeth I: Against the Spanish Armada, 1588. *Internet Modern History Sourcebook*. Fordham University. URL: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1588elizabeth.asp> (дата звернення: 28.02.2026)

УДК 341.217:328(4-672ЄС)(091)

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПАРЛАМЕНТ ЯК КЛЮЧОВА ІНСТИТУЦІЯ ЄС

Н. І. Корнійчук

здобувач IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна 10008

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. В. Маркевич

Вивчення історії запровадження та діяльність такої владної інституції як Європейський парламент є важливим, оскільки дозволяє зрозуміти принципи функціонування сучасної демократії та процеси ухвалення рішень у ЄС та роль інституцій у захисті свобод та прав своїх громадян. Метою нашого дослідження є проаналізувати Європейський парламент як ключову інституцію ЄС, принципи його організації, повноваження, а також визначення стратегічного значення українського досвіду та потенціалу для формування європейської політики у сферах оборони, безпеки. Діяльність Європейського парламенту як ключової інституції ЄС висвітлено у ряді праць політиків та юристів, зокрема це стосується механізмів прийняття рішень – І. Дір [1], Л. Прокопенко, О. Рудік, Н. Рудік [3]. Значної актуальності набувають праці політичного характеру, які аналізують діяльність Європейського парламенту як інституції яка надає підтримку для України в російсько-українській війні [2].

Європейський парламент є однією з семи діючих інститутів, які приймають рішення на території ЄС. Він пройшов значну еволюцію свого становлення. Попередником була Загальна Асамблея Європейського об'єднання

вугілля і сталі (ЄОВС), заснована в 1952 році і перейменована в європейську Парламентську Асамблею в 1958 році. У 1962 році депутати Асамблеї ухвалили зміну назви на «Європейський Парламент», проте в офіційних документах вона почала вживатися лише після набрання чинності Єдиним європейським актом від 1 липня 1987 року. Важливою особливістю цієї інституції є те, що Європейський парламент – єдиний серед органів ЄС, який формується шляхом прямого загального голосування громадян-депутатів. Перші перші вибори до Європарламенту відбулися в 1979 році, що стало успіхом у демократизації Європейського Співтовариства та посиленні легітимності національних інституцій [5].

Процедуру проведення виборів держава-учасниця ЄС встановлює самостійно. Відмітимо, що крайні вибори (десяте скликання) до Європейського Парламенту (на час написання статті – *автор*) відбулися 2024 року, а чинний склад парламенту діятиме до 2029 року. [4]. Кількісний склад депутатів у Європарламенті не може перевищувати 750, які обираються прямим загальним голосуванням. Кількість парламентарів від кожної держави-учасниці залежить від кількості її населення. Найбільша кількість йде від Німеччини, Франції, Італії, а такі країни як Кіпр, Естонія, Люксембург, Мальта обирають найменшу кількість представників – по шість.

Основні повноваження Парламенту можна класифікувати на: законодавчі – більшість нормативно-правових актів приймаються Європарламентом (також є ті, що приймаються Радою ЄС); бюджетні – ухвалення бюджету виноситься на голосування у Європарламенті, підписує та контролює його виконання Президент Парламенту; контроль над інституціями – Парламент може контролювати діяльність інституцій ЄС, депутати призначають, можуть звільняти комісарів, а також висловлювати недовіру Єврокомісії. Також даний орган має право створювати комітети з будь-яких питань [1, с. 208].

Діяльність Європарламенту відбувається у сесійному порядку (як і інші законодавчі органи). Передбачена можливість скликання чергових та позачергових сесій. У звичному порядку євродепутати збираються дванадцять разів на рік, а тривалість роботи становить не менше п'яти днів [1, с.209]. Щорічні сесії проводяться у місті Страсбург (Франція), а в Брюсселі (Бельгія) – засідання комітетів парламенту. Депутати можуть збиратися на позачергові сесії або на вимогу більшості його депутатів, або Ради / Комісії, проте, як правило, не довше двох днів (також у Брюсселі). Строк каденції депутатів Європарламенту – п'ять років [4].

Європейський Парламент десятого скликання (2024-2029 рр.) визначив головними напрямками діяльності: безпека, оборонний союз та економічна стабільність. Відтак Україна, її військовий досвід та економічний потенціал набули особливого обговорення, дискусій. Щодо крайніх рішень, актуальних на сьогодні для ЄС та України, парламент прийняв рішення про оборону та розвиток партнерств у сфері безпеки і оборони. Україну визнали статусним

стратегічним партнером Європейського Союзу. Важливо підкреслити, що резолюцію підтримали 440 депутатів (з 721) Європарламенту.

У резолюції наголошується, що в умовах повномасштабної російської агресії проти України ЄС має поглиблювати партнерство з Києвом, зокрема у сферах оборонної промисловості та інновацій. Документ передбачає налагодження сталої військової, промислової та політичної підтримки України, надання їй гарантій безпеки, а також використання заморожених російських активів для відбудови країни відповідно до норм міжнародного права. До того ж резолюція підтверджує ключову роль НАТО як основи колективної оборони Європи, водночас закликаючи до посилення європейської оборонної складової для забезпечення автономних дій у сфері безпеки ЄС [2].

Військова співпраця набула надзвичайної актуальності в умовах сучасних глобальних викликів безпеці. У резолюції наголошується на необхідності розвитку спільних військових можливих держав-членів ЄС, координації оборонних закупівель, стандартизації озброєння та узгодження оборонного планування з НАТО. Також передбачається розширення партнерства у сфері безпеки з країнами-однорумцями, зокрема Норвегією, Великою Британією, Канадою та іншими союзниками в Європі й Індо-Тихоокеанському регіоні. Європейський парламент підтримав надання Україні макрофінансової допомоги у вигляді кредиту на суму 90 млрд євро на 2026–2027 роки, з яких 60 млрд євро мають бути спрямовані на потреби оборони [2]. Станом на момент підготовки статті рішення про виплату коштів переходить на стадію остаточного узгодження та затвердження.

Висновки. Європейський парламент є ключовою інституцією Європейського Союзу, наділеною законодавчими, бюджетними та контрольними повноваженнями. Особливість цього органу полягає в тому, що він є єдиним, який обирається шляхом прямого загального голосування громадян-державників. Представництво країни в Парламенті працює за принципом пропорційності, що враховує чисельність населення кожного члена держави. Європейський Парламент десятого скликання (2024–2029 рр.) визначив пріоритетними напрямками своєї діяльності питання безпеки, формування оборонного союзу та забезпечення економічної стабільності ЄС. У контексті цих пріоритетів Україна, її військовий досвід та економічний потенціал набули особливого значення в порядку денному Європарламенту, ставши предметом активних дебатів та політичних рішень. Важливим кроком стало ухвалення Європейським парламентом резолюції щодо стратегічної оборони ЄС та розвитку партнерств у сфері безпеки і оборони, у якому Україна визнана статусним стратегічним партнером Європейського Союзу. Це рішення забезпечує зростання ролі України в європейській системі безпеки та підтверджує євроінтеграційний вектор розвитку нашої держави.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дір І. Ю. Основні інституції Європейського Союзу. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. 2024. Серія Право. Випуск 82. Частина 3. С. 207-213.
2. Капустянська І. Європарламент визнає Україну пріоритетним стратегічним партнером у сфері безпеки та оборони, - резолюція. *LB.ua. Дорослий погляд на світ*. URL: https://lb.ua/world/2026/02/11/721793_ievroparlament_viznaie_ukrayinu.html (Дата звернення: 04.03.2026 року)
3. Прокопенко Л. Л., Рудік О. М., Рудік Н. М. *Інституційна система ЄС : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп.* Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2021. 226 с.
4. Рада ЄС затвердила склад Європейської комісії на наступні п'ять років. *Укрінформ*. 28.11.2024. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3932285-rada-es-zatverdila-sklad-evropejskoi-komisii-na-nastupni-pat-rokiv.html> (Дата звернення: 25.03. 2026)
5. Статус Європейського парламенту. Навчальні матеріали. URL: <https://arm.navs.edu.ua/books/eulaw/info/lec3.html> (Дата звернення: 25.03.2026)

УДК 930 (507)

ГЕНЕЗА ДЕФІНІЦІЇ «ГІБРИДНА ВІЙНА» В ЗАРУБІЖНІЙ ІСТОРИОГРАФІЇ

В. А. Тимощук

здобувач ІV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирського державного університету ім. Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор Г. М. Стародубець

У сучасній історичній та військово-політичній науці поняття «гібридна війна» стало одним із ключових для пояснення характеру збройних конфліктів ХХІ століття. Воно використовується для опису таких форм протистояння, в яких поєднуються традиційні військові дії, нерегулярна боротьба, інформаційні операції, економічний тиск та політична дестабілізація. Сам термін почав активно використовуватися на початку ХХІ ст., однак його інтелектуальні витоки пов'язані з тривалою еволюцією форм воєнного протистояння у ХХ столітті.

Однією з перших спроб осмислення трансформації сучасних воєн стала концепція «нових воєн», запропонована британською дослідницею Мері Калдор (Mary Kaldor). У своїй праці “New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era” вона зазначала, що після завершення холодної війни характер

конфліктів суттєво змінився. На думку дослідниці, сучасні війни дедалі рідше ведуться між регулярними арміями держав і дедалі частіше включають недержавних акторів, парамілітарні формування, приватні військові компанії та різноманітні мережеві структури. У таких конфліктах важливу роль відіграють не лише військові операції, але й інформаційні кампанії, пропаганда, економічний тиск і контроль над цивільним населенням [1, р. 6–8].

Дослідниця підкреслює, що сучасні конфлікти часто характеризуються розмитістю меж між війною та миром. Військові дії можуть поєднуватися з політичним тиском, економічними санкціями, маніпуляціями громадською думкою та інформаційними операціями. Такий характер протистояння фактично створює умови, за яких війна перестає бути чітко окресленим епізодом міжнародних відносин і перетворюється на тривалий процес комплексного впливу на противника. Саме ці характеристики у подальшому стали основою для формування поняття гібридної війни.

Інший важливий внесок у дослідження трансформації воєн зробив ізраїльський військовий історик Мартін ван Кревелд (Martin van Creveld). У своїй праці “The Transformation of War” він ще на початку 1990-х років звернув увагу на поступове зникнення класичної моделі війни, що сформувалася у період Нового часу. Дослідник зазначає, що традиційна концепція війни як збройного зіткнення регулярних армій держав поступово втрачає актуальність. Натомість у сучасному світі дедалі частіше виникають конфлікти за участю нерегулярних формувань, повстанських рухів, терористичних організацій та інших недержавних акторів [2, р. 55–61].

На думку дослідника, розвиток технологій, глобалізація та зміна політичної структури світу сприяють появі нових форм конфліктів, у яких важливу роль відіграють психологічний вплив, інформаційна боротьба та маніпуляція суспільною свідомістю. Мартін ван Кревелд підкреслює, що у таких умовах класичні теорії війни, сформульовані ще у XIX столітті, вже не можуть повною мірою пояснити реальну практику збройних конфліктів. Ці ідеї значною мірою підготували інтелектуальний ґрунт для подальшого формування концепції гібридної війни.

Безпосереднє теоретичне оформлення поняття гібридної війни пов'язують з працями американського військового аналітика Френка Хоффмана (Frank Hoffman). У статті “Hybrid Warfare and Challenges” він характеризує гібридну війну як форму конфлікту, у якій поєднуються різні способи ведення боротьби: регулярні військові операції, партизанська війна, терористичні дії, інформаційні кампанії та кримінальна активність. На відміну від традиційних конфліктів, у гібридній війні ці елементи застосовуються одночасно та взаємопов'язано [3, р. 34–39].

Хоффман звертає увагу на те, що сучасні держави дедалі частіше використовують не лише регулярні збройні сили, але й різноманітні непрямі інструменти впливу. До них належать інформаційні операції, кібератаки, підтримка недержавних збройних формувань, економічний тиск та політична дестабілізація. Така стратегія дозволяє досягати політичних цілей без

офіційного оголошення війни, що значно ускладнює міжнародно-правову оцінку подібних дій.

Подальше окреслення суті цієї дефініції знаходимо у працях інших дослідників, зокрема американського військового аналітика Джона Макьюена (John McEwan). У своїй статті “Hybrid Wars” він підкреслює, що гібридна війна поєднує елементи традиційних військових операцій, нерегулярної боротьби, тероризму та інформаційного впливу. Дослідник зазначає, що ключовою особливістю таких конфліктів є боротьба за контроль над політичним, інформаційним та соціальним середовищем противника [4, р. 108–109].

Важливий вклад у дослідження гібридних конфліктів вніс британський історик Лоуренс Фрідман (Lawrence Friedman). У своїй фундаментальній праці “The Future of War: A History” він аналізує історичну еволюцію уявлень про майбутні війни та підкреслює, що сучасні конфлікти дедалі більше набувають комплексного характеру. Дослідник зазначає, що у ХХІ столітті військова сила дедалі частіше використовується у поєднанні з інформаційними кампаніями, економічними інструментами та політичним тиском [5, р. 293–295].

Таким чином, розвиток поняття «гібридна війна» в історичній науці є результатом тривалої еволюції досліджень характеру сучасних конфліктів. Від ранніх теоретичних спроб осмислення трансформації війни у працях Кревелда до сучасних концепцій Хоффмана, Фрідмана та інших дослідників простежується поступове усвідомлення того, що війна у ХХІ столітті набуває комплексного, багатовимірного характеру. Поєднання військових, політичних, інформаційних та економічних інструментів впливу стало характерною рисою сучасних конфліктів і визначає сутність гібридної війни як одного з ключових феноменів міжнародних відносин початку ХХІ століття.

Список використаних джерел та літератури:

1. Kaldor M. *New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era*. 3rd ed. Cambridge : Polity Press, 2012. 256 p.
2. Martin van Creveld M. *The Transformation of War*. New York : Free Press, 1991. 254 p.
3. Hoffman F. G. Hybrid Warfare and Challenges. *Joint Force Quarterly*. 2009. No. 52. P. 34–39.
4. McCuen J. J. Hybrid Wars. *Military Review*. 2008. Vol. 88, No. 2. P. 107–113.
5. Freedman L. *The Future of War: A History*. New York : PublicAffairs, 2017. 384 p.

ПРОБЛЕМИ ЕТНОРЕЛІГІЙНИХ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ВІДНОСИН У БОСНІЇ І ГЕРЦЕГОВИНІ

А.В. Башинський

здобувач IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирського державного університету імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І.М. Власюк

Етнорелігійні та соціо-політичні відносини у Боснії і Герцеговині завжди були складними, починаючи з проголошення незалежності 3 березня 1992 року. Розбіжності між поглядами на структуру та вид політичного управління державою були гарячим предметом дискурсу, який часто переходив межі цивілізаційного обговорення.

Метою дослідження є аналіз проблем етнорелігійних відносин всередині суспільства Боснії і Герцеговини на сучасному етапі. Завдання: проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки між етнорелігійними розбіжностями всередині Боснії і Герцеговини та злочинами і конфліктами всередині держави.

Війна 1992-1996 рр. мала хорватську та сербську сторони конфлікту, що відрізняє її від інших воєн між колишніми суб'єктами Соціалістичної Республіки Югославія, коли, як правило, ворогували республіка, що хотіла відокремитися та центральний уряд у Белграді [1, с. 453].

Для протистояння владі Сараєво, столиці Боснії і Герцеговини, сербський та хорватський уряди застосовували проксі-угруповання, які публічно освітлювали мету відокремлення етнічних земель від боснійського керівництва. Аргументацією щодо насильницького способу для досягнення цілей було те, що абсолютна більшість етнічних боснійців була мусульманами, які не могли бути віротерпимими по відношенню до православних сербів та католицьких хорватів.

Боснійському уряду протистояли два невизнані державні утворення: Хорватська республіка Герцег-Босна, що представляла хорватів, та Республіка Сербська, що представляла сербів. Керівниками цих організацій стали відповідно президенти Мате Бобан та Радован Караджич.

Боснійська війна з трьома сторонами конфлікту розпочалася 1 квітня 1992 року та закінчилася підписанням мирного договору 14 грудня 1995 року в американському місті Дейтон. По характеристиці це була етнорелігійна війна, адже саме розбіжності поглядів етнічних груп населення новоутвореної Боснії і Герцеговини стали причиною конфлікту. Тому підписання Дейтонської угоди вимагало якнайбільше применшити вирогідність розпалення нового кровопролиття на теренах цієї держави. Рішення було обрано наступне: поділ

Боснії і Герцеговини на дві адміністративні одиниці, які називаються Федерація Боснії і Герцеговини, що має переважно боснійців і хорватів, та Республіка Сербська, у якій проживають серби. Також в обох суб'єктах визнавались громади як окрема адміністративно-територіальна одиниця [2, р. 47-52].

Боснія і Герцеговина є демократичною державою, а тому Конституція офіційно закріплює свободи та права людини, як це зафіксовано у статті 2. Серед них є право на свободу думки та віросповідання [3, р. 3]. Хоча адміністративно-територіальний поділ було викликано етнічними розбіжностями населення, це не означало обмеження на пересування та проживання в окремих громадах. Однак, такий процес внутрішньої міграції спостерігається нечасто. Це викликано страхом стати жертвою злочину на ґрунті ненависті. Дослідження 2024 року показали наступну ситуацію: за цей рік було скоєно підтверджених 44 злочини ненависті, 21 з яких було спрямовані проти християн, а інші 21 – проти мусульман [4].

Поділ за етнічною та релігійною ознаками простежується не лише у сфері злочину чи дискримінації. Це характерно і для політичних партій. Народна Скупщина Республіки Сербської у більшості представлена партіями сербів. Самі серби представлені в уряді Республіки у відношенні 2:1 порівняно з боснійцями та хорватами [5].

Незважаючи на юридичний захист гідності людини, заклики проти осіб за етнічною та релігійною ознакою поширюються політиками високого рангу. Такий випадок стався за участі 8-го Президента Республіки Сербської Мілорада Додіка, який обізвав боснійців принизливим терміном «баліджа» та черговий раз пригрозив відокремленням Республіки Сербської від Боснії і Герцеговини. Пізніше політик публічно вибачився за свої висловлювання [6].

Такий стан публічного управління та дискусій всередині боснійської держави є легко експлуатованим зовнішніми силами. Найбільш зацікавленою є росія, яка через агентурні організації маніпулює свідомістю громадян. Особливо цей вплив відчувається у Республіці Сербській, у якій серед політиків існує великий прошарок політиків та активістів, які пропагують антизахідні ідеї та ініціативи, що є аналогічними розробленим ідеям Кремля, як, наприклад, створення списку іноземних агентів [7].

Отже, Боснія і Герцеговина є унікальним прикладом мультикультурної держави, у якій продовжуються конфлікти на всіх рівнях суспільства, від простих громадян до ветеранів політичної гри. Політики використовують риторику ненависті та залякування для збільшення своєї популярності, незважаючи на будь-які можливі наслідки в майбутньому, а сторонні структури, яким вигідно розколючувати устрій всередині Європи, активно користуються таким соціальним кліматом для просування власних, часто шкідливих для добробуту всіх народів Боснії і Герцеговини ідей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Власюк І. М. Проблеми суспільно-політичного розвитку сучасної Боснії і Герцеговини в контексті її історичного минулого. *Science and innovation of*

- modern world. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*, 2023. С. 451-455. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/37642/1/1.pdf> (дата звернення: 12.03.2026)
2. General Framework Agreement for Peace in Bosnia and Herzegovina (Dayton Agreement). 1995. 149 p. URL: <https://peacemaker.un.org/sites/default/files/document/files/2024/05/ba951121daytonagreement.pdf> (дата звернення: 13.03.2026)
3. Constitution of Bosnia and Herzegovina. 1995. URL: <https://www.ohr.int/ohr-dept/legal/laws-of-bih/pdf/001%20-%20Constitutions/BH/BH%20CONSTITUTION%20.pdf> (дата звернення: 13.03.2026)
4. Bosnia & Herzegovina, OSCE ODIHR Hate Crime Report. 2024. URL: <https://hatecrime.osce.org/bosnia-and-herzegovina?year=2024> (дата звернення: 14.03.2026)
5. Central Electoral Commission B&H, Opći izbori 2022. Godine - Potvrđeni rezultati 02.11.2022. URL: https://www.izbori.ba/Rezultati_izbora?resId=32&langId=4#/6/0/0/0/0 (дата звернення: 14.03.2026)
6. Azra H. O. Bosnian Serb Leader Accused of Racist Rhetoric in Election Victory Speech, *BalkanInsight*. February 10, 2026. URL: <https://balkaninsight.com/2026/02/10/bosnian-serb-leader-accused-of-racist-rhetoric-in-election-victory-speech/bi/> (дата звернення: 13.03.2026)
7. Milos K., Jelena Z., Gordana A. 'No Random Actor': Serbian Website Channels Kremlin, AfD Talking Points, *BalkanInsight*. March 11, 2026. URL: <https://balkaninsight.com/2026/03/11/no-random-actor-serbian-website-channels-kremlin-afd-talking-points/bi/> (дата звернення: 13.03.2026)

СЕКЦІЯ 3

ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ТА КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ ХХ – ХХІ СТ.

УДК 94 (477)

ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНО- ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ГАЗЕТІ «РАДА» У 1906 Р.

С. О. Тріщук

здобувачка ІV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Інституту права та гуманітарних наук
Національний університет водного господарства та природокористування
вул. Соборна 11, м. Рівне, 33000, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Газету «Рада» було організовано у відповідь на відсутність україномовного щоденного видання на підросійських землях. Як було зазначено у вступній статті: «Нема зараз ні одної щоденної української газети на російській Україні. А тим часом часопису такого треба, дуже треба...»

Програмна мета редакції полягала у висвітленні «національно-культурних потреб українського народу», утвердженні «конституційного ладу в Росії, який забезпечував би в повній мірі права кожної людини і кожного народу» та захисті «добре й щасливе життя робочих людей і земля хліборобам» [1, с. 1].

Цей ідейний напрям – захист прав, національної гідності й соціальної справедливості – перегукувався з діяльністю товариств «Просвіта», що стали практичними виявами цих засад у місцевих громадах.

Подільська «Просвіта», за повідомленням газети першого випуску, розвивалася попри обмежені ресурси: «Діло нашої «Просвіти» росте, хоча кошти товариства значно не побільшуються, засоби невеликі і членів мало». Основна увага товариства спрямовувалась на задоволення «просвітніх потреб села» і поширення освіти «межи масами селянства». Фінансові надходження були скромні: «За весь час існування товариства... поступило 1300-1350 карбованців. Трат на книжки – 1200, на бібліотеку-чит. – 100-150 карбованців» [1, с. 3].

Попри це, товариство активно організовувало «вистави, лекції і т. інше», а книжки «розсилаються учителям сільських шкіл, селянам, шкільній молоді».

Однією з головних проблем була недовіра з боку влади. Газета фіксує: «Уже третій місяць Рада товариства просить дозволу завести по селах кілька народніх читалень бібліотек – подано 23 прохання, а дозволу нема». Відмова часто мотивувалася політичними підозрами: «Причина – політична „неблагонадежность" відповідальних осіб» [1, с. 3].

Це свідчить, що культурно-просвітницька діяльність українців сприймалася адміністрацією як потенційно небезпечна, а процес створення бібліотек і шкіл супроводжувався цензурним і поліцейським контролем.

Подільська «Просвіта» мала такий склад: «Усіх членів «Просвіта» має: членів дійсних 120 (межи ними є чимало селян і не більше 10 душ – сільські батюшки); членів працівників 40, мало не всі селяне...» Автори наголошували на байдужості духовенства: «Такий склад членів товариства краще усього говорить про „нейтральність“ нашого духовенства щодо „Просвіти“». Це показує, що рух спирався насамперед на селян і інтелігенцію, а не на церковні структури.

Осередки «Просвіти» створювали бібліотеки-читальні, які відвідували люди різних станів: «В ній бувають робітники, міщане, зрідка москалі і місцева інтелігенція» [1, с. 3].

Київська «Просвіта» прагнула популяризувати українське мистецтво через концерти: «Київське Товариство «Просвіта» звернулось до Народної аудиторії з проханням давати товариству що-місяця помешкання задля українських концертів, що мають на своїй меті знайомити громадянство з українським письменством та музикою» [1, с. 3].

Така діяльність демонструє широкий спектр культурних ініціатив – від книжкової просвіти до музично-театральної.

У другому випуску «Ради» подано документальне свідчення про відмову російської влади зареєструвати Полтавське товариство «Просвіта», що відображає загальну антиукраїнську політику царизму. Як зазначено в офіційній відповіді губернського присутствія: «Завдання товариства йдуть до того, щоб поміж народом розбудити його національну і політичну самосвідомість, видаючи за для його книжки, і розповсюджуючи їх через своїх книгонош і іншими заходами, як наприклад, скликаючи зібрання, заводячи недільні школи і т. ин.». Саме ці завдання чиновники визнали загрозливими: «Маючи на увазі, що ті заходи, якими товариство хоче впливати на народ, вважаються у теперешні неспокійні часи дуже небезпечними, бо можуть викликати заколот серед людей...» [2, с. 3].

Такі формулювання свідчать, що навіть культурно-освітня діяльність сприймалася владою як політична загроза, а прагнення пробудити «національну і політичну самосвідомість» трактувалося як замах на єдність імперії.

Губернське присутствіє прямо наголошувало на неприпустимості українського національного руху: «Малороссія складає з себе частину однієї великої Російської держави, і про розбудження національної і політичної самосвідомости малоросійського народу в цей час не може бути й розмови.»

Ця фраза демонструє офіційне заперечення права українців на окрему культурну й політичну ідентичність. Відмова в реєстрації, обґрунтована пунктом §6 статті 24 «Височайше стверджених часових правил про спілки і союзи», супроводжувалася звинуваченням, що товариство «погрозувало б громадському спокоєві» [2, с. 3].

Таким чином, державна влада свідомо підміняла поняття «просвіти» поняттям «бунту», прирівнюючи будь-яку національну ініціативу до політичної небезпеки.

У тій же публікації «Ради» зроблено показовий порівняльний контраст між українцями та іншими національними організаціями. Автор відзначав: «Волинський одділ єврейської соціально-демократичної партії „Бунда" закладає інтелігентні гуртки, що мусять дбати не тільки про політичну агітацію, але й про ширшу освіту робочого люду. Таких гуртків є вже щось із 30, як не більше.»

На тлі цього успіху наголошено на пасивності українського населення Волині: «Тим часом волинські українці ніяк не зберуться не то – взятися до діяльної праці на користь народньої просвіти, — а навіть і просто згуртуватися у якесь товариство» [2, с. 3].

Цей контраст мав стимулювати громадську самокритику й підкреслити потребу активнішої самоорганізації українців.

У третьому випуску газети «Рада» відбувається активізація структур Київського товариства «Просвіта». У публікації наголошується, що київська «Просвіта» розвивала багатовекторну діяльність, створюючи окремі комісії за напрямками. «У п'ятницю відбулось зібрання видавничої комісії Київського товариства «Просвіта». На зібранню було постановлено видати першою книжкою твір М. Драгоманова: «Про українських козаків, татар та турків»». Вибір саме цього автора показує прагнення товариства поєднати національну історичну тематику з науковим підходом, підкреслюючи спадкоємність української інтелектуальної традиції.

Показово, що видавнича комісія щоб одержати право на видання цієї книжки постановила «вдатись до п. Л. Драгоманової, якій належить право видання творів Драгоманова» – це свідчить про дотримання правових норм та повагу до авторських прав, що є рідкістю для тогочасних культурних ініціатив [3, с. 3].

Таким чином, «Просвіта» не лише популяризувала українську думку, а й працювала у рамках модерних європейських принципів культури і права.

Діяльність бібліотечної комісії демонструє масштабність задумів київської просвіти: «Бібліотечна комісія зараз заводить до каталогу книжки, яких уже чимало подаровано «Просвіті» і які щодня приходять нові». При цьому зазначено, що серед подарованих книжок були твори «як українською, так і іншими мовами: великоруською, польською, німецькою, французькою, англійською». Це підкреслює відкритість київської «Просвіти» до світової культури та прагнення не обмежуватись суто україноцентричним вектором [3, с. 3].

Особливо цікавою для ознайомлення є стаття опублікована у п'ятому випуску під назвою «Чи можна бути самосвідомим?». Матеріал спрямований на викриття суперечності між офіційно проголошеними свободами після маніфесту 17 жовтня 1905 року та реальною політикою царської адміністрації, яка продовжує забороняти українське культурне життя.

На початку статті автор наголошує, що заснування товариств „Просвіта“ по українських містах має велике значення для піднесення народу: «Товариства ці, коли будуть добре працювати, зможуть підняти наш народ з того культурного занепаду, до якого призвело його поневолення та економічне пригнічення». Такі організації, на його думку, мають пробудити в народі національну свідомість і прагнення до освіти [4, с. 1].

Далі зазначено, що навіть влада визнає користь освіти: «І навіть уряд упевнився, що народові треба дати освіту, що тільки освіта культурна праця зможе підняти його на вищу ступінь економічного добробуту».

Це визнання, однак, виявляється лише на словах — на практиці українські культурні ініціативи зазнають утисків.

Автор розповідає, що після прийняття нового закону «объ обществахъ и союзахъ» українські громади почали засновувати „Просвіти“ у різних містах, і влада в деяких випадках їх дозволила: «“Просвіти” дозволено уже ось по яких городах: у Києві, Одесі, Каменці-Подільському, Катеринодарі й Катеринославі».

Однак у Полтаві, попри ініціативу місцевих українців, адміністрація відмовилася затвердити статут товариства [4, с. 1].

Цензурні обмеження автор пояснює страхом влади перед пробудженням народу: «Полтавська адміністрація добачила якісь страхи в тому, що культурні люде будуть... будити в йому національну і політичну свідомість».

В офіційній постанові губерньського присутствія прямо зазначено, що діяльність „Просвіти“ нібито загрожує державній єдності: «Малороссія (Україна) складає з себе частину однієї великої російської держави і про збуджування національної і політичної самосвідомости у цей час не може бути й розмови» [4, с. 1].

Автор протиставляє цю заборону обіцянкам маніфесту 17 жовтня, який нібито гарантував народам імперії право на культурний розвиток: «Кажуть, що маніфест 17 октябрю дав нам конституцію, а в розуміння цього слова увіходе... й воля кожному народові розвивати власну національну культуру».

Однак, як підкреслює публіцист, полтавська влада діє «інакше» — продовжує політику утисків і заборон, ніби «все мусить бути як було».

Автор підсумовує, що, попри проголошені свободи: «Народ так саме не має права бути самосвідомим» [4, с. 1].

Таким чином, стаття «Чи можна бути самосвідомим?» показує, що навіть після політичних реформ українцям фактично заборонено мати національну гідність і культурну незалежність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Рада. 1906. № 1. 15 вересня.
2. Рада. 1906. № 2. 16 вересня.
3. Рада. 1906. № 3. 17 вересня.
4. Рада. 1906. № 5. 20 вересня.

ГРОШОВІ ЗНАКИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ

Є. С. Ткаченко

здобувачка II курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. В. Маркевич

Важливість вивчення монетарної політики доби Української народної республіки (далі – УНР) як складової частини державотворчого процесу набуває особливого значення сьогодні, коли Україна змушена відстоювати свою незалежність. У таких умовах необхідною стає деколонізація національного простору та формування власної державної ідентичності, свідченням чого є нещодавня ініціатива Національного банку України щодо повернення українським монетам історичної назви «шаг». Саме тому вивчення особливостей функціонування фінансової сфери УНР є надзвичайно актуальним, що обумовлює вибір обраної теми дослідження. Метою розвідки є аналіз особливостей запровадження нових грошових знаків УНР як інструменту державної політики.

Особливості монетарної політики УНР неодноразово виступали об'єктом наукових публікацій. Історики приділяли увагу ролі окремих діячів у формуванні грошової системи (В. Яцишин) [6], вивчали особливості фінансової політики в період національної революції (П. Гай-Нижник) [2], досліджували особливості монетарної сфери у період 1917-1918 рр. (О.Бакалець, О. Курок) [1] та ін.

Утворення 17 березня 1917 р. Української Центральної Ради та проголошення у листопаді 1917 р. Третього Універсалу Української Народної Республіки поставили на порядок денний питання щодо створення нової грошової системи, оскільки випуск власних коштів призвів би не лише до покращення економічного становища, а й мав би підняти престиж України як самостійної держави [6, с. 176].

Однак питання створення власної грошової одиниці через вирішення низки інших нагальних проблем упродовж тривалого часу не розглядалося. 30 листопада 1917 р. через страйк залізничників Південно-Західної залізниці український уряд був змушений звернутися до радянського з проханням про виділення певної суми коштів. Такий стан речей дозволив керівництву Раднаркому здійснювати тиск на Центральну Раду, примушуючи її визнати Ради верховною владою на місцях. Це спонукало провідників УНР остаточно прийняти рішення про започаткування власної грошової одиниці [2, с. 130].

1 січня 1918 р. УЦР було ухвалено «Тимчасовий закон про випуск державних кредитових білетів УНР». Відповідно до його положень, Державний банк мав

випускати кредитові білети, які підкріплювалися державним майном. Нова фінансова одиниця отримала назву карбованець, а вибір такої назви був зумовлений тим, що «до неї звикла українська людність». Проект першої української банкноти у 100 карбованців розробив Г. Нарбут. На аверсі під текстовим блоком було зображено тризуб із хрестом на верхівці середнього елемента, восьмикутний картуш в овалі (що був також одним із варіантів тризуба) та кушу (самостріл), що являв собою давній столичний герб. Напис номіналу було виконано чотирма мовами: українською, російською, польською та єврейською – мовами найбільших національних меншин, які населяли Україну [3].

Подальшим фінансово-економічним нововведенням перешкодила інтервенція російських військ, а також падіння Києва. Лише підписання Берестейського мирного договору 1918 р. дозволило українській армії, разом з австро-угорськими військами розпочати визволення території.

За підсумками тривалих військових дій, відбулося значне руйнування економічного та господарського життя країни. Це стало також однією з причин того, що банки втратили практично усі свої срібні та золоті запаси. В таких умовах стало цілком зрозуміло про неможливість відновлення швидкого випуску карбованців. Саме тому Радою Народних Міністрів було прийнято рішення щодо розробки нової грошової одиниці – гривні [1, с. 86].

1 березня 1918 р. у Житомирі Мала Рада під головуванням Михайла Грушевського прийняла «Закон про грошову одиницю, биття монети та друк кредитових державних білетів». Відповідно до нього, основною грошовою одиницею стала гривня, про яку очільник УЦР сказав наступні слова: «Іншої грошової одиниці у нас не було, крім гривні, їй годиться й бути нашою монетною одиницею. Була вона одиницею за нашої старої держави – нехай буде і за нової...» [4].

У обіг мали увійти банкноти номіналом 2, 10, 100, 500 гривень. При їх оздобленні, залежно від номіналу, використовувалися орнаменти українських книжкових гравюр XVII століття (2 гривні), зображення робітників та селян на тлі української символіки (10 гривень), алегорії (500 гривень). Випускалися ці банкноти мали у Берліні та Лейпцигу [5].

Проте відсутність достатньої кількості металу для карбування монети, спонукала Народне міністерство фінансів УНР до прийняття Закону «Про запровадження розмінних марок в Україні» та введення до обігу шагів, що являли собою розмінні грошові знаки. Назву грошовій одиниці дав особисто М. Грушевський, який наголошував на тому, що під час розробки української грошової системи необхідно покладатися на історичну традицію.

Оформлення нових банкнот здійснив О. Красовський, який при оздобленні використовував елементи українських орнаментів та вишивки. На аверсі розміщувалися селянин, який тримає у руці лопату, а з лівого боку – селянка із снопом пшениці та серпом. На реверсі та в центрі – чоловічий та жіночий профілі, які є символами козацької України та відродженої УНР. Запровадження гривні та шагів дали можливість для поступового вилучення із

обігу іноземних грошей, однак подальші кроки у цьому напрямку відбувалися уже після гетьманського перевороту [4].

Отже, запровадження грошових знаків у 1917-1918 рр. стало для УНР не лише засобом посилення власного економічного становища, а й інструментом утвердження державної незалежності та подолання впливу радянської росії. Українська символіка на українських банкнотах засвідчила тяглість державотворчої традиції та шанування історії з боку представників УЦР.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бакалець О., Курок О. Монетарна політика УНР та Української держави у 1917–1918 рр. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2017. Вип. 3. С. 81-90. URL: <https://sdc-journal.com.ua/uk/journals/vipusk-3/monetarna-politika-unr-ta-ukrayinskoyi-derzhavi-u-1917-1918-rr> (дата звернення: 15.03.2026)
2. Гай-Нижник П. *Україна: фінанси і політика (1917–1922 рр.)*. Київ, 2021. 808 с. URL: https://hai-nuzhnyk.in.ua/downloads/2020book_finansy_i_polityka.pdf (дата звернення: 15.03.2026)
3. «Гроші ці мають дуже гарний вигляд»: як в УНР створювали власну грошову систему. URL: <https://nmiu.org/posts/327> (дата звернення: 15.03.2026)
4. До історії грошових знаків доби Української Центральної Ради. URL: <https://immh.kyiv.ua/ua/do-istoriyi-groshovih-znakiv-dobi-ukrayinskoyi-tsentralnoyi-radi/> (дата звернення: 15.03.2026)
5. Запровадження гривні в УНР. URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/0301T/> (дата звернення: 15.03.2026)
6. Яцишин В. Роль Х. Лебідь-Юрчика у формуванні грошової системи УНР. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. 2024. Вип. 23. С. 176-177.

УДК 94:323.821:316.344.42(477)"192/193"

ГЕНОЦИД ЕЛІТИ: ЧОМУ РОЗСТРІЛЯНЕ ВІДРОДЖЕННЯ – ЦЕ КУЛЬТУРНИЙ ЗЛОЧИН, А НЕ «РЕПРЕСІЇ»

В. Д. Генчу

здобувачка II курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету української філології та
журналістики імені Андрія Малишка,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна, Київ, 01054, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор В.Г. Шарпаний

Коли ми вимовляємо словосполучення «сталінські репресії», воно звучить майже звично. Наче це просто історичний термін, наче це щось із підручника – трагічне, але віддалене. Проте якщо вдуматися, що саме стоїть за

цією формулою в українському контексті 1930-х років, стає зрозуміло: слово «репресії» занадто м'яке. Воно не передає масштабу втрати, не пояснює наміру, не говорить про те, що було знищено не лише людей, а можливість іншого культурного майбутнього.

Проблема Розстріляного відродження активно досліджується у працях літературознавців та істориків аналізуються як біографічні долі митців, так і механізми репресивної політики радянської держави. Але окремої уваги заслуговують архівні матеріалах НКВС, листування письменників, протоколи допитів, що дозволяє реконструювати логіку знищення інтелектуальної еліти. Водночас у сучасній науковій дискусії дедалі частіше постає питання: чи можна розглядати ліквідацію української культурної генерації 1920-1930-х років не лише як політичний терор, а як форму культурного геноциду? Саме в цій площині розгортається й дане дослідження, тобто метою є осмислити знищення української мистецької еліти 1930-х років як цілеспрямованої політики усунення культурної альтернативи та з'ясування, чи є доречним застосування до цього явища поняття культурного геноциду.

Розстріляне відродження – це покоління митців, які у 1920-х роках створювали модерну українську культуру. Вони не були провінційними наслідувачами, вони мислили категоріями Європи, авангарду та психологічної глибини. Їхня творчість — це спроба вирвати українську літературу з етнографічного гетто й поставити її в один ряд із найсмівливішими культурними рухами того часу.

Микола Хвильовий був одним із тих, хто говорив про це найгучніше. Його заклик «Геть від Москви!» (ця фраза присвоюється Хвильовому, але він ніколи її не говорив, автором є Й. Сталін, який писав лист до Л. Кагановича) — це не просто політична фраза, це була спроба окреслити культурний вектор [1]. Хвильовий вимагав самостійності мислення, до прикладу в новелі «Я (Романтика)» він показав фанатизм революційної ідеї, що роздирає людину зсередини, цей текст про те, як ідеологія може знищити людяність [6, с. 420]. Окрім творів, Микола ходив на літературні диспути, де доводив всім, що шлях України має бути до Європи [1]. Буквально, кілька років і система його знищила, у травні 1933 року [5, с. 21]. Після арешту Ялового він застрелився. Перед цим написав записку *«Арешт Ялового – це розстріл цілої генерації. За що? За те, що ми були найщирішими комуністами? Нічого не розумію. За генерацію Ялового відповідаю перш за все я, Микола Хвильовий»* [3]. Він розумів, що це не окремі справи, а початок кінця цілого культурного явища.

Інший голос цього покоління – Михайль Семенко, поет-футурист, людина, яка відверто провокувала та ламала традиційні уявлення про поезію [5, с. 41]. Його маніфест «Сам», а точніше передмова до збірки віршів «Дерзання» (*«Ей ти, чоловіче, слухай сюди!.. Ти підносиш мені засмальцьованого “Кобзаря” й кажеш: ось моє мистецтво. Чоловіче, мені за тебе соромно... Мистецтво є щось таке, що тобі й не снилось. Я хочу тобі сказати, що де є культ, там немає мистецтва... А ти вхопивсь за свого “Кобзаря”, від якого тхне дьогтем і салом, і думаєш його захистить твоя пошана. Пошана твоя його вбила... Я*

палю свій “Кобзар”».)[4]. Ця передмова не була зневагою до Шевченка, а викликом канонізації, застигlosti, культурній інерції. Семенко хотів руху, модерності, швидкості, тому творив урбаністичну поезію, виводив українське слово в простір авангарду, але в 1937 р. його розстріляли, без права на футуризм та і без права на помилку.

Те саме сталося з десятками інших письменників, режисерів та науковців, у 1937 р. в урочищі Сандармох було розстріляно велику групу українських митців [2]. Їх об’єднувало не те, що вони здійснили якийсь злочин, а те, що вони мислили самостійно.

І ось тут постає головне та болюче питання: чи доречно називати це просто «репресіями»? Репресія — це інструмент покарання, але що було «покарано» у випадку Розстріляного відродження? Талант? Амбіцію? Бажання бути рівними Європі? Насправді йшлося про усунення культурної альтернативи. Радянській владі потрібна була керована, передбачувана та ідеологічно слухняна культурна інтелігенція. Модерністи з їхніми сумнівами, експериментами, внутрішніми драмами були небезпечними, вони створювали простір свободи.

Рафаель Лемкін, автор концепції геноциду, писав про знищення не лише фізичного існування народу, а й його культурних основ [7, с. 26, 29-31]. Якщо застосувати цю логіку, то ліквідація української інтелектуальної еліти в 1930-х рр. має ознаки саме культурного геноциду. Знищували тих, хто формував сенси.

Найстрашніше – це навіть не кількість розстріляних, найстрашніше – невідомість. Адже ми не знаємо, якою могла б бути українська література, якби Хвильовий продовжив свої пошуки. Яким став би театр, якби авангард не був оголошений «формалізмом». Це знищення можливості...

Тому слово «репресії» тут не працює, воно надто нейтральне. Розстріляне відродження – це цілеспрямоване винищення еліти, яка могла зробити Україну інтелектуально незалежною. Аналізуючи історіографію та концепції культурного геноциду можна стверджувати, що події 1930-х рр. мають ознаки системного нищення національної культурної основи. І якщо називати речі чесно – це культурний злочин!

Список використаних джерел та літератури:

1. Агеєва В. «Україна чи Малоросія?» – дискусія, через яку застрелився Хвильовий. URL <https://zno.if.ua/?p=4669> (дата звернення: 02.02.2026).
2. Були елітою нації... До роковин розстрілів в урочищі Сандармох. URL <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/metodychni-rekomendaciyi/buly-elitoyu-naciyi-do-rokovyn-rozstriliv-v-urochishchi-sandarmoh> (дата звернення: 02.02.2026).
3. Герасименко О. Самогубство Миколи Хвильового. URL <https://portalhistoryua.com/event/samogubstvo-mykoly-hvylovogo/>
4. Котубей-Геруцька О. Панфутурист, провокатор, небезпечний елемент: ким був поет епохи Розстріляного відродження Михайль Семенко. URL:

<https://suspilne.media/culture/299958-panfuturist-provokator-nebezpecnij-element-kim-buv-poet-epohi-rozstrilanogo-vidrodzenna-mihajl-semenko/> (дата звернення: 15.02.2026).

5. Куліш В. Слово про будинок «Слово». Торонто: «Гомін України, 1996. 68 с.
6. Лавріненко Ю. Розстріляне відродження : антологія 1917–1933 : поезія – проза – драма – есей / упоряд., авт. передм. Ю. Лавріненко. Paris : Instytut Literacki, 1959. 979 с.
7. Лемкін Р. Радянський геноцид в Україні (стаття 33 мовами) / ред. Р. Сербин ; упоряд. О. Стасюк. Київ: Видавець Мельник М. Ю., 2020. 256 с.

УДК 930 (477)

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОЇ ОСВІТИ КОМСОМОЛЬЦІВ ЖИТОМИРЩИНИ НАПРИКІНЦІ 1920-х РОКІВ

Д. О. Пигина

здобувачка I курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор Г. М. Стародубець

Період 1920-х рр. став етапом остаточного перетворення молодіжних організацій на ефективний інструмент державної ідеології. У контексті сучасної боротьби України за збереження власної державної ідентичності, досвід радянських практик виховання молоді є надзвичайно актуальним, оскільки окупація росією українських територій дала активний поштовх появі там мілітаризованих молодіжних рухів, головною метою яких є повна підпорядкованість рашистській ідеології, а також готовність до її захисту. Саме тому усвідомлення особливостей політичного виховання минулого дасть змогу активно протидіяти пропаганді агресора та запобігти маніпуляціям свідомістю українських громадян.

Проблема політичної освіти молоді у 20-х рр. ХХ ст. неодноразово ставала об'єктом зацікавлення з боку науковців, які вдавалися до аналізу низки її аспектів. Так, А. Морозов вивчає особливості молодіжної політики більшовиків в українському селі у 1920-х рр. [3], В. Молоткіна досліджує роль комсомолу в українському молодіжному русі в 1920–1930-і рр. [2], Г. Стародубець звертається до особливостей молодіжної політики більшовицько-радянської влади серед представників національних меншин [4]. Однак регіональні аспекти проблеми і досі залишаються на периферії наукових досліджень, незважаючи на значну джерельну базу.

Метою роботи є аналіз особливостей організації політичної освіти комсомольців Житомирщини наприкінці 1920-х рр.

Одним із пріоритетних напрямків більшовицької влади на теренах України наприкінці 1920-х рр. стала ідеологічна обробка молоді. Роль цієї категорії населення у побудові держави була визначена особисто В. Леніним. Ставку на юнацтво керівники партії зробили не випадково, оскільки привернути його увагу було набагато легше, ніж займатися вихованням старшого покоління, що мало власні політичні переконання та значний життєвий досвід [3, с. 380].

Прагнучи монополізувати керівництво над молодіжним рухом у селах та містах, з початку 1920-х років більшовики вдавалися до ліквідації небільшовицьких молодіжних об'єднань, заохочуючи до вступу у комуністичну спілку молоді, однак цей процес відбувався вкрай повільно.

Ще у 1918 р. ЦК РКП(б) зобов'язав усіх комуністів долучатися до участі у комсомольській організації. Однак питання самостійності/узалеженості комсомолу від партії не дозволило унормувати цей процес, а отже, гальмувало розвиток комсомольської мережі загалом. Остаточо вирішити цю проблему вдалося у 1924 р., коли було взято курс на перетворення комсомолу у філію комуністичної партії, провідною метою діяльності якого стало: «дотримання суворої дисципліни, повне підпорядкування політиці комуністичної партії та командно-адміністративній системі» [2, с. 185].

Формування основної мети та завдань цієї організації, підбір форм та методів взаємодії із молоддю поклали активний початок розгортанню її мережі по усій території України, зокрема й на Житомирщині. Керівництво молодіжною політикою на теренах регіону здійснював Волинський окружкомом КСМУ, а також районні та міські комітети на місцях. Під час реалізації політики коренізації було утворено й національні відділи: польський, єврейський та німецький, головною метою яких стала робота із молоддю національних меншин. Основним завданням організації у 1920-х рр. було залучення якомога більшої кількості учасників із числа бідноти, середняків та представників національних меншин, що загалом відповідало пріоритетним напрямкам політики правлячої партії [4, с. 85].

Значна увага партійних осередків приділялася політнавчанню молодого покоління, головною метою якого було забезпечення ідейного виховання комсомольців. З метою в Житомирській окрузі було організовано двоступеневі політшколи. Головна роль шкіл першого ступеня полягала у «ліквідуванні загальної політичної неписьменности, усвідомлення комсомольцем основних питань завдань комсомолу, спілкової роботи про партію та її завдання», в той час як школи другого ступеня зосереджували свою увагу на «введенні загальноосвітніх предметів, задоволенні зростаючих потреб комсомольських мас, сприянні поглибленню та піднесенню їх політрівня» [1, арк. 92].

Станом на 1 травня 1926 року на теренах Волинської округи чисельність відвідувачів політшкіл складала 6700 осіб, з яких 3729 були міщан та 2971 –

селяни. У національному розрізі: 4194 українці, 1784 євреї, 207 росіян, 304 поляки, 39 німців та 24 чехи [1, арк. 90].

Рівень відвідуваності політшкіл у 1925 р. на у середньому сягав 70-80%. З огляду на значну чисельність представників національних меншин, заняття у окремих школах велося рідною мовою. Серед шкіл I ступеня Волинської округи 25 здійснювали навчальних процес українською та російською мовами, 10 – єврейською, 1 – польською, а серед шкіл II ступеня – 12 російською та українською мовами та 1 – єврейською [1, арк. 90].

Проведення політнавчань було основним завданням керівників шкіл. Із метою підвищення їх ідейного та політичного рівня у Житомирі та у межах районів систематично проводилися семінари. Для того, щоб залучити якомога більшу кількість слухачів, окрім надання методичних вказівок щодо проведення політичних читань, відбувалися наради, де мало місце обговорення основних завдань політичної роботи на найближчий період. Стан діяльності політшкіл постійно контролювався членами бюро окружних комітетів та райкомів більшовицької партії [1, арк. 91].

Незважаючи на посилену увагу з боку державної влади, розвиток політосвіти серед комсомольців залишав бажати кращого. Серед причин цього необхідно відзначити низький рівень грамотності серед слухачів, відсутність у них зацікавленості до занять, недбале ставлення керівництва політшкіл до організації навчального процесу, а також поганий стан матеріального забезпечення. Зокрема у «Матеріалах політнавчання у Ярунському районі» зазначається, що «керівники не дають слухачам пророблених завдань, не здійснюють контролю над їх діяльністю, не докладають зусиль для утворення груп та налагодження їх роботи, підготовка до занять, як практична, так і теоретична, насамперед відбувається індивідуально слухачами» [1, арк. 25].

Слухачі курсі та політшкіл також не виявляли високого рівня зацікавленості у політосвіті: «більшість з них у своєму загальному розвитку стояли низько, тому в більшості них немає конспектів», «дисципліна в загальному незадовольняюча: на заняття з'являються неакуратно, під час занять має місце лузгання насіння, куріння, балачки» [1, арк. 25].

Основною формою перевірки навчальних досягнень здобувачів був формат «питання-відповідь». Неналежний рівень підготовки не дозволяв проводити розгорнуті бесіди. Задля підвищення політобізнаності у окремих закладах проводилися вечори розваг, у ході яких керівники долучали питання із пройдених тем та допомагали слухачам краще їх зрозуміти [1, арк. 25].

З метою вирішення цих проблем місцеві партійні лідери час від часу слухали питання організації політосвіти на своїх нарадах та зборах і приймали відповідні рішення. Зокрема, пропонувалося: «періодично заслуховувати звіти керівників шкіл, давати практичні вказівки, уникати моментів вимагання від керівника всієї відповідальності в роботі школи, займатися розробкою директив щодо підняття дисципліни, виключити зі списків слухачів, що лише гальмують роботу шкіл та груп, «підняти рівень самостійної роботи, вводити елементи загальної освіти» та ін. [1, арк. 26].

Незважаючи на зусилля, які докладалися місцевими партійно-радянськими активістами, ріст комсомольської мережі на Житомирщині в серединні 1920-х років був дуже повільним.

Таким чином, упродовж 1920-х років на Житомирщині вибудовувалася система політичної освіти комсомольської молоді. Згодом вона остаточно сформувалася як інструмент ідеологічного впливу, спрямованого на повне підпорядкування молоді партійним директивам. Попри створення розгалуженої мережі політшкіл та охоплення національних меншин, реальна ефективність навчання суттєво обмежувалася низькою грамотністю слухачів, браком кадрів та формальним підходом до організації навчального процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний архів Житомирської області (ДАЖО). Ф. Р-94. Оп. 1. Спр. 494.
2. Молоткіна В. Комсомол як філія комуністичної партії в українському молодіжному русі в 1920-1930-і рр. *Етнічна історія народів Європи*. 2014. Вип. 42. С. 184-189.
3. Морозов А. Молодіжна політика більшовиків в українському селі у 1920-х рр. *Актуальні проблеми історії України, Росії та країн Європи (1917 – початок XXI ст.)*. 2017. С. 380-385.
4. Стародубець Г. Молоде покоління національних меншин України в об'єктиві молодіжної політики більшовицько-радянської влади (друга половина 1920-х – початок 1930-х років). *Етнічна історія народів Європи*. 2026. № 78. С. 84-93.

УДК: 94(47+57):070:37]

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТИКИ ЛІКНЕПУ НА ЖИТОМИРЩИНІ В СЕРЕДИНІ 1920-Х РОКІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПУБЛІКАЦІЙ НА СТОРІНКАХ РЕГІОНАЛЬНОЇ ПРЕСИ

В.О. Лесик

здобувач III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, 10008, Україна

*Науковий керівник: доктор історичних наук,
професор Г. М. Стародубець*

Лікнеп, тобто ліквідація неписьменності була досить важливою кампанією, що проводилася радянською владою в 20-30-х. роках ХХ століття на всій території СРСР. Причиною її проведення була потреба нової влади в освічених людях. Оскільки переважна більшість населення була неписьменною, питання ліквідації безграмотності гостро стояло на порядку денному.

Історіографія досліджуваної проблеми досить об'ємна. У різний час вона стала предметом вивчення О. Бойка, О. Комарницького, М. Журби, В. Соколова та ін. Однак, питання реалізація цієї політики на території Житомирщини досі залишається недостатньо вивченим. Виходячи з цього ми ставимо за мету проаналізувати особливості реалізації політики лікнепу на Житомирщині у середині 1920-х років. Джерельною базою дослідження виступає тогочасна регіональна преса, зокрема, газета «Радянська Волинь».

26 грудня 1919 року було видано декрет “Про ліквідацію неписьменності серед населення РРФСР”, що фактично поклало початок боротьби з неписьменністю. 21 січня 1920 року наркомат освіти постановив створити ліквідаційний пункт в кожному населеному пункті, де є мінімум 15 неписьменних, а також проведення агітації проти безграмотності. 19 липня 1920 року було створено Всеросійську Надзвичайну Комісію з ліквідації неписьменності при наркоматі освіти. Потім подібні комісії почали створюватися на місцях у губерніях, повітах, волостях. Їхнім завданням була підготовка букварів, методичної літератури, а також підготовка ліквідаторів неписьменності. Також було створено мережу навчальних закладів: недільні школи, лікпункти для дорослих і підлітків, школи для малописьменних, гуртки [1, с. 208].

Кампанія з ліквідації неписьменності на Житомирщині проводилася в руслі загальносоюзної політики. Варто підкреслити, що доросле населення у масі своїй досить негативно поставилося до цієї ідеї. З метою ширшого ознайомлення населення з основним завданнями у сфері подолання безграмотності, більшовицька влада широко використовувала пресу як інструмент агітації. На сторінках тогочасних випусків головної регіональної газети Радянська Волинь знаходимо публікації, в яких у прямий чи опосередкований спосіб йдеться про успіхи лікнепу. Наприклад жителі хутора Новокорецький, Новоград-Волинського району повідомляють що в них 3 грудня 1927 року відкрилася школа для малописьменних, де вони опанували метричні міри, видають стінгазету і влаштовують співанки. Також згадано про проведену в школі в січні лекцію з сільського господарства. У Дашенці Володарського району за інформацією впродовж 1927 року кількість учнів зросла з 30 до 45 серед яких 32 дівчини, а також покращилося ставлення місцевих до лікнепу [3].

Однією із форм боротьби з неписьменністю були «пункти лікнепу різних громадських організацій та товариства «Геть неписьменність!». Вони діяли при клубах, хатах-читальнях і червоних кутках. А також гуртки, в яких письменні навчали неписьменних. Вони створювалися у віддалених селах і хуторах, де не було культурно-освітніх закладів» [2]. Зважаючи на стан масової неписьменності, особливо серед сільського населення, яке переважало у волинському регіоні, пункти лікнепу відкривалися далеко не скрізь. так, жителі «хутора Ожогів Олевського району ж скаржилися, що не мають змоги вчитися, але дуже хочуть [3, с. 3].

В рамках реалізації політики лікнепу в окремих селах регіону розгорнулося будівництво шкіл із залученням до цієї роботи місцевої громади. Незважаючи на те, що такі випадки не носили масового характеру, такого роду події широко висвітлювалися на сторінках місцевої преси із акцентом на досягненнях радянської влади. Так, в Радянській Волині від 9 січня 1927 р. повідомлялося, що «селяни с. Коротиче Володарського району спільними зусиллями збудували школу, в якій вдень вчать діти, а ввечері працює лікнеп, який відвідують 45 осіб. В с. Глибочиці Баранівського району після 5-ої години вечора збираюся до 200 дорослих, які навчаються читати і писати, а також прослуховують професійні курси [4, с. 3].

У рамках реалізації політики з ліквідації неписьменності у великих містах та містечках проводилися різного роду курси з підвищення професійної майстерності, наприклад, у 1927 році збільшилася кількість гуртків, де проводять лекції про сільське господарство. А в Житомирі в 1926 році велася підготовка до відкриття курсів для вступу в вищі навчальні заклади і робітничі школи [5, с. 3].

Часто-густу здобутки політики лікнепу протиставляли релігії, яка нібито заважає поширенню освіти серед населення. У цей час в Україні розгорнулася антирелігійна кампанія. Її відголоски відображені й на сторінках регіональної преси. Кореспонденти у своїх статтях свідомо загострювали увагу на нібито негативному ставленні священиків до освіти дорослого населення. Так, у Радянській Волині від 9 лютого 1927 р. повідомлялося, що «протидію лікнепу в селі Грудні Яблуневського району, чинила релігійна громада, яка не давала відкрити хату-читальню в громадському будинку, який вона зайняла. Автор статті наголошує, що жителі села скаржаться на набожних працівників сільради, які не можуть вигнати цю громаду з будинку» [6, с. 3].

У період становлення радянської влади більшовики значну увагу спрямовували на розширення своєї соціальної бази, в тому числі – й за рахунок місцевого жіноцтва. Місцеві активісти у всілякий спосіб намагалися залучити їх до громадської діяльності. В силу традиційної консервативності устоїв волинського села жінка завжди залишалася на периферії освітніх процесів. «Так, з 5 мільйонів неписьменних в Україні 4 мільйони були жінками, а за три роки вдалося навчити грамоті лише 265 тисяч. Це показує що поширення грамотності серед жіночої частини населення відбувалося значно повільніше», - повідомлялося в одній із газетних статей [7, с. 3]. Тому втягнення жінки до навчання на курсах, гуртках з ліквідації неписьменності було важливим завданням більшовицької влади і знайшло своє відображення на сторінках преси. «Не всюди жінки залишалися неграмотними, – писав кореспондент газети «Радянська Волинь», – наприклад, в селі Яруні вони з радістю відвідували лікнеп. Частина з них вже навчилася читати. А решта слухають оповідання і лекції від вчителів що відвідують село. Також в навчанні і роботі селянкам допомагають ясла, яких раніше не існувало. Завдяки яслам жінки мають більше вільного часу як для роботи, так і для навчання» [8, с. 3]. Такого

роду публікації мали заохочувати волинське жіноцтво підвищувати свій культурно-освітній рівень.

Отже, розгорнута більшовицької владою на початку 1920-х років політика ліквідації неписьменності реалізовувалася й на Житомирщині. Учасниками мережі курсів, гуртків, шкіл, робота яких велася в напрямку організації освіти для дорослих. виступали різні категорії місцевого населення. Основні проблеми та здобутки лікнепу висвітлювалися на сторінках регіональної преси, газети «Радянська Волинь».

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко О. Організаційний етап ліквідації неписьменності (1919-1922 роки). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 202-208. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/45/visnuk_27.pdf (дата звернення: 20.03.2026)
2. Мовчан О. М. Ліквідація неписьменності (лікнеп), кампанії лікнепу в УСРР – УРСР. *Енциклопедія історії України* : Т. 6: Ла-Мі. Київ: Наук. думка, 2009. 790 с.
3. *Радянська Волинь*. 1927. 1 січня.
4. *Радянська Волинь*. 1927. 9 січня.
5. *Радянська Волинь*. 1927. 4 лютого.
6. *Радянська Волинь*. 1927. 9 лютого.
7. *Радянська Волинь*. 1927. 18 лютого.
8. *Радянська Волинь*. 1927. 27 лютого.

УДК 94:316.47:33(477.4)"192"

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ СТАН ЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ПРАВОБЕРЕЖЖЯ (ПРИКЛАД УМАНЩИНИ) У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 1920-Х РОКІВ

Б. І. Пецюх

здобувач II курсу третього (аспірантського) рівня вищої освіти історичного факультету кафедри всесвітньої історії та археології Український державний університет імені Михайла Драгоманова вул. Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна
Науковий керівник: доктор історичних наук, професор В. О. Доценко

Роки після Українською революції і до остаточного встановлення та формування більшовицького тоталітарного режиму залишаються однією зі сторінок вітчизняної історії, що часто не знаходить достатнього висвітлення у наукових працях істориків. Особливо такий підхід відчувається під час вивчення історії національних меншин України чиї особливості вимагають

окремих підходів, які губляться під час написання загальних історій України.

Історіографія залишається одночасно обширною, оскільки до питання зміни у краю після приходу більшовиків писалось, починаючи ще з 1920 рр. самими партійними діячами. Також до цієї теми звертались і іноземні дослідники як Дж. Декель-Чен [1]. Одночасно з цим досі нема окремих досліджень по регіонах України, включаючи Правобережжя.

Мета дослідження полягає у всебічному вивченні та аналізі соціального та економічного стану єврейського населення Уманщини, регіону, який був одним із найбільш постраждалих районів Правобережної України.

Протягом епохи громадських протистоянь, яка змінила на українських теренах, Першу світову війну прокотились цілий ряд хвиль погромів. Наймасштабнішою з них припала на 1919-1920 рр. Єврейські містечка Київщини та Поділля зазнали погромів не один раз і саме ці території стали найбільш постраждалими від погромів [4, арк. 24].

На Півдні Київської губернії, куди входила на той час Уманщина, ситуація була особливо важкою. Такі штетли (єврейські містечка), як Шпола та Звенигородка стали центрами, куди втікали євреї з усіх околиць регіону. Хоча у Шполі біженці попадали повторно під погром, але місто вважалось досі достатньо безпечним, щоб туди прямувати. Кількість новоприбулих у тих містечках досягала до 40% від загальної кількості мешканців. Вони не мали собі місця і їм доводилось жити, де прийдеться. Крім того, що інфраструктура містечок сама по собі не була підготовлена під такий наплив людей так ще додавався занепад будинків, які існували у населеному пункті, внаслідок руйнування протягом погромів. Через такі умови серед біженців поширювались епідемії, які стали причиною смерті не меншої кількості людей ніж насильство під час погромів [5, арк. 73-74].

Незважаючи на все це, за даними 1923 р. у регіоні проживало 902 тис. людей, євреїв було 57 491, що складало приблизно 6,37% від загальної кількості. Нас не повинно дивувати той факт, що більшовицькі органи влади, які почали функціонувати після стабілізації ситуації в регіоні, звітували про жахливий стан серед саме єврейських мешканців. Окружне бюро національних меншин звітувало, що така ситуація склалась через те, що в регіоні була висока густота населення і відсутня будь-яка велика промисловість, а також неможливість збувати кустарні вироби. Ці фактори, а також наслідки політики царського уряду змушували євреїв шукати нові можливості прогодувати себе. Одним з них, на думку місцевої влади, могло стати переселення на землю та інші способи змінити кваліфікацію [6, арк. 42].

Влада намагалась підтримувати ці процеси переходу, виділяючи для цього кредити, а також активно обстежуючи та відвідуючи сільськогосподарські колективи для вирішення різноманітних проблем та непорозумінь. Загалом в регіоні існували наступні сільради: Катеринопільська, Тернівська, Теплицька, Покотилиївська та Монастирищенська [6, арк. 44].

Серед євреїв округу особливою популярністю користувалось Товариство по землеоблаштуванню єврейських трудящих «ТЗЕТ» [6, арк. 52]. Товариство

створили для формування позитивного образу переселення євреїв на землю і просування пропаганди [1, р. 52-53]. Воно проводило різноманітні лотереї для збору коштів. У нього входило по Уманщини 1167 євреїв, з яких найбільше було службовців – 356 людини та кустарів – 344 члена [6, арк. 52-53].

Деякі євреї знайшли себе у цукровій промисловості. Хоча більшість продовжувала працювати у традиційних сферах зайнятості, як торгівля та кустарна промисловість. Остання найбільше була представлена шевцями, кравцями та працівниками деревообробки. Багато з них втратили будь-яку матеріальну базу протягом війни, революцій та погромів. Особливий акцент робиться на молодь зазначених груп, якій нема куди діватись [6, Арк. 47-49]. Влада зазначала, що у цій групі склалась катастрофічна ситуація. Молодь не мала ні роботи, ні можливості отримати якусь професію. Так, у містечку Виноград, Уманської округи, із 236 представників молоді лиш 75 мали хоч якесь заняття. І цей приклад можна розмножити і по іншим населеним пунктам, ситуація всюди була приблизно однакова. Також зазначалось, що директиви ЦК КП(б)У про залученість єврейської молоді на фабрики та заводи і організацію кустарних артільей виконувалось слабо і по факту не сприяли поліпшенню ситуації на місцях [2, арк. 35]. По Уманщині влада намагалась залучати молодь у цукрову, гуральну та млинарську промисловість, щоб покращити ситуацію. Для покращення ситуації серед кустарів загалом пропонували надавати ще більше кредитів та стимулювати створення нових товариств [6, арк. 50].

На останок варто згадати різноманітні комітети взаємодопомоги, які підтримували єврейське населення у тих жахливих умовах. Найважливішим та найбільшим з них було Уманське Товариство. На його балансі перебувала каса безвідсоткових позик, швацька школа-майстерня на 25 підлітків, кравецька школа-майстерня на 18 підлітків, амбулаторія та аптека, харчовий пункт на 220 безпритульних дітей та будинок старости на 60 людей [6, арк. 51-52].

Дане товариство було унікальним за своїм характером, оскільки першим почало надавати не лише медичну допомогу потерпілим від погромів. Інші товариства також не мали достатню підтримку з боку місцевих влад і низової ініціативи, щоб зорганізуватись на достатньому рівні. Досвід функціонування Уманського Товариства врахували установи у Києві, Бердичеві, Білій Церкві, Миколаєві, Катеринославі та Одесі. На утриманні товариства перебувало 1600 людей. Найбільшою популярністю користувалась медична допомога (за нею звернулись 850 людей), матеріальна допомога (745 звернень) і юридична (444 людини) протягом 1925 р [3, арк. 62-63].

Висновки. На початок 1920-х рр. Уманщина була однією з найбільш постраждалих районів Правобережжя після хвиль погромів. Після них ситуація стала катастрофічною. Ряд євреїв не мали засобів до існування, ледве зводили кінці з кінцями. Деякі з них знайшли себе у сільському господарстві, що відображалось у існуванні сільських рад у регіоні, а також роботі «ТЗЕТ». Інші продовжували працювати у традиційних сферах єврейського життя – кустарних промислах. Цим євреям допомагало Уманське Товариство, яке могло надати всю потрібну допомогу і стало одним з найбільш ефективних організацій

такого штибу на всьому Правобережжі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Dekel-Chen J. L. Farming the red land: Jewish agricultural colonization and local Soviet power, 1924-1941. New Haven: Yale University Press, 2005. 366 p.
2. У Політбюро ЦК КП/б/У. *ЦДАГО України* (Центральний державний архів громадських об'єднань України) Ф. 1. Оп. 20. Спр. 2688.
3. Доповідь Уманського міського Товариства «Взаємодопомога» за час із Січня м. 1923 р. до 1-го січня 26. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 413. Оп. 1. Спр. 67.
4. Доповідна записка В.Ц.В.К. Від біженців із погромлених місць Правобережної України. *ЦДАГО України* (Центральний державний архів громадських об'єднань України) Ф. 1. Оп. 20. Спр. 799.
5. Голові Раднаркому України та Голові Всеукраїнського Центру. Вик. Комітету. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України) Ф. 5. Оп. 1. Спр. 660.
6. Про діяльність бюро Національних меншостей окрвиконкому Уманщини за час з 15/УІ-1925 р. по 1/ХІ-1926 року. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України) Ф. 413. Оп. 1. Спр. 67.

УДК 94(477)"1917/1930":32:050

ПОЛІТИЧНИЙ ПРОСТІР КИЄВА НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ «ЛІТОПИС РЕВОЛЮЦІЇ»

М. В. Олефіренко

здобувачка І курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти історичного факультету
спеціальності «Середня освіта
(історія та громадянська освіта)»

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна

*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
професор С. І. Тицький*

Дослідження політичного життя Києва у першій третині ХХ століття є важливим, адже в цей час місто було центром боротьби різних політичних сил і суспільних змін. Водночас актуальним є аналіз того, як ці події висвітлювалися в радянській історіографії, зокрема в журналі «Літопис революції», і які аспекти політичного простору міста в ньому підкреслювалися.

У сучасній історіографії питання політичної історії Києва революційної доби досліджувалося у працях різних науковців. Зокрема, ґрунтовний аналіз

подій Української революції здійснили В. Верстюк та О. Бойко, які розглядають Київ як центр політичної боротьби різних режимів [1; 2]. Дослідження Я. Грицака акцентують увагу на ширших соціокультурних процесах, що супроводжували політичні трансформації [3]. Водночас, у роботах Г. Касьянова та С. Єскельчика розкривається проблема формування радянської історичної пам'яті та ідеологічного контролю над історіографією [4; 5]. Окремі аспекти журналу «Літопис революції» вже розглядалися у працях, присвячених радянській періодиці, однак питання відображення політичного простору Києва на його сторінках не отримало цілісного висвітлення, що й зумовлює актуальність дослідження.

Метою цього дослідження є аналіз того, як на сторінках журналу «Літопис революції» представлено політичний простір Києва, які події та політичні сили отримували пріоритет у висвітленні, а також визначення основних ідеологічних напрямків, через які формувався образ міста як центру революційної активності.

Протягом 1922-1933 рр. історико-партійний відділ ЦК КП(б)У здійснював систематичне видання журналу «Літопис революції», який став важливим каналом для відтворення та поширення інформації про революційні події.

Політичний простір Києва у роки революцій був надзвичайно динамічним і багатовимірним. На сторінках «Літопису революції» цей простір часто постає як арена постійної конфронтації, де зіштовхувалися різні політичні сили, ідеї та інтереси. В матеріалах журналу Київ описується не просто як географічна локація, а як поле напружених суспільних і політичних дій.

Одним із найчастіше повторюваних образів у статтях журналу є Київська Дума — місце, де перетиналися інтереси Центральної Ради, більшовицьких груп і представників місцевого самоврядування. Саме ці матеріали дозволяють реконструювати той період, коли ще не було чітко визначеної політичної домінанти, і навіть невеликі групи впливали на хід подій [6, с. 83-98].

І ще важливий елемент політичного простору – Софійська площа, який у текстах журналу постає як центральна сцена масових виступів. Тут відбувалися збори робітників, мітинги солдатів, з'їзди партійних активістів [7, с. 209-219].

Особливу увагу «Літопис революції» приділяє конфліктам між різними радикальними організаціями. В одному з матеріалів описано, як місцевий осередок робітників намагався перехопити ініціативу у соціалістів – і цей конфлікт не обмежувався лише політичними гаслами, а переходив у конкретні дії з контролю над стратегічними пунктами [8, с. 91-111].

У багатьох статтях журналу підкреслюється роль молоді у формуванні політичного простору. Їхня присутність у вуличних демонстраціях, загальних комітетах та пропагандистських групах свідчить про те, що революція стала не лише боротьбою партійних еліт, а широким суспільним рухом. [9, с. 20-43].

Одним із найхарактерніших мотивів у висвітленні політичного життя Києва є те, як автори журналу описували зміну влади у місті. У матеріалах розповідається, як після перемоги Жовтневої революції у столиці почали

формуватися нові органи влади, політика у місті мала не лише абстрактний і пропагандистський характер, а й конкретні соціальні наслідки [10, с. 18-24].

Варто зазначити, що образ Києва у «Літописі революції» виходить за межі сухого опису подій. Авторі передають настрої населення та реакцію різних груп на політичні зміни. Наприклад, повернення військових до міста описується не лише через факти, а й через емоції, зустрічі та очікування мешканців. [11, с. 22-25].

Отже, матеріали журналу показують, що політичний простір Києва у роки революцій був впорядкованою системою взаємодії різних соціальних і політичних сил, а не хаотичним процесом. Місто виступає як динамічний центр, де перепліталися інтереси різних груп населення. Політичне життя формувалося не лише на рівні влади, а й через активну участь мешканців. Попри ідеологічну спрямованість, журнал дає цінне уявлення про політичну атмосферу та суспільні настрої того часу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Верстюк В. Ф. Українська Центральна Рада: Навчальний посібник. Київ: Заповіт, 1997. 344 с.
2. Бойко О. Д. Історія України: посібник. Київ: Видавничий центр "Академія", 2002. 656 с.
3. Грицак Я. Й. Нариси з історії України: формування української модерної нації [2-ге вид.]. Київ: Генеза, 2000. 249 с.
4. Касьянов Г. В. Україна 1991-2007: нариси новітньої історії / НАН України. Інститут історії України. Київ: Наш час, 2008. 432 с.
5. Єскельчик С. О. Імперія пам'яті. Російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві = Stalin's Empire of Memory. Russian-Ukrainian Relations in the Soviet Historical Imagination; [авториз. пер. з англ.: М. Климчук, Х. Чушак ; ред. Я. Цимбал]; Укр. наук. ін-т Гарвард. ун-ту, Ін-т Критики. Київ: Критика, 2008. 303 с. : іл. (Критичні студії).
6. Літопис революції. Журнал історії КП(б)У та Жовтневої революції на Україні/Істпарт Центрального комітету Комуністичної партії (більшовиків) України.–№ 6(45): листопад-грудень. Харків: ДВОУ Видавництво "Пролетар", 1930. 498 с.
7. Літопис революції. Журнал історії КП(б)У та Жовтневої революції на Україні / Істпарт Центрального комітету Комуністичної партії (більшовиків) України. № 2 (29): березень-квітень. Харків: Держ. вид-во України, 1928. 384 с.
8. Літопис революції. Журнал з історії КП(б)У та Жовтневої революції / Істпарт Центрального Комітету Комуністичної партії (б) України. №2 (11): березень-квітень. Харків: Держ. вид-во України, 1925. 261 с.
9. Літопис революції. Журнал Всеукраїнської Комісії з вивчення Історії Жовтневої Революції та Комуністичної Партії (більшовиків) України / Відп. ред. С. Шрейбер. Ц. К. Комуністичної партії (б.) України. ІСТПАРТ. №3 (8) Х.: Держ. вид-во України, 1924. 246 с.

10. Літопис революції. Журнал Всеукраїнської Комісії з вивчення Історії Жовтневої Революції та Комуністичної Партії (більшовиків) України/Відп. ред. М. Равіч-Черкаський. Комуністична партія (більшовиків) України. № 3. Харків: Держ. вид-во України, 1923. 212 с.

11. Літопис революції. Журнал з історії КП(б)У та Жовтневої Революції в Україні / Істпарт Центрального Комітету Комуністичної партії (б) України. №2 (17): березень-квітень. Харків: Держ. вид-во України, 1926. 236 с.

УДК 94 (477)

УЧАСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ СТРУКТУР У ВИБОРАХ ДО ПАРЛАМЕНТУ ПОЛЬЩІ У 1930 Р.

С. О. Савицька

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Інституту економіки та менеджменту,
Національний університет водного господарства
та природокористування
вул. Соборна 11, м. Рівне, 33000, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Восени 1930 р. відбувалися дострокові вибори до Парламенту міжвоєнної Польщі. Перша підготовка до них була описана у газеті «Діло» від 2 вересня 1930 р.: «Треба готуватися до виборів! Прийшли вони в особливо важкий час: в час господарської скрути, коли люди свої особисті потреби зі шрубують до мінімум і тим важче видобути з них гроші на загально-громадські цілі.» Одночасно з цим увага акцентувалася й на тому, що через економічну кризу зацікавленість населення до політичних процесів значно ослабла. «Долучаються до цього ще такі моменти, як надзвичайно загострені внутр.-політ. відносини в цілій Польщі та зокрема й особливо на наших землях. Усе воно надзвичайно ускладнює ситуацію і накладає величезну відповідальність на наш національно-політичний провід. Одним лише ми багатші нині, ніж були в 1928 році, перед попередніми виборами: багатші досвідом самих виборів і досвідом на парля ментарній арені». У статті також згадується про набутий негативний досвід з минулих виборів [1].

На засіданні Українського Національно-Демократичного Об'єднання (УНДО) 30 серпня 1930 р. вирішили: взяти участь у виборах до сойму і сенату; звернутися до партій Української Соціалістично-Радикальної та Української Соціал-Демократичної з пропозицією заключити спільний виборчий блок. Вважалося, що партії функціонують на національному ґрунті і є вираженням тогочасного внутрішнього та міжнародного становища українського народу [2].

Натомість конституція Речі Посполитої визначала рівність всіх етногруп, що проживали у країні. Але уже у виборчій географії і розподілі чисельності мандатів вбачалося порушення виборчих прав українців [2].

В газеті «Діло» за 7 вересня 1930 р наголошувалося доцільність об'єднання партій «Які не стоять на становищі польської та московської хруніяди». Тобто будуть захищати права українців. «Сьогодні стало вже ясно, що до цих виборів ітимуть лише три польські листи: «Центро-хлів», ББ і ендеція, при чому в деяких округах Сх. Галичини і Волині і ці 3 листи будуть на-певне зредуковані до 2-ох (ендеція і Центролів не будуть собі взаємне перешкоджати). Як то-ді вийдуть українці при кількох окремих листах?! Як ці листи зможуть між собою конкурувати, коли будуть майоризовані згори ським бльоком та ще й розбивані дистами сель-робівськими?! Коли би з трьох українських партій, які входять у гру, ні одна з них не бажала собі бльоку - бльок мусить бути створений. Бо так каже розум, без якого політика не є політикою» [3].

13 вересня 1930 р. аналізуючий часопис інформував про: «арештування 17-ти послів ріжних польських опозиційних клубів в останньому соймі та 4-ох б. послів українських: Ліщинського, Палієва і Цепевича (УНДО) та Когута (соц.-рад.). Сьогодні надійшла вістка про арештування ще одного б. українського посла: Вислоцького з Бродів; разом в арештованим кілька днів тому б. послом Кузиком перебуває у в'язниці вже 5 б. членів Українського Клубу та 1 член клубу соц. Радикалів». Офіційний комунікат пояснив це провинами здійсненими підчас дії останньої сеймової сесії. Провини «киримінальної що й політичної натури». Оскільки, із закінченням дія посольських мандатів, закінчилася посольська недоторканість, влада приступила до розгляду провин вчинених протягом минулої сеймової каденції. Нібито вище вказані послы закликали до насильства й непослуху владі. Акцією керував особисто маршал Пілсудський. Всіх, кого заарештували, якимось чином били причетні до відстоювання українських прав. Також передбачалися важкі вибори «Треба бути приготованим, що вибір акції (прийде проводитися в надзвичайно важких мовах) Кожне діло робити людей. Позбавлена людей, здібних до роботи, буває інколи річчю дуже болючою. Ми можемо стрибнути і з іншими небезпеками печними перепонами. Але ні одна з них зокрема. У всіх вони разом узяті не можуть впливати на залишковий слід справи! Без огляду на форму розрахунку» між двома польськими таборами, ми, українці, повинні ніби напружити всі сили в ціль енергії, щоб витримати важкий виборчий час і згодувати такий випадок виборів, який згодуеться нам!» [4].

На мурах Львова почали з'являтися афіши, які сіють ненависть до усього українського, підбурюючи одну частину Львова проти іншої. В Золочеві була призначена передвиборча нарада [5].

«Повітовий Комітет Українського Націольно-Демократичного Об'єднання в Золочеві сликав на день 11. ц. м. нараду в справі організації виборів. Нарада була за запрошеннями 1 за 4 дні наперед повідомлено про неї староство. Прибуло біля 300 делегатів з повіту. Справи реферували д-р Ваньо і

д-р Олесницький і промовило кількох промовців з місць. Вибрано Повітовий Виборчий Комітет в складі 16 осіб і ухвалено відповідні резолюції, які подається вкредо». Під час наради до приміщення зайшла поліція і почала перевіряти присутніх. Оскільки запрошення були підписані Ваньом, від нього вимагали назвати кожного присутнього поіменно. Кого він не міг назвати, виводили із зали. Ваньо проголосив замість довірчої наради публічне віче. Поліція розігнала нараду з бійкою [6].

Польська влада розпочала пацифікацію у зв'язку з непокорюю «По українських селах проводить т. зв. „пацифікацію" поліція, тепер уже в силі двох тисяч поліцаїв (1000 в Брежанщині та Бобреччині, а 1000 в Тернопільщині) і польська кіннота. Куди проходять відділи цієї пацифікаційної експедиції, там піднімається плач, стогін та розпучливий крик сільського населення. В руїну повертається господарський дорібок українського села, у звалища переходять сільські установи як кооперативи в читальні. Тому не диво, що хто може спасається бігством від тієї пацифікації. криється по лісах та очеретах, відрікається своєї тати в добра, щоби тільки виминути цього «благословенного успокоювання». Пацифікація була наслідком саботажів, підпалів щоб упокорить населення [7].

У номері за 1 жовтня 1930 р. було опубліковано комунікат від УНДО в якому описаний заклик народу зберігати рівновагу духа в нинішні нелегкі часи, не піддаватися зневірі, не відходити від громадської праці, а ще більше об'єднуватися біля свого національно-політичного проводу [8].

Окремо увага акцентувалася на тому, що було польською владою заарештовано «голову Українського Націонал-Демократичного Об'єднання, 4-х заступників голови, генерального секретаря і секретаря Парламентарної Репрезентації, а також цілий ряд визначних діячів, активних членів партії, хочби тільки б 17 послів і 3-ох сенаторів. Із-обох секретаріатів партійного і парламентарного – забрано всі матеріали, а домівку генерального секретаріату зовсім запечатано». Партія опинилася у надзвичайно важкому становищі [9].

Перед виборами панувала повна невизначеність у долі українського народу. Організація виборів мала незадовільну оцінку: були випадки, коли виборчі карточки, бюлетні взагалі не були доставлені на дільниці, не проводилася передвиборча агітаційна робота, не було створено виборчі дільниці. Незважаючи на ці недоліки, було обрано 21 українського посла [10].

Приймати участь в засіданнях сейму могли не всі, бо деякі з них були арештовані. «Тут слід вияснити, що отримання мандату не потягає за собою автоматичного звільнення зпід арешту. Лише на домагання нового сойму мусіли їх звільнити. Тому, що абсолютна більшість у новому соймі належить до ББ. такого рішення сойму не слід сподіватися. Перебування у в'язниці не означає теж утрати мандату». Перебуваючи під арештом, мандати вони не втрачали. «Навіть судовий присуд не позбавляє мандату, - хіба, що суджено послів за злочини, які не редбачує виборча ординація. З арештованих 7-ох послів засуджений досіль лише пос. Кохан на 1 рік в'язниці (за зневагу урядовця у службі), але цей присуд ще не правосильний, бо пос. Ко-кан зробив відклик».

Це були не остаточні списки, могли відбутися заміни кандидатів в межах партій [11].

Таким чином, як бачимо восени 1930 р. вибори до парламенту міжвоєнної Польщі відбувалися в умовах пацифікації, а значна кількість відомих політичних діячів-українців була заарештована. Незважаючи на таку ситуацію українські легальні політичні структури взяли участь у виборах, що дозволило їм і надалі відстоювати інтереси українського населення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Розв'язання сойму. Нові вибори 16 листопада до сойму і 23 листопада до сенату. *Діло*. 1930. С. 1.
2. УНДО і вибори. Поклик до єдиного виборчого фронту. Комунікат. *Діло*. 1930. С. 1.
3. Примус виборчого бльоку. *Діло*. 1930. С. 1.
4. Арештування б. послів. *Діло*. 1930. С. 1.
5. Голос на пустині. *Діло*. 1930. С. 1.
6. Вибори. *Діло*. 1930. С. 2.
7. Українське населення криється по лісах. *Діло*. 1930. С. 1.
8. Солідарний голос політ. партій про події в краю. Комунікат. *Діло*. 1930. С. 1.
9. УНДО. Після останніх арештувань. *Діло*. 1930. С. 1.
10. Факти і висновки. Після соймових виборів. *Діло*. 1930. С. 1.
11. Хто вибраний українським послом. *Діло*. 1930. С. 1-2.

УДК 94 (477)

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗЛОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БІЛЬШОВИКІВ В УКРАЇНІ У ГАЗЕТІ «ДІЛО» ЗА 1937 РІК

І. М. Шамало

здобувач IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Навчально-наукового
інституту економіки та менеджменту
Національний університет водного
господарства та природокористування
вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33000, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Період 1937-1938 рр. увійшов в історію України як Великий терор. Він був спрямований не лише проти політичних противників, але й проти самої української культурної, військової та адміністративної еліти.

Газета «Діло», провідний український часопис у Галичині, стала одним із видань, що систематично подавало інформацію про ці події, відкриваючи

західноукраїнському читачеві справжній масштаб злочинної діяльності більшовицького режиму на УРСР.

Уже від початку 1937 р. в повідомленнях з Москви та Харкова згадувалося про «активізацію націоналістичних елементів сов. України та інших немосковських республік» [1].

Як подавав український делегат Хацкевич на сесії центрального виконавчого комітету СРСР, ці елементи співпрацювали з так званими «ворогами народу», «троцькістами і бухаринівцями» [1].

Репресії виконувалися установою, під назвою ГПУ. У газеті, в номері за 15 липня наводився докладний опис установи ГПУ - «серця совітського терору, сучасної Бастилії», як її називав автор. «По коридорах вистелених м'якими хідниками, ходять сторожі-гепісти у тихолазах, які зовсім приглушають відгомін кроків... коли когось беруть із келії на слідство або на «завжди»... Двері відчиняються та агент запитує зібраних у келії в'язнів, чиє прізвище починається від такої і такої букви. Далі знову шепотом починаються допити щодо імени даної людини та імени її батька. Вкінці паде таємничим шепотом: "пожалуйте со мной!" (прошу за мною) - і знову тиша, переривана тільки сигналом - тріскотом пальців. Тихим шепотом порозуміваються зі собою люди вкинені до пивниць при Лубянци ч. 2, намагаючися відгадати, яку долю ладять їм криваві,уполномочені" (слідчі судді) - панове життя і смерти своїх жертв, «заохочені ударніцтвом і соціалістичним суперництвом» [2].

У номері за 17 липня згадується, що в Одесі арештовано цілу низку урядовців - «шефа відділу хліборобства Атаманчука, прок. Юмітера, начальника фінансового відділу Діянова, шефа райомового ЦВК Хріненка та багато інших». Такі повідомлення свідчать про системне знищення української адміністративної еліти, навіть лояльної до радянської влади [3].

Обвинувачення у «троцькізмі» чи «ворожій діяльності» стало універсальним інструментом для усунення будь-кого з посад.

Паралельно преса оголошувала про пожежі на колгоспних ланах, приписуючи їх «ворожим рукам». «...зі Симфесрополя прийшла вістка про пожежі по колгоспах та радгоспах Криму, Опісля вибухло понад 10 пожеж і в Красно-перекотпськім районі Майже одночасно наспіли подібні відомости і з інших районів та областей... Ворожі руки простягаються з запаленим сірником до нового врожаю та до машин» [4].

У номері за 11 серпня було черговий раз згадано про чистки політичних діячів УРСР «...Усунули зі служби 108 старшин і політичних комісарів. 72 дістали нові призначення в сибірській, надволжанській і середно-азійській окрузі» [5]. Чистка відбувалася під гаслом боротьби із «сепаратизмом», але фактично мала на меті повне підпорядкування українських частин центральному московському командуванню.

Водночас під удар потрапила інтелігенція. Газета фіксує трагічні долі багатьох відомих українських діячів культури. «Українського письменника Микитенка викинули зі союзу українських совітських письменників... за те, що він пропагував націоналізм і троцькізм» [6].

Невдовзі «...в останніх днях арештували у Києві - очевидно під закидом «націоналістично-Петлюрівських ухилів» українських артистів: маляра Анатолія Нетрицького, народного артиста УСРР, співака Михайла Донця та «орденоносицю» співачку Петрусенко.» [7]. Газета додає, що навіть відомий поет Микола Зеров «перебуває на Соловках», що підтверджує масштаб знищення української культурної еліти.

Одним із найгучніших випадків, на які звертала увагу газета «Діло», стало самогубство голови Ради народніх комісарів Радянської України Панаса Любченка. Офіційні совітські джерела називали його смерть актом «самознищення», проте у номері за 4 вересня наголошувалося, що Любченко «ввійшов у порозуміння з бльоком української націоналістичної опозиції, щоб повести акцію проти Сталіна» [8].

Смерть Любченка не стала кінцем розправи. У наступні тижні зазнали арештів його найближчі соратники, а жінка «... померла у в'язниці внаслідок жахливих знущань над нею» [9].

Також повідомлялося про «нагородження» тих, хто сприяв винищенню «ворогів». У номері за 24 серпня згадується що ЦВК СРСР, «постановив надати багатьом особам совітського судівництва ордери Леніна та інші відзначення за енергійне виловлювання «ворогів народу» [10]. Система терору ставала офіційно винагороджуваною, а переслідування невинних - частиною державної політики.

Водночас терор розгортався і в нижчих адміністративних структурах. Були випадки, коли новообраних урядовців уже через кілька днів оголошували «ворогами народу». Так, у вересні 1937 р. «головою київської столичної міської ради вибрали Тараса Митулінського, а 15 вересня оголосили, що його викрили, як «ворога народу» [11].

Будь-яке недовиконання планів розцінювалося як «контрреволюційна діяльність». У номері за 19 вересня зазначено: «в Донеччині річний плян будови нових копалень виконано лише на 39 проц., зате видатки перевищили бюджет на мільйони рублів... винувників арештовано і вони потерплять як найбільш сувору кару» [12].

Однією з тенденцій, що фіксувала газета, було усунення українських командирів із військових округів. Після арешту Якіра, командувача Київського військового округу, у вересні 1937 року постраждав і його наступник - Іван Дубовий. «Його призначили командиром харківської округи, але доля його залишалася не відома, - мабуть, у 2неласці2... це вже друга зміна військових командирів на Україні» [13].

Варто зазначити, що таке масове усунення людей спостерігається не в «московській» частині СРСР. «Хто вміє читати пресу, той бачить, що чим більше розвивається терор у СРСР, тим більше переноситься він на землі чужих націй. Чистка самого московського уряду є забавкою в порівнянні з чисткою урядів національних республік від президентів совнаркомів до останньої сільської ради... видно наприклад, що майже цілі уряди Білоруси, Грузії, Узбекістану та кількох автономних республік змінено за останні тижні,

і чистка тягнеться далі, Україна і так уже вичищена до краю кількома наворотами» [14].

Показовими у світлі більшевицької політики були економічні відносини між СРСР та УРСР, «бюджет УССР на 1938 рік, що його опрацював київський уряд, має 971 мільйонів рублів, разом зі самоуправним бюджетом 3 і пів мільярда; є це 4 проц. всього союзного бюджету, що доходить до 98 мільярдів... Зате посередні й безпосередні податки з УССР принесуть совітському союзові коло 380 мільярдів рублів» [15].

Це співвідношення свідчить про економічну експлуатацію України - республіка, що становила понад п'яту частину населення ССРСР, отримувала лише незначну частку загального бюджету, тоді як її господарські ресурси та податкові надходження перетворювалися на головне джерело

Матеріали газети «Діло» за 1937 рік є цінним джерелом для дослідження політики терору в СРСР. Завдяки регулярним повідомленням, українська громадськість Галичини мала змогу отримувати відомості про події за Збручем.

Публікації дають змогу простежити логіку й методи більшевицької влади – систематичне винищення кадрів, фабрикацію справ, переслідування інтелігенції, репресії у війську, показові процеси й пропагандистське прикриття терору.

Список використаних джерел та літератури:

1. Активізація націоналістичних елементів Сов. України та інших немосковських республік. *Діло*. № 150. 11 липня 1937. С. 1.
2. 7 літ на Соловках. *Діло*. № 152. 15 липня 1937 р. С. 2.
3. Масові арештування на Совітській Україні і Кавказі. *Діло*. № 154. 17 липня 1937 р. С. 1.
4. Арештування членів уряду УССР. *Діло*. № 162. 27 липня 1937 р. С. 1.
5. На Україні усувають старшин і політичних комісарів. *Діло*. № 175. 11 серпня 1937 р. С. 1.
6. Письменник Микитенко арештований. *Діло*. № 220. 7 жовтня 1937 р. С. 1.
7. На совітській Україні арештують... орденоносців. *Діло*. № 220. 7 жовтня 1937 р. С. 1.
8. На Совітській Україні та в Грузії кипить. *Діло*. № 194. 4 вересня 1937 р. С. 1.
9. Большевики закатували жінку Любченка. *Діло*. № 209. 23 вересня 1937 р. С. 7.
10. Ордери за смертні присуди. *Діло*. № 185. 24 серпня 1937 р. С. 4.
11. Хроніка Совітської України. *Діло*. № 222. 9 жовтня 1937 р. С. 4.
12. Протибольшевицький рух. *Діло*. № 207. 19 вересня 1937 р. С. 1.
13. Хроніка Совітської України. *Діло*. № 206. 18 вересня 1937 р. С. 4.
14. Москва звинувачує у своєму терорі Європу. *Діло*. № 183. 21 серпня 1937 р. С. 3.
15. Совітська Україна платить Москві 38 мільярдів рублів. *Діло*. № 229. 17 жовтня 1937 р. С. 1.

**ВІДОБРАЖЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ
(НА ПРИКЛАДІ ГАЗЕТИ «ДІЛО»)**

К. Д. Журавльова

здобувачка I курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти інституту права та гуманітарних наук
Національний університет водного господарства та природокористування
вул. Соборна 11, м. Рівне, 33000, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

У міжвоєнний період західноукраїнська преса значну увагу приділяла аналізу суспільно-політичного та соціально-економічного життя в Радянській Україні та СРСР, зокрема. У багатьох номерах найавторитетнішого часопису Галичини газети «Діло» друкувалася значна кількість різнопланових матеріалів об'єктивний аналіз яких дозволяє проаналізувати ставлення західноукраїнського суспільства до тих негативних явищ, які відбувалися у Радянському Союзі у 1930-х рр.

Так, у ряді номерів газети діло на початку січня 1934 р. констатувалося, що зовнішня політика Радянського Союзу мала серйозний лейб мотив, а саме: страх перед війною. «Совети за всяку ціну намагаються відсунути момент збройного зіткнення, бо знають, що внутрішня ситуація в СРСР – господарська руйна та терор – не сприяє воєнним успіхам. Цей страх має два джерела: на Заході – це прихід до влади Гітлера та його відверті плани експансії на Схід; на Сході – це японська загроза в Маньчжурії. Москва опинилася перед перспективою війни на два фронти, якої вона не витримає. Саме тому ми бачимо таку гарячкову активність советської дипломатії: підписування пактів про ненапад, загравання з Лігою Націй та шукання приязні у Франції» [1, с. 4].

В іншій статті з даного циклу констатувалося, що у результаті інформації про кардинальну зміну «курсу советської політики щодо Польщі та Франції викликають у багатьох здивування». Адже ті кого більшовицька влада ще недавно називала «імперіалістичні хижаки», відразу ж «друзями миру»? І далі аналізуючи ситуацію, що склалася у світі наголошувалося, що це була «політика відчаю. Совети намагаються створити ілюзію безпеки на своїх західних кордонах, щоб розв'язати собі руки на Далекому Сході проти Японії. Але чи можна вірити цим запевненням?» [2, с. 4].

Отже, з детального аналізу вищенаведеної публікації стає очевидним, аналізуючи внутрішню ситуацію у Радянському Союзі у часописі констатувалося, що терор та руйнування економіки ускладнили діяльність за зовнішньополітичній арені. А підписування низки пактів про ненапад наочно свідчило про те, що більшовицький уряд боявся участі у воєнних діях, особливо на Заході та Далекому Сході. Ще один важливий момент, який відзначався, що

це робилося більшовицьким урядом від безвихідності ситуації й таким чином вони намагалися вирішити питання недоторканості своїх західних кордонів.

Значна частина матеріалів у досліджуваному виданні була присвячена висвітленню репресій більшовицької влади проти українців. В одній із публікацій із цього циклу констатувалося, що «З Москви повідомляють, що у зв'язку з усуненням із комуністичної партії та арештуванням членів українців дожидають там великого українського процесу. До судової відповідальності потягнені: Бадан, Рибицький, Коперський, Шумський, Максимович, Щур, Волухін і інші» [3, с. 3].

В іншій статті відзначалося, що більшовицький тоталітарний режим розпочав чергову «хвилю репресій» проти науковців. «На цей раз під ударом опинився «теоретичний фронт». Сталін зажадав від академіків повної покори. Всіх, хто пробує думати поза рамками марксизму-ленінізму в офіційній інтерпретації, оголошують „ворогами народу“ та усувають з посад. Це чищення має на меті остаточно закріпити ідеологічну монополію Кремля» [4, с. 2].

В іншій статті констатувалося, що на засіданні Центрального комітету більшовицької партії комісар «народної освіти Радянської України» Затонський затаврував українських комуністів і націоналістів, які підтримували «український сепаратизм». Він стверджував, що їхня діяльність нанесла значних збитків не лише культурно освітній сфері, а також і сільському господарству [5, с. 1]. Однак жодного слова про голодомор 1933 р. та його результати на вищеназваному засіданні сказано так і не було.

Таким чином, як бачимо публікації у газеті «Діло», що стосувалися ситуації у Радянському Союзі не значною мірою висвітлювали ті репресії, що відбувалися там, а також показували, що більшовицька диктатура намагалася добитися повного контролю над усіма сферами життя суспільства. Одночасно з цим у газеті висвітлювалася діяльність більшовиків, яка була спрямована проти українського національно-визвольного руху.

Список використаних джерел та літератури:

1. Страх Совітів перед війною! *Діло*. 1934. 1 січня. С. 4.
2. Як це розуміти? *Діло*. 1934. 1 січня. С. 4.
3. Український процес у Москві. *Діло*. 1934. 1 січня. С. 4.
4. Більшовицьке чищення «теоретичного фронту». *Діло*. 1934. 2 січня. С. 2.
5. Більшовицький наступ на українських націоналістів. *Діло*. 1934. 2 січня. С. 2.

РОЗГОРТАННЯ БОРОТЬБИ УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ НАЦІОНАЛІСТІВ НА ТЕРИТОРІЇ РІВНЕНЩИНИ

І. Ю. Копалін

здобувач I курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Інституту права та гуманітарних наук
Національний університет водного господарства
та природокористування
вул. Соборна 11, м. Рівне, 33028, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Метою цього дослідження є аналіз діяльності Української Військової Організації (УВО) та Організації українських націоналістів на території Рівненщини наприкінці 1920-х – у 1930-х рр.

На початковому етапі своєї діяльності Українська Військова Організація (УВО) у межах Дубенського повіту передусім зосереджувалася на розповсюдженні підпільних видань, насамперед газети «Сурма», а також різноманітних листівок, у яких висвітлювалися події місцевого життя. Ці матеріали скеровувалися до осередків товариства «Просвіта» та окремих активних представників української громади. Головною метою такої роботи було зміцнення національної свідомості та консолідація українців навколо ідеї визвольної боротьби.

За даними органів безпеки, 1-2 квітня 1929 р. у селі Озеряни Варковицької гміни відбулася таємна зустріч членів УВО. У ній брали участь двоє львівських студентів (їхні імена не збереглися), а також представники Рівненської української гімназії: вчитель Олександр Корольчук, учні Теодор Тижук та Олександр Воробей, разом із Ростиславом Волошиним та кількома іншими волинськими активістами. Зібрання мало організаційний характер і було спрямоване на посилення координації між осередками українського національного руху [2, с. 35].

У 1931 р. спостерігалось поступове розширення впливу УВО та утвореної у 1929 р. Організації Українських Націоналістів (ОУН) серед місцевого населення. Для маскування своєї діяльності націоналістичні структури почали створювати легальні організації-прикриття, зокрема осередки Українського протиалкогольного товариства «Відродження». Такі гуртки діяли конспіративно в низці сіл Дубенського повіту. Через них члени ОУН намагалися поширювати ідеї культурного й морального відродження українців, паралельно ведучи приховану політичну роботу [3].

У 1932 р. діяльність ОУН набула більш організованого характеру. Того року було проведено антирадянську акцію за участю українських студентів - членів підпільних осередків. Її ключовим елементом стало масове поширення

брошур «Бій під Крутами», які мали на меті піднести патріотичний дух молоді. 3 травня 1932 р. керівництво ОУН наказало розгорнути масштабну кампанію з розповсюдження листівок із закликами до національного протесту проти польської влади, демонструючи неприйняття українцями свого підлеглого становища в складі Польщі [1, с. 62].

У межах цієї акції 1 травня 1932 р. у селі Пустоївання гміни Крупець було розповсюджено листівки ОУН, датовані квітнем того ж року. Уже 4 травня поліційний пост у Козині отримав анонімне повідомлення з Радзивілова про існування осередку ОУН у Пустоїванні. Під час перевірки встановили, що місцевий мешканець Ростислав Нищук підтримував тісні контакти з Г. Оборським із села Ситне, який і створив там підпільний осередок. Саме його члени, за наказом Оборського, займалися поширенням листівок [1, с. 63].

30 червня 1932 р. поблизу села Пляшева, на «Козацьких Могилах», відзначалася річниця Берестецької битви, за участі понад п'яти тисяч осіб із різних повітів Волині та Галичини. Під час богослужіння невідомий кинув із балкона монастиря близько тридцяти згорнутих листівок ОУН. Поліція втрутилася та вилучила їх. Листівки містили текст про битву під Берестечком і були надруковані типографським способом. Організаторів акції так і не встановили, але поліція відзначила її високий рівень підготовки.

Того ж літа у крипті з останками козаків, загиблих під Берестечком, було знайдено вінок із чорною стрічкою з написом: «Борцям полеглим за волю України». До нього була прикріплена картка зі словами: «Незабудим героям Рівненщини 1651-1932». Цей жест мав не лише меморіальний, а й політичний характер, символізуючи тяглість визвольної боротьби [4, с. 251].

Студент Борис Пшеничний отримав завдання організувати осередки ОУН у Дубенському повіті під час канікул. Він мав створити систему підпільних «п'ятірок» і налагодити зв'язки з уже існуючими структурами. Особливу роль відіграв Михайло Пикалюк із села Стара Носовиця, який за вказівкою невідомого студента з Тернополя почав формувати бойові «п'ятірки». Кожен учасник мав створити власну групу, що розширювало мережу підпілля.

Крім того, Пикалюк підтримував зв'язок із Євгеном Кальчуком із Дермані, який намагався розгорнути діяльність ОУН на базі місцевої «Просвітянської хати». До кола осіб, пов'язаних із ОУН, також потрапила Валентина Чайковська з Луцька, яка забезпечувала передачу матеріалів між Луцьком і Рівненщиною [2, с. 36].

У селі Погорільці діяла «трійка» ОУН під керівництвом Оксентія Ямця; імовірно, подібна група існувала й у Рачині [5].

У 1932-1933 рр. Омельчук і Волошин стали ключовими організаторами ОУН на Волині. У ніч на 10 травня 1932 р. було здійснено саботаж - перепиляно телефонний дріт між станціями Рудня-Почаївська та Міхаловка. Оборського підозрювали в організації цієї акції; у жовтні 1932 р. в нього знайшли зброю та вибухівку, а 15 грудня його заарештували. У 1933 р. Ростислав Волошин (псевдо Березюк) став одним із провідних діячів ОУН на

Волині, координуючи студентські осередки, організовуючи з'їзди та підтримуючи зв'язки з керівництвом у Львові.

Навесні та влітку 1933 р. мережа ОУН у Дубенському та Здолбунівському повітах продовжувала зростати. Студент Мельничук отримав наказ організувати центри ОУН у регіоні, а Теодор Назарчук налагоджував контакти з Львовом, Кременцем і Рівним.

Напередодні виборів 1935 р. ОУН закликала до бойкоту, а в окремих випадках вдавалася до саботажу, зокрема до спалення столів у господарстві Й. Бондарчука. Попри масові арешти польською владою, підтримка ОУН серед селян зростала [2, с. 37].

У 1938-1939 рр. польська влада провела масштабну ліквідацію осередків ОУН, заарештувавши десятки людей.

Напередодні Другої світової війни ОУН активно збирала розвіддані та готувалася до можливого збройного протистояння. На початку вересня 1939 р. її озброєні групи здійснили низку нападів на польських поселенців з метою здобуття зброї [3, с. 7].

Отже, у міжвоєнний період ОУН змогла створити на Волині міцну організаційну, ідеологічну та кадрову базу, яка стала важливим підґрунтям для подальшої мобілізації українського руху опору напередодні та під час Другої світової війни.

Список використаних джерел та літератури:

1. В'ятрович В. До проблеми формування ідейно-програмових засад українського визвольного руху 1920-х – 1950-х рр. *Український визвольний рух: Науковий збірник*. Ред. кол.: Володимир В'ятрович, Роман Грицьків (від. ред.), Ярослав Дашкевич та ін. Львів: Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, Центр дослідів визвольного руху, 2007. 9. С. 61-82.
2. Рифляк Р. Організація Українських Націоналістів. 1929-2009 рр. *Самостійна Україна*. 2009. Чис. 3/512. Липень-вересень. С. 35-43.
3. Кентій А. В. Нариси історії Організації українських націоналістів (1929-1941 рр.). Київ: Ін-т історії України НАН України, 1998. 201 с.
4. Сивіцький М. Історія польсько-українських конфліктів. Київ.: [б. в.], 2005. Т. 1. 343 с.
5. Кучерепа М., Цецик Я. Українські національні партії на Волині (1921-1939 рр.). У 2 ч. Ч. 2 : монографія. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 292 с.

ВІДОБРАЖЕННЯ АДМІНІСТРАТИВНО-ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ РЕФОРМИ 1925 Р. У ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІЙ ПРЕСІ

М. П. Овсійчук

здобувач I курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Інституту економіки та менеджменту
Національний університет водного господарства та природокористування
вул. Соборна 11, м. Рівне, 33028, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Адміністративно-територіальний поділ України є важливою складовою системи державного управління що забезпечує ефективну організацію влади на місцях, реалізацію соціально-економічної політики та збалансований розвитком регіонів. Упродовж різних історичних етапів територіальний устрій України зазнавав численних змін під впливом політичних реформ та зовнішніх чинників

Метою дослідження є розкриття сутності адміністративно-територіального поділу України в 1920-1925 рр., а також його аналіз.

Після становлення радянської влади в Україні одним із пріоритетних завдань стало проведення адміністративних реформ, практичне здійснення яких розпочалося у 1922 р. [2].

«25 жовтня 1922 сесія ВУЦВК прийняла постанову «Про адміністративно- територіальний поділ УСРР і про спрощення радянського апарату», в якій підкреслювалася необхідність поступового переходу від чотириступеневої (губернія - повіт - волость село) системи управління до триступеневої (округ - волость село) і вносилися зміни до губерньського поділу» [1].

До 1925 р. зберігався імперський поділ на губернії. Україна включала в себе 12 губерній: Волинську, Донецьку, Катеринославську, Київську, Кременчуцьку, Миколаївську, Одеську, Олександрівську (з 1921 р. - Запорізьку), Подільську, Полтавську Харківську, Чернігівську [1].

Однак у 1925 р. було скасовано ліквідовано повітово-волосний поділ, а введено нові адміністративно-територіальні одиниці: сільські ради, райони і округи. Із 12 губерній залишилося лише 9, з 102 повіти реорганізовано у 53 округи, замість 1989 волостей утворено 706 районів, а кількість сільрад зменшилася з 15696 до 9307 [2].

Загалом в 1925 р. чисельність адміністративно-територіальних одиниць в УСРР скоротилася з 17896 до 11260 [4].

Найменший у республіці Малинський округ мав 317 тис. жителів, а найбільший, Харківський – 1 млн. 82 тис. Лише 400 тис. осіб нараховували Бердянський, Ізюмський, Куп'янський, Маріупольський, Сновський Чернігівський округи. Це – поліські та степові території з невисокою густотою

населення. Райони, створені з кількох волостей або їх частин мали до 37 тис., населення, проти в середньому 13 тис. волостях у минулому [3].

У 1922-1925 рр. відбулося багато нових адміністративно-територіальних змін, в результаті яких було зменшено кількість адміністративно-територіальних одиниць. Зокрема, було ліквідовано 3 округи, а одну передали до Автономної молдавської республіки: «Шахтенська і Таганрізька округи Донеччини, частино перейшли в склад північно-кавказького краю, а частино були приділені до інших суміжних округ Донеччини» [2].

У 1924 р. в Україні налічувалося 49 округ, Автономна Молдавська Соціалістична Радянська Республіка і 665 районів. Що ж до сільських рад, то кількість їх збільшилася завдяки утворенню «так званих національних сільрад» [2].

Тоді ж було утворено 5 німецьких районів: Молочанський і Пришибський на Катеринославщині, Зельцький і Ландауський в Одеській губернії та Люксембурзький – у Донецькій [5].

І понад 172 національних сільрад було (німецьких – 98, польських – 26, болгарських – 31, єврейських – 7, чеських – 9, білоруська – 1, молдавська – 1 і албанська – 1 [2].

У газеті «Діло» зазначалося, що з «27. 349.102 душ населення України за наявними даними: українців 22,3 млн (81,8%); москалів 2,1 млн (7,7%); жидів 1,2 млн (4,6%); німців 300 тис. (1,5%); молдован 300 тис.; греків 101 тис.» [2]. І далі, аналізуючи проведення адміністративно-територіальної реформи, констатувалося, що її ще не було завершено, а до 1 жовтня 1925 р. мали бути «скасовані губернії, а число округ буде зведене до 40» [2].

В Україні реформи мали своїх прихильників, так і противників, однак їх провадження пояснювалося застарілістю попередньої системи і прагненням більшовиків пристосовувати адміністративний поділ до власних політичних потреб. Україна стала однією з перших республік СРСР проводити адміністративні реформи. І саме цей досвід згодом став зразком для інших регіонів [2].

Доцільно зазначити, що впродовж 1920-х років радянська влада справді здійснила помітні кроки щодо впровадження національного принципу в адміністративно-територіальному устрої, що сприяло формуванню позитивного образу «політики коренізації». Втім, цей експеримент був тимчасовий: згодом подібні ситуації більше не повторювалися [5].

Таким чином, адміністративно-територіальні зміни в УСРР протягом 1922-1925 рр. здійснювалися з метою формування нової більшовицької моделі управління. Реформи були не просто технічним перерозподілом кордонів, а стратегічним кроком до централізації влади при економічній оптимізації регіонів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Адміністративно-територіальний устрій України у 1920-1930-ті роки. URL: <https://share.google/xuhouONCXoKSFYYyQ> (дата звернення: 15.03.2026)

2. Адміністративні реформи на Україні. *Діло*. 1925. №49. С. 2.
3. Дмитрієнко М. Ф., Макарова О. Є. Адміністративно-територіальний поділ РСР з 1917 р. по 80-ті роки ХХ ст. Історико-географічні дослідження на Україні: зб. наук. праць / НАН України. Інститут історії України, Вип. 2. Київ: Наукова думка, 1992. 124 с.
4. Основні засади формування радянської адміністративно-територіальної моделі організації державної влади і місцевого самоврядування в Україні URL: BukLib.net <https://share.google/yxqSIqxCvxcV6eMr8> (дата звернення: 20.03.2026)
5. Верменич Я. В., Андросук О. В. Зміни адміністративно-територіального устрою України ХХ-ХХІ ст. Київ: Інститут історії України НАН України, 2014. 182 с.

УДК 94 (477)

ВИСВІТЛЕННЯ СПРАВИ МИКОЛИ ЛЕМИКА У ГАЗЕТІ «ДІЛО»

А. І. Олінчук

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)

рівня вищої освіти Інституту економіки та менеджменту

Національний університет водного господарства та природокористування

вул. Соборна 11, м. Рівне, 33028, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Висвітлення атентату Миколи Лемика на шпальтах газети «Діло» стало однією з найважливіших інформаційних та політичних подій у Львові 1930-х років. Цей вчинок, завдяки детальному документуванню журналістами, постав перед читачами не просто як напад на радянського чиновника, а як відчайдушна і героїчна спроба українців розповісти всьому світу про жахливий Голодомор та масові репресії, які відбувалися в СРСР. Вивчаючи тогочасні випуски газети, можна чітко побачити, як ця подія миттєво об'єднала українців у спільному національному протесті. Судовий процес над юнаком став для редакції та адвокатів особливим майданчиком, де вони намагалися вголос заговорити про трагедію народу, хоча суд усіляко намагався це заборонити, посиляючись на формальні норми. Історія М. Лемика, зафіксована на сторінках часопису – це яскравий приклад того, як одна людина та вільна преса намагалися пробити глуху стіну міжнародного мовчання навколо великої біди українського народу.

Перша детальна згадка про атентат на секретаря радянського консульства Олексія Майлова з'явилася в газеті «Діло» вже 23 жовтня 1933 року. Намагаючись ретельно реконструювати картину того, що сталося, редакція збирала свідчення очевидців та офіційні звіти. Сама подія відбулася 21 жовтня, і газета крок за кроком відновлювала її хронологію. Згідно з оприлюдненими

даними, Лемик застрелив Майлова та поранив кур'єра Джугая. Журналісти описували, як під час нападу службовець Гаврило Мандзяйєв намагався підняти тривогу, а віце-консул через вікно відчайдушно кликав поліцію. Поліцейські не змогли одразу увійти до приміщення, бо двері були міцно зачинені зсередини, тому вони проникли через вікно першого поверху лише після прямого наказу консула. Нападника заарештували безпосередньо в залі, він не чинив жодного опору і відкрито заявив про своє членство в Організації українських націоналістів (ОУН). Після затримання його негайно відвезли до слідчого відділку для допиту, проте в першій публікації видання свідомо не розголошувало прізвище в інтересах слідства та безпеки [1].

Згодом видання уточнило, що О. Майлов офіційно займав посаду начальника канцелярії. Виконавцем виявився студент віком 18-22 роки, якого раніше вже затримували під час національних демонстрацій. Поліція швидко встановила точне місце його проживання, що дало поштовх новим слідчим діям та хвилі обшуків. Одразу після інциденту в місті розпочалися масові арешти українських активістів, про що «Діло» регулярно інформувало громаду. Преса повідомляла, що виконавець походив із поважної заможної родини, а його справжнім ім'ям спершу вважали «Ніколянс Лемик». Акція була представлена як виконання смертного вироку, винесеного Українською військовою організацією (УВО), як акт протесту проти штучного голоду та нелюдських переслідувань українців у Радянському Союзі. З'ясувалося також, що виконавець сплутав Майлова з консулом Голубом, який мав стати основною ціллю замаху. Невдовзі було оприлюднено повне ім'я – «Микола Лемик Семенович, із села Солова, 18 років», студент першого курсу математично-природничого відділу. Його юридичний захист, який став легендарним, взяв на себе відомий адвокат Степан Шухевич [2, 3, 4].

Радянська преса того часу висвітлювала інцидент виключно як провокацію, що перешкоджає дипломатичному зближенню СРСР та Польщі. Радянська влада вимагала від польської викрити всіх посередників та ініціаторів замаху, щоб розвіяти ту антирадянську «атмосферу», яка зробила цей напад можливим. Паралельно «Діло» писало про суди над іншими членами ОУН, зокрема Северином Медом, якого звинувачували у замаху на агента Тендея разом із п'ятьма спільниками. Під час допиту свідків 23 жовтня з'ясувалося, що Лемик мав чотири набойі в револьвері та ще три магазини в кишені, але він принципово не стріляв у поліцію, бо не мав такого наказу від проводу. Майже всі львівські адвокати – від поміркованих соціалістів до радикалів – зголосилися стати на його захист безкоштовно, демонструючи дивовижну солідарність народу проти антилюдської політики СРСР [4, 5].

На суді 30 жовтня, за яким стежили всі західноукраїнські землі у складі міжвоєнної Польщі було представлено склад суду, прокурора та вісім захисників, хоча основними промовцями були Шухевич та Старосольський. Леміку висунули звинувачення у вбивстві. Він визнав провину, наголосивши, що діяв без жодного каяття, аби привернути увагу «цивілізованого світу до того, як росіяни нищать Україну політично, культурно й господарсько».

Микола детально описав процес свого вербування та отримання зброї. Він зазначив, що знав про репресії безпосередньо з преси і виконав наказ під впливом власної національної совісті. Адвокати намагалися запитати, чи знав він про хвилю самогубств серед українських комуністів та розстріли діячів культури в УСРР, проте суддя послідовно відхиляв ці питання. Навіть запитання до віце-консула Голуба про правову приналежність України до СРСР та постаті Скрипника і Хвильового були суворо відхилені [2].

Захист наполягав на проведенні ґрунтовної психологічної експертизи, щоб з'ясувати, чи не діяв юнак у стані афекту через новини про жахливі факти людоїдства в Україні. У залі суду, попри протести, зачитували публікації про реальний стан справ у Радянському Союзі. Прокурор назвав ці докази лише «демонстраційними» і вимагав для підсудного смертної кари. Захист же просив про пом'якшення вироку через юний вік та сильний ідеологічний вплив організації. Зрештою, Лемика засудили до довічного ув'язнення, а занадто швидке завершення засідання о 15:30 свідчило про намір польської влади якомога швидше закрити цю «незручну справу» [2].

Отже, висвітлення атентату Миколи Лемика в газеті «Діло» перетворило цю подію на знакову історичну віху, що ілюструє складні процеси боротьби за власну ідентичність. Цей вчинок чітко показав, як національно-визвольний рух через пресу намагався прорвати інформаційну блокаду навколо злочинів тоталітаризму. Аналіз тогочасних публікацій та судових звітів свідчить, що вбивство дипломата було гучним політичним маніфестом проти штучного голоду. Незважаючи на намагання суду обмежити справу лише рамками криміналу, вона спричинила велику хвилю солідарності серед інтелігенції. Для дослідників цей епізод залишається прикладом того, як особиста жертвовність стає частиною великої боротьби за право народу на існування. Вивчення таких сторінок минулого допомагає краще зрозуміти коріння українського спротиву в умовах постійного зовнішнього тиску. Постать М. Лемика та реакція тогочасного загалу на його дію, зафіксована журналістами, демонструють тяглість ідеалів свободи, які залишаються фундаментом української державності й сьогодні. Такий детальний погляд на події минулого крізь призму газетних хронік дозволяє набагато глибше осягнути ті виклики, з якими стикалася Україна впродовж останніх століть.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антентат у консуляті СРСР у Львові. *Діло*. 1933 р. 23 жовтня. С. 4.
2. Наглий суд. Вбивство у совітському консуляті СРСР у Львові. *Діло*. 1933. 28 жовтня. С. 3.
3. Після антентату у консуляті СРСР у Львові. *Діло*. 1933. 24 жовтня. С. 1.
4. Після антентату у консуляті СРСР у Львові. *Діло*. 1933. 25 жовтня. С. 4.
5. Після антентату у консуляті СРСР у Львові. *Діло*. 1933. 26 жовтня. С. 2.
6. Після антентату у консуляті СРСР у Львові. *Діло*. 1933. 27 жовтня. С. 2.

УЧАСТЬ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО-ДЕМОКРАТИЧНОГО ОБ'ЄДНАННЯ У ВИБОРАХ ДО ПАРЛАМЕНТУ ПОЛЬЩІ У 1935 Р.

С. Г. Панас

здобувач III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти Інституту права та гуманітарних наук
Національний університет водного господарства та природокористування
вул. Соборна 11, м. Рівне, 33028, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Я. П. Цецик

Метою дослідження є аналіз участі Українського національно-демократичного об'єднання (УНДО) у виборах до парламенту Польщі в 1935 р.

Необхідно вказати, що вибори до Парламенту Польщі, які відбулися 8 вересня 1935 року проходили в умовах авторитаризації Польської держави після прийняття нової конституції 1935 року [22, с.1]. Нова виборча ординація обмежувала вплив політичних партій і посилювала роль уряду у формуванні виборчих списків. Українське населення Галичини, Волині та інших регіонів опинилося перед вибором: бойкотувати вибори або шукати можливості легального представництва [7, с. 1]. Провідною українською політичною силою в Галичині залишалося Українське національно-демократичне об'єднання (УНДО), яке взяло курс на політичний реалізм і компроміс із польською владою [4, с.1-2].

У зверненні «До українських виборців», виданому УНДО, участь у виборах до Сейму та Сенату проголошувалася національним обов'язком, а їх бойкот прирівнювався до політичної помилки й шкоди для українських інтересів. Вибори розглядалися як можливість зміцнити українську парламентську репрезентацію в польському сеймі. Польська сторона погодилася включити українських кандидатів до виборчих списків у «15 східногалицьких округах». Націонал-демократи закликали голосувати дисципліновано, «нечерканими картками», без самовільних змін. Мета їх участі у виборах забезпечити гарантоване представництво та закласти основу для подальших переговорів (зокрема щодо сенату). Участь у виборах трактувалася як етап боротьби за автономію українських земель у складі Польщі [1, с. 1].

Виборча кампанія охопила більшість повітів Східної Галичини: Коломийщину, Тернопільщину, Золочівщину, Турчанщину, Болахівщину, Долинщину, Калущину, Сокальщину та ін. [2, с. 4]. Тоді ж було створено широку мережу повітових і окружних виборчих комітетів [5, с. 5].

Проводилися масові віча, збори, наради за участі селян, інтелігенції, духовенства, вчительства, жіноцтва [8, с. 5-6; 11, с. 1-2 ;12, с. 4].

Ухвалювалися резолюції про підтримку політики УНДО та дисципліновану участь у голосуванні [11, с. 1-2]. Поширювалися листівки, інструкції, проводився інструктаж «мужів довір'я». Попри спроби радикальних

і націоналістичних груп зірвати кампанію, більшість громад підтримала компромісну тактику [12, с. 4].

У статтях «Українські жінки!» та «Українське жіноцтво і соймові вибори» вибори було названо іспитом громадянської зрілості, а українських жінок закликали до активної участі як рівноправних учасниць національного життя. Бойкот 1922 року згадувався як негативний досвід [3, с. 1]. Союз Українок підтримав участь у виборах, попри труднощі з представництвом жінок у новій ординації. Головним критерієм участі проголошувалася «національна расія», а не вузькі інтереси [7, с. 1-2].

У журналі «Учительське Слово» наголошувалося, що вибори є найвищим проявом громадянського права і обов'язку [6, с. 1]. Учительство повинно було подати приклад громадянської активності. Байдужість до виборів засуджувалася як несумісна зі статусом педагога. В окрузі №68 кандидатом був представник учительського середовища – Дмитро Великанович [10, с. 5; 12, с. 4; 14, с. 1; 17, с. 1].

Газета «Новий Час» підкреслювала відповідальність українських послів перед громадянством. Видання «Наш Прапор» пояснювало, що голосування – це не плебісцит щодо компромісу, а підтримка конкретних кандидатів. Газета «Народня Справа» наголошувала на важливості не втратити представництво в законодавчих органах. Преса загалом підтримала лінію УНДО та закликала до дисциплінованого голосування [9, с. 2-3].

Середня явка в Польщі складала 47,5%, у Галичині – значно вища. Українці здобули 14 мандатів у трьох галицьких воєводствах. Більшість українських депутатів були членами УНДО. У Львівському, Тернопільському та Станіславівському воєводствах українські кандидати отримали значну підтримку [17, с. 1; 24, с.1]. В окрузі Сянік–Лісько–Коросно український кандидат В. Соловій програв через недотримання компромісу польськими виборцями [18, с. 1, 4; 20, с. 6; 23, с. 4]. Польська сторона лише частково виконала домовленості, тоді як українські виборці дотрималися їх у понад 90% випадків [22, с. 2].

На XI Конгресі національних меншин у Женеві д-р Л. Макарушка поінформував міжнародну спільноту про участь українців у виборах. Ним було підкреслено прагнення українців діяти демократичними методами. Українська справа отримала додаткову увагу в європейських колах [15, с. 2].

У парламенті Польщі українці отримали 14 послів і 5 сенаторів (частина – за президентською номінацією). 13 із 14 послів були членами УНДО. Вибори підтвердили авторитет і домінуюче становище УНДО серед українців Галичини. Масова участь виборців засвідчила високий рівень організованості й політичної дисципліни. Виборчий компроміс став етапом довгострокової стратегії – зміцнення українських позицій і підготовки до майбутньої державності [24, с.1-2].

Таким чином, участь УНДО у виборах 1935 року була проявом політичного реалізму в умовах обмеженої демократії. Компроміс із польською владою дозволив забезпечити гарантоване парламентське представництво.

Українське суспільство продемонструвало високу мобілізацію та дисципліну. Кампанія охопила всі соціальні групи – селянство, інтелігенцію, духовенство, жіноцтво, вчительство. Вибори зміцнили позиції УНДО як провідної політичної сили українців у Польщі. Отримана парламентська репрезентація стала інструментом захисту національних прав і продовження боротьби за автономію українських земель.

Список використаних джерел та літератури:

1. До українських виборців. *Діло*. 1935. 4 вересня. С 1.
2. З виборчого руху. *Діло*. 1935. 4 вересня. С 4.
3. Грушкевич Ольга, Гижя Олена, Колтунює Марія, Лотоцька Катря, Макарушкова Квгенія, Паароав Іванна, Ракова Софія, Терлецька Евгенія, Тишинська Евстахія, Фільцова Ярослава. «Українські жінки!». *Діло*. 1935. 5 вересня. С. 1.
4. Василь Мудрий. «Вибори до польських законодавчих установ.» *Діло*. 1935. 5 вересня. С 1-2.
5. З виборчого руху. *Діло*. 1935. 5 вересня. С 5.
6. Українське вчительство й вибори. *Діло*. 1935. 6 вересня. С 1.
7. Евстахія Тишинська. «Українське жіноцтво і соймові вибори.» *Діло*. 1935. 6 вересня. С 1-2.
8. З виборчого руху. *Діло*. 1935. 6 вересня. С 5-6.
9. Українська преса про вибори. *Діло*. 1935. 7 вересня. С 2-3.
10. Учасник. З виборчого руху. *Діло*. 1935. 7 вересня. С 5.
11. Напередодні виборів. *Діло*. 1935. 8 вересня. С 1-2.
12. З виборчого руху. *Діло*. 1935. 8 вересня. С 4.
13. Висліди виборів до сойму. *Діло*. 1935. 9 вересня. С 1.
14. Висліди виборів до сойму. *Діло*. 1935. 10 вересня. С 1.
15. С. Відгук виборів у Польщі на конгресі національних меншин. *Діло*. 1935. 10 вересня. С 2.
16. Дальші висліди виборів до сойму. *Діло*. 1935. 10 вересня. С 6.
17. Остаточні виборчі підсумки до сойму. *Діло*. 1935. 11 вересня. С 1.
18. По соймових виборах. *Діло*. 1935. 11 вересня. С 1-2.
19. Самбір і Сянік. Як обі сторони додержали виборчого компромісу. *Діло*. 1935. 13 вересня. С 4.
20. Чому перепав В. Соловій у сяніцькій окрузі. *Діло*. 1935. 13 вересня. С 6.
21. Вислід виборів в 72 виборчій окрузі. *Діло*. 1935. 14 вересня. С 1.
22. С. Хруцький. Цифри і рефлексії. До характеристик соймових виборів. *Діло*. 1935. 14 вересня. С 1-2.
23. Гладішовський О. Втрата одного мандату. *Діло*. 1935. 15 вересня. С 4.
24. По виборах. *Діло*. 1935. 25 вересня. С 1-2.

ДІЯЛЬНІСТЬ «СОЮЗУ УКРАЇНОК» ЯК ПЕРШОЇ ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ЖІНОЧОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

М. І. Колесник

здобувачка IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти історичного факультету
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна, 020000
*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
доцент І.О. Телегуз*

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю всебічного осмислення ролі жіночих організацій у процесі формування українського громадянського суспільства та національної свідомості. Діяльність «Союзу українок» є важливим історичним прикладом самоорганізації жінок, їхнього залучення до освітньої, культурної, соціальної та політичної сфер життя. У сучасних умовах зростання ролі громадянського суспільства та гендерної рівності особливої ваги набуває дослідження історичного досвіду жіночого руху, його ідейних засад і практичних результатів.

Метою дослідження є комплексний аналіз діяльності «Союзу українок» 1917-1918 рр., визначення його ролі та значення у розвитку українського жіночого руху, формуванні національної свідомості та становленні громадянського суспільства.

Завдання дослідження: дослідити основні напрями діяльності організації у 1917-1918 рр. (освітньо-просвітницький, культурний, соціально-благодійний); визначити вплив «Союзу українок» на формування національної свідомості та активної громадянської позиції жінок.

Діяльність «Союз українок» посідає важливе місце в історії українського жіночого руху та розвитку громадянського суспільства. Поява цієї організації стала результатом складних суспільно-політичних і культурних процесів, що відбувалися наприкінці XIX – на початку XX ст.

Важливу роль у формуванні українського жіночого руху відігравали відомі громадські діячки, письменниці та просвітниці, серед яких особливе місце займали Наталія Кобринська, Олена Пчілка, Климентина Попович-Боярська, Іванна Блажкевич та Мілена Рудницька. Саме завдяки їхній діяльності було закладено інтелектуальні та ідейні основи українського жіночого руху. Вони порушували питання освіти жінок, їхньої участі в культурному та громадському житті, а також необхідності створення організацій, які могли б об'єднати жінок навколо спільних національних і соціальних цілей. Поступово ці ідеї набули практичного втілення у створенні

загальнонаціональної жіночої організації, що змогла об'єднати представниць різних соціальних верств [1, с.112].

Саме такою організацією став «Союз українок», заснований 21 лютого 1917 року в місті Львів. Першою очільницею була Єва Макарушка [2, с.52]. Поява союзу стала важливим етапом у розвитку українського жіночого руху, адже вперше було створено структуру, яка мала загальнонаціональний характер і прагнула координувати діяльність жіночих осередків у різних регіонах. Основною метою організації було підвищення культурного, освітнього та громадського рівня жіноцтва, формування їхньої національної свідомості, а також залучення до активної участі в суспільному житті. Організація прагнула не лише захищати інтереси жінок, а й сприяти розвитку українського суспільства загалом [4].

Діяльність організації відзначалася багатогранністю та різноманітністю напрямів роботи. Одним із найважливіших напрямів була освітньо-просвітницька діяльність. Членкині організації активно працювали над поширенням освіти серед жінок, організовували лекції, курси, читальні та бібліотеки. Значна увага приділялася поширенню української мови, літератури та культури, що мало особливе значення в умовах політичного та культурного тиску на українське населення. Освітня діяльність сприяла формуванню нового покоління освічених жінок, здатних брати безпосередню участь у громадському житті. Представниці організації прагнули формувати у молоді національно-патріотичні переконання, виховувати почуття відповідальності за майбутнє свого народу та держави. Особлива увага приділялася розвитку національної свідомості, усвідомленню важливості збереження українських традицій, звичаїв та культурної спадщини. Також організація не була ізольованою, а активно співпрацювала з іншими товариствами, організовуючи курси різного спрямування [2, с.51]. Таким чином, освітня та виховна діяльність організації була спрямована на формування національно свідомої особистості, здатної усвідомити свою відповідальність за збереження і розвиток української культури та державності.

Важливим напрямом роботи була також культурно-національна діяльність. Організація активно сприяла розвитку української культури, організовувала різноманітні культурні заходи, святкування національних свят, театральні вистави та концерти. Через культурні ініціативи жінки не лише долучалися до збереження національної спадщини, а й відігравали важливу роль у формуванні національної свідомості українського суспільства. Таким чином, культурна діяльність організації стала важливим чинником підтримки української ідентичності [3, с. 143].

Не менш важливою була соціальна та благодійна діяльність організації. Членкині активно допомагали нужденним, організовували підтримку сиріт, допомогу сім'ям, які постраждали від воєн та соціальних потрясінь. У складні історичні періоди діяльність організації набувала особливого значення, адже вона сприяла згуртуванню суспільства та наданню допомоги тим, хто її

найбільше потребував. Така діяльність підкреслювала гуманістичний характер організації та її орієнтацію на суспільне благо [1, с.212]

Важливим аспектом діяльності стала і громадсько-політична активність. Представниці організації брали участь у громадських дискусіях, виступали за розширення прав жінок та їхню участь у суспільному управлінні. Зокрема, значну роль у цьому напрямі відіграла Мілена Рудницька, яка була не лише активною діячкою жіночого руху, а й політичною діячкою, що представляла інтереси українців у міжнародному середовищі. Завдяки таким діячкам український жіночий рух поступово інтегрувався в міжнародний контекст і ставав частиною ширших європейських процесів боротьби за права жінок [4].

Загалом діяльність Союз українок мала значний вплив на розвиток українського суспільства. Організація сприяла формуванню нового образу української жінки – освіченої, активної, відповідальної та свідомої своєї ролі у суспільному житті. Вона стала важливим осередком консолідації жінок і створила можливості для їхньої самореалізації у різних сферах діяльності. Крім того, діяльність організації сприяла поширенню ідей громадянської активності, соціальної відповідальності та національної свідомості.

Отже, історичне значення цієї організації полягає в тому, що вона стала одним із перших прикладів ефективної самоорганізації українських жінок на загальнонаціональному рівні. Її діяльність сприяла не лише розвитку жіночого руху, а й зміцненню української культури, освіти та громадянського суспільства. Досвід і традиції, сформовані цією організацією, залишаються важливими й сьогодні, адже вони демонструють значну роль жінок у суспільному розвитку та формуванні демократичних цінностей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Маланчук-Рибак О. *Ідеологія і суспільна практика жіночого руху на західноукраїнських землях XIX – першої третини XX ст.: типологія та європейський культурно-історичний контекст*. Чернівці : Книги – XXI, 2006. 500 с.
2. Міронова І., Смишляєва Є. Просвітницька діяльність жіночого товариства «Союз українок» (1917-1938 рр.). *Старожитності Лукомор'я*. 2023. № 2. С. 50–58.
3. Павлюх М. В. Український національний ідеал преси Союзу українок (1922–1939): спротив польській владі. *Політикус*. 2021. № 2. С. 141-146.
4. Союзниці України: історія найбільшої жіночої організації XX століття. *Історична спадщина України: візуальні джерела та архів - LocalHistory*. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/soiuznitsi-ukrayini-istoriia-naibilshoyi-zhinochoyi-organizatsiyi-khkh-stolittia/> (дата звернення: 09.03.2026).

НАЦИСТСЬКА ПРОПАГАНДА В РЕЙХСКОМІСАРИАТІ «УКРАЇНА» В 1941–1944 РР.: МЕТА ТА ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

В. В. Павлов

здобувач IV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти історичного факультету
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Освіти, 6, Україна, Київ 03037
*Науковий керівник: доктор історичних наук,
професор В.О. Доценко*

Мета: комплексний аналіз нацистської пропаганди в Рейхскомісаріаті «Україна» у 1941-1944 рр. як системного інструменту окупаційної політики, з'ясування засобів реалізації, ідеологічного змісту та основних каналів впливу. Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання: проаналізувати місце пропаганди в структурі окупаційної політики, визначити її основні ідеологічні напрями, ключові засоби реалізації та оцінити ефективність пропагандистських заходів.

Нацистська окупаційна політика на території України у 1941–1944 рр. передбачала не лише військово-економічний контроль, але й системний ідеологічний вплив на населення. Особливе місце в цій політиці посідала пропаганда, яка розглядалася як засіб формування лояльності, легітимації «нового порядку» та деморалізації противника.

Німецьке керівництво усвідомлювало, що досягнення перемоги не обмежується виключно військовими та економічними чинниками, а потребує також формування відповідного ідеологічного підґрунтя [2, с. 625]. Нацистське керівництво активізувало масштабну пропагандистську кампанію, спрямовану на залучення населення окупованих територій до праці в Німеччині. Центральним елементом цієї кампанії стала цілеспрямована інформаційно-ідеологічна обробка населення через різноманітні канали масової комунікації — агітаційні плакати, пресу, кіно, театральні постановки та музичні твори. У зазначених матеріалах конструювався привабливий образ «соціально благополучної» Німеччини, де нібито забезпечувалися високі стандарти життя, належні умови праці, можливості професійного зростання та долучення до «високої європейської культури». Додатково пропонувалися соціально-економічні стимули у вигляді обіцянок пенсійного забезпечення, матеріальних компенсацій та надання земельних ділянок після повернення на батьківщину [5, с. 185].

Важливим інструментом легітимації окупаційного режиму виступала культурна пропаганда, яка мала символізувати «відновлення нормального життя» на захоплених територіях. Зокрема, відкриття кінотеатрів і театрів

розглядалося як індикатор стабілізації суспільного життя. Кінематограф посідав окреме місце в системі пропагандистського впливу. Через кіностудії та мережу кінопрокату поширювалися антирадянські наративи, спрямовані на дискредитацію радянського режиму та формування позитивного образу німецької влади. Однак ефективність цього інструменту була обмеженою через технічну відсталість кіновиробництва і прокатної інфраструктури, а також через низький рівень довіри населення до німецької інформаційної політики [6, с. 228-331]. Це свідчить про наявність суттєвого розриву між пропагандистськими намірами та реальним сприйняттям окупаційної політики місцевим населенням.

Провідну роль у структурі пропагандистського апарату відігравала преса, яка залишалася головним каналом систематичного ідеологічного впливу. Основною тематичною лінією газетних публікацій була різка критика радянського керівництва, а також акцентування на поразках Червоної армії на початковому етапі війни. Інформаційна база цих видань формувалася переважно на основі матеріалів німецьких інформаційних агентств і радіопередач із Берліна та Варшави. Значна увага приділялася також героїзації німецьких солдатів, що мало на меті підвищення авторитету окупаційної влади [3, с. 449].

Особливу увагу було приділено цензурі. Відділи пропаганди здійснювали контроль над культурно-освітніми установами та регулювали навіть такі аспекти публічного простору, як зміст вивісок і оголошень. Така тотальна регламентація інформаційного середовища свідчить про прагнення окупаційної влади встановити повний контроль над інтелектуальним і культурним життям населення [3, с. 444-445].

Ідеологічний зміст пропаганди був чітко структурований і включав кілька ключових напрямів. Передусім це була критика комуністичної ідеології, яка подавалася як нежиттєздатна система, заснована на класовому антагонізмі, ліквідації приватної власності та пригніченні особистої ініціативи. Значне місце посідали також антисемітські наративи, які використовувалися для виправдання дискримінаційної політики та формування образу «ворога» [1, с. 81].

Пропаганда активно експлуатувала теми радянського терору, примусових робіт, наслідків колективізації та індустріалізації, зниження рівня життя та переслідування релігії. Паралельно формувався альтернативний образ « нової Європи », у якій Україна нібито мала отримати можливості для економічного розвитку, соціального захисту та культурного відродження [3, с. 454-455].

Окремим аспектом пропагандистської політики стала боротьба з радянською книжковою спадщиною та контроль над інформаційним простором. Радянські видання підлягали повній забороні, а їх місце займали матеріали, що підкреслювали історичні зв'язки України з Європою та німецьким світом. Водночас пропаганда мала також антиамериканський і антибританський характер, що відповідало загальній зовнішньополітичній риториці Третього Рейху [1, с. 195-200].

У контексті погіршення ситуації на фронті нацистська пропаганда також еволюціонувала, включаючи нові наративи, спрямовані на військову мобілізацію населення. Зокрема, розгорталася кампанія із залучення українців до служби в німецьких військових формуваннях, що подавалося як створення «української армії» під різними назвами. Хоча реальна реалізація цих планів суттєво відрізнялася від задекларованих намірів, сам факт їх пропагандистського просування свідчить про прагнення окупаційної влади використати людські ресурси України для компенсації власних військових втрат [4, с. 158].

Отже, в результаті проведеного дослідження встановлено, що нацистська пропаганда в Рейхскомісаріаті «Україна» виступала системним і багаторівневим інструментом окупаційної політики, спрямованим на досягнення політичного, соціального та економічного контролю над населенням. Поставлене завдання щодо з'ясування мети та засобів її реалізації було вирішене шляхом комплексного аналізу джерел і наукової літератури, що дозволило виокремити основні напрями пропагандистського впливу, зокрема антирадянський, антисемітський та проєвропейський дискурси, а також визначити ключові канали їх поширення — пресу, кінематограф, культурну політику та систему цензури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Беркгоф К. Жнива розпачу. Життя і смерть в Україні під нацистською владою / пер. з англ. Т. Цимбала. Київ: Критика, 2011. 455 с.
2. Кашеварова Н. Г. Діяльність оперативного штабу Розенберга з вивчення нацистами «східного простору» (1940-1945). Київ: Інститут історії України, 2014. Ч. 2. Документи. 992 с.
3. Михайлюк М. В. Періодична преса ОУН(м) у Києві восени 1941 р.: джерелознавчий аспект. *Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. статей.* 2005. Вип. 9. Ч. 2. С. 443-455.
4. Нестеренко В. А. Спроби залучення українського населення до збройних формувань фашистської Німеччини. *Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. статей.* 2001. Вип. 5. С. 155-159.
5. Патриляк І. К., Боровик М. А. Україна в роки Другої світової війни: спроба нового концептуального погляду. Київ: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. 590 с.
6. Удовик В. М. Питання культурної політики в період німецької окупації (1941-1944 рр.). *Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. статей.* 2005. Вип. 9. Ч. 2. С. 327-334.

СТАНОВЛЕННЯ КІНОАКТОРА БОГДАНА СТУПКИ: СУПЕРЕЧЛИВИЙ ОБРАЗ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ ОСТАПА ДЗВОНАРЯ (1970-ТІ РР.)

І. Ю.Леннік

аспірант 3-го року навчання
історичного факультету

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна, 020000

*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
доцент Т. В. Мелещенко*

Збереження історичної пам'яті про внесок українців в культурну сферу життя в умовах сучасної війни є надзвичайно важливою темою сьогодення. Богдан Ступка відомий актор театру та кіно в Україні, а також за її межами. Майже 14 років, як не стало «актора №1», як за життя його називала публіка...

Становлення актора відбувалось з дитинства в складних історичних умовах, з одного боку події Другої світової війни в Україні, з іншого – вплив радянської системи з командно-адміністративним підходом на всі сфери життя управління. Важливим етапом формування його, як кіноактора стала участь в багатьох театральних виставах починаючи ще з шкільного віку. Його талант був розкритий завдяки гармонійному поєднанню династичної спадковості й індивідуального творчого самовизначення впродовж всього свого життя [2, 155].

Метою роботи є розкриття питання становлення акторської індивідуальності Богдана Ступки у 1970-х рр. на прикладі однієї з дебютних кінострічок в умовах впливу радянської ідеології та цензурування. Дослідження зазначеного питання ґрунтується на принципах історизму, порівняльному методі та історико-структурному аналізі.

Постать Богдана Ступки вивчалась такими істориками та мистецькими критиками, як: В. Мельниченко, С. Тримбач, Л. Брюховецька.

Богдан Ступка народився у 1941 р. на Львівщині, селі Куликів. Село тривалий час перебувало під німецькою окупацією. У дорослому віці актор згадуватиме складний період свого життя, особливо післявоєнний період, де діти замість звичних ігор грали залишками від боєприпасів. Освіту здобував у Львівських закладах освіти, де до сьогодні про нього зберігають пам'ять. Богдан зростав у творчій атмосфері: його дядько був учасником хору, а батько Сильвестр Дмитрович нерідко приводив хлопця за куліси театру. Часто у своїх спогадах Богдан говорить про «дитинство за кулісами», ймовірно це також один з аспектів, який сформував у його житті ціннісні орієнтири до мистецтва. Ймовірно, що дитинство в умовах війни, сум та біль подій Другої світової війни

вплинули на світогляд майбутнього актора, адже драматичні ролі будуть переважаючими у кар'єрі Богдана Ступки.

Водночас повоєнні роки були непростими — родина жила в скрутних умовах і змушена була тіснитися в невеликих оселях Львову. Наприкінці 1960-х років був активним учасником театральної студії при Львівському театрі ім. М. Заньковецької, де його головним наставником був знаний театральний режисер - Сергій Данченко. Перший досвід класичних театральних постановок він отримає саме тут, серед вистав були: 13 травня 1960 року «Над блакитним Дунаєм» (роль румунського офіцера), 25 серпня 1960 року «Фауст і смерть» (роль робота Механтропа), далі за хронологією до початку 1970-х років була участь у виставах таких, як «Бондарівна» (епізодична роль шляхтича), «З коханням не жартують» (роль Дон Хуана), «Гайдамаки» (роль Конфедерата), «Колеги» (роль конфронтанта), «Четвертий» (роль журналіста Чарльза Говарда), «Третя патетична» (роль інтелігента, який був дещо ворожим до радянської влади). Таким чином, можна зробити висновок, що дійсно становлення молодого актора відбувалось у професійному просторі на практичному досвіді, адже ролі, які зіграв Богдан Сильвестрович дали йому можливість закріпити своє значення у трупі театру.

Дружина Богдана Ступки Лариса згадує, як він мріяв про участь у кіно «Скільки він мріяв про кіно! Ми тоді жили дуже бідно. Батьки нас підгодовували, а у нас навіть холодильника не було... Богдан хотів якось підтримати сім'ю матеріально, говорив: мені б в кіно хоч в профіль знятися (сміється).» [3].

Необхідно розуміти, що становлення Богдана Сильвестровича, як кіноактора відбувалось у період історичних змін, адже у 1960-1970-х рр. відбулись зміни в Компартії України, які вплинули частково і на внутрішній політичний курс УРСР: 1963 року обрано першим секретарем ЦК КПУ Петра Шелеста, а пізніше його змінить у 1973 р. – Володимир Щербицький з дещо протилежним внутрішнім політичним курсом.

У 1971 р. Богдан Сильвестрович дебютував у кіно, зігравши у кінострічці «Білий птах з чорною ознакою» кіностудії ім. О. Довженка. Слід зазначити, що роль Ореста Дзвонаря актору дісталась при випадкових обставинах. Текст для цієї ролі писав Іван Миколайчук, проте через його популярність можливість грати роль Ореста скасували без права на оскарження. Ідеологізоване кінематографічне керівництво вважало, що людина, яка зіграла багато позитивних ролей, не може грати «бандерівця» [5]. Слід зауважити, що УПА у 1940-х роках боролись, як проти нацистів, так і проти комуністів, тому радянська влада затаврувала за ними роль посібників нацистів і таким чином демонстрували їх у післявоєнний період. До сьогодення повстанців вивчають як головних антигероїв у російській історії [4].

Таким чином роль Ореста Дзвонаря дісталась Богдану Ступці. Фільм підіймає гострі історичні теми, за які пророкували режисерам і сценаристам ув'язнення після виходу стрічки. Серед історичних проблем, які підіймаються у

фільмі зображено становище України та українців під впливом різних держав та політичних систем, а також ідеологічних установок [5].

У березні 1924 року фільм демонструють на XXIV з'їзді КПУ. Під час з'їзду звітував Петро Шелест про виконану роботу, проте на засіданні також й виступив Віктор Добрик (1-й секретар Івано-Франківського та Львівського обкомів КПУ), який рішуче засудив фільм і підняв питання про поширення «бандерівства» у фільмі Ю. Ілленка. Проте, Петро Шелест посприяв тому, щоб фільм включили до програми Московського міжнародного кінофестивалю – картина здобула величезні овації та отримала найвищу нагороду.

Аналізуючи матеріал кінострічки, варто вказати, що жодних згадок слів «УПА» або «бандерівець» немає, проте Богдан Ступка настільки вдало зіграв роль Ореста Дзвонаря, що глядачі в персонажі побачили людяного і відважного чоловіка, що значно відрізнялось від радянської ідеології. Хоча й згадок словесних немає, проте воїна УПА було продемонстровано... [1, с. 36]. Саме тому стрічку «Білий птах із чорною ознакою» заборонили, наче птаха помістили до клітки, до часів перебудови...

Таким чином, формування Б. Ступки як кіноактора базується на засадах з 50-60-х років ХХ ст., зокрема родинних взаєминах, навчанні у театральних студіях та участі у виставах. Роль Остапа Дзвонаря стала важливим етапом у становленні кінематографічної індивідуальності актора. Саме в ролі Остапа Дзвонаря у фільмі «Білий птах із чорною ознакою» проявилися риси, що згодом визначатимуть його творчу манеру: психологічна глибина, внутрішній драматизм, здатність поєднувати історичну зумовленість персонажа з особистісною трагікою. Суперечливість образу, зумовлена як історичним контекстом, так і ідеологічними обмеженнями епохи, водночас стала простором для формування складного акторського типу, що виходив за межі офіційних радянських обмежень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Брюховецька Л. І. "І воля моя, як ці гори, висока!". Кіно-Театр. 2020. № 6. С. 36-38.
2. Леннік І. Ю. Становлення особистості Богдана Ступки в дитячі та юнацькі роки: вплив родинного виховання. *Culturological almanac*. 2025. № 2. С. 154–160.
3. "Називав себе Доном Корлеоне": яким Богдана Ступку пам'ятають "за кадром", у колі найближчих людей. 5 канал. URL: <https://www.5.ua/kultura/nazyvav-sebe-donom-karleone-iakym-bohdana-stupku-pamiataiut-za-kadrom-u-koli-naiblyzhchych-liudei-222499.html> (дата звернення: 26.02.2026).
4. Охрімчук О., Байкеніч Г., Бондарук Л. Голоси боротьби. Інформаційні матеріали до 80-річчя Української повстанської армії та Дня захисників і захисниць України – 2022. *Український інститут національної пам'яті - офіційний веб-сайт*. URL: <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/zhurnalistam/golosy-borotby->

[informaciyni-materialy-do-80-richchya-ukrayinskoyi-povstanskoyi-armiyi-ta-dnya-zahysnykiv-i-zahysnyuc-ukrayiny-2022](https://www.youtube.com/watch?v=k7tKhpgDeSY) (дата звернення: 28.02.2026).

5. Суспільне Культура. #КіноWall – випуск №4. «Білий птах із чорною ознакою», 2018. *YouTube*.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=k7tKhpgDeSY> (дата звернення: 28.02.2026).

6. Тримбач С. Богдан ступка. *Метаморфози*. Київ: Дух і Літера, 2022. 336 с.

УДК 94:316.75:323.13(=161.2):929(477)«1991/2007»

РОЛЬ ВАСИЛЯ КУКА У ПОДОЛАННІ РАДЯНСЬКИХ ІСТОРИЧНИХ МІФІВ ПРО НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИЙ РУХ В УКРАЇНІ (1991–2007 рр.)

Т. С. Сму́к

здобувач I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти історичного факультету

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова

вул. Освіти, 6, м. Київ, 03037, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук,

*доцент **К. П. Двірня***

Зі здобуттям Україною незалежності у 1991 р. розпочалися переосмислення національної історії та деконструкція радянської ідеологічної моделі. Десятиліттями радянська пропаганда дискредитувала ОУН і УПА як «колабораціоністів», «антисемітів» чи «бандформування». Відтак, стратегічним завданням сучасних істориків стало формування об'єктивного нарративу на основі верифікованих фактів і свідчень учасників подій.

Мета дослідження – з'ясувати роль та особистий внесок Василя Кука у подолання радянських історичних міфів про ОУН та УПА в інформаційному й науковому просторі України протягом 1991-2007 рр.

Завдання: виявити та розкрити застосовані останнім головнокомандувачем УПА методи деміфологізації; проаналізувати ключові аргументи його стратегії щодо ідеологічних, соборних та соціальних засад визвольного руху; оцінити значення діяльності В. Кука у подоланні радянських історичних міфів щодо формування сучасної історичної пам'яті.

Василь Кук – останній Головнокомандувач УПА, який у 1991–2007 рр. став унікальним носієм досвіду визвольної боротьби. Його виняткова роль у спростуванні міфів зумовлена поєднанням статусу керівника підпілля з фундаментальною академічною підготовкою.

Стратегічне бачення перспектив визвольного руху В. Кука сформувалося ще в роки спротиву. Усвідомлюючи неможливість тривалої боротьби без підтримки Заходу та глобальної війни проти СРСР, він, попри провокації радянської влади, наполягав на продовженні підпільної діяльності задля поширення ідей опору серед населення [7, с. 155]. Його пізня публічна активність та консультування урядових груп стали логічним продовженням цієї діяльності, перетворивши особисту пам'ять у доказову базу для деконструкції радянських фальсифікацій. Інформаційно-просвітницький проєкт «УПА в запитаннях і відповідях», що базувався на відкритому діалозі В. Кука з відвідувачами порталу «Майдан», дозволив фактологічно деконструювати радянські міфи. Спираючись на цей досвід, автор трансформував колишню пропаганду у змістовне роз'яснення історичних реалій [6, с. 7].

По-перше, В. Кук деконструював поняття «націоналізм» як природне для нації: «Націоналіст – то є людина, яка дбає про інтереси цілої нації» [1]. Він чітко розмежовував український державницький націоналізм та расистську ідеологію нацизму [2]. Спростовуючи міфи про расову ненависть, В. Кук апелював до праці В. В'ятровича [1] та доводив наступне: попри зовнішній антисемітизм та дискримінацію в СРСР, ОУН сформувала прагматичні українсько-єврейські стосунки, не допустивши антисемітизму в ідейно-політичній площині [8, с. 157]. Гуманізм руху підтверджують факти порятунку євреїв та служба єврейських медиків в УПА, оскільки спротив був спрямований проти окупаційних режимів, а не народів.

По-друге, вагомим аргументом проти тези про «вузькорегіональний» характер національно-визвольного руху стали свідчення В. Кука про соборний масштаб Акту відновлення Української Держави 30 червня 1941 р. Спираючись на спогади, він доводив, що проголошення незалежності охопило всі українські області «аж до Дніпропетровська [стара назва м. Дніпро] й аж до Криму». Підтримка державності з боку УГКЦ та Автокефальної Православної Церкви додатково підтверджувала загальнонаціональний характер спротиву [5].

По-третє, В. Кук спростував міф про «авторитарну диктатуру», наголошуючи на колегіальності Проводу ОУН та мережевій структурі «тіньової влади», заснованій на традиціях УВО й молодіжних організацій [1]. Василь Степанович згадував, як ще юнаком через довірених осіб (В. Бартківа та В. Дідича) створив перші осередки Юнацтва ОУН у гімназії, поширивши мережу на Городенківщину та Чортківщину [6, с. 13-14]. За висновками дослідниці А. Пониपालяк, цей організаторський хист Кука загартувався в родині та «Пласті» [8, с. 150], а створення сільських станиць виховало самоорганізовану «нову вольову людину» на протипагу радянській «людині-гвинтику» [4].

По-четверте, В. Кук розкрив соціальний вимір руху через Постанови Третього Великого Збору ОУН (1943 р.), наголошуючи на демократичних вимогах (8-годинний робочий день, ліквідація колгоспів) [2] та залученні інших народів СРСР до спротиву, що спростовує міф про вузький етноцентризм [4].

По-п'яте, В. Кук спростовував закиди у колабораціонізмі з німецькими нацистами, пояснюючи прагматичну співпрацю з Вермахтом лише інструментом здобуття військового досвіду. Акт 30 червня 1941 р. та арешти керівництва ОУН стали початком відкритої боротьби проти німців, результатом якої стала ліквідація нацистської адміністрації у «повстанських республіках» на Волині та Поліссі [4].

Отже, Василь Кук у період незалежності України трансформував особисту пам'ять у потужний інструмент наукової деміфологізації, що базувався на його ґрунтовній освіті та досвіді розробки методів контрпропаганди у період підпілля. Його свідчення повернули визвольному руху обличчя демократичної та соціально орієнтованої сили, ставши фундаментом новітнього націєтворення та важливою частиною сучасної суспільно-політичної самопрезентації України.

Список використаних джерел та літератури:

1. «Василь Кук: ідеї та соратники». Фільм-інтерв'ю Олександра Муратова Частина 1 [відео]. URL: https://youtu.be/11izXca0rGU?si=Gh6RojWDP_rseYuHL (дата звернення: 16.03.2026).
2. «Василь Кук: ідеї та соратники». Фільм-інтерв'ю Олександра Муратова Частина 2. [відео]. URL: https://youtu.be/V6ZoEm5DV_w?si=s2-4saNFBKE-L2OI (дата звернення: 17.03.2026).
3. В'ятрович В. М. Ставлення ОУН до євреїв: формування позиції на тлі катастрофи. Львів : Мс, 2006. 160 с.
4. Інтерв'ю з Василем Куком «Лемішем» – головнокомандувачем УПА. (Проект Дослідного інституту «Україніка», м. Торонто, Канада). Частина 1 (запис 2002 р.). Архів ОУН (АОУН): Ф. 32, оп. 3, од. зб. 37, од. Обл. 2.[відео]. URL: <https://youtu.be/OYcL2PnLxFc?si=LmrjgvyVfVYvqT6E> (дата звернення: 18.03.2026).
5. Інтерв'ю з Василем Куком «Лемішем» (Проект Дослідного інституту «Україніка», м. Торонто, Канада). Частина 2 (запис 2002 р.). Архів ОУН (АОУН): Ф. 32, оп. 3, од. зб. 37, од. Обл. 2. [відео]. URL: <https://youtu.be/ypPP--antFg?si=8nA6o7m9uHG3ZGI3> (дата звернення: 19.03.2026).
6. Кук В. С. УПА в запитаннях та відповідях Головного Командира. Львів : Галицька видавнича спілка, 2007. 80 с.
7. Понипаляк А. Василь Кук в боротьбі проти радянської системи (1944–1954 рр.). *Етнічна історія народів Європи*. 2018. Вип. 54. С. 152-158.
8. Понипаляк А. Юнацькі роки та становлення особистості останнього головнокомандувача УПА Василя Кука (1913–1934 рр.). *Український визвольний рух*. 2016. № 21. С.150-157.

ЕТИКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ: МЕЖА МІЖ АВТЕНТИЧНИМ СВДЧЕННЯМ ВЕТЕРАНА ТА ЗАПИТОМ СУСПІЛЬСТВА НА ГЕРОЇЗАЦІЮ

В. О. Юхименко

здобувачка I курсу

другого (магістерського) рівня вищої освіти

історичного факультету

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Україна, Київ 02000, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент І. О. Телегуз

У сучасних умовах екзистенційної війни етика репрезентації військового досвіду трансформується у стратегічний складник національної безпеки. Спосіб комеморації та публічної рецепції досвіду захисників безпосередньо визначає рівень соціальної згуртованості та довготривалу стабільність держави в умовах війни та політичної невизначеності. Критичною загрозою в цьому контексті є соціокультурне відчуження ветеранів. Домінування ідеалізованої героїзації в публічному дискурсі провокує розрив між автентичним досвідом військовослужбовця та його медійною проекцією. Відсутність у суспільному наративі «складної» правди про війну (травми, етичні дилеми, побутовий хаос) спричиняє свого роду «ізоляцію» ветеранів. Це відчуження створює підґрунтя для формування закритих спільнот із високим рівнем ресентименту, що може бути використано агресором для внутрішньої дестабілізації. Безпековий вимір проблеми полягає також у запобіганні «кризі довіри» між тилом та фронтом. Естетизація війни та витіснення травматичних аспектів формують у цивільних хибне уявлення про ціну спротиву. Це не лише знижує потенціал суспільної мобілізації, а й перешкоджає реінтеграції ветеранів, які стикаються з неможливістю бути почутими поза межами штучно створеного героїчного міфу.

Конфлікт очікувань коріниться у практиках етичної фільтрації контенту, що спрямовані на захист суспільства від ретравматизації. Психологічні механізми змушують тилу аудиторію витіснити негатив за рахунок запиту на «переможний наратив». Така стратегія створює небезпечну ілюзію «легкої війни». У результаті, коли носії реального бойового досвіду артикулюють факти значних втрат, технічної переваги агресора або фізичного виснаження, їхні свідчення часто маркують як деструктивні або такі, що підігрують ворожим ІПСО [7; 2]. Яскравим прикладом цієї десинхронізації стало сприйняття контрнаступальних операцій 2023 року: штучно сформоване медійне очікування «швидкого прориву» зіткнулося з об'єктивною реальністю щільно замінованих територій та позиційного протистояння [8; 5]. Це спричинило

хвилю розчарування в тилу, хоча для безпосередніх учасників подій складність ситуації була очевидною від самого початку.

Паралельно з інформаційною фільтрацією відбувається агресивна естетизація війни, що суперечить натуралістичній тілесності травми. Офіційний дискурс презентує війну як кінематографічний процес. Яскравим прикладом є мобілізаційна агітація: у рекламних роликах ми бачимо бійців у новій, ідеально підігнаній формі та з найсучаснішою зброєю, що діють злагоджено під епічну музику. У такій ідеальній картині немає місця крові, відчаю чи побутовій невпорядкованості. Ця «глянцева» репрезентація формує викривлену оптику сприйняття, де реальний досвід – антиестетичний простір бруду, болю та фізіологічного страху – маргіналізується як «небажаний» контент. Подібна деформація унеможлиблює адекватну репрезентацію травми в медіа. Поки суспільство захищається від «жорсткого» контенту, ветеранська етика наполягає на праві транслювати справжню ціну спротиву без ретуші та цензурних фільтрів.

Важливим чинником відчуження є лінгвістична нестиківка. Використання пафосної лексики на кшталт «титани» та «супергерої» деперсоналізує захисника, позбавляючи його права на вразливість. Для ветерана такий «героїчний ярлик» стає тягарем, що не передбачає права на страх чи допомогу. Натомість професійний сленг військових виступає захисною реакцією на жах, що не вмщується у межі патріотичного епосу.

Масова культура та медіа часто виступають ретрансляторами викривлених наративів, що підміняють екзистенційну трагедію її спрощеною, естетизованою копією. Ключовим інструментом такої деформації став феномен «байрактарщини» – масового тиражування розважального патріотичного контенту, що експлуатує військову тематику у відриві від її реального контексту [1]. Етична проблема цього явища полягає у дегуманізації війни: трагедія трансформується у безпечний медійний продукт, де смерть ворога чи людські втрати подаються як ігровий елемент. Механізми створення ілюзії «красивої» війни включають карнавалізацію трагедії, що виявляється у використанні назв міст-героїв для маркування товарів чи TikTok-трендів, призводячи до семантичного вихолощування травми та знецінення болю її носіїв [4]. Крім того, комічне зображення ворога додатково породжує у тилу хибне очікування легкої перемоги, що входить у гострий конфлікт із реальним бойовим досвідом ветеранів [6; 3]. Отже, «глянцевий» патріотизм, попри функцію тимчасової психологічної розрядки для цивільних, у довгостроковій перспективі є деструктивним, оскільки знецінює подвиг захисника, редукуючи складний шлях боротьби до набору гасел. Етичне подолання «байрактарщини» потребує переходу до глибинної репрезентації війни, де повага до ветерана базується на розумінні справжньої ціни спротиву.

Утвердження етичної моделі взаємодії з ветеранами потребує докорінної зміни парадигми: переходу від сприйняття захисника як об'єкта суспільної уваги до визнання його повноцінним суб'єктом репрезентації. Якщо мейнстримні медіа часто інструменталізують досвід військовослужбовців,

піддаючи його редакційній фільтрації, то справжня суб'єктність передбачає повернення автору права на пряму мову. У цьому контексті текст стає не лише формою свідчення, а й механізмом легітимізації пережитого досвіду в його автентичному, первинному вигляді.

Ключовим майданчиком для реалізації цієї стратегії постали ветеранські видавництва, де автор зберігає повний контроль над змістом та формою викладу. Сьогодні до формування незалежної ветеранської культури активно долучаються такі видавничі ініціативи, як «Пропала грамота», «Markobook» та «RAINHOUSE». Діяльність цих інституцій дозволяє уникнути деформації воєнного досвіду на догодження ідеологічним чи комерційним запитам, зберігаючи специфічну мову та емоційну напругу оригіналу. Суверенність автора-ветерана є запорукою формування зрілого історичного нарративу, вільного від зовнішніх маніпуляцій. Ветеранські видавництва фактично створюють альтернативні «архіви пам'яті», де досвід меморіалізується у його справжній, часто антигероїчній складності. Визнання права ветерана на власну правду є необхідною умовою для подолання його символічної ізоляції та вибудовування чесного, позбавленого міфів діалогу між фронтом і тилом.

Таким чином, етична репрезентація військового досвіду в умовах сучасної війни має не лише культурне, а й стратегічне безпекове значення. Домінування спрощених героїчних нарративів, надмірна естетизація бойових дій та свідоме витіснення травматичних аспектів формують критичний розрив між реальністю фронту та її медійним образом. Така диспропорція безпосередньо загрожує соціальній згуртованості, провокуючи соціокультурне відчуження ветеранів та кризи довіри між військовими й цивільним суспільством. Справжня повага до захисника полягає не у відтворенні глянцевого міфів, а у готовності суспільства прийняти реальний, подекуди «незручний» досвід учасників подій. Саме такий етично відповідальний діалог здатний подолати символічну ізоляцію ветеранів, забезпечити тривалу стабільність держави та стати надійним фундаментом для успішної повоєнної реінтеграції українського соціуму.

Список використаних джерел та літератури:

1. Верхола А. Шароварщина та байрактарщина. Чим небезпечні хибні уявлення про українську культуру. *Zahid.espreso.tv*. URL: <https://zahid.espreso.tv/sharovarshchina-ta-bayraktarshchina-chim-nebezpechni-hibni-uyavlennya-pro-ukrainsku-kulturu> (дата звернення: 17.03.2026).
2. Кобзар Ю. «Їх досвід варто переймати»: офіцер назвав сильну сторону російських окупантів. *УНІАН*. URL: <https://www.unian.ua/war/viyna-v-ukrajini-ukrajinskiy-oficer-nazvav-silnu-storonu-armiji-rf-13044948.html> (дата звернення: 16.03.2026).
3. Кононенко О. Принижує ЗС РФ. Пригожин показав двох «найкращих» своїх бійців, яким належить рятувати російську армію у Бахмуті. *NV*. URL: <https://nv.ua/ukr/lifestyle/prigozhin-trolit-zs-rf-zalishayuchi-u-bahmuti-vsogo-dvoh-naymanciv-video-50327174.html> (дата звернення: 17.03.2026).

4. Котубей-Геруцька О. Антологія крінжі: де межа використання символів війни в маркетингу й рекламі. Пояснюємо на прикладах. *Суспільне Культура*. URL: <https://suspilne.media/culture/423540-antologia-krinzi-de-meza-vikoristanna-simvoliv-vijni-v-marketingu-j-reklami-poasnuemo-na-prikladah/> (дата звернення: 17.03.2026).

5. Семененко О. Контрнаступ 2023 року. Війна не пробачає спрощень. *ГЛАВКОМ*. URL: <https://glavcom.ua/publications/kontrnastup-2023-roku-vijna-ne-probachaje-sproshchen-1106436.html> (дата звернення: 16.03.2026).

6. Скоростецький В. Хто такий «Чмоня»: горлівський «кілер» рашистського мілітарного агітпропу!?. *АрміяInform*. URL: <https://armyinform.com.ua/2022/04/01/hto-takyj-chmonya-gorlivskyj-kiler-rashystskogo-militarnogo-agitpropu/> (дата звернення: 17.03.2026).

7. Шевчук І. Якими є реальні втрати ЗСУ, і чому Зеленський назвав значно менші цифри – військовий. *Дзеркало тижня*. URL: <https://zn.ua/ukr/war/jakimi-je-realni-vtrati-zsu-i-chomu-zelenskij-nazvav-znachno-menshi-tsifri-vijskovij.html> (дата звернення: 16.03.2026).

8. Goncharov K. A Ukrainian soldier's story: fading hope on the front line after four years of fighting. *DW.com*. URL: <https://www.dw.com/en/a-ukrainian-soldiers-story-fading-hope-on-the-front-line-after-four-years-of-fighting/a-76049822> (дата звернення: 16.03.2026).

УДК 355.01:[358.3:001.895(470+571)477]«2022/2025

ТЕХНОЛОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ВІЙСЬКОВІЙ СФЕРІ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ (2022–2025 РР.)

Д. П. Лісовський

здобувач ІV курсу першого (бакалаврського)

рівня вищої освіти історичного факультету

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова

вул. Освіти, 6, Україна, Київ? 03037, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент К.П. Двірна

Метою дослідження є аналіз основних технологічних інновацій у військовій сфері України в умовах повномасштабної війни 2022–2025 рр. та визначення їхнього впливу на трансформацію тактики бойових дій, зокрема на протидію тактиці інфільтрації противника, застосуванню дрібних штурмових груп, розосередженому просуванню й проникненню в бойові порядки оборони.

Завдання дослідження полягає у визначенні ролі технологічних інновацій у військовій сфері України в 2022–2025 рр. та з'ясуванні їхнього

впливу на трансформацію тактики бойових дій, розвитку безпілотних систем, цифровізації управління та застосуванні далекобійних засобів ураження.

Російсько-українська війна 2022–2025 рр. — найбільший воєнний конфлікт у Європі після Другої світової війни, який досі триває. Він став найважливішим етапом трансформації сучасного воєнного мистецтва. Впродовж цього періоду технологічний чинник перестав бути допоміжним елементом бойових дій, а фактично є головним інструментом досягнення тактичної й оперативної переваги. Саме у війні проти Російської Федерації Україна продемонструвала те, що сучасне поле бою дедалі більше визначається не масою техніки, а швидкістю обробки інформації, точністю ураження, здатністю до цифрової координації та масштабування інновацій [1; 2].

У сучасній війні Сили оборони України сформували нову модель ведення бойових дій. Безпілотні системи, цифрові засоби управління, високоточна артилерія, а також далекобійні ударні платформи почали діяти не ізольовано, а як елементи єдиного інформаційно-ударного комплексу. Ця трансформація набула особливого значення наприкінці 2024–2025 рр., коли російська армія дедалі частіше переходила до тактики дрібних штурмових груп, розосередженого просування та проникнення в бойові порядки оборони, тобто до тактики інфільтрації.

У відповідь на тактику ворога українська система оборони дедалі активніше спиралася на використання безпілотників, розширення «зони ураження» та побудову так званої «стіни дронів» як форми постійного контролю над переднім краєм і тактичною глибиною фронту [3; 4]. Одним із найважливіших проявів технологічної трансформації стала масова дронізація війська. На початку повномасштабного вторгнення безпілотники здебільшого виконували функції розвідки, коригування вогню й фіксації результатів ударів. Впродовж 2023–2025 рр. вони еволюціонували в самостійний чинник бойового впливу. Особливо це стосується FPV-дронів, які кардинально змінили співвідношення між вартістю озброєння і його бойовим ефектом. Порівняно дешевий безпілотник отримав здатність знищувати бронетехніку, артилерійські системи, укриття та транспорт противника, що суттєво знизило значення традиційної переваги у важкому озброєнні [1; 4].

Важливо зауважити, що за нинішніх умов війни йдеться вже не про поодинокі використання дронів, а про формування нової логіки поля бою. Концепція «стіни дронів» почала означати безперервну присутність БПЛА над лінією фронту, що забезпечує постійне спостереження, оперативну передачу координат, ураження цілей і контроль за будь-яким пересуванням противника в прямому ефірі. За таких умов поле бою ставало дедалі «прозорішим», а приховане переміщення особового складу, техніки або підготовка до штурмових дій значно ускладнювалися. Саме тому «стіна дронів» стала не лише технічним рішенням, а новою формою оборонної тактики, яка безпосередньо протидіє російській інфільтрації [3; 4].

Сутність цієї протидії полягала в тому, що українська сторона намагалася не лише знищувати противника вже на передньому краї, а й відсувати рубежі

ефективного ураження в тил. У такому підході важливого значення набула побудова «кіл-зони» — простору, в межах якого російські штурмові групи, логістика, артилерія та вузли управління мали виявлятися та уражатися ще до безпосереднього виходу на українські позиції. Це свідчить про зміну самої логіки оборони: від стримування на лінії зіткнення — до багат шарового контролю простору за допомогою безпілотних, розвідувальних і вогневих засобів [4].

Цифровізація війська стала важливою складовою цієї трансформації. Війна показала, що ефективність сучасного бою визначається не лише наявністю озброєння, а й здатністю швидко об'єднати: розвідку, зв'язок, командування й вогневе ураження в єдину систему — «Delta». Масове використання супутникових сервісів, цифрових платформ координації дозволило українським підрозділам значно скоротити цикл — «виявлення цілі → передача координат → удар → підтвердження результату». Тобто, підвищувалася не лише точність, а й темп бойових дій, що в умовах війни високої інтенсивності набувало вирішального значення [1; 2]. Поєднання безпілотників і цифрових рішень із західними зразками високоточної артилерії стало однією з найхарактерніших рис українського досвіду. Артилерія не втратила свого значення, однак у 2022–2025 рр. вона дедалі більше функціонувала як частина єдиної мережевої системи. Розвідка з повітря, миттєве коригування вогню та швидке підтвердження ураження, дозволяли суттєво підвищити ефективність артилерійських засобів. Таким чином, технологічні інновації не витіснили класичні засоби війни, а радше інтегрували їх у нову модель бойового управління [1; 2].

Ще одним важливим напрямом інновації у військовій сфері стала еволюція далекобійних засобів ураження. У 2024–2025 рр. Україна дедалі активніше застосовувала дальні удари по тилівій інфраструктурі противника: складах, аеродромах, пунктах управління, нафтобазах, підприємствах ВПК та логістичних вузлах. У цьому контексті особливого значення набуло не лише масштабування далекобійних дронів, а й розвиток власних ракетних рішень. Показовими є повідомлення про модернізацію українських ударних систем «FP-1» та «FP-2», використання нових далекобійних платформ, а також поява інформації про нові зразки озброєння, зокрема типу «Flamingo» та «Довгого Нептуна». Усе це свідчить про поступовий перехід України від переважно тактичної оборони до поєднання фронтової стійкості з глибинним системним виснаженням противника [3]. Принципово важливо, що дальні удари не були ізольованим явищем. Вони стали продовженням тієї самої технологічної логіки, яка визначала й зміни на тактичному рівні. Тобто, якщо «стіна дронів» і цифровізований вогневий контур працювали на руйнування наступального потенціалу противника безпосередньо біля фронту, то далекобійні дрони й ракети мали підривати його можливості в оперативному та стратегічному тилу. Таким чином, Україна поступово вибудовувала багаторівневу модель ведення війни, у якій передній край, тактична глибина та тил противника розглядаються як взаємопов'язані частини одного простору ураження [2; 3].

Окремої уваги заслуговує й те, що технологічні інновації в Україні розвивалися не лише за рахунок державних рішень «згори». Значною мірою завдячуємо взаємодії війська з волонтерським середовищем, приватним сектором та інженерних команд. Ця особливість дала змогу швидко адаптувати комерційні технології до бойових потреб, пришвидшувати цикл від ідеї до практичного застосування і постійно вдосконалювати рішення на основі фронтового досвіду. Цей аспект уже в 2025 р. почав сприйматися західними аналітичними центрами як важливий матеріал для переосмислення майбутніх воєн [1; 2].

Отже, технологічні інновації у військовій сфері України в 2022–2025 рр. не зводилися до простого впровадження нових видів озброєння. Їх значення полягало в тому, що вони змінили сам принцип ведення бойових дій. Масове застосування безпілотників, цифровізація управління, інтеграція розвідки з вогневим ураженням та розвиток далекобійних ударних засобів сприяли формуванню нової моделі війни, у якій перевага досягається завдяки швидкості, точності, гнучкості та постійному технологічному оновленню. На кінець 2025 р. саме ця модель стала однією з найпомітніших відповідей України на російську тактику інфільтрації, розосереджених штурмів і спроб «розмити» фронт. Тенденції, які утвердились наприкінці 2025 р., зберегли свою актуальність й на початку 2026 р., що дає підстави розглядати український досвід ведення війни як один із ключових прикладів трансформації воєнного мистецтва у XXI ст.

Список використаних джерел та літератури:

1. Шумлянський Д. Кіл-зона сучасної війни: розміри та структура. *Militaryni*. 2025. 26 травня. URL: <https://militaryni.com/uk/articles/kilzona-suchasnoyi-vijny-rozmiry-ta-struktura>. (дата звернення: 19.03.2026).
2. Нова українська ракета «Flamingo». *Militaryni*. 2025. 17 серпня. URL: <https://militaryni.com/uk/articles/nova-ukrayinska-raketa-flamingo>. (дата звернення: 18.03.2026).
3. Chatham House. What Ukraine can teach Europe and the world about innovation in modern warfare. London, 2025. URL: <https://www.chathamhouse.org/2025/03/what-ukraine-can-teach-europe-and-world-about-innovation-modern-warfare>. (дата звернення: 18.03.2026).
4. RAND Corporation. Implications for the DIB. Santa Monica, CA, 2024. URL: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA3100/RRA3141-3/RAND_RRA3141-3.pdf. (дата звернення: 19.03.2026).

**ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ВОЛОНТЕРСТВА 2014–2022 РР.
ТА ПЕРІОДУ ПОВНОМАСШТАБНОГО ВТОРГНЕННЯ (2022–2025 РР.):
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА**

М. М. Воробйов

здобувач III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти історичного факультету,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна, Київ 01601, Україна
*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
доцент К. П. Двірня*

Українське волонтерство в умовах російсько-української війни є унікальним явищем, яке привертає увагу світової спільноти як приклад єдності, стійкості та сили нації.

Метою дослідження є визначення особливостей функціонування волонтерських фондів, проєктів та громадських ініціатив у 2014–2022 рр. та у період повномасштабної боротьби 2022–2025 рр. Завданнями є виявлення, порівняння і надання характеристики спільних та відмінних рис розвитку українського волонтерства у два ключові періоди війни: 2014–2022 рр. та 2022–2025 рр.

Від початку російської агресії у 2014 р. до 2022 р. та в умовах повномасштабної війни у 2022–2025 рр. у волонтерстві проявилися різні форми, напрямки та масштаби діяльності. Вже у 2014 р., після анексії Криму та початку антитерористичної операції на Сході України, з'явилися ознаки зародження українського волонтерства у вигляді невеликих ініціатив небайдужих громадян а, в більшості своїй, від громадських організацій та військових у відставці.

Також 2014 рік став роком початку створення великих фондів. Одним з них є благодійний фонд «Повернись живим», діяльність якого мала різні напрямки: громадський, військовий, навчальний та технологічний.

Другим великим фондом, започаткованим в цей період, а саме у 2020 р., став «Фонд Сергія Притули», який спочатку був створений для вирішення гуманітарних потреб, але згодом, фонд почав забезпечувати й унікальні масштабні військові потреби.

Але повномасштабне вторгнення росії на територію України 24 лютого 2022 р. породило якісно новий етап розвитку українського волонтерства. Допомога армії, переселенцям, лікарням, родинам військових, громадам після обстрілів чи збори коштів через цифрові платформи стали частиною щоденної соціальної практики українського суспільства.

Провівши порівняльний аналіз двох вказаних вище періодів розвитку українського волонтерства, варто відзначити, що вони мають як спільні, так і

відмінні риси. У першу чергу треба назвати реактивну самоорганізацію населення, характерну для обох періодів – волонтерські ініціативи виникали без централізованого управління, швидко реагуючи на потреби фронту та цивільного населення. Спираючись на результати соціологічних опитувань, проведених Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України у 2015 р. та результати щомісячного національного репрезентативного опитування «Омнібус», проведеного дослідницькою агенцією Info Sapiens у серпні 2025 р., можна зазначити, що, відповідно, у 2014 р. волонтерів підтримувало та приймало участь 65,9% населення, а вже у 2025 р., після трьох років повномасштабного вторгнення, ця цифра становила 83,7% [2 ; 3, с.31-32].

Ще однією важливою рисою є те, що волонтерство у період повномасштабного вторгнення отримало доступ до закупівлі озброєння, а не лише спорядження. Для прикладу, навесні 2022 р. фонду «Повернись живим» було надано доступ до закупівлі зброї, у тому числі дронів «Byraktar».

Важливим аспектом у порівнянні цих двох етапів є також спрощена система закупівель благодійними фондами. У 2022 р., за ініціативи міністра цифрової трансформації Михайла Федорова та міністерства оборони України було скасовано ПДВ для товарів, призначених для війська, що дуже спростило його забезпечення.

Також, з початком повномасштабного вторгнення росії в Україну було створено нові великі фонди для збору коштів на потреби ЗСУ та цивільних. До прикладу, було створено фонд «Спільнота Стерненка», який займається закупівлею дронів в українських виробників. Фонд «United24», створений в липні 2022 р., був першим зорієнтованим на закупівлю дронів українського виробництва.

Важливий аспект, що поєднує обидва етапи, – це різкий зріст та повільний спад донатів, а також прояви недовіри до волонтерів, особливо до їх масштабних проєктів. Так, за результатами соціологічних опитувань, проведених Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України у 2015 р. виявлено, що у грудні 2014 р. 31,9% людей не були залучені до волонтерства, а вже в жовтні 2015 р. цей показник зростає до 48,9% [3, с. 31-32]. Водночас росла і недовіра до прозорості діяльності волонтерів, на що також впливала і політична ситуація. З підписанням договорів Мінськ-1 і Мінськ-2 український народ в більшості своїй почав вважати, що війна локалізована і що активно підтримувати військо вже не потрібно.

Схожа ситуація відбулася вже і під час повномасштабного вторгнення. На початку вторгнення переважна більшість українського народу максимально долучилася до волонтерства, але за результатами опитування, проведеного дослідницькою агенцією Info Sapiens у серпні 2025 р., продовжували підтримувати волонтерство та долучатися до нього 70,8% опитаних [2].

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що українське волонтерство у період 2014-2022 рр. та 2022-2025 рр. пройшло складну еволюцію від стихійної, реактивної форми громадянської самоорганізації до одного з ключових інститутів національної стійкості. Обидва етапи об'єднує

високий рівень суспільної мобілізації, патріотична мотивація, швидкість реагування на виклики та домінування горизонтальних зв'язків.

Водночас між цими періодами простежуються принципові відмінності. Якщо у 2014-2022 рр. волонтерство заповнювало прогалини державного забезпечення армії та цивільного населення, то після 2022 р. воно трансформувалося у масштабну, інституціоналізовану систему, що діє у взаємодії з державними структурами та міжнародними партнерами. Масштабувався і функціональний спектр волонтерської діяльності – від забезпечення базових потреб до участі у закупівлі озброєння, розвитку технологічних рішень, гуманітарних та освітніх ініціатив тощо [1, с.120-121; 4].

Таким чином, українське волонтерство можна охарактеризувати як соціальний феномен з високим рівнем адаптивності, самоорганізації і стійкості народу, а також якій відіграє визначальну роль у забезпеченні функціонування держави та консолідації суспільства в умовах війни.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вишневецький В. А. Волонтерська діяльність під час повномасштабного вторгнення в Україну. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6b7a0578-4660-496b-ba29-d2f454eceb4b/content> (Дата звернення: 19.03.2026);
2. Жуленьова О. Стан та перспективи волонтерства в Україні. URL: https://isnasu.org.ua/analytics/013_Zhuleniova_O_-_Stan_i_perspektyvy_volonterstva.php (Дата звернення: 19.03.2026);
3. Панькова О. В., Касперович О. Ю., Іщенко О. В. Розвиток волонтерської діяльності в Україні як прояв активізації соціальних ресурсів громадянського суспільства: специфіка, проблеми та перспективи. *Український соціум*. 2016. № 2 (57). С.25-40. URL: https://rus-socium.org.ua/wp-content/uploads/2016/04/25-40_no-2_vol-57_2016_UKR.pdf (дата звернення: 20.03.2026);
4. Як працює «Повернись живим» під час повномасштабної війни. *Ukrainer*: YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jttHsiZs2gY> (дата звернення: 20.03.2026).

СЕКЦІЯ № 4
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

УДК 321.7(38):94(07)

СТАНОВЛЕННЯ АНТИЧНОЇ ДЕМОКРАТІЇ ТА ЇЇ ВИСВІТЛЕННЯ В
ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

М.М. Маляров,
здобувач ІV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук,
доцент Л. В. Гуцало

Становлення демократії в Афінах відіграло важливе значення в розвитку політичної думки та суспільних відносин, заклало фундамент для виникнення сучасних демократичних держав. Саме в Афінському полісі впродовж тривалого часу почало формуватися народовладдя.

Учні 6 класу вивчають становлення демократії на уроках всесвітньої історії, оскільки ця проблематика важлива в умовах сучасного світу. Так, у підручнику «Історія України. Всесвітня історія: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти» авторів Г. М. Хлібовська, М. Є. Крижановська, О. В. Наумчук, присвячено параграф античній демократії, зокрема утворенню Афінського поліса та внеску історичних діячів у формування демократії в Афінах. Автори акцентують увагу на реформах Солона. Вони представлені в контексті боротьби демосу та аристократії, де наголошується на соціальних змінах, зокрема на скасуванні боргового рабства. Велика увага приділяється його соціальним реформам, посиленню ролі народних зборів, а також запровадженню суду присяжних. Для розуміння учнями особливостей демократичного ладу того часу, в підручнику висвітлено участь у політичному житті лише чоловіків, тоді як жінки, раби й чужоземці були позбавлені права голосу, що в свою чергу дає розуміння здобувачам про даний період.

Окрім того, висвітлюється вплив Перикла на формування демократії в Афінах через його реформи та їх значення для утворення демократичної системи. Автори зазначають, що правління Перикла є «золотим віком», адже саме він утвердив демократичне правління. Автори акцентують увагу на проявах афінської демократії через наявність права голосу кожного громадянина та вирішення найважливіших питань шляхом голосування, оскільки найвища влада належала народним зборам [3, с. 161].

У підручнику авторського колективу під керівництвом І. Я. Щупака теж присвячено параграф Афінській демократії. Висвітлення теми починається із

зазначення, що із давніх часів в Афінах важливі рішення приймалися громадянами на народних зборах. Акцентується увага на соціальній **боротьбі** між демосом та аристократами за права. Вагоме значення автор надає ліквідації боргового рабства. Правління Клісфена є продовженням діяльності Солона та формуванням демократії, запровадженням остракізму. Окремий пункт у підручнику присвячений реформам Перикла та його діяльності. Головні демократичні реформи колектив авторів підносить у формі таблиці, а також акцентує увагу на впровадженні платні посадовим особам, наданні посад за голосування замість жеребкування та грошовій допомозі бідним [4, с. 141].

У підручнику авторського колективу під керівництвом І. Д. Васильківа теж присвячено параграф ранній демократії. Автори згадують загальні збори спільноти, в яких брали участь лише чоловіки або старійшини. Колектив авторів відзначає формування державності в Греції через суперечності в суспільстві. У підручнику зазначається і про різні форми державного правління за Арістотелем, а саме демократію, політію, аристократію, олігархію, монархію та тиранію, що дозволить викликати додатковий інтерес до саморозвитку учнів та критичного мислення в порівнянні форм правління. Також зазначається про демократичність Афін, оскільки влада в полісі належала народним зборам, архонтам та ареопагу. Наступним кроком до демократизації суспільства виступає діяльність Солона, скасування боргового рабства та розподіл суспільства на чотири розряди (тимократія), що заклало подальший розвиток демократії. Про внесок Клісфена в розвиток демократії автори зазначають, що він сприяв піднесенню народних зборів та ради п'ятисот. Окремо згадується і про остракізм для усунення впливових діячів та суперників. Серед реформ Перикла велика увага приділена його правлінню та впровадженню заробітної плати за перебування на посаді, щоб зменшити можливість корупції [1, с. 238, с. 239, с. 265].

У підручнику авторів «Історія України. Всесвітня історія: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти» О. В. Гісема, О. О. Гісема, згадують піднесення Афінського полісу завдяки політичному устрою – демократії. Одночасно автори зазначають, що Афіни не були завжди такими, а влада належала монархам та ареопагу в містах. Діяльність Солона розглядаються як важливий етап розвитку демократії та форми державного устрою, за якої влада належить народові. Автори висвітлюють скасування боргового рабства та майновий поділ громадян як крок до подальшого формування демократії, а самого Солона називають засновником афінської демократії. Використання уривків із праць Плутарха допомагає учням ознайомитися з історичними джерелами та зрозуміти неоднозначне ставлення суспільства до реформ. Значну увагу приділено реформам Клісфена, що забезпечили участь громадян в управлінні полісом, а також остракізму як засобу запобігання тиранії. Серед реформ Перикла виділяються запровадження оплати посадовцям, підтримка бідних верств населення та нове визначення громадянства, за яким громадянами вважалися лише діти громадян афінян [2, с. 125].

Підводячи підсумок зазначимо, що реформи Солона є одними із найважливіших в становленні демократії, оскільки вони заклали основи для формування громадського суспільства в Афінах. Не дивлячись на період тиранії, реформи Солона збереглися, а Клісфен зумів продовжити його справу та запровадити остракізм, щоб запобігти захоплення влади та встановлення тиранії. Роль Перикла в формуванні демократії вважається завершальною, оскільки за нього почалася «золота доба» Афін. Висвітлення даного питання в підручниках є змістовним, а кожен автор застосовує власний підхід для матеріалу: через таблиці, схеми, розповіді про процес остракізму, лаконічний текст для розвитку критичного мислення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Васильків І. Д., Басюк О. Я., Гінкул Г.С. Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2023. 309 с.
2. Гісем О. В., Гісем О. О. Історія України. Всесвітня історія: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2023. 192 с.
3. Хлібовська Г. М., Крижановська М. Є., Наумчук О. В. Історія України. Всесвітня історія: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2023. 288 с.
4. Щупак І. Я., Бурлакова О. В., Власова Н. С., Піскарьова І. О. Всесвітня історія. Історія України: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2023. 259 с.

УДК 37.033.016: 373.5: 94(38)

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 6 КЛАСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «КУЛЬТУРА СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ» НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Ю. С. Шкантова

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: старший викладач М. В. Хададова

Актуальність дослідження полягає в тому, що сьогодні освітній вектор України спрямований на розвиток цілісної системи компетентностей, де культурологічний аспект виступає одним із фундаментальних елементів підготовки сучасного учня. Вивчення культури Стародавньої Греції у 6 класі є одним із найважливіших змістових блоків курсу всесвітньої історії:

давньогрецька цивілізація стала фундаментом європейської культури, мистецтва, науки та філософії. Водночас практика свідчить, що вчителі нерідко зводять вивчення цієї теми до простого відтворення фактів, не приділяючи належної уваги формуванню в учнів здатності осмислювати культурні феномени. Проблема пошуку ефективних методичних прийомів, спрямованих на формування культурологічної компетентності шестикласників, залишається актуальною і потребує ґрунтовного вивчення.

Мета дослідження – визначити та охарактеризувати методичні прийоми формування культурологічної компетентності учнів 6 класу під час вивчення теми «Культура Стародавньої Греції» на уроках всесвітньої історії.

Проблема компетентнісного підходу в освіті досліджувалась у роботах Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, О. І. Пометун. Методику навчання історії в школі розробляли К. О. Баханов, Г. О. Фрейман. Культурологічна складова освіти майбутніх учителів стала предметом дослідження О. Шевнюк. Однак питання конкретних методичних прийомів формування культурологічної компетентності саме під час вивчення культури Стародавньої Греції в основній школі залишається недостатньо розробленим.

Згідно з Стандартом базової середньої освіти складовою мети базової середньої освіти є розвиток в учнів компетентностей, до яких входить і культурологічна. У додатку 17 до Стандарту базової середньої освіти зазначено, що учні мають уміти: образно мислити та уявляти; характеризувати основні тенденції розвитку культури в минулому та сучасності; використовувати мистецькі артефакти для пізнання минулого, осмислювати твори мистецтва в історичному контексті; співставляти різні культури, їх цінності, традиції тощо [2]

За компетентнісним підходом замість простого запам'ятовування учні мають набувати компетентності необхідні для самореалізації в суспільстві. Компетентності формуються в результаті діяльнісного підходу, коли учні у співпраці, або самостійно виконують завдання, щось відтворюють чи вигадують [5, с. 13-16].

Більшість методистів наголошують, що в контексті компетентнісного підходу важливо формувати вміння самостійно здобувати знання та використовувати їх. Для уроків всесвітньої історії в 6 класі це означає, що робота з темою «Культура Стародавньої Греції» має виходити за межі простого засвоєння переліку архітектури чи імен філософів, а спрямовуватися на формування розуміння внутрішньої логіки грецької культури та її вплив на сучасність.

Навчальна програма з історії визначає культурологічну лінію як наскрізну, а тема «Культура Стародавньої Греції» вивчається в 6 класі, й охоплює мистецтво, архітектуру, освіту, науку, театр та літературу. Підручники різних авторів (І. Щупак [7, с. 169-180], О. Бандаровський [1, с. 142-166], О. Пометун [6, с. 138-146] та інші) пропонують різні підходи до структурування матеріалу цієї теми, але все ж вони всі вони потребують методичного доопрацювання з боку вчителя.

Методичні прийоми формування культурологічної компетентності є дуже різноманітними, наприклад:

1. Робота з першоджерелами та художніми текстами. Залучення учнів до аналізу фрагментів античних творів є ефективним засобом розвитку критичного мислення та здатності інтерпретувати культурні тексти. На уроках з теми «Культура Стародавньої Греції» доцільно буде використовувати, звісно, фрагменти «Іліади» та «Одіссеї» Гомера, та описи Олімпійських ігор. Після читання тексту можна використати два прийоми для його аналізу. Перший, простіший, поставити учню питання, щоб він сам знайшов відповідь. Другий, складніший, поставити запитання з однією конкретною відповіддю, що потребує від учня вже певних знань [4, с. 24-25].

2. Аналіз пам'яток Стародавньої Греції. Щупак у підручнику «Історія України. Всесвітня історія. 6 клас», в темі присвяченій міфології та релігії Стародавньої Греції пропонує учням проаналізувати ілюстрації грецьких пам'яток та скласти розповідь про те як, на думку учнів стародавні греки спілкувалися з богами [7, с. 171]. Такий метод дасть змогу учням самостійно дійти до висновків та краще запам'ятати матеріал теми, бо створить для них емоційну прив'язку та більш стійкий спогад.

3. Рольові ігри. Навчальна програма з інтегрованого курсу історії від МОН пропонує використовувати метод рольових ігор для мандрівки з оглядом пам'яток культури стародавніх греків [3]. Це включає в себе також і метод віртуальної екскурсії, що передбачає залучення цифрових ресурсів. Метод рольових ігор можна використати і для інших цілей, наприклад для розповіді про Олімпійських богів, чи грецьких героїв.

Таким чином, формування культурологічної компетентності учнів 6 класу під час вивчення теми «Культура Стародавньої Греції» вимагає використання широкого спектру спеціальних методичних прийомів. Різні прийоми утворюють цілісну систему, яка має змогу охопити когнітивний, ціннісний і діяльнісний компоненти культурологічної компетентності. Їх поєднання дозволяє учням навчитися сприймати та інтерпретувати явища культури та усвідомлювати їх значення для сучасності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бандровський О. Г., Власов В. С. Всесвітня історія : підручник для 6 класу. Київ : Генеза, 2023. 256 с.

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-ІХ. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 16.03.2026).

3. Історія України. Всесвітня історія. 6–11 класи : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698. Київ, 2022. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/561/56138/navchalna_programa_2022_WH_HU_6-11.pdf (дата звернення: 20.03.2026)

4. Коляда І., Виговський М., Загребельна Н. Роль та місце художньої літератури на уроках історії України. *Історія в школі*. 2007. № 3. С. 23–29.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2003. С. 13–41.
6. Пометун О. І., Ремех Т. О. Досліджуємо історію і суспільство : підруч. інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 256 с.
7. Щупак І. Я. Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс) : підручник для 6 класу. Київ : Оріон, 2023. 259 с.

УДК 37.015.31:37.091.39

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «РЕФОРМАЦІЯ ТА КОНТРЕФОРМАЦІЯ В ЄВРОПІ»

М. В. Ігнатенко

здобувач 3 курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: старший викладач М. В. Хададова

Актуальність теми. У сучасних умовах реформування освітньої системи та формуванню ключових та предметних компетентностей, важливе місце займає пошук ефективних методів навчання, які стимулюють активізації пізнавальної діяльності учнів. Серед них особливу увагу привертають інтерактивні методи, що забезпечують активну участь школярів у навчальному процесі, розвиток критичного мислення та вдосконалення комунікативних умінь. Це насамперед під час вивчення складних історичних тем, таких як «Реформація та Контрреформація в Європі».

Мета дослідження полягає у розкритті сутності інтерактивних методів навчання а також визначенні ефективності їх використання на уроці всесвітньої історії, на прикладі теми «Реформація та Контрреформація в Європі».

Завдання дослідження:

- визначити дефініцію інтерактивних методів;
- охарактеризувати сутність інтерактивного навчання;
- показати ефективність використання окремих методів під час вивчення теми «Реформація та Контрреформація в Європі».

Короткий огляд історіографії проблеми. Питання впровадження інтерактивних методів у навчальний процес стало об'єктом уваги як закордонних так і вітчизняних науковців. Вагомий внесок зробив Едгар Дейл, який обґрунтував ефективність різних способів засвоєння інформації. У

сучасній педагогіці ця тема пов'язана з компетентнісним підходом, розвитком критичного мислення та активізацією навчальної діяльності учнів.

Насамперед варто почати з визначення дефініції інтерактивних методів. Під інтерактивними методами навчання розуміють способи організації активної взаємодії учнів під час навчання, метою який є досягнення визначених дидактичних результатів [7, с. 417-418]. Також можна охарактеризувати інтерактивні методи навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має чітко визначені цілі: по-перше створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Сама сутність інтерактивного навчання полягає в тому, щоб навчальний процес організувати таким чином, щоб більшість учнів були включені до пізнавальної діяльності, щоб вони не обмежувалися запам'ятовуванням інформації, а також розмірковували над тим, що вони вже запам'ятали [4, с. 16]. Тож інтерактивне навчання побудоване на ґрунті спілкування та взаємодії, що реалізуються насамперед в технологіях, а також методах та організаційних формах [5, с. 87].

Професор університету в штаті Огайо (США) Едгар Дейл (1900-1985), ще у 60-х рр. ХХ століття дійшов висновку, що слухати лекції на тему чи читати матеріал з предмету є найменш ефективним способом щось запам'ятати, в теж же час навчати інших плюс застосовувати вивчене у власному житті є найбільш дієвим способом щось запам'ятати [2, с. 9]. Так звана «Піраміда навчання» демонструє, що в залежності від методів які використовуються, середній рівень засвоєння матеріалу, найменший під час лекції (тобто те, що чуємо) - 5%; самостійного читання - 10%; найбільший при активному навчанні - 70% та навчання інших - 90 % [1, с. 14].

Отже, інтерактивні методи навчання сприяють насамперед активізації пізнавальної діяльності користувачів, розвитку критичного мислення та творчих здібностей, крім цього формують комунікативні навички та вміння працювати в команді, підвищенню інтересу та мотивації до навчання, покращенню запам'ятовування, а також розуміння навчального матеріалу [4, с. 16].

Зупинимося коротко на характеристиці певних інтерактивних методів, які пропонується використати на уроці історії, на прикладі вивчення теми «Реформація та Контрреформація»:

1) Метод «робота в малих групах», за допомогою якого, учні формують навички спілкування та співпраці. Він є одним з багатьох найбільш ефективних методів, тому що під час організації групової роботи здійснюється обмін думками між учнями, наслідком якого є поява оптимального спільного вирішення поставленої проблеми. До прикладу, на уроці з всесвітньої історії у 8 класі з теми "Реформація та Контрреформація в Європі" на етапі ознайомлення з новим матеріалом можна об'єднати учнів у декілька груп. Кожна із груп отримує картки із зображенням відомих тодішніх діячів та завданнями: хто зображений, охарактеризуйте його діяльність двома-трьома реченнями. Це наприклад може бути: М. Лютер, У. Цвінглі, Ж. Кальвін, І. Лойола та інші. Згодом, коли виконають завдання, вони представляють результати класу [6, с. 22].

2) Доволі популярним в учнів є метод «мікрофон». Використання цього методу дає можливість кожному учню давати швидку відповідь на певні запитання, висловлювати чи то власні міркування, чи аргументувати свою точку зору. Метод «мікрофон» передбачає передачу якогось предмета, який символізує право голосу, тобто мікрофон. За допомогою мікрофона, учні відповідають на поставлені вчителем запитання. Відповідати потрібно швидко та чітко. Наприклад, під час вивчення теми «Реформація та Контрреформація в Європі» на етапі визначення теми й мети уроку, педагог озвучує назву заняття та пропонує учням по черзі в уявний мікрофон сформулювати запитання, які їх цікавлять і на які вони хотіли б отримати відповіді. Тобто: хто такий Мартін Лютер; коли відбулася Реформація та Контрреформація; що ці два терміни собою представляють і т. д. Згодом вже учитель узагальнює все що сказали учні, тобто їхні ідеї та складає мету уроку. Важливим є те, що учні усвідомлюють що внесли свою лепту до складання не тільки мети а й цілей уроку, а також усвідомлюють власну відповідальність за підсумки уроку [8, с. 677].

3) «Коло ідей». Цей метод варто використовувати щоб вирішити спірні питання а також дає можливість учням висловити власну думку або позицію. Метою цього методу є залучення всіх до обговорення конкретного питання. Цей метод дозволяє уникнути ситуації, коли одна група, що виступає, подає вичерпну інформацію з проблеми. Щодо порядку проведення на прикладі «Реформації та Контрреформації» учитель задає певне дискусійне питання, наприклад: які наслідки для країн Європи мала Реформація та Контрреформація. Кожна група обговорюючи це питання, створює перелік ідей щодо позитивних (+) та негативних (-) наслідків Реформації та Контрреформації. Наприклад + це переклад Біблії на національні мови; - релігійні війни в деяких країнах Європи. Після закінчення обговорення, представник від своєї групи представляє по одному аспекту з того, про що вони дискутували. Далі інші групи висловлюються по черзі, тобто по колу, поки не буде висловлено всі відповіді. Весь цей час вчитель на дошці складає перелік вже запропонованих ідей, щоб вони не повторювалися [3, с. 51].

4) Дуже поширеним є метод «Мозковий штурм». Він є доволі ефективним методом, який ґрунтується на колективному обговоренні, пошуку рішень і все це спонукає учнів проявляти уяву та творчість, як наслідок учні вільно висловлюючи свої думки, знаходять декілька рішень з конкретної теми. Наприклад, на уроці всесвітньої історії під час вивчення теми «Реформація та Контрреформація в Європі» варто запропонувати учням таке запитання: яке значення мав орден єзуїтів для розвитку освіти в Європі а також записати його на дошці. Учні мозкового штурму, шукаючи відповідь на це запитання, висувують ідеї щодо його розв'язання, наприклад відкривалися колеґії тощо. На дошці фіксуються всі варіанти ідей до того моменту, поки всі учні не вважатимуть кількість достатньою. Після цього ідеї аналізуються, групуються а також узагальнюються [6, с. 22].

Висновки. Отже, використання таких методів як: «метод роботи в малих групах», «мікрофон», «коло ідей», «мозковий штурм» на прикладі вивчення

теми «Реформація та Контрреформація в Європі» на уроці 8 класу, сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвиває критичне мислення, покращує пам'ять а також учні вчать працювати в колективі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волошина О. В. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. № 48. С. 13-16.
2. Демчинський О. В. Інтерактивні методи викладання. Практичні поради для суддів-викладачів. Київ: ФОП, 2017. 64 с.
3. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи - новий підхід: розвиваємо ключові компетентності. Методичний посібник. Харків: ВГ Основа, 2018. 119 с.
4. Лях І. М., Савенков О. І., Чобаль В. В., Гладкий К. І. Використання інтерактивних методів навчання: шлях до ефективної освіти. Актуальні проблеми економіки. 2025. № 4 (286). С. 14-20.
5. Мельник Л. Сутність інтерактивного навчання та особливості його впровадження у навчальний процес. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2007. № 23. С. 86-90.
6. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. *Народна освіта.* 2014. № 1. С. 22. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257 (дата звернення 15.02.2026).
7. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти.* 2021. С. 417-418.
8. Федій О. А., Єрмаков В. В. Особливості застосування інтерактивних методів у навчанні учнів в умовах шкільної освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 2(7). С. 670-681.

УДК 37.091.33: 37.016: 94(520)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО МЕТОДУ У ВИВЧЕННІ ТЕМИ «СТАНОВЛЕННЯ СЬОГУНАТУ ТОКУГАВА»

А.М. Котенко

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна
Науковий керівник: старший викладач М.В. Хададова

Актуальність теми полягає в тому, що сучасна українська школа має на меті сформуванню критичне мислення учнів, а саме перехід від пасивного запам'ятовування фактів учнями до формування критично мислячої

особистості. Також дослідницькі компетентності роблять цей метод особливо цінним. Чіткість причинно-наслідкових зв'язків дає можливість для створення проблемно-пошукової діяльності учнів на уроках.

Метою роботи є раціональність використання проблемно-пошукового методу та його ефективність, що виступає інструментом активізації пізнавальної діяльності учнів. Формує в учнів історичні компетентності, що розвивають критичну та аксіологічну складову.

Нова українська школа починає відходити від принципу традиційного викладу учням готових знань. Натомість ефективними методами стають ті, що стимулюють самостійну діяльність учнів. Одним із яскравих прикладів для застосування проблемно-пошукового підходу тема становлення сьогунату Токугава, що якраз активізує критичне мислення та самостійний пошук відповідей на проблемні питання.

Методологічною основою сучасної шкільної освіти є компетентнісний підхід, що взаємопов'язаний з проблемно-пошуковим методом. Компетентнісний підхід формує та розвиває перш за все ключові та предметні компетентності особистості [3, с. 11]. Цей підхід виступає цілю, а метод шлях до неї та мають одне й те саме розуміння мети навчання. Проблемно-пошукова діяльність виступає середовищем у якому зростає компетентність учнів. Метод безпосередньо формує складові предметної компетентності з історії, яким потрібна активна пізнавальна діяльність, яку надає проблемно-пошуковий метод. Проблемне навчання перш за все можна охарактеризувати, як реконструкцію історичного досвіду, тобто зустріч суперечливих фактів [1, с. 162]

Проблемно-пошуковий метод передбачає постановку перед учнями інтелектуальних труднощів, для вирішення яких вони мають зосередити свої знання для самостійного вирішення, проаналізувавши нову інформацію висунути свої припущення або ж гіпотези підтверджуючи їх фактами.

Для втілення методу, щоб досягнути результату треба притримуватись певних педагогічних умов, а саме вчитель має розуміти норми складності проблемної ситуації аби не навантажити занадто, що може призвести до втрати логічних зв'язків ситуації, мотивації дитини та бажання виконувати будь що.

Проблемно-пошуковий метод має декілька рівнів пізнавальної самостійності, тобто перший рівень має на меті навчити, як формулювати проблему та вирішення її. Наступний рівень є найбільш поширеним у навчанні. Частково-пошуковий рівень передбачає постановку проблеми вчителем та допомогою у вирішенні, але учні повинні самостійно дійти висновків. Дослідницький рівень є найвищим рівнем пізнавальної самостійності. Усі етапи здійснюються учнями: постановки проблеми та її вирішення, самостійно здійснюють пошук та планують. Підбір рівнів залежить від складності матеріалу та готовності учнів [4, с. 100-104].

Важливо зазначити, що оцінюватись має не шаблона відповідь, а саме обґрунтування власної думки та позиції, спираючись на джерельну базу. Об'єктом оцінювання виступають когнітивні навички, тобто оцінювання має

бути формульовальним. Цінними саме є знання учня та розуміння процесів, а не оцінка знань готового матеріалу без осмислення[5, с. 23-26].

Традиційне навчання фокусується тільки на кінцевий результат, тобто правильність відтворення запам'ятованого матеріалу: дати, визначення та факти. Тому оцінити учня за його самостійний пошук вирішення та поставки проблемних питань за традиційним оцінюванням важко, на заміну цьому приходять формульовані оцінювання. О.Локшина його визначає, як «інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання» [2, с. 114-116]

Період Едо(1603-1868) насичений багатим матеріалом, що прекрасно створює проблемне навчання. Використання проблемно-пошукового методу у вивченні цього періоду дозволяє охопити комплексний розвиток історичної компетентності учнів на кількох рівнях одразу. На аналітичному рівні учні осмислюють суперечності між формальною та реальною владою, а на рівні синтезу поєднувати знання для порівняльно-історичних узагальнень.

Битва при Секігахара 1600 року та перемога Ієясу змінила станивище тодзай-даймьо. Вони втратили вплив та володіння стратегічного значення, що означало кінець епохи ворогуючих провінцій. Тут можемо використати метод "Шести капелюхів" , учні в групах оцінюють події, щодо обмеження даймьо та перемоги Токугави з різних точок зору, метод допоможе провести всебічну рефлексію.

В 1603 році Токугава Ієясу отримує титул сьогунат, що надавав верховну військову владу над Японією. Наступним важливим кроком стає передача титулу своєму сину Хідетарі. Цей хід дій можна осмислити за допомогою проблемної ситуації. Поставити учням питання " Чому Токугава Ієясу передав свій титул сьогунат сину через два роки після отримання, яку мету він переслідував?". Аналізуючи джерела та поміркувавши учні роблять висновок, що передача титулу гарантувала закріплення права роду Токугава на сьогунат. Таким чином влада стає спадковою.

Важливою складовою в проблемно-пошуковому навчанні є робота з історичними джерелами, що створює безпосереднє зіткнення з тим періодом. За допомогою картографічних джерел учень аналізує та розвиває своє просторове мислення. Також варто зазначити про роботу з законодавчими та нормативними документами, що створюють найбільшу можливість для проблемного навчання, наприклад документ «Будинкові закони для військових домів» який для сьогунату Токугава став правовою основою. Аналізуючи цей документ учні зможуть зрозуміти, чому Токугава саме використовував правові норми для обмеження даймьо, а не чинив розправу у вигляді знищення.

Одним із цікавих аспектів цієї теми є станова система сьогунату Токугава. Розглянувши кожен стан, учні повинні звернути увагу чи відповідають дійсності їх статус і становище. Як приклад можна навести самураїв, що були елітою, але довгий мир перетворює їх на чиновників чи вчених. Обміркувавши учні мають дійти до висновку, що маючи зовнішню стабільність, але проблеми в середині системи призводять до краху та падіння. Тому ці події пов'язані з реставрацією Мейдзі, що стала завершенням

внутрішнього розкладу системи. Ефективним сюжетом для застосування проблемно-пошукового методу є політика сакоку, що підштовхує учнів до роздумів. Країна, що добровільно закрила кордони від зовнішнього світу, замість занепаду і відсталості навпаки пережила внутрішній розквіт. Аналізуючи ці події учні приходять до висновку, що політика сакоку є свідомо вибудованою системою Японії, яка на той час цього потребувала.

Отже, проблемно-пошуковий метод є ефективним у вивченні теми становлення сьогунату Токугава. Учень перестає бути пасивним слухачем, а виступає «дослідником», що працює на різних рівнях пізнавальної самостійності та вчиться аргументувати власну позицію. Систематичне застосування такого методу призводить до формування предметної компетентності та звички самостійно мислити.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с .
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти: тенденції розвитку в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 45 с.
3. Пометун О. І., Гуптан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 208 с.
4. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
5. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

УДК 94(44).044:37.016:94

ТЕРОР У ПЕРІОД ВЕЛИКОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ ТА ВИВЧЕННЯ ЙОГО НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

А. Р. Мороз

здобувачка III курсу

першого (бакалаврського) рівня

вищої освіти факультету історії,

права та публічного управління

Житомирського державного університету

імені Івана Франка

вулиця Велика Бердичівська, 40, Житомир

Науковий керівник: канд. іст. наук, доцент І. М. Власюк

Кінець XVIII століття увійшов в історію завдяки Великій французькій революції - одній з ключових подій, що заклала основи сучасних уявлень про

демократію, права людини та верховенство закону. Водночас її шлях до свободи виявився дуже звивистим і сповненим суперечностей. Найдраматичнішим і найтрагічнішим епізодом став період революційного терору 1793–1794 рр.

Мета дослідження полягає в аналізі ключових причин виникнення терору у період Великої французької революції XVIII ст. та методичних підходів до вивчення його на уроках всесвітньої історії.

Чому виник терор? Він не був випадковістю, а став свідомим вибором влади. У 1793 р. Франція опинилася в критичному становищі: з одного боку - війна з коаліцією монархічних держав, з іншого – внутрішні повстання (особливо потужне у Вандеї), економічний хаос, інфляція, голод. У таких умовах радикальне крило революціонерів на чолі з Максиміліаном Робесп'єром переконало Конвент, що лише жорсткі заходи здатні врятувати республіку [4, с. 78].

Важливою причиною терору була внутрішньополітична боротьба за визначення курсу революції і контроль над державними інституціями. Конфлікти між політичними угрупованнями, конкуренція за вплив у Конвенті, суперечки щодо темпів і меж перетворень посилювали поляризацію, а компроміс дедалі частіше трактувався як слабкість. Комунікаційне середовище революції також сприяло ескалації. Швидке поширення новин, публіцистики та чуток у ситуації нестабільності посилювало ефект інформаційного шуму, коли суспільство і влада приймали рішення на тлі неповних або суперечливих даних [1, с. 86].

Ідеологічною основою терору стала інтерпретація ідей Жан-Жака Руссо про «загальну волю». Якобінці вважали, що справжня республіка – це «республіка чеснот», а тих, хто їй не відповідає або чинить опір, треба силоміць приводити до свободи. Робесп'єр казав: терор – це не що інше, як швидке, суворе й непохитне правосуддя [4, с.72].

Найважливішим правовим інструментом став Закон про підозрілих від 17 вересня 1793 року. Він дозволяв арештовувати будь-кого, чия поведінка, зв'язки, слова чи твори видавали схильність до тиранії, федералізму чи контрреволюції – формулювання були настільки розпливчастими, що під них можна було підвести майже будь-кого [1, с.128].

Щодо наслідків репресій необхідно зазначити, що за офіційними вироками Революційного трибуналу стратили приблизно 16–17 тисяч осіб. Якщо врахувати тих, хто загинув у в'язницях від хвороб, голоду, тортур, а також жертв масових придушень повстань (зокрема у Вандеї), загальна кількість загиблих сягає 35-40 тисяч, за деякими оцінками – навіть більше. При цьому лише невелика частина жертв справді була активними контрреволюціонерами – більшість становили звичайні люди, які потрапили під підозру через доноси, соціальне походження чи випадкові висловлювання [4, с. 85].

Терор однак швидко вийшов з-під контролю: почали страчувати навіть учорашніх соратників. Гільотина забрала Жоржа Дантона, Каміля Демулена, ебертистів та багатьох інших. У підсумку це й спричинило Термідоріанський

переворот 27 липня (9 термідора) 1794 року – Робесп'єра та його найближчих соратників арештували й стратили без суду наступного дня.

Викладаючи тему Великої Французької революції на уроці всесвітньої історії у 9 класі, варто показати учням, як ідеали свободи, рівності й братерства можуть перетворитися на інструмент насильства, і чому це відбувається.

Корисні прийоми, що можна запропонувати на основі загальних праць з методики викладання історії, а також окремих підручників:

Порівняння текстів: Декларація прав людини і громадянина 1789 р. проти декретів 1793 р. – учні самі побачать розрив між словами й ділом [2, с.92].

Робота з джерелами: уривки промов Робесп'єра, сатиричні гравюри з гільйотиною, щоденникові записи сучасників.

Дебати за методом «ПРЕС»: «Чи був терор неминучим для порятунку революції?» – учні чітко формулюють позицію, аргументи, приклади й висновок.

Історичний суд: одна група - обвинувачення Комітету громадського порятунку, друга -захист, треті - судді. Це змушує шукати факти й аргументи самостійно [3, с. 112, 115].

ІКТ: віртуальні екскурсії Парижем революційних років (Площа Революції, Консьєржері, місце страти Робесп'єра тощо), мультимедійні проекти [2, с. 104].

Виховний сенс цієї теми полягає в тому, що вона допомагає зрозуміти: коли якась «вища мета» (порятунок нації, революція, ідеал) ставиться вище за життя конкретної людини – це завжди небезпечно. Звідси можна провести прямі паралелі з тоталітарними режимами ХХ ст. й сучасними радикальними рухами [5, с.46].

Учні мають відчутти: історія – це не лише великі ідеї, а насамперед долі тисяч людей – від аристократів до простих селян та самих революціонерів, які стали жертвами машини, яку самі ж запустили.

У висновку зазначимо, що якобінський терор – це урок про те, як благородні гасла можуть обернутися деспотизмом, коли заради них виправдовують масове насильство. Революція показала: якщо шлях до кращого майбутнього лежить через систематичне знищення незгодних, він неминуче веде до морального й політичного краху.

Сьогодні, коли популізм і радикалізм знову набирають сили, важливо, щоб молодь зрозуміла: справжня демократія – це не влада більшості будь-якою ціною, а насамперед захист прав і гідності кожної людини. Саме це – найголовніший урок, який дає нам вивчення терору 1793-1794 рр.

Методичні розробки вчителів історії спрямовані на поглиблене вивчення епохи, реконструкції подій, пов'язаних з Великою Французькою революцією та її терором, проведення дебатів, порівняння законодавчих актів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ададуrow В. Історія Франції. Королівство, станова монархія, республіка. Львів: Видавництво УКУ, 2002. 400 с.

2. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія: підруч. для 9 кл. закл. заг. серед. освіти. Харків: Ранок, 2017. 256 с.
3. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
4. Джеджула Ю. П. Історія Франції. Навчальний посібник. Київ: Знання, 2012. 450 с.
5. Власов В. С. Методика викладання всесвітньої історії в школі. Київ: Літера ЛТД, 2014. 216 с.

УДК 373.5.016:94(477)

**ОБРАЗ УКРАЇНСЬКИХ ПОВСТАНЦІВ (С. НАЛИВАЙКА,
М. ЗАЛІЗНЯКА, О. ДОВБУША ТА Л. КОБИЛИЦІ)
В УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ**

Б. Р. Горошко

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
політології та міжнародних відносин
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
вул. Кафедральна, 2, Чернівці, 58012, Україна
*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
доцент Г. М. Скорейко*

Формування історичної пам'яті у школярів значною мірою залежить від змісту навчальної літератури – підручників та посібників, що виступають основним інструментом інтерпретації минулого. Важливо зауважити, що сучасна шкільна література поступово відходить від сухого викладу біографічних даних, переходячи до створення цілісного емоційно-цілісного наративу.

Особливе місце в системі сучасної шкільної історичної освіти посідає підручник Віталія Власова, де автор робить акцент на антропоцентричному підході, де в центрі уваги стоїть не абстрактна держава, економіка, чи дата, а конкретна людина.

У параграфі №12 В. Власов зазначає про повстання Северина Наливайка. Замість того, щоб просто написати «У 1594 році почалося повстання», підручник описує якою людиною був Северин Наливайко, що він відчував і чому прийняв рішення підняти повстання. Також в параграфі подана карта українських земель в останній чверті XVI століття, що дає учням наочно побачити хід повстання.

Проте є певні недоліки. Автор подекуди ідеалізує постать Наливайка, зміщуючи акцент з об'єктивних історичних процесів на особистісні якості лідера. Це може створювати у школярів дещо однобічне сприйняття подій як

боротьби «героїв» проти «ворогів», ігноруючи складність тогочасних політичних компромісів [1, с. 85-92].

Також у підручнику Віталія Власова міститься інформація про повстання під проводом Максима Залізняка, відоме як Коліївщина (1768 рік). Автор розглядає ці події не просто як соціальний бунт, а як потужне національно-визвольне повстання, що мало на меті повне відновлення козацького устрою та ліквідацію панування Речі Посполитої на Правобережній Україні. Характеризуючи Максима Залізняка, Власов акцентує увагу на його спадкоємності з традиціями Війська Запорозького, описуючи його як досвідченого козака, який зумів надати стихійному народному гніву організованих форм [1, с. 235-238].

Ігор Щупак у своїх підручниках робить акцент на візуалізації та проблемному аналізі, змальовуючи Северина Наливайка через порівняння з європейськими повстаннями того часу [4, с. 64-66].

Максим Залізник у нього — це постать, навколо якої точаться дискусії щодо жорстокості та гуманізму в умовах релігійного протистояння [4, с. 193-196].

Олена Пометун фокусується на розвитку критичного мислення, тому Северин Наливайко в її підручниках — це персонаж для аналізу причин козацьких воєн через опрацювання першоджерел [6, с. 65-66].

Максим Залізник розглядається через призму наслідків Коліївщини для українсько-польських відносин, де учні мають оцінити його роль самостійно [6, с. 191-194].

Олександр Гісем та Олександр Мартинюк у своєму підручнику також описують повстання під проводом Северина Наливайка. Повстання під проводом Наливайка в підручнику трактується як перша в історії України масштабна козацька війна, що мала виразний національно-визвольний характер.

Виклад Гісема та Мартинюка зміщує фокус з «героїчної казки» на «історичний урок», де повстання Надивайка є важливою спробою народу заявити про свої права на власній землі [3, с. 57-59].

Сучасні підручники змінили підхід до історії - замість сухих дат вони пропонують учням «живі» образи Северина Наливайка та Максима Залізняка. Найкращим для емоційного залучення є Віталій Власов - він фокусується на характері героїв, що полегшує сприйняття у 8 класі.

У підручнику Віталія Власова рух опришків під проводом Олекси Довбуша (1738-1745 роках) висвітлюється в розділі №33 і трактується як специфічна форма національно-визвольної та соціальної боротьби українського населення Карпат, Прикарпаття та Закарпаття.

Опис загибелі Довбуша через зраду є важливим виховним моментом у підручнику. Власов наголошує, що пам'ять про Довбуша жива й досі, чим закріплює уявлення про ватажка як про вічного захисника народу [1, с. 238-240].

Постать Лук'яна Кобилиці та очолювані ним виступи на Буковині у підручнику Віталія Власова «Історія України. 9 клас» висвітлюються досить лаконічно, що є характерним для висвітлення регіональних рухів середини ХІХ століття.

Віталій Власов формує в учнів уявлення про тяглість протестних традицій, де Довбуш уособлює героїчну легенду, а Кобилиця - перехід до політичної свідомості. Проте через нерівномірність викладу саме образ Довбуша стає домінуючим у шкільній пам'яті, тоді як постає Лук'яна Кобилиці залишається в тіні [1, с. 66-68]

Ігор Щупак подає постать Олекси Довбуша через інтерактивні завдання, де учням пропонується проаналізувати опришківство як шлях до особистої свободи в умовах безправ'я [4, с. 196-198].

Лук'ян Кобилиця описується як «народний трибун», чия парламентська діяльність 1848 року виступає ключовим доказом зародження українського парламентаризму [5, с. 124]

Гісем та Мартинюк наголошують на народній підтримці опришків: підручники описують, як місцеве населення перехувало повстанців та забезпечувало їх провіантом, що перетворило Довбуша на легендарного «народного месника». Важливим методичним елементом є використання фольклорних вставок та легенд, які допомагають учням зрозуміти, чому постать Олекси стала символом незламності духу мешканців Карпат і як його образ трансформувалася у національний міф, що виходить за межі суто історичних фактів [3, с. 172-173].

Опис діяльності Лук'яна Кобилиці в підручниках цих авторів зосереджений на подіях 1840-х років та періоді «Весни народів» на Буковині, де він постає як ключова постать селянського самоврядування. Автори підкреслюють еволюцію Кобилиці від «гуцульського короля», який захищав право селян на пасовища та ліси, до політичного діяча — депутата австрійського парламенту [2, с. 57-59].

Образ українських повстанців — від Северина Наливайка та Максима Залізняка до Олекси Довбуша й Лук'яна Кобилиці — у сучасних підручниках пройшов шлях від радянського трактування «борців проти класового гніту» до національно-центричного розуміння їх як захисників державності та ідентичності. Автори (В. Власов, О. Гісем, І. Щупак та інші) дедалі частіше відходять від сухого переліку дат, застосовуючи антропоцентричний підхід — вони змальовують ватажків не як ідеалізовані символи, а як реальних людей із власними мотивами, стратегіями та складними характерами.

Постаті народних месників у школі сьогодні слугують не лише для запам'ятовування фактів, а й для формування в учнів критичного мислення та усвідомлення визвольної боротьби як безперервного процесу утвердження прав українського народу на своїй землі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Власов В. С. Історія України (вступ до історії) : підруч. для 8-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2021. 256 с.
2. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України : підруч. для 9 кл. закл. заг. серед. освіти. Харків : Ранок, 2022. 256 с.
3. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України : підруч. для 8-го кл. закл. заг. серед. освіти. Харків : Ранок, 2021. 192 с.
4. Щупак І. Я., Бурлака О. В., Власова Н. С. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Оріон, 2021. 272 с.
5. Щупак І. Я. та ін. Історія України : підруч. для 9 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Оріон, 2022. 288 с.
6. Пометун О. І., Дудар О. В. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Оріон, 2021. 224 с.

УДК 373.5.016:94(477)"165/168":[37.091.33-028.22:74-026.512.1

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ВОЄННО-ПОЛІТИЧНІ СОЮЗИ ДОБИ РУЇНИ (ІСТОРІЯ УКРАЇНИ, 8 КЛ.) : ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ СКРАЙБІНГУ

А. О. Ярошик

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна, Київ 01601, Україна

*Науковий керівник: доктор історичних наук, професор, заслужений
працівник освіти України Ігор Коляда*

Пропонована наукова студія присвячене формуванню уявлень здобувачів освіти 8 класу про воєнно-політичні союзи доби Руїни. Основна увага приділяється саме вивченню ефективності застосування скрайбінгу як інноваційної освітньої технології для візуалізації та засвоєння історичного матеріалу. Мета нашої студії – визначити потенціал скрайбінгу у підвищенні зацікавленості та глибини розуміння здобувачами освіти складних історичних процесів.

Доба Руїни (друга половина XVII ст.) є одним із найскладніших періодів в історії України. Вона характеризується постійною політичною нестабільністю, частою зміною союзників і багатовекторною зовнішньою політикою. Складність сприйняття цього періоду створює потребу в використанні ефективних візуально-дидактичних інструментів, серед яких особливе місце займає саме скрайбінг.

Скрайбінг — це новітня техніка візуалізації різної інформації шляхом створення простих малюнків, схем і символів на дошці чи папері саме у процесі

пояснення матеріалу. Фахівця із скрайбінгу прийнято називати скрайбером, а презентацію, яку він створює – скрайб [3, с. 58].

Особливість скрайбінгу є те, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, а також уява людини, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять скрайбінг одним із методів сучасних технологій, який допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти, презентаціям та доповідям, веденню записів та щоденників [4].

Особливістю воєнно-політичних союзів доби Руїни є те що в цей період відбувалась постійна зміна союзників між Гетьманщиною, Річчю Посполитою, Османською імперією та Московським царством. Також важливу роль відігравали вплив особистих політичних орієнтацій гетьманів, наявність двох центрів влади (Правобережжя і Лівобережжя), а також динамічність і суперечливість міжнародних відносин [1, с. 152-165].

Перевагою використання скрайбінгу у вивченні цієї теми є саме можливість візуально показати союзи у вигляді різноманітних схем, таких як стрілки, піктограми, кольорові маркери тощо, що допомагатиме для кращого запам'ятовування та засвоєння інформації здобувачами освіти при вивченні історії України у 8 класі. Це спосіб зафіксувати найважливіші моменти навчального матеріалу за допомогою такого візуального засобу навчання як скрайбінг [3, с. 58]. Також можна подати події у вигляді часової лінії з візуальними позначеннями союзів і конфліктів. Акцент робиться саме на ключових постатях періоду, тобто можна виділити діяльності гетьманів, таких як Іван Виговський, Петро Дорошенко, Іван Брюховецький тощо. Завдяки асоціативному мисленню та візуальним образам інформація засвоюється швидше і зберігається набагато довше. Скрайбінг може використовуватись як засіб активного залучення здобувачів освіти до створення власних схем і моделей історичних процесів.

До прикладу: Створення «карти союзів» із позначенням політичних орієнтацій гетьманів, візуальні сценарії зміни союзів, таких як перехід від союзу з Річчю Посполитою до співпраці з Османською імперією тощо.

Виділять декілька видів скрайбінгу: фасилітація, скрайбінг-презентація, відеоскрайбінг. Скрайбінг-фасилітація – це переклад інформації зі словесної форми у фізичну та фіксування її у режимі реального часу [4].

Скрайбінг-фасилітація може виступати також як окрема форма навчальної діяльності студента, у межах якої він, використовуючи візуалізацію, виконує різні освітні завдання. Зокрема, це може бути створення візуального конспекту лекції безпосередньо під час заняття, опрацювання та узагальнення змісту першоджерела, підготовка матеріалів для виступу чи доповіді з визначеної теми, проблеми або в межах індивідуального завдання [3, с. 58].

Відеоскрайбінг – це динамічний вид скрайбінгу, особливий відеоролик, у якому зображення з'являються у вигляді статичних схем чи графіків, скрайб-малюнків, коміксів, надписів. Його головною особливістю є можливість використання не один раз [3, с. 60].

Застосування скрайбінгу можливе на всіх етапах заняття. Найефективнішим він є під час пояснення нової теми. Таким чином можна зацікавити студентів різними графічними образами, які пов'язані з новим навчальним матеріалом. [2, с. 12].

Для ефективного використання скрайбінгу важливо використовувати прості символи такі як щит, меч, прапор, стрілки. Потрібно обмежувати обсяг інформації на одному зображенні, дотримуватися логіки «подія — союз — наслідок», а також поєднувати скрайбінг із картою та історичними джерелами.

Вчитель-методист В. О. Мискіним запропонував ідею використання різних символів та піктограм, що використовуються для умовного позначення основних понять або явищ навчального матеріалу, як засіб для підвищення ефективності навчального процесу [5, с. 36-39].

Отже, скрайбінг є ефективним засобом навчання історії України для формування повного та цілісного уявлення про воєнно-політичні союзи доби Руїни. Використання цього засобу навчання історії сприяє поліпшенню розумінню здобувачами освіти середнього шкільного віку складних історичних процесів, а також сприятиме розвитку критичного мислення та підвищенню рівень засвоєння навчального матеріалу на уроках з історії України у 8 класі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Власов В. С. Історія України : підруч. для 8-го кл. Київ : Генеза, 2025. 256 с.
2. Давидюк Г. М. Скрайбінг як інноваційний метод візуалізації та фасилітації процесу навчання фахових молодших бакалаврів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 1, 2024. С. 10-15.
3. Сидорчук Н. Г. Скрайбінг: інновації та традиції аудіовізуальної підтримки навчального процесу. *Креативна педагогіка*. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 57-64.
4. Скрайбінг. Новітня техніка презентації. *Osvita.ua*. URL: <http://osvita.ua/school/scribing/51803/> (Дата звернення 15.03.2026).
5. Тоболін В. Піктограми на уроці історії. *Історія в школах України*. 2000. Вип. №2. С. 36-39.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПРО ЖІНОЧІ ПОСТАТІ НОВОГО ЧАСУ

І. В. Стопа

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, 10008, Україна
Науковий керівник: старший викладач М. В. Хададова

Шкільний курс всесвітньої історії охоплює Новий час як окремий і тематично насичений період. Проте жіночі постаті цієї доби досі залишаються на периферії навчального матеріалу. Учні знайомляться переважно з правителями-чоловіками, полководцями та науковцями, тоді як жінки, що реально впливали на хід подій XVI–XIX ст., потрапляють до уроків лише як другорядний контекст. Це звужує картину минулого і обмежує виховний потенціал навчання.

Формування уявлень про конкретну постать – це не просто переказ біографії. За визначенням О. Пометун та Г. Фреймана, такі уявлення є одним із ключових компонентів навчального матеріалу з історії і мають спиратися на яскраві, образні описи, а не на перелік дат і фактів [1, с. 124-125]. Тому у роботі з жіночими посталями Нового часу методика потребує особливого підходу: потрібно показати, як конкретна жінка діяла в умовах своєї епохи, долаючи або використовуючи існуючі соціальні обмеження.

Для розуміння умов, у яких жили та діяли жінки Нового часу, варто звернутися до досліджень Мері Візнер-Генкс. У її праці показано, що роль жінки у суспільстві XVI–XVIII ст. визначалась не лише статтю, а й станом, релігією, регіоном та рівнем освіти [2, с. 2-3]. Це дає вчителю змогу пояснити учням, чому одна жінка ставала королевою з реальною владою, а інша – навіть маючи освіту – не могла публічно висловлювати свої погляди. Такий підхід допомагає уникнути спрощеного погляду на минуле.

Серед постатей, які доцільно вивчати на уроках, – Єлизавета I Тюдор, Жанна д'Арк, Катерина Медічі, Роксолана (Гюррем-султан), Марія Тюдор. Кожна з них репрезентує різний тип жіночої присутності в історії: військовий, дипломатичний, культурний, релігійний. Такий добір дозволяє показати учням, що жінки Нового часу не були однорідною групою – їхні можливості залежали від місця у соціальній ієрархії та конкретних обставин.

Методично раціонально будувати роботу з постаттю за такою схемою: спочатку вчитель подає короткий розповідний образ – час, місце, обставини; далі учні аналізують документальні джерела або фрагменти епохи; наприкінці формулюється оцінка ролі постаті. При роботі з конкретною особою треба виносити на перший план той момент, коли людина зробила вибір, що став

доленосним для її країни та народу [3, с. 55-56]. У випадку жіночих постатей цей момент часто пов'язаний із подоланням суспільного тиску або знаходженням нестандартного рішення в межах дозволеного.

Учень має навчитися розглядати постать та її вчинки у зв'язку з реаліями конкретного часу, а не з позицій сьогодення [3, с. 56]. Це правило особливо важливе у роботі з жіночими посталями, бо сучасні уявлення про гендерну рівність не можна механічно накладати на XVI або XVII ст. Натомість учні можуть побачити, які стратегії використовували жінки, щоб досягти мети в умовах обмежених можливостей.

Серед конкретних методичних прийомів ефективно працює складання «портрета епохи» через постать: учні отримують набір питань, що стосуються умов формування особистості, соціального середовища, ключових рішень та наслідків діяльності. Для жіночих постатей до цього переліку варто додати: яке місце займала жінка у суспільстві своєї доби? Які обмеження вона мала долати? Хто підтримав її дії? Це допомагає учням не просто запам'ятати ім'я, а й зрозуміти механізм взаємодії особистості та суспільних умов.

Продуктивним є також порівняльний аналіз двох постатей з різних держав або станів. Наприклад, Єлизавета I та Катерина Медічі – обидві правили в одну епоху, але в різних контекстах і з різними наслідками. Такий порівняльний розбір дозволяє учням самостійно формулювати висновки, що відповідає вимогам формування аксіологічної та хронологічної компетентностей, закладеним у чинних модельних навчальних програмах з всесвітньої історії [4, с. 5-7].

Окремо доцільно звертати увагу на жіноцтво Нового часу як на суб'єктів культурних процесів – письменниць, меценатів, філософів. Ця тема майже відсутня у стандартних шкільних підручниках, але дає великі можливості для роботи з першоджерелами. Листи Єлизавети I, твори Маргерит де Навар або листування Анни Марії ван Схурман дозволяють учням почути голос самих жінок, а не лише характеристику, дану їм сучасниками-чоловіками. Такий підхід відповідає принципу розширення джерельної бази, який підтримується сучасною гендерною історіографією [5, р. 1054-1055].

Жінки Нового часу активно долали соціальні обмеження та змінювали уявлення про свою роль у суспільстві, і цей аспект має знайти місце на уроках не лише як факт, а й як предмет обговорення [6, с. 3]. Учні можуть простежити, як змінювалося становище жінок від початку Нового часу до кінця XIX ст. та виявити коріння першої хвилі боротьби за рівноправність.

Отже, методика роботи з жіночими посталями Нового часу будується на трьох принципах: контекстуальності (розгляд постаті в умовах її епохи), багатоаспектності (включення постатей різних станів і регіонів) та діалогічності (використання першоджерел і порівняльного аналізу). Ці принципи збагачують загальну методику викладання історії і розширюють коло постатей, через які учні пізнають минуле.

Список використаних джерел та літератури:

1. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
2. Wiesner-Hanks M. E. *Women and Gender in Early Modern Europe*. 4th ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2019. 380 p.
3. Молоткіна В. Вивчення історичних постатей на уроках історії України як засіб формування креативності мислення учнів. *Український літопис*. 2023. № 2. С. 53–63.
4. Модельна навчальна програма «Всесвітня історія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гісем О. В., Бойко В. І., Василенко Я. Л. та ін.). Рекомендовано МОН України (наказ від 27.11.2023 № 1449). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Hromad.ta.istor.osv.hal.2023/30.11.2023/Vsesvitnya.istoriya.7-9%20kl.Hisem.ta.in.30.11.2023.pdf> (дата звернення: 13.03.2026).
5. Scott J. W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*. 1986. Vol. 91, No. 5. P. 1053–1075.
6. Борчук С. Західноєвропейське жіноцтво Нового часу: боротьба за свої права. *Історія в рідній школі*. 2020. № 3. С. 2–4.

УДК 373.5.016:94(73):330.341.424

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ПРОМИСЛОВИЙ ПЕРЕВОРОТ У США” У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ

С. В. Гриценко

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: старший викладач **М. В. Хададова**

Сучасна історична освіта в закладах загальної середньої освіти дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, за якого провідним результатом навчання є не лише засвоєння учнями певної сукупності історичних фактів, понять і дат, а й формування здатності самостійно осмислювати історичні явища, аналізувати причини та наслідки подій, працювати з різними видами джерел, аргументовано висловлювати власну позицію та застосовувати набуті знання в нових навчальних ситуаціях. У цьому контексті особливої уваги заслуговує тема промислового перевороту у США, оскільки вона поєднує значний пізнавальний і методичний потенціал. Її зміст

дозволяє показати учням складний і багатовимірний характер модернізаційних процесів, простежити взаємозв'язок економічних, технічних, соціальних, демографічних і політичних змін, а також сформулювати цілісне уявлення про становлення індустріального суспільства. У курсовій роботі ця проблема розглядається через три логічно пов'язані блоки: аналіз передумов промислового перевороту у США, характеристику його перебігу та наслідків, а також методику викладання цієї теми у шкільному курсі історії.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що тема промислового перевороту у США є важливою не лише з погляду вивчення всесвітньої історії, а й як ефективний навчальний матеріал для розвитку предметних історичних компетентностей учнів. Її зміст сприяє формуванню вмінь виявляти історичні передумови суспільних змін, аналізувати технічні новації як чинник економічного розвитку, пояснювати вплив транспорту на формування внутрішнього ринку, характеризувати урбанізацію та зміну організації праці, а також простежувати зв'язок між економічними відмінностями регіонів США та загостренням політичної напруги. Саме така багатофакторність робить зазначену тему зручною для побудови уроків проблемного характеру, організації порівняльного аналізу, залучення статистичних, картографічних і візуальних матеріалів, а також розвитку в учнів умінь працювати з історичною інформацією в різних формах. У курсовій роботі окремо наголошено на тому, що викладання цієї теми повинно спиратися на інтерактивні методи, роботу з джерелами та продуману систему оцінювання навчальних результатів.

Метою дослідження є обґрунтування методичних підходів до формування предметних історичних компетентностей учнів під час вивчення теми «Промисловий переворот у США» у шкільному курсі історії. Для реалізації цієї мети було проаналізовано ключові чинники американської індустріалізації, зокрема роль технічних новацій у становленні фабричної системи та вплив транспортної революції на інтеграцію внутрішнього ринку; систематизація економічних і соціальних наслідків індустріалізації [5, с. 102-104]; визначення місця теми у навчальній програмі; обґрунтування ефективних методів і засобів викладання, типових труднощів учнів та способів оцінювання результатів навчання. Така структура дослідження дає підстави розглядати проблему не ізольовано, а в єдності історичного змісту й методики його опрацювання на уроці [1, с. 38].

Шляхом ґрунтовного аналізу джерельної бази та методичних підходів було доведено, що вивчення зазначеної теми промислового перевороту у США має значний потенціал для формування в учнів предметних історичних компетентностей. Передусім йдеться про хронологічну компетентність, оскільки учні мають змогу простежити послідовність переходу від передумов індустріалізації до її активної фази та наслідків. Не менш важливою є просторова компетентність, адже матеріал теми передбачає звернення до карти, аналіз транспортних шляхів, регіональних відмінностей Півночі, Півдня та Заходу, а також пояснення того, як географічні чинники впливали на економічну спеціалізацію територій. Інформаційна компетентність формується

в процесі роботи зі статистичними даними, історичними схемами, уривками текстових джерел та візуальними матеріалами. Логічна складова історичної компетентності розвивається через встановлення причинно-наслідкових зв'язків між технічним прогресом, фабричною системою, розвитком ринку, урбанізацією, змінами в структурі праці та політичними суперечностями. Аксіологічний компонент проявляється в осмисленні наслідків модернізації для різних соціальних груп і в оцінці суперечливого характеру індустріального розвитку. На цьому тлі вивчення теми виходить за межі простого засвоєння фактів і перетворюється на засіб розвитку історичного мислення школярів [3, с. 71].

Суттєвим висновком дослідження є те, що ефективне формування предметних історичних компетентностей можливе лише за умови поєднання змістової насиченості матеріалу з правильно дібраними методами навчання. У роботі обґрунтовано доцільність використання інтерактивних форм роботи, проблемних запитань, мінідосліджень, аналізу історичних документів, візуальних джерел, порівняльних таблиць і картографічних матеріалів. Такі засоби не лише активізують пізнавальну діяльність учнів, а й забезпечують перехід від репродуктивного рівня засвоєння до аналітичного. Особливого значення набуває робота з джерелами, оскільки вона вчить школярів не просто запам'ятовувати готові висновки, а самостійно добирати аргументи, співвідносити факти, робити узагальнення та інтерпретації. Особливої уваги заслуговує аналіз типових труднощів, які виникають під час вивчення теми, зокрема складності в розумінні причинно-наслідкових зв'язків, у зіставленні регіональних моделей розвитку та в осмисленні зв'язку між економічними змінами і політичним конфліктом. Урахування цих труднощів дає можливість будувати навчання більш адресно й результативно [2, с.14].

Отже, практична цінність проведеного дослідження полягає у можливості безпосереднього використання його результатів у роботі вчителя історії. Зокрема, було розроблено методичну модель уроку на тему «Промисловий переворот у США: фабрична система, транспортна революція, наслідки індустріалізації», яка має комбінований характер і поєднує вивчення нового матеріалу з активною практичною роботою. Очікувані результати навчання чітко зорієнтовані на компетентнісний підхід: учні вчать пояснювати механізми індустріалізації, визначати роль транспорту у формуванні ринку, характеризувати урбанізацію та трудові зміни, порівнювати регіони США й пояснювати зв'язок економічних відмінностей із політичною напругою, а також працювати з картою та даними. Навіть сама структура уроку демонструє, що предметна історична компетентність формується не через ізольоване запам'ятовування матеріалу, а через послідовну діяльність учня, спрямовану на пояснення, порівняння, аналіз і висновки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.

2. Власов В. С. Методика навчання історії: теорія і практика. Київ: Літера ЛТД, 2011. 296 с.
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. Київ: Освіта, 2015. 144 с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2026)
5. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків : Ранок, 2017. 256 с.

УДК 37.016:94(100)«18»

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ОСМАНСЬКА ІМПЕРІЯ У ХІХ СТ.» У КУРСІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Є. С. Ткаченко

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент

І. М. Власюк

Вивчення тем із всесвітньої історії у закладах загальної середньої освіти відіграє важливу роль у формуванні історичного мислення учнів, сприяє розвитку їхнього критичного мислення та вміння аналізувати інформацію навколо. Однією з таких тем у шкільному курсі є історія Османської імперії, зокрема події, які відбувалися в ній протягом ХІХ ст. Для цього періоду характерним є проведення реформ, трансформаційних процесів, котрі супроводжувалися активним веденням зовнішньої політики та взаємодією з іншими державами. Проаналізувавши підручники з всесвітньої історії для 8-9 класу за останні 10 років, можна помітити, що в більш ранніх виданнях розглядається лише Кримська війна або окремі війни, які вела росія проти Туреччини. А в сучасному підході та підручниках 2025 р. видання показано детально боротьбу різних держав за спадщину Османської імперії (Східне питання).

Метою дослідження є аналіз методичних підходів, котрі можна застосувати до вивчення цієї теми.

По-перше, потрібно звернути увагу на компетентнісний підхід, адже в умовах реформування шкільної освіти в Україні це дуже важливо. Навчальні програми з історії, затверджені Міністерством освіти та науки України, містять

компетентнісний підхід, що передбачає формування ключових компетентностей, інтегровані змістові лінії, предметну історичну компетентність та її елементи [4, с. 10].

Під час формування компетентностей дуже важливо розвивати критичне мислення, що можна реалізувати на уроці історії за допомогою роботи з історичними джерелами. Саме робота з історичними джерелами сприяє формуванню в учнів умінь аналізувати інформацію, робити висновки та аргументувати власну позицію. Формування вмінь являє собою поступовий та багатоетапний процес, який з часом набуває все більшої складності. Це пояснюється як зростанням кількості елементів, що складають саме вміння, так і підвищенням його універсальності, тобто здатності використовувати здобуті навички в нових навчальних ситуаціях або в ширшому колі явищ [1]. Відтак на уроках з теми «Османська імперія в ХІХ ст.» можна дати учням, наприклад, текст указу Танзимату, щоб на основі нього вони могли проаналізувати такі питання: визначити основні цілі реформ; пояснити, які проблеми Османської імперії вони мали вирішити; обговорити, чи могли ці реформи змінити міжнародне становище держави.

Варто використати під час вивчення цієї теми також підхід із впровадження інтерактивних методів навчання. Вони спрямовані на активізацію навчальної діяльності учнів і залучення їх до більш активної участі в освітньому процесі. Коли вчитель у школі організовує навчальний процес, то спершу він зосереджується на своєму викладі матеріалу. У типовій структурі планів-конспектів уроків найдетальніше розписується діяльність учителя. Саме педагог виступає центральною фігурою як у процесі планування, так і під час проведення заняття. Він контролює навчальний процес, організовує роботу учнів, надає інструкції, пояснює, ставить запитання, одночасно забезпечуючи дотримання дисципліни в класі та обмежуючи фізичну активність школярів [2, с. 10].

Під час впровадження на уроках інтерактивного навчання між учителем та учнями відбувається зміна позицій. Взаємодія між учителем і учнями ґрунтується на принципах паритетності. Це означає, що вчитель визнає право учнів на їхню активну позицію і власну думку, поважає їхнє право на особисті судження та не вважає свою думку єдиною правильною [2, с. 10]. Тобто підхід з використанням інтерактивного навчання допомагає розвивати їхнє мислення через висловлювання думок і обговорень, а таким конкретним методом може бути групова форма навчання. Наприклад, під час вивчення теми «Османська імперія у ХІХ ст.» учні можуть бути поділені на кілька груп, кожна з яких досліджує окреме питання стосунків із різними іноземними державами. Така організація навчальної діяльності не лише сприяє кращому засвоєнню матеріалу, але й створює умови для прояву індивідуальних здібностей учнів. Учень у класі може дуже яскраво проявити свою індивідуальність під час вирішення й виконання творчих завдань, коли максимально залучаються його набутий досвід і нові знання [5].

Також ефективним підходом є використання карт на уроці при вивченні цієї теми. Можна навіть продемонструвати, як змінювалися кордони Османської імперії протягом століть, і зупинитися зокрема на XIX ст., а також можна розглянути місця повстань, які в цей період виникали й пояснити, як це вплинуло на імперію. Тут на допомогу може прийти інтернет, адже зараз на цю тему створено короткі відео, на яких продемонстровано, як змінювалися кордони цієї імперії, а також можна використовувати загальну та тематичні карти. Якщо ми працюємо з картами, то нам потрібно звернути увагу на те, що учням варто порівнювати тематичну й загальну карти. Тому як рекомендація на початковому етапі ознайомлення з матеріалом нової теми бажано мати дві карти, що показують місце розташування того чи іншого об'єкта (держави) на загальній карті, наприклад, карті світу, а потім уже на тематичній [3, с. 178].

Отже, вивчення історії Османської імперії у шкільному курсі всесвітньої історії має важливе освітнє та пізнавальне значення. Ця тема дозволяє учням зрозуміти особливості міжнародних відносин XIX століття, процеси модернізації традиційних держав та роль реформ у розвитку суспільства. Використання історичних джерел, інтерактивного навчання, роботу в групах та з картами робить процес більш пізнавальним і результативним.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ковбасюк Т. Л. Розвиток самостійності учнів основної школи в процесі формування вмінь працювати з історичними джерелами. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. № 47. С. 126–133. URL: https://eprints.zu.edu.ua/3476/1/25_47_.pdf (дата звернення: 12.03.2026).
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 141 с
3. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
4. Пижик А. М., Черевичний Г. С. Методика викладання історії в школі : навч.-метод. рекомендації до вивчення дисципліни та проходження педагогічної практики студентами. 2-ге вид., перероб. та допов. Київ : ТОВ «Видавництво «Юстон», 2020.
5. Шаріпова Т. В. Впровадження інноваційних технологій на уроках історії як чинник створення оптимальних умов розвитку особистості. URL: <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/09/028.pdf> (дата звернення: 12.03.2026).

БОНАПАРТИЗМ В ІСТОРІЇ ФРАНЦІЇ ХІХ СТ. ТА МЕТОДИКА ЙОГО ВИКЛАДАННЯ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Т. С. Новорок

здобувачка I курсу

другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету історії, права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна

Науковий керівник: доцент кафедри, кандидат історичних наук, доцент

I. М. Власюк

Актуальність теми. У сучасних умовах реформування освіти особливої ваги набуває проблема формування в учнів здатності критично осмислювати історичні події та явища. Тема «Бонапартизм у Франції ХІХ ст.» дозволяє розкрити складні взаємозв'язки між революцією, авторитаризмом і демократичними інститутами.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методичних підходів до формування критичного мислення учнів під час вивчення бонапартизму в історії Франції ХІХ ст.

Виклад основного матеріалу. Бонапартизм як політичне явище сформувався на межі ХVІІІ–ХІХ століть у Франції як відповідь на глибоку кризу, спричинену подіями Велика французька революція. Революційні потрясіння, зміна форм влади та тривала нестабільність періоду Директорії створили ситуацію, коли суспільство було виснажене боротьбою різних політичних сил. У цих умовах виникла потреба в сильній владі, здатній забезпечити порядок, стабільність і збереження основних революційних здобутків. Саме ця суспільна потреба стала одним із ключових чинників появи бонапартизму як специфічної моделі політичного устрою.

Виникнення бонапартизму безпосередньо пов'язане з приходом до влади Наполеон Бонапарт у результаті перевороту 1799 року. Його правління стало прикладом поєднання авторитарної влади з реформаторською діяльністю [5]. З одного боку, він встановив жорстко централізовану систему управління, де виконавча влада домінувала над іншими гілками; з іншого — зберіг і закріпив важливі досягнення революції, зокрема рівність громадян перед законом і право власності. Такий синтез порядку і реформ дозволив залучити підтримку різних соціальних верств – від селянства до буржуазії [3].

Соціальною основою бонапартизму стало прагнення різних груп населення до стабільності та передбачуваності. Селяни підтримували режим через гарантії збереження землі, буржуазія – через можливості економічного розвитку і кар'єрного зростання, а частина міського населення – через обіцянки порядку і соціального захисту [3]. Водночас бонапартизм спирався не лише на

соціальні інтереси, а й на ідеологію: він активно використовував образ «сильного лідера», здатного врятувати країну від хаосу і об'єднати націю.

Ідеологічно бонапартизм поєднував елементи авторитаризму, популізму та націоналізму. Влада легітимізувалася через плебісцити, які формально демонстрували підтримку народу, але фактично слугували інструментом зміцнення особистої влади. Важливу роль відігравав культ особи Наполеона, який формувався як образ «рятівника» і «виразника народної волі» [5, р. 101]. Таким чином, бонапартизм став унікальною моделлю, де поєднувалися централізована влада, соціальна підтримка і політична міфологія.

Значення бонапартизму в історії виходить далеко за межі Франції. Він став однією з перших моделей так званого плебісцитарного авторитаризму – системи, в якій влада концентрується в руках одного лідера, але водночас спирається на формальні механізми народного схвалення [6, р. 94]. Ця модель вплинула на подальший розвиток політичних систем у Європі та світі, продемонструвавши, як демократичні інструменти можуть використовуватися для зміцнення авторитарної влади.

Вивчення бонапартизму є надзвичайно важливим у шкільному курсі історії, оскільки дозволяє учням зрозуміти складність політичних процесів і суперечливість історичних явищ. На прикладі діяльності Наполеона III учні можуть побачити, як подібна модель влади відтворюється в інших історичних умовах і адаптується до нових викликів [2, с. 228]. Це сприяє формуванню вміння аналізувати історичні події не лише як набір фактів, а як взаємопов'язані процеси.

Крім того, тема бонапартизму допомагає розвивати критичне мислення. Учні мають змогу оцінити, як політична пропаганда, культ особи та маніпуляція громадською думкою впливають на суспільство. Вони вчаться розрізняти між реальною демократією і її формальними проявами, що є особливо актуальним у сучасному світі, де подібні механізми продовжують існувати.

Не менш важливою є і громадянська складова вивчення цієї теми. Аналізуючи бонапартизм, школярі усвідомлюють значення балансу влади, ролі інституцій та небезпеки надмірної концентрації повноважень в одних руках. Це сприяє формуванню відповідального ставлення до політичних процесів і розуміння власної ролі як громадян.

Отже, включення теми бонапартизму до шкільного курсу історії є не лише доцільним, а й необхідним. Вона дозволяє поєднати вивчення конкретних історичних подій із формуванням ключових компетентностей — аналітичного мислення, громадянської свідомості та здатності критично оцінювати політичні явища [1, с. 118]. Саме через такі теми історія перестає бути лише минулим і стає важливим інструментом розуміння сучасності.

Важливим аспектом вивчення бонапартизму у школі є використання різноманітних методів навчання, які сприяють активному залученню учнів до пізнавального процесу. Тема дозволяє ефективно застосовувати роботу з історичними джерелами — текстами плебісцитів, уривками з законодавчих

актів, політичними карикатурами та мемуарами сучасників Наполеон Бонапарт. Такий підхід допомагає учням не лише засвоювати факти, а й аналізувати інформацію, формувати власні висновки та аргументовано відстоювати свою позицію.

Доцільним є також використання інтерактивних форм навчання, зокрема дискусій, рольових ігор та дебатів. Наприклад, обговорення питання «Чи був Наполеон рятівником Франції чи узурпатором влади?» спонукає учнів до глибшого осмислення суперечливості бонапартизму. У процесі таких занять школярі навчаються працювати з різними точками зору, порівнювати аргументи та розуміти складність історичних оцінок [4].

Окрему увагу варто приділити міжпредметним зв'язкам. Вивчення бонапартизму можна поєднувати з елементами правознавства (поняття влади, держави, закону), громадянської освіти (роль лідера, демократія, відповідальність влади перед суспільством) та навіть літератури й мистецтва, де образ Наполеон Бонапарт набув символічного значення. Це дозволяє сформуванню цілісного уявлення про епоху та її вплив на розвиток європейської культури.

Крім того, ефективним є використання сучасних цифрових ресурсів — інтерактивних карт, віртуальних музеїв, документальних відео. Це робить навчання більш наочним і цікавим, сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу та розвитку інформаційної компетентності учнів. У підсумку, правильно організоване вивчення теми бонапартизму в школі не лише поглиблює знання з історії, а й формує навички, необхідні для розуміння складних політичних процесів у сучасному світі.

Тема бонапартизму має значний дидактичний потенціал, оскільки сприяє розумінню природи влади, ролі особистості та політичних процесів. Разом із тим у практиці навчання домінує фактологічний підхід, недостатньо використовується робота з джерелами та інтерактивні методи. Ефективним є використання проблемного навчання, що передбачає постановку дискусійних запитань і стимулює аналітичне мислення.

Важливе місце займає робота з історичними джерелами, що формує навички критичного аналізу. Інтерактивні методи (дебати, рольові ігри) сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, а використання цифрових технологій підвищує мотивацію та ефективність навчання.

Висновки. Формування критичного мислення є ключовим завданням сучасної історичної освіти. Тема бонапартизму має значний потенціал для цього, але потребує вдосконалення методики викладання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баханов К. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2017. 352 с.
2. Власов В. С. Інтерактивні технології на уроках історії. Київ: Освіта, 2020. 288 с.

3. Власюк І. М. Суспільно-політичні настрої населення Франції у другій половині XIX ст. [Електронний ресурс]. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18129893>
4. Пометун О. І., Фрейман Г. О. *Методика навчання історії в школі*. Київ: Освіта, 2006. 328 с.
5. Bergeron L. *France under Napoleon*. Princeton: Princeton University Press, 1981. 303 p.
6. Lefebvre G. *La Révolution française et l'Empire*. Paris, 1957. 400 p.

УДК 37.016:94:912

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ КАРТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

М. В. Павлюк

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: старший викладач М. В. Хададова

Сучасна шкільна історична освіта орієнтується не лише на передачу учням певної суми фактів, дат і понять, а й на формування в них здатності аналізувати історичні явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, бачити взаємодію просторових і часових чинників у розвитку суспільства. Особливої складності в цьому аспекті набуває вивчення міжнародних відносин кінця XIX – початку XX ст., оскільки цей період характеризується високою динамікою геополітичних процесів, загостренням суперництва між провідними державами, боротьбою за колонії, формуванням військово-політичних союзів і наростанням міжнародних криз. Для школярів такий матеріал нерідко постає як надмірно насичений подіями, назвами країн, дипломатичними угодами й територіальними змінами, що ускладнює його цілісне сприйняття [4, с. 15].

Саме тому одним із найбільш ефективних засобів навчання під час опрацювання тем, пов'язаних із міжнародними відносинами, виступає історична карта. Її функція полягає не лише у наочному відображенні історичного простору, а й у тому, щоб допомогти учням осмислити взаємозалежність політичних рішень, територіальних змін, колоніальної експансії, розміщення стратегічних комунікацій та регіонів міжнародної напруги. Карта дає можливість не просто побачити, де відбувалися події, а й зрозуміти, чому саме певні території ставали центрами протистояння, як

географічне положення впливало на зовнішню політику держав і чому локальні конфлікти перетворювалися на загальноєвропейські кризи [2, с.38].

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в сучасній практиці викладання історії використання історичних карт нерідко обмежується ілюстративною функцією. Учитель демонструє карту як допоміжний матеріал, але не завжди вибудовує навколо неї цілісну систему методичних дій. У результаті учні запам'ятовують окремі географічні назви або механічно відтворюють маршрути й кордони, однак не використовують картографічну інформацію для аналізу історичного процесу. За таких умов карта втрачає свій дидактичний потенціал. Натомість методично правильно організована робота з картографічним матеріалом дозволяє поєднати фактологічні знання з аналітичними вміннями, що особливо важливо в умовах компетентнісного підходу до навчання [1, с.115].

Метою розвідки є обґрунтування методики використання історичних карт у процесі вивчення міжнародних відносин кінця XIX – початку XX ст. на уроках історії та визначення основних прийомів, які сприяють формуванню в учнів цілісного розуміння міжнародних процесів.

Міжнародні відносини кінця XIX – початку XX ст. є складним об'єктом вивчення, адже вони формувалися під впливом багатьох взаємопов'язаних чинників. Йдеться про індустріалізацію, нерівномірний розвиток провідних держав, загострення конкуренції за ринки збуту і сировину, завершення колоніального поділу світу, формування блокової системи та посилення мілітаризації. Усе це створювало складну структуру міжнародної взаємодії, у якій дипломатичні рішення не можна пояснити без урахування просторового виміру. Саме карта дозволяє відобразити цю структуру в наочній формі: показати розташування колоній, морських шляхів, зон конфліктів, кордонів імперій, регіонів стратегічного значення та союзних конфігурацій. У цьому сенсі історична карта виступає своєрідною моделлю міжнародної системи певного періоду [1, с.115; 2, с.38].

Ще одним результативним прийомом є поєднання карти з хронологічною шкалою або таймлайном. Це дає змогу синхронізувати просторові та часові параметри історичного процесу. Учні бачать не лише місце події, а й її послідовність у загальному ланцюгу міжнародних криз і дипломатичних рішень. У темах, присвячених міжнародним відносинам кінця XIX – початку XX ст., такий підхід допомагає краще зрозуміти, як окремі локальні конфлікти поступово накопичували напругу і створювали передумови глобального зіткнення [2, с. 56].

Важливе значення має і використання карти як засобу аргументації. Учень повинен навчитися формулювати висновки не лише на основі тексту підручника, а й на підставі картографічних даних. Наприклад, аналізуючи карту, школяр може довести, що певний регіон мав особливе значення для міжнародних відносин через своє географічне положення, доступ до морських шляхів або наближеність до суперницьких держав. У такому випадку карта стає доказом, а не лише ілюстрацією. Це особливо важливо для формування

історичних компетентностей, адже учень вчиться не просто відповідати, а обґрунтовувати власну позицію [4, с. 164].

Практика навчання показує, що в роботі з історичними картами учні часто припускаються типових помилок. Однією з найпоширеніших є ігнорування часової характеристики карти. Учні сприймають карту як позачасову модель і переносять сучасні уявлення на історичну ситуацію. Інша типова помилка полягає в невмінні читати легенду: школярі звертають увагу лише на знайомі географічні назви, але не враховують умовні позначення, що несуть основну аналітичну інформацію. Також часто трапляється фрагментарність сприйняття, коли учень бачить окремий об'єкт, але не встановлює його зв'язку з ширшим міжнародним контекстом. Подолання таких труднощів можливе за умови систематичної роботи, яка передбачає повторення алгоритму аналізу карти, спеціальні вправи на читання легенди, порівняння історичних і сучасних карт, а також завдання на формулювання висновків із використанням просторових аргументів [2, с. 96].

Сучасні умови розвитку освіти вимагають поєднання традиційної роботи з картою та інтерактивних технологій. Цифрові й мультимедійні ресурси дозволяють суттєво розширити можливості картографічної наочності. Інтерактивні карти дають змогу змінювати масштаб, накладати інформаційні шари, порівнювати різні часові стани, виділяти окремі регіони та візуалізувати динаміку змін. У контексті вивчення міжнародних відносин кінця ХІХ – початку ХХ ст. це особливо цінно, адже учні можуть послідовно простежити, як змінювалися кордони, як формувалися союзи, де виникали осередки міжнародної напруги і як колоніальний фактор впливав на політику провідних держав. Інтерактивні технології також підвищують мотивацію школярів, оскільки робота з цифровими картами наближає навчання до сучасного інформаційного середовища [1, с.158].

Отже, використання історичних карт у процесі вивчення міжнародних відносин кінця ХІХ – початку ХХ ст. є важливим засобом формування в учнів цілісного розуміння історичного процесу. Карта дозволяє поєднати просторовий і часовий виміри, сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та обґрунтовувати власні висновки.

Ефективність роботи з історичною картою залежить від методично правильно організованої діяльності вчителя, яка передбачає не лише ілюстративне використання картографічного матеріалу, а й залучення учнів до активного аналізу, порівняння та інтерпретації просторової інформації. Поєднання традиційних методів із сучасними цифровими технологіями значно розширює дидактичний потенціал карти та підвищує мотивацію учнів до навчання. Таким чином, історична карта виступає не лише засобом наочності, а й важливим інструментом формування історичних компетентностей учнів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
2. Власов В. С. Методика навчання історії: теорія і практика. Київ: Літера ЛТД, 2011. 296 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2026)
4. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія: підручник для закладів загальної середньої освіти. 2025. 259 с.

УДК 373.5.016:94(477)

ВИВЧЕННЯ РЕПРЕСИВНОЇ ПОЛІТИКИ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ В УРСР НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 10 КЛАСІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГІЙ

О. Ю. Коваленко

здобувачка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та міжнародних відносин
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, 21000, Україна
*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
доцент А. В. Войнаровський*

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне окреслення можливостей застосування онлайн-технологій у процесі вивчення репресивної політики радянської влади в УРСР у 10 класі з метою підвищення ефективності навчання та формування історичної свідомості учнів.

Актуальність зумовлена потребою оновлення методики викладання складних і суспільно значущих тем історії України в умовах цифровізації освіти, необхідністю подолання формалізму у вивченні репресивної політики радянського режиму та формування в учнів ціннісного ставлення до прав людини й історичної пам'яті через залучення сучасних онлайн-інструментів і цифрових джерел.

Сучасна історична освіта в Україні перебуває в умовах активної цифровізації, що зумовлює переосмислення традиційних підходів до викладання складних і суспільно значущих тем. Однією з таких тем є репресивна політика радянської влади в Українській РСР, яка охоплює масові арешти, депортації, переслідування інтелігенції та застосування каральних практик щодо різних верств населення упродовж 1920–1950-х років. Вивчення цих процесів у курсі історії України в 10 класі має не лише пізнавальний, а й

глибокий виховний потенціал, оскільки сприяє формуванню в учнів ціннісного ставлення до прав людини, свободи та гідності особистості. Водночас зазначена проблематика залишається складною для сприйняття старшокласниками через її абстрактність, віддаленість у часі та емоційно травматичний зміст, що потребує пошуку нових дидактичних підходів і засобів подачі матеріалу.

У сучасних українських шкільних підручниках для 10 класу закладів загальної середньої освіти рівня стандарту тема сталінських репресій в Україні розглядається в межах розділу, присвяченого встановленню та утвердженню комуністичного тоталітарного режиму. Попри спільність тематичного поля, структура відповідних розділів у різних авторських колективах є відмінною, що зумовлює різні акценти у подачі матеріалу та неоднакові дидактичні можливості для його опрацювання учнями. Так, у підручнику Олексія Струкевича репресивна політика сталінського режиму розкривається у двох параграфах, присвячених терору проти українського села та порушенню прав людини в умовах тоталітаризму, що дозволяє поєднати соціально-економічний і правозахисний виміри проблеми [3, с. 127–141]. Особливістю цього підручника є системне використання проблемного підходу, зокрема формулювання проблемних питань на початку параграфів, які орієнтують учнів не лише на засвоєння фактологічного матеріалу, а й на осмислення суперечностей сталінської політики та її впливу на повсякденне життя населення. Такий прийом сприяє активізації пізнавальної діяльності старшокласників і формує передумови для аналітичного сприйняття історичних подій.

Оскільки під час вивчення масових репресій особливо важливим є збереження так званого «людського виміру» історії, а обмежений обсяг шкільного підручника не дає змоги відтворити багатоманіття індивідуальних історій репресованих, то залучення онлайн-ресурсів, що містять персоналізовані свідчення та біографічні матеріали про репресованих, набуває особливої методичної цінності, оскільки дозволяє подолати абстрактність викладу й актуалізувати гуманістичний вимір історичної пам'яті.

Використання онлайн-технологій у процесі навчання історії відкриває можливості для подолання формалізму у викладанні тем, пов'язаних із радянськими репресіями, та наближення історичного матеріалу до особистісного досвіду учнів. Доступ до цифрових архівів, візуальних джерел, картографічних матеріалів і усних свідчень дає змогу організувати навчальну діяльність на основі роботи з автентичними історичними документами, що сприяє глибшому осмисленню подій минулого.

Тож, важливим цифровим ресурсом для персоніфікації теми політичних репресій у навчальному процесі є інтернет-проект Реабілітовані історією, у межах якого функціонує Національний банк даних жертв політичних репресій радянської доби в Україні [1]. Цей ресурс акумулює біографічні відомості про репресованих осіб, матеріали кримінальних справ, регіональні публікації та науково-документальні напрацювання, що ґрунтуються на архівних джерелах. Відповідно, використання цього сайту в освіті створює для вчителів та учнів можливості для переходу від узагальнених статистичних показників до

осмислення конкретних людських доль, формує в учнів навички роботи з електронними базами даних і першоджерелами, а також сприяє розвитку емпатійного та критичного ставлення до подій радянського минулого, що є принципово важливим у контексті вивчення репресивної політики в УРСР.

Також, залучення ресурсів, створених на базі Українського інституту національної пам'яті та Національного музею Голодомору-геноциду, дозволяє наповнити навчальний матеріал перевіреним фактологічним змістом і водночас розширити уявлення учнів про масштаби та наслідки репресивної політики радянської влади на українських землях [2; 4]. У такому контексті цифрові ресурси перестають бути лише допоміжним елементом уроку й набувають значення повноцінного джерела історичних знань, що інтегрується в освітній процес.

Застосування онлайн-платформ у навчанні історії сприяє трансформації ролі учня з пасивного споживача інформації на активного дослідника історичного минулого. Робота з інтерактивними матеріалами, виконання міні-досліджень, створення візуальних узагальнень або цифрових проєктів формують навички аналізу історичних джерел, уміння співвідносити події з конкретними людськими долями та усвідомлювати соціальні наслідки репресивних практик. Використання освітніх сервісів на кшталт Google Classroom як організаційного середовища навчання та інструментів візуалізації інформації у Canva створює умови для поєднання традиційних форм навчання з елементами проєктної та дослідницької діяльності [5; 6].

Такий підхід сприяє підвищенню навчальної мотивації старшокласників і забезпечує більш глибоке залучення до осмислення трагічних сторінок національної історії. Водночас інтеграція онлайн-технологій у вивчення репресивної політики радянської влади потребує виваженого підходу з боку вчителя, оскільки надмірна візуалізація або фрагментарне подання матеріалу може призводити до поверхового сприйняття складних історичних явищ. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна рефлексія щодо добору джерел, способів їх інтерпретації та організації обговорення результатів навчальної діяльності. Поєднання цифрових інструментів із проблемно-пошуковими методами навчання дозволяє не лише актуалізувати інтерес учнів до історії, а й сприяє формуванню відповідального ставлення до історичної пам'яті як складової громадянської свідомості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Національний банк даних жертв політичних репресій радянської доби в Україні. URL: <https://www.reabit.org.ua/nbr/> (дата звернення: 20.02.2026)
2. Національний музей Голодомору-геноциду. URL: <https://holodomormuseum.org.ua/> (дата звернення: 25.02.2026)
3. Струкевич О. Історія України (рівень стандарту). Київ: Грамота, 2018. 240 с.
4. Український інститут національної пам'яті. URL: <https://uinp.gov.ua/> (дата звернення: 27.02.2026)
5. Canva. URL: <https://www.canva.com/> (дата звернення: 25.02.2026)
6. Google Classroom. URL: <https://classroom.google.com> (дата звернення: 25.02.2026)

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНОЇ РОБОТИ З АГІТАЦІЙНИМ ПЛАКАТОМ «ЗНИЩИМО КУРКУЛЯ ЯК КЛАС!»

І.А. Місюра

здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії і міжнародних відносин
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського вул. Острозького, 32, Україна, Вінниця 21100, Україна
*Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент **О.А.Неприцький***

Сучасні авторитарні режими дедалі частіше інтегрують елементи тоталітарної політики у механізми управління суспільством. У таких умовах вивчення досвіду тоталітарних режимів ХХ ст. набуває особливої актуальності для формування громадянських компетентностей учнів.

Політика насильницької колективізації в СРСР супроводжувалася масштабною пропагандою, спрямованою на дегуманізацію заможного селянства та героїзацію колгоспників. Показовим прикладом є плакат «Знищимо куркуля як клас!» [3]. Робота з цим джерелом дозволяє учням простежити механізми пропаганди, зокрема формування підтримки насильства та репресій проти соціальної групи, що захищала свої економічні права і свободи.

Як зазначає Т. І. Мацейків, у межах компетентнісного підходу найбільш ефективними є інтерактивні методи навчання, оскільки вони створюють умови для застосування знань і сприяють розвитку діяльнісного компонента компетентностей [1]. Важливим є також рефлексивний аспект навчання. Т. О. Ремех та О. І. Пометун звертають увагу на недостатній розвиток рефлексивних умінь у старшокласників, що зумовлює необхідність ширшого застосування інтерактивних методів [5, с. 39-40].

Метою цієї роботи є розкриття дидактичного потенціалу інтерактивної роботи з плакатом «Знищимо куркуля як клас!» як засобу розвитку діяльнісного компонента громадянських компетентностей учнів 10 класу під час вивчення теми примусової колективізації.

У роботі з пропагандистським плакатом важливо не тільки пояснити прийоми дегуманізації чи емоційної мобілізації, а й створити умови, за яких учні самостійно виявлятимуть ці механізми та формуватимуть власну позицію.

Метод 1. Актуалізація знань за допомогою «тонких» і «товстих» запитань [4]. Учитель демонструє плакат «Знищимо куркуля як клас!» і пропонує учням у парах відповісти на запитання різного рівня: «Які емоції викликає це зображення?» або «Хто на плакаті зображений ворогом, а хто героєм?» (тонкі запитання) та «Чому “куркуля” зображено саме таким чином?» (товсте запитання). Після обговорення учні озвучують відповіді, використовуючи метод «мікрофона». Метод сприяє формуванню емоційної реакції, первинних інтерпретацій та навичок аргументованого висловлення думок.

Метод 2. «Бачу – Думаю – Цікавлюсь» [6]. Учні аналізують плакат за трьома позиціями: що вони бачать, які висновки роблять і які запитання виникають. Після індивідуальної роботи вони об'єднуються в пари або групи, обмінюються нотатками та формулюють спільні висновки. Найпоширеніші відповіді фіксуються на дошці. Метод розвиває спостережливість, інтерпретаційні навички, вміння ставити запитання та працювати в групі.

Метод 3. Дослідницька симуляція (адаптація рольової гри) [2]. Клас поділяється на три групи: колгоспники-активісти, куркулі (вільні селяни) та сучасні спостерігачі. Кожна група формулює аргументи відповідно до своєї позиції, після чого проводиться дискусія та індивідуальна рефлексія. Метод допомагає зрозуміти логіку різних історичних акторів та співвіднести історичний досвід із сучасними інформаційними викликами.

Метод 4. Творче завдання зі створення контрнарративу. Учні створюють альтернативний інформаційний матеріал: плакат-відповідь, рефлексивне есе або коротку презентацію. Теми можуть стосуватися протидії дегуманізації, захисту економічних прав і свобод або підтримки селянства у протистоянні тоталітарному режиму. Метод сприяє розвитку етичної рефлексії, творчого мислення та навичок медіаторності.

Використання інтерактивних методів під час аналізу агітаційного плаката «Знищимо куркуля як клас!» створює ефективні умови для формування діяльнісного компонента громадянських компетентностей учнів під час вивчення теми насильницької колективізації в СРСР. Робота з цим джерелом дозволяє поєднати історичний аналіз із розвитком навичок критичного сприйняття інформації.

Застосування методів «тонких» і «товстих» запитань та моделі «Бачу – Думаю – Цікавлюсь» сприяє детальному розгляду візуальних і текстових елементів плаката. Учні вчаться помічати, як за допомогою карикатурного зображення куркуля, контрасту між «ворогом» і «героєм», а також використання агресивних гасел формувався образ соціального ворога та виправдовувалося насильство проти селянства. Таким чином школярі отримують можливість усвідомити механізми дегуманізації, характерні для тоталітарної пропаганди.

Дослідницька симуляція та рольове обговорення допомагають учням зрозуміти логіку різних історичних акторів: представників радянської влади, колгоспних активістів і селян, які виступали проти колективізації. Порівняння цих позицій із сучасними демократичними цінностями дозволяє учням критично оцінити наслідки пропаганди, спрямованої на виправдання репресій і насильницьких соціальних перетворень.

Творчі завдання зі створення альтернативних повідомлень або контрнарративів сприяють переосмисленню змісту плаката та формують у школярів навички медіаторності. Створюючи власні інформаційні матеріали, учні вчаться формулювати аргументовану позицію щодо захисту людської гідності, економічних прав і свобод, що протиставляється дегуманізаційним практикам тоталітарної пропаганди.

Інтерактивна робота з плакатом «Знищимо куркуля як клас!» дозволяє не лише глибше зрозуміти історичний контекст політики колективізації, а й сформуванати практичні навички критичного аналізу візуальної пропаганди. Це робить подібні джерела ефективним інструментом розвитку громадянських компетентностей та медіаграмотності учнів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Мацейків Т. І. Шляхи, форми та методи формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках історії України. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 75. С. 132–136.
2. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства [Електронний ресурс] Народна освіта. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257 (дата звернення: 16.03.2026).
3. Плакат «Знищимо куркуля як клас!» : 1930 р. [Ілюстрація] // Петренко І. Відібране життя : розкуркулення на Кіровоградщині. Кропивницький : [б. в.], 2013. С. 25. URL: https://library.kr.ua/wp-content/elib/petrenko/vidibrabe_zhyttya-PetrenkoI_.pdf (дата звернення: 16.03.2026).
4. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2012. № 2. С. 3–7.
5. Ремех Т. О., Пометун О. І. Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 222 с.
6. Project Zero. See, Think, Wonder [Електронний ресурс] Harvard Graduate School of Education. URL: <https://pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder> (дата звернення: 16.03.2026).

УДК 37.091.3:94

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕМИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ

Є. М. Дашина

здобувачка 1 курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії та міжнародних відносин

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, Україна, Вінниця 21001, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Н. П. Кузьмінець

На сьогоднішній день українська освітянська сфера перебуває в пошуках нових навчальних парадигм. Закономірно змінюється й історична наука, що покликано переосмисленням історичних фактів й подій, їх очищенням від

фальсифікацій та замовчувань, усуненням «білих» плям історії. За таких умов відбувається пошук нової моделі історичної освіти. Одним із ключових завдань є баланс політичного, соціально-економічного та культурного аспектів історії.

У системі сучасної шкільної освіти помічаємо контрверсійність та відсутність системності у підходах до навчання та виховання молодого покоління. Це питання є особливо актуальним в контексті російсько-української війни, котра визначить напрям світової історії на десятиліття.

Одним із нагальних питань для сучасних освітян є правильний підхід щодо пояснення інформації, яка стосується війни. Адже саме ці події всесвітньої історії та історії України зокрема є чи не найбільш політизованими. Історія Другої світової війни стала активним інструментом пропаганди у руках російської правлячої верхівки. Для сучасних педагогів вкрай важливо зосереджувати свою увагу на якісно нових освітянських методах навчання.

Проблему розвитку навичок критичного мислення на уроках історії досліджували фахівці ще на початку 2000-х рр. Зокрема, критичне мислення на уроках історії як педагогічний феномен у своїх працях досліджували О. Пометун [7], С. Терно [10], Н. Гупан [9], О. Тягло [11]. У статті «Розвиваймо критичне мислення як наскрізне вміння у навчанні історії» автори аналізують потенціал історії як навчального предмета, даючи відповіді на питання як сприяти учням в розвитку умінь встановлювати зв'язки й систематизувати інформацію, як навчати учнів аналізувати контекст, як навчати учнів перевіряти на достовірність історичну інформацію та джерела [8, с. 94-97]. Н. Гончаренко у своїх дослідженнях простежує зміни наративів викладання історії Другої світової війни на сторінках шкільних підручників, відзначає певні позитивні тенденції. Зокрема і той факт, що сучасні підручники використовують новітні наукові підходи, різноманітні завдання, які спонукають учнів до критичного осмислення інформації [1, с. 53-56].

Як влучно зазначив історик С. Громенко, історія Другої світової війни має три проблемних аспекти: змістовний, методологічний та кадровий. Таке явище є цілком закономірним, адже протягом тривалого часу періоду незалежності України учні вивчали події в контексті «Великої Вітчизняної», а підручники містили відповідне ідеологічне забарвлення і мало чим відрізнялися від російських. Якщо після подій 2014 року відхід від російських наративів зрушив з місця, то другий і третій аспекти проблеми залишилися, особливо, що стосується методики викладання в школах. Шкільна програма перевантажена детальними описами бойових дій, головний фокус історії зміщено на політичне керівництво держав, а на додачу події розглядаються крізь призму московських "окуляр"[3]. Британський фахівець М. Стобарт, окреслюючи ключові стратегії викладання історії, наголошує, що курс історії не повинен бути обмеженим лише політичними чи економічними аспектами, а має бути поєднанням соціальної, культурної, релігійної та економічної історії [4, с. 45].

Цікавим є європейський досвід методики викладання історії. Він передбачає заборону нав'язування поглядів, вчительської думки, що вважається перешкодою до формування в учнів власних світоглядних уявлень та

політичних поглядів. Ще одним керівним принципом у європейській системі шкільної освіти є принцип контрверсійності, тобто врахування інтересів та думок учнів, які мають навчитись аналізувати політичну ситуацію, співвідносити її з власними інтересами та ба більше - віднаходити правові механізми їх узгодження[4, с. 45-46].

Руйнівним є підхід поділу на "біле" та "чорне", оскільки затьмарюються злочини СРСР, зокрема, геноцид проти людей. Але зміна парадигми на протилежну не дасть бажаних результатів і залишить учнів у радянській пастці чорно-білого сприйняття світу. Більше того, головний наратив історії має вибудовуватися навколо суспільств, а не держав чи армій [3].

Саме тому, ще однією непростю задачею, що постала перед сучасним вчителем історії є свого роду «олюднення» історії, її гуманізація, відхід від радянських наративів колективізму, які, керуючись пануючими підходами марксистсько-ленінської ідеології, на перше місце виставляли безликі, але великі народні маси. Без усвідомлення школярами ролі окремої людини в історії, розкриття гуманістичних ідей в ході історичного процесу, неможливе повноцінне вивчення історії, адже вона засвоюється учнями більш ефективно кризь призму особистості конкретної людини [5, с. 301-303].

Значну увагу варто звернути на повсякдення в період окупації, адже саме воно було для переважної більшості українців значно ближчим досвідом, ніж активні бойові дії. Історії пересічних людей іноді можуть здійснювати набагато більший виховний та ідейний вплив на молодь, ніж одіозні оповіді про легендарних героїв. Чималу кількість інформації щодо історії повсякдення висвітлено у працях історикіні О. Коляструк [6].

Проблема визначення ролі історичної особи в перебігу історичного процесу є одним із нагальних методологічних питань історичної науки. Сьогодні гостро стоїть питання персоніфікації історії, яка б оживила сухі історичні схеми, сприяла б розкриттю причин історичних подій та явищ, а також вирішенню проблем політичної історії, що були зазначені вище. Важливо доносити учням наслідки війни для пересічних українців, а також розкривати причини, з яких у тій чи іншій ситуації особа діяла конкретним чином. Так само необхідно розглядати проблему цивільного колабораціонізму серед українців, адже, як напише В. Гриневич у своїй статті «Міт війни та війна мітів», Друга світова війна для історичної пам'яті українців залишається свого роду межею, яка розколює суспільство політично, ідеологічно та світоглядно[2, с. 2-3].

Висновки. Тема Другої світової війни у шкільному курсі історії відкриває значні педагогічні можливості, надто в умовах воєнного сьогодення. Її вивчення сприяє формуванню історичного мислення, критичного аналізу та усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків в учнів старшої школи. Водночас, дана тема сприяє формуванню особистісних ціннісних орієнтацій учнів, зокрема гуманізму, поваги до людської гідності та життя, що посилює виховну функцію системи освіти. Все ж, сучасна українська педагогічна наука не може похвалитися достатньою кількістю методичних напрацювань у даному напрямку, наразі опубліковано лише поодинокі праці. Україна поки стоїть на

початкових етапах до формування власної цілісної концепції викладання теми Другої світової війни у шкільному курсі історії, ядром якої виступали б загальнолюдські ціннісні орієнтири та навички критичного мислення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гончаренко Н. Від «Великої Вітчизняної війни» до «українського виміру Другої світової війни»: зміна нарративу у шкільних підручниках історії. *Проблеми історії Голокосту: український вимір*. Спеціальний випуск.: 2019. Т. 11. С. 35-60.
2. Гриневич В. Міт війни та війна мітів. *Критика*. 2005. Т. 5, № 91. С. 2–8.
3. Громенко С. Як тепер викладати в школах історію Другої світової війни?. *Главком*. 2022. URL: <https://glavcom.ua/columns/sgromenko/yak-teper-vikladati-v-shkolah-istoriyu-drugoji-svitovoji-viyni-844448.html> (дата звернення: 26.12.2025).
4. Драч О. Колективна пам'ять і національна історія у середній освіті України доби незалежності. *Київські історичні студії: науковий журнал*. 2019. Т. 9, № 2. С. 43-51.
5. Коляда І. А. Теоретико-методичні засади висвітлення ролі історичної особи на уроках з історії України у 9 класі при вивченні теми: «російсько-французька війна 1812 р. і Україна (І. Котляревський – організатор козацьких полків у війні 1812 року)». *Проблеми історії України XIX – поч. XX ст.* 2013. № 21. С. 301-310.
6. Коляструк О. Історія повсякденності як об'єкт історичного дослідження: історіографічний і методологічний аспекти : монографія. 2-ге вид. Харків: Раритети, 2016. 172 с.
7. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.
8. Пометун О., Гупан Н. Розвиваймо критичне мислення як наскрізне уміння у навчанні історії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Т. 2, № 27. С. 92-98.
9. Пометун О., Гупан Н. Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2018. Т. 2. С. 69-76.
10. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема? *Історія в школах України*. 2007. № 4. С. 13-15.
11. Тягло О. Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 28. С. 7-10.

ПРОБЛЕМАТИКА НАЦИСТСЬКОГО ОКУПАЦІЙНОГО РЕЖИМУ В ПРОГРАМІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

А. О. Рудницький

здобувач III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор С. В. Стельникович

Нацистський окупаційний режим є однією з найбільш проблемних тем, які представлені в шкільному курсі історії України ХХ ст. Відповідна тема, яка набуває особливої актуальності у наші дні, включена до розділу, що пов'язаний з політикою Третього рейху на окупованих територіях, Голокостом, рухом опору та іншими аспектами, які відносяться до радянсько-німецької війни.

Із 2008 р. у вивченні теми «Україна в роки Другої світової війни» в шкільному курсі відбулося достатньо багато змін. Спочатку її вивчали на початку року в 11 класі. Саме в такому вигляді ця тема представлена в підручниках та програмі до 2018 р. Однак, черговим оновленням програми вивчення її було перенесено на кінець року в 10 класі. Таким чином, починаючи із 2018 р. події Другої світової війни та нацистської окупації на українських землях представлені в підручниках для десятикласників [4, с. 34–35].

У шкільних підручниках найчастіше зустрічається подання теми «Україна в роки Другої світової війни» як системи тотального контролю, спрямованого на реалізацію расової теорії нацистів, підпорядкування та експлуатація місцевого населення тощо. Українські землі окупаційна адміністрація розглядала як джерело продовольства, сировини та робочої сили. У змісті більшості підручників з історії України розглядається примусовий характер хлібозаготівель, депортація населення на роботи до країни агресора (остарбайтери), що викликає в учнів розуміння про великі втрати не тільки на фронті, а й серед цивільного населення.

Вивчення історії через підручники визначається як ключовий елемент освітнього процесу, спрямований на формування глибокого розуміння минулого та розвиток критичного мислення учнів. Підручники стають не лише засобом передачі фактів та подій, а й важливим інструментом формування світогляду та громадянської свідомості. Вони визначають те, як учні сприймають історію, визначають важливі теми для розгляду та допомагають засвоювати складні концепції [2, с. 56].

Нова українська школа передбачає застосування сучасних методів навчання. Серед них можна виділити: робота з історичними документами (накази окупаційної адміністрації, листи, спогади тощо); робота з візуальними

джерелами (карти, фотографії, аудіоматеріали, плакати); проєктна діяльність, проведення дебатів, інтерв'ю тощо. Учням рекомендується під час уроку робити аналіз історичних документів, наказів окупаційної влади, матеріалів преси воєнного часу та спогадів очевидців, оскільки це дасть учням більше уявлення про події, які точилися на території України. Важливим джерелом на уроці історії є плакат. Прикладом роботи з плакатом є вивчення теми «Окупаційний режим в Україні» [1, с. 222].

Як методи інтерактивного навчання на уроках історії доречним буде використання вправ ситуативного моделювання. Один із таких прикладів наводить М. Розгон. Під час вивчення теми «Окупаційний режим в Україні» вчитель історії Миколаївської гімназії № 3 Л. Маханьковська надає учням завдання для узагальнення поняття «Праведник народів світу»: «уявіть себе журналістом телепрограми “Подорож у часі” та підготуйте 3-5 питань для уявного інтерв'ю з митрополитом Андреем Шептицьким та настоятелькою греко-католицького монастиря ордену студитів у Львові Олени Вітер» [3, с. 55–56].

Варто зазначити, що вивчати тему нацистського окупаційного режиму можна із застосуванням сучасних інтерактивних, навчальних прийомів та інструментів, які дають можливість учню критично підійти до певного завдання. Однак виникають певні труднощі, такі як обмежений навчальний час, складність морально-етичної проблематики, необхідність добору необхідного матеріалу. Саме висвітлення фактів без глибокого аналізу може призвести до поверхневого засвоєння теми.

У підсумку можна сказати, що проблематика нацистського окупаційного режиму займає важливе місце в програмі шкільного курсу з історії України. Вона сприяє формуванню історичної пам'яті, розвитку критичного мислення та вихованню громадянської відповідальності. Зміст теми охоплює політичний, економічний, соціальний та морально-етичний аспекти, що дають учням можливість краще засвоїти матеріал. Використання сучасних методик навчання зможуть підвищити ефективність запам'ятовування нового матеріалу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД. 2018. 256 с.

2. Лушник С. О. Особливості висвітлення новітньої історії країн Центрально-Східної Європи в шкільному курсі історії: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2023. 69 с. URL: <https://lib.ndu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f7c52129-8d29-4a03-aa7d-9bb7288aac74/content> (дата звернення: 01.12.2025).

3. Розгон М. Вивчення історії Другої світової війни в шкільному курсі історії: кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2021.

70 с. URL: <http://elar.kgpa.org.ua:88/jspui/handle/123456789/982> (дата звернення: 04.12.2025).

4. Шило М. А. «Україна в роки Другої світової війни» в шкільному курсі історії та завданнях ЗНО: порівняльний аналіз: кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2023. 65 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/17234> (дата звернення: 07.12.2025).

УДК 37.091.33:37.016:94(477.420)

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ РУХУ ОПОРУ Т. БУЛЬБИ-БОРОВЦЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

М. П. Михайленко

здобувачка III курсу

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

факультету історії, права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор С. В. Стельникович

Проблематика українського руху опору періоду Другої світової війни посідає важливе місце у змісті курсу історії України старшої школи, оскільки поєднує складні питання воєнно-політичної боротьби, міжідеологічного протистояння та формування національної державницької традиції. Особливу увагу в межах означеної теми доцільно приділяти військовим формуванням під керівництвом Тараса Бульби-Боровця як специфічному явищу українського визвольного руху 1941–1944 рр., що розгорталось в умовах нацистської окупації, діяльності радянського партизанського руху та внутрішніх суперечностей в українському націоналістичному середовищі. Методика викладання означеної проблематики в закладах загальної середньої освіти потребує поєднання наукової об'єктивності, опори на джерельну базу та використання активних форм навчальної діяльності, спрямованих на формування історичної компетентності учнів.

Сучасна методика викладання історії як науково-педагогічна дисципліна визначає мету, зміст, принципи й методи навчання з урахуванням закономірностей пізнавальної діяльності школярів та суспільного запиту на формування громадянської свідомості [5, с. 125]. У старшій школі вивчення руху опору має спиратися на компетентнісний підхід, що передбачає не лише засвоєння фактологічного матеріалу, а й розвиток уміння аналізувати історичні джерела, зіставляти позиції різних політичних сил, оцінювати діяльність історичних діячів у контексті доби. Формування в учнів здатності до критичного осмислення суперечливих сторінок минулого відповідає вимогам

особистісно орієнтованого навчання та сприяє становленню зрілої історичної свідомості.

Військові формування Т. Бульби-Боровця – Поліська Січ, Українська Повстанська Армія (Бульби-Боровця) та Українська Народна Революційна Армія – становлять окремий напрям українського збройного підпілля, що мав власну організаційну структуру, програмні засади та стратегію боротьби [2, с. 260]. Під час вивчення теми доцільно наголошувати на особливостях виникнення цих формувань, починаючи з літа 1941 р. на Поліссі, на їхній орієнтації на відновлення української державності. Учням варто продемонструвати, що бульбівський рух не був однорідним явищем, а проходив складну еволюцію під впливом воєнних обставин, конфліктів з ОУН(Б), протистояння з радянськими партизанами та німецькою окупаційною владою.

Методично виправданим є застосування проблемного навчання під час розгляду діяльності бульбівських військових формувань, оскільки історіографія питання містить різні інтерпретації ролі Т. Бульби-Боровця в українському русі опору. Створення проблемних ситуацій на уроці, наприклад, шляхом постановки запитання про співвідношення співпраці й конфронтації з німецькою владою або про причини розколу між бульбівцями та бандерівцями, активізує пізнавальну діяльність учнів та спонукає до самостійного пошуку аргументів. Такий підхід відповідає концепції особистісно орієнтованих технологій, у межах яких учень виступає суб'єктом навчального процесу, а вчитель організовує та спрямовує інтелектуальну взаємодію [4, с. 75–79].

Під час викладання матеріалу важливо використовувати уривки з мемуарів, документів окупаційної адміністрації, радянських звітів, а також фрагменти наукових досліджень, що дозволяють зіставити різні точки зору на діяльність Поліської Січі та УПА Т. Бульби-Боровця [2, с. 260]. Робота з джерелами сприяє формуванню вмінь аналізувати походження документа, виявляти авторську позицію, визначати рівень достовірності інформації. Залучення учнів до порівняльного аналізу текстів допомагає усвідомити складність воєнно-політичної ситуації та багатомірність історичного процесу.

Інноваційні освітні технології значно розширюють можливості викладання означеної теми. Використання веб-квестів, інтерактивних карт, ментальних карт, цифрових архівів дозволяє організувати дослідницьку діяльність старшокласників, спрямовану на вивчення локальної історії регіонів, де діяли підрозділи Т. Бульби-Боровця [3, с. 1-5]. У процесі виконання проектних завдань учні можуть моделювати структуру військового формування, визначати його завдання, аналізувати взаємодію з іншими силами руху опору. Така діяльність формує навички командної роботи, відповідальності за результат спільного дослідження, уміння презентувати власні висновки.

Доцільним є поєднання традиційних форм навчання з елементами дистанційних технологій, що забезпечують доступ до електронних ресурсів,

онлайн-баз даних та віртуальних музеїв [1, с. 85-98]. Застосування платформ для організації дискусій дозволяє продовжити обговорення суперечливих питань поза межами класної кімнати та залучити учнів до аргументованого діалогу. Використання мультимедійних презентацій із картографічними матеріалами сприяє кращому розумінню географії бойових дій та територіального поширення бульбівських загонів.

У змісті уроку необхідно розкривати як воєнний, так і політичний виміри діяльності формувань Т. Бульби-Боровця. Аналіз програмних документів і заяв бульбівського руху дозволяє простежити прагнення його керівництва до об'єднання українських сил на засадах української державності. Водночас варто висвітлювати причини невдач у досягненні цієї консолідації. Розгляд конфлікту з ОУН(Б) у 1943 р. та наслідків роззброєння частини бульбівських підрозділів допомагає зрозуміти драматизм внутрішніх суперечностей визвольного руху. Учні мають усвідомити, що боротьба відбувалася не лише проти зовнішніх ворогів, а й у межах національного середовища, де точилися дискусії щодо стратегії та тактики визвольної боротьби.

Отже, викладання проблематики руху опору під керівництвом Т. Бульби-Боровця в старшій школі має поєднувати наукову виваженість із педагогічною доцільністю. Рациональне використання проблемних методів, інноваційних технологій і роботи з джерелами забезпечує глибоке засвоєння матеріалу та формування в учнів здатності до самостійного історичного мислення. Усвідомлення складності та суперечливості визвольної боротьби сприяє вихованню відповідального ставлення до національної спадщини й розумінню багатовимірності історичного процесу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гевко О., Макогончук Н. Інноваційні методи викладання історії України у ВНЗ в контексті дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2022. № 1 (28). С. 85-98.

2. Дзьобак В. В. Тарас Бульба-Боровець і його військові підрозділи в українському руху опору (1941–1944). Київ: Ін-т історії України НАН України, 2002. 260 с.

3. Косік Ю. О. Сучасні освітні інновації на уроках історії як спосіб формування творчих здібностей учнів. *На Урок*. 2020. С. 1-5. URL: <https://naurok.com.ua/suchasni-osvitni-innovaci-na-urokah-istori-yak-sposib-formuvannya-tvorchih-zdibnostey-uchniv-209645.html> (дата звернення: 04.02.2026).

4. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання: наук.-пед. зб.* Київ, 2014. Вип. 81. С. 75-79.

5. Пижик А. М., Черевичний Г. С. Методика викладання історії в школі: навчально-методичні рекомендації для вивчення дисципліни та проходження педагогічної практики студентами. Київ: ТОВ «Вид-во “Юстон”», 2020. 125 с.

Д. О. Майборода
здобувач I курсу другого (магістерського рівня) рівня вищої освіти
факультету історії та географії
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Україна, Полтава, 36003
Науковий керівник: докт. іст. наук, професор І. М. Петренко

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОВОЄННОГО ПЕРІОДУ В ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМАХ (1945–1950 РР.)

Сучасна історична освіта дедалі більше орієнтується на формування в учнів критичного мислення, що розглядається як одна з ключових компетентностей демократичного суспільства. Особливо важливим є розвиток таких навичок під час вивчення тем, пов'язаних із тоталітарними режимами ХХ ст., оскільки саме ці політичні системи активно використовували освіту, пропаганду та контроль над інформацією для формування лояльності до влади. У цьому контексті повоєнний період 1945–1950 рр., коли в Європі формувалися нові політичні реалії та починалася холодна війна, є надзвичайно важливим для історичного аналізу та педагогічної роботи з учнями.

До основних рис критичного мислення слід віднести такі уміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) приймати обґрунтовані рішення; 3) давати (оцінку позитивних та негативних рис) як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) спрямованість на результат.

Для критичного мислення системотвірною ознакою є така риса, як діалектичність мислення: уміння розглядати явище з різних позицій, під різними кутами зору, розуміння різноманітності [6, с. 12].

Перспективним методом розвитку критичного мислення учнів під час вивчення історії є візуалізація матеріалу. Використання різних візуальних джерел на уроках історії є дуже важливим для підвищення ефективності навчання та розвитку історичного мислення учнів. Кожен вид візуального джерела має свої переваги та може допомогти у розкритті різних аспектів історичної проблематики [3, с. 710].

Завдання вчителя інтегрувати в уроки історії навчання учнів критичного читання, тобто формувати у них усвідомлених спеціальних стратегій читання – складних алгоритмізованих навичок, що читачі використовують у процесі осмисленого читання. Такі стратегії дозволяють учневі у процесі читання: встановлювати зв'язки. Критичні читачі актуалізують та використовують у процесі читання попередні знання та досвід, зв'язок між написаним словом та власним життям; ставити запитання, учні мають ставити різні типи запитань до, під час та після читання. Вони піддають сумніву думки автора, факти,

проблеми та ідеї в тексті. Учні мають вміти поєднувати факти чи ідеї тексту з попередніми знаннями та власними запитаннями, щоб зробити висновок щодо основної теми чи ідеї в тексті або передбачення тенденцій розвитку та ін.; синтезувати інформацію тексту, поєднуючи нову інформацію з наявними знаннями, щоб сформулювати оригінальну ідею або інтерпретацію; визначати важливість, значення. Учні мають вміти відбирати саме ті частини тексту, які дозволяють визначити значення події чи ідеї автора документу; уточнювати, корегувати власні думки на основі інформації тексту, які необхідні для її осмислення та оцінки [4. с.113].

Наприклад, карти дозволяють візуалізувати географічні аспекти історичних подій, показати територіальні зміни, маршрути подорожей та розташування важливих об'єктів. Вони допомагають учням краще розуміти просторовий контекст історії. Твори образотворчого мистецтва, такі як картини, скульптури та архітектурні споруди, можуть передати атмосферу того чи іншого історичного періоду і показати, як люди жили й що цінували у минулому. Фотографії та відеоджерела: фотографії та відеоматеріали можуть демонструвати реальні події та свідчення очевидців, що робить історію більш доступною та живою для учнів. Презентації та інфографіка: мультимедійні презентації та інфографіка дозволяють структурувати та візуалізувати інформацію у зручній формі, що полегшує розуміння складних історичних концепцій та процесів [3. с.710].

Крім того, важливим є використання принципів історичної критики джерел: визначення авторства документа, його мети, історичного контексту та можливих упереджень. Для прикладу, під час вивчення Всесвітньої історії в 10 класі школяркам/школярам пропонується підготувати проекти за такими темами: «Політика «ленд-лізу» в роки Другої світової війни»; «Голокост в роки Другої світової війни»; «Рух Опору на вищому етапі розвитку: національні збройні повстання»; «Версальська система в Європі та її історичні наслідки» [2, с. 218-219].

Ефективним способом формування критичного мислення є порівняльний аналіз різних політичних систем. На уроках історії учні можуть досліджувати спільні риси тоталітарних режимів, таких як нацистська Німеччина та сталінський СРСР.

Традиційна модель тоталітаризму визначає такі основні ознаки цих режимів: монополію однієї партії, домінування офіційної ідеології, контроль над засобами масової інформації, систему політичного терору та централізовану економіку [1]. Порівнюючи ці характеристики, учні можуть самостійно дійти висновків про механізми функціонування тоталітарної влади та її вплив на суспільство.

Характерним для технології критичного мислення є проведення уроків-дискусій. Методичною метою такого уроку є надання учневі можливості запропонувати можливі варіанти вирішення поставленої проблеми. Кожна група готує свій варіант, і вони обговорюються під час дискусії [5, с. 232]: Чому після перемоги над нацизмом у частині Європи виникли нові авторитарні

режими? Чи можна було уникнути поділу Європи на два політичні блоки? Яку роль відігравала пропаганда у формуванні суспільної думки в післявоєнний період?

Отже, розвиток критичного мислення учнів під час вивчення повоєнного періоду 1945–1950 рр. є важливим завданням сучасної історичної освіти. Аналіз наукової літератури та педагогічної практики показує, що ефективне формування таких навичок можливе за умови використання комплексного підходу до викладання історії. Найбільш результативними методами є робота з історичними джерелами, порівняльний аналіз політичних систем, дискусійні методи навчання. Усі ці методи сприяють формуванню в учнів здатності критично оцінювати інформацію, аналізувати історичні події та робити обґрунтовані висновки. Таким чином, вивчення історії тоталітарних режимів та повоєнного періоду не лише розширює знання учнів про минуле, а й формує важливі громадянські компетентності, необхідні для функціонування демократичного суспільства. Критичне осмислення історичного досвіду тоталітаризму допомагає молодому поколінню усвідомити небезпеку авторитарних ідеологій і сприяє формуванню відповідальної громадянської позиції.

Список використаних джерел та літератури:

1. Abbott Gleason. Contextualizing “Totalitarianism” in the Classroom. 1997. URL: https://www.historians.org/perspectives-article/contextualizing-totalitarianism-in-the-classroom-april-1997/?utm_source=chatgpt.com
2. Гуцало Л. В. Розвиток критичного мислення на уроках історії. Роль педагога у впровадженні інноваційних технологій в освітній процес: історія та сьогодення. Науковий збірник «Велика Волинь». Матеріали регіональної науково-краєзнавчої конференції Вип. 65 / Упоряд. П.С. Скавронський. Бердичів: ФОП Мельник М.В., 2023. С. 215-222.
3. Капітан Л. І.; Товтин Я. І. Дослідження ролі вивчення історії у розвитку критичного мислення учнів та методів його підтримки в освітньому процесі. Наукові інновації та передові технології. 2024. №1(29). С. 705–713.
4. Квасевич О. І. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії в умовах війни. Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць. Одеса, 2023. С. 110–117.
5. Тісліченко О. А. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №3(51). С. 230–235.
6. Тутка Б. І. Методична розробка «Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії». 55 с. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodychna-rozrobka-rozvytok-krytychnoho-myslennia-uchniv-na-urokakh-istorii-667632.html>

ВІЗУАЛЬНІ ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У 11 КЛАСІ (НА ПРИКЛАДІ УГОРСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1956 Р.)

Д. Ю. Стасюк

здобувачка 1 курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії
і міжнародних відносин

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла
Коцюбинського

вул. Острозького, 32, Україна, Вінниця, 21100, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент, В. А. Тучинський

Сучасна шкільна історична освіта спрямована не лише на засвоєння фактів, а на формування історичного мислення та розвиток умінь аналізувати джерела, співвідносити різні інтерпретації подій і робити обґрунтовані висновки. У межах компетентнісного підходу важливою стає робота з різними типами історичних джерел, серед яких значне місце займають візуальні матеріали. Однією з тем курсу всесвітньої історії у 11 класі є Угорська революція 1956 року, що має значну кількість візуальних свідчень. Це створює можливості для використання таких джерел у навчальному процесі.

У науковій літературі проблема використання історичних джерел та формування історичного мислення достатньо розроблена у працях О. Горпинко [1], Л. Задорожної, П. Мороза, І. Мороза, В. Комарова [2], Г. Стефанюк, Л. Копичко, В. Молоткіної [3], Л. Хмельницької, С. Мусій [4], В. Бутка, С. Бондаренко та Н. Нестерук. Водночас практичне застосування візуальних джерел для формування історичного мислення учнів 11 класу на прикладі Угорської революції 1956 року потребує конкретизації.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні дидактичного потенціалу візуальних історичних джерел та визначенні їх ролі у формуванні історичного мислення учнів під час вивчення подій Угорської революції 1956 року.

Історичні джерела повинні бути не лише ілюстрацією до пояснення вчителя чи тексту підручника, а повноцінним об'єктом пізнавальної діяльності учнів [4, с. 1]. Сучасна дидактика орієнтує навчання історії на роботу з джерелами як матеріалом для самостійного аналізу, що сприяє формуванню предметних компетентностей та розвитку історичного мислення. Особливе місце у цьому процесі займають візуальні історичні джерела, а ефективність їх використання залежить від організації аналітичної роботи учнів [3, с. 235]. Важливими етапами такої роботи є опис зображення, інтерпретація змісту та співвіднесення отриманої інформації з історичним контекстом і даними інших джерел. Лише за умови такої послідовної діяльності візуальні матеріали стають засобом пізнання історичних подій [3, с. 248].

Для учнів 11 класу робота з такими джерелами має особливе значення. Старшокласники здатні здійснювати складні логічні операції, виявляти авторську позицію та аналізувати ідеологічну спрямованість джерел [1, с. 18]. Вони можуть порівнювати різні історичні наративи, критично оцінювати інформацію та усвідомлювати, що фотографії, плакати або карикатури є не лише фіксацією події, а й формою її інтерпретації. Тому візуальні джерела виконують у старшій школі аналітичну та розвивальну функцію і сприяють формуванню історичного мислення учнів [3, с. 250].

Тема Угорської революції 1956 року відображає кризу тоталітарної системи в країнах соціалістичного табору. Події жовтня і листопада 1956 року розпочалися з мирних студентських демонстрацій у Будапешті та переросли у збройне повстання. Угорське суспільство виступило за демократичні зміни та звільнення від радянського контролю, однак революція була придушена радянським військовим втручанням. Тема має значну візуальну джерельну базу, що включає фотографії, плакати, карикатури, кінохроніку, карти та інфографіку. Такі матеріали допомагають конкретизувати події та створюють умови для аналітичної роботи учнів.

Особливу цінність мають фотодокументи, які відображають міський простір Будапешта, учасників протестів, використання національної символіки та масштаби бойових дій. На фотографіях зафіксовано барикади, повалення пам'ятника Сталіну, озброєних повстанців і введення радянських військ. Аналіз таких зображень допомагає учням звернути увагу на деталі та зрозуміти атмосферу подій. Важливими є також пропагандистські та сатиричні зображення. Радянські карикатури зображували повстанців як ворогів соціалістичного ладу, тоді як західні плакати представляли їх борцями за свободу. Порівняння цих матеріалів дозволяє побачити різні інтерпретації однієї події.

Кадри кінохроніки розширюють можливості уроку, оскільки демонструють динаміку подій і сприяють розвитку медіаграмотності. Опрацювання таких джерел сприяє формуванню історичного мислення. За визначенням В. Комарова, воно включає розуміння історичного контексту, аналіз джерел, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і формулювання аргументованих висновків [2, с. 14]. Під час роботи з візуальними матеріалами учні визначають зміст зображення, обставини його створення та позицію автора. Це формує навички джерельного аналізу і сприяє розвитку контекстуального мислення.

Критичне мислення розвивається через зіставлення різних джерел [3, с. 249]. Учні можуть порівнювати фотографії, тексти підручників і спогади очевидців, аналізувати відмінності між радянською та західною інтерпретаціями подій. Візуальні джерела також передають людський вимір історії, показують емоції та досвід учасників революції, що допомагає краще усвідомити значення боротьби за свободу.

Ефективність використання таких матеріалів залежить від організації роботи на уроці. Одним із прийомів є поетапний аналіз фотографії, який

передбачає опис зображення, визначення деталей, встановлення контексту та формулювання висновків [3, с. 247]. Іншим прийомом є поєднання візуальних і текстових джерел, наприклад аналіз фотографій барикад разом із уривками з підручника або спогадами очевидців [4, с. 10]. Ефективним є також порівняння різних візуальних інтерпретацій однієї події, що допомагає зрозуміти особливості формування історичної пам'яті.

Отже, візуальні історичні джерела є важливим складником сучасного навчання історії. Їх використання сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та формуванню історичного мислення. Матеріали про Угорську революцію 1956 року дозволяють поєднати аналіз, інтерпретацію та порівняння джерел, що допомагає учням глибше зрозуміти події минулого і критично оцінювати інформацію.

Список використаних джерел та літератури:

1. Горпинко О. С. Роль візуалізації інформації у формуванні історичного мислення учнів. *Історія та правознавство*. 2020. № 10–12 (578–580). С. 17–20.
2. Комаров В. О. Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1995. 36 с.
3. Молоткіна В., Хмельницька Л. Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення учнів. *Society. Document. Communication*. 2023. № 18. С. 227–252.
4. Мусій С. С. Робота з історичними джерелами як засіб формування критичного мислення учнів. *Практичний poradnik для вчителів та учнів. З досвіду роботи вчителя історії Жвирківської ЗШ I–III ступенів*. 2010. URL: <https://fs.naurok.com.ua/uploads/files/212421/117214.pdf> (дата звернення: 08.03.2026).

УДК 373.5.016:94(100):159.955-053.66

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У 10-11 КЛАСАХ

В. М. Майстренко

здобувач 1 курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирського державного університету імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент, Л. В. Гуцало

В умовах сучасного суспільства мета освіти полягає не лише в наданні академічних знань, а й у формуванні в учнів здатності до самостійного аналізу, логічного мислення та прийняття виважених рішень. Формування критичного

мислення в учнів сьогодні визначено як ключове завдання загальної середньої освіти, що є необхідною передумовою становлення громадсько зрілої та активної особистості. Особливо вагомим є цей процес при викладанні всесвітньої історії в старших класах. Саме цей предмет створює оптимальне середовище для формування в учнів уміння аналізувати складні історичні процеси, об'єктивно оцінювати події минулого та усвідомлювати їхній безпосередній вплив на сучасні суспільно-політичні реалії.

Критичне мислення розглядається як складний інтелектуальний процес, що передбачає здатність особистості аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати різні точки зору та формулювати власну аргументовану позицію. У педагогічній науці критичне мислення трактується як здатність людини усвідомлено оцінювати інформацію, перевіряти її достовірність і використовувати для прийняття обґрунтованих рішень [5, с. 92-95; 3, с. 253].

У контексті історичної освіти такий тип мислення відіграє особливу роль, оскільки історія як наука передбачає інтерпретацію фактів, аналіз різних історичних джерел та зіставлення різних поглядів на події минулого. Тому навчання історії не повинно обмежуватися лише запам'ятовуванням дат і фактів, а має формувати у дітей загальне розуміння процесу історії та причинно-наслідкових зв'язків, які є його основою.

Чинна навчальна програма з всесвітньої історії для 10–11 класів охоплює важливі події та процеси новітнього періоду, які відіграли важливу роль у формуванні сучасного світу. Вивчення таких тем, як міжнародні відносини, світові війни, розвиток демократії, глобалізаційні процеси, створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення учнів. У процесі аналізу цих тем школярі досліджують різні точки зору істориків, аналізують причини історичних подій та оцінюють їхні довгострокові наслідки.

Сучасні педагогічні технології є основою для ефективного формування і розвитку критичного мислення в учнів. Серед них особливе місце займають проблемне навчання, дослідницький підхід, метод проєктів, інтерактивні методи та робота з історичними джерелами. Такі підходи сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, формують уміння аналізувати інформацію та розвивають навички самостійної роботи [1, с. 41-44].

Одним із ефективних засобів формування критичного мислення є робота з історичними першоджерелами. Детальний розбір документів, мемуарів, статистичних даних, фотографій та інших історичних матеріалів дозволяє учням глибше зрозуміти історичні події та навчитися оцінювати їх з різних позицій. Під час роботи з джерелами учні визначають автора документа, мету його створення, історичний контекст та рівень достовірності інформації. Такий підхід сприяє розвитку навичок історичного аналізу та формує здатність до критичної оцінки інформації.

Іншим важливим чинником є застосування проблемних та дискусійних методів навчання. Проведення дискусій на заняттях дозволяє старшокласникам висловлювати власні думки, аргументувати свою позицію та аналізувати точки

зору інших учасників навчального процесу. У межах діалогу формується культура спілкування, розвивається логічне мислення та навички аргументованої полеміки.

Високу результативність у розвитку критичного мислення демонструє і метод проблемних запитань. Вони мотивують учнів до активної пошукової діяльності, самостійного розкриття змісту історичних процесів та підготовки власних висновків. Наприклад, під час вивчення історії Другої світової війни доцільно запропонувати учням проаналізувати причини виникнення конфлікту, роль дипломатичних прорахунків у його ескалації та значення наслідків війни для подальшої світової цивілізації [2, с. 108-111].

Окрім цього, значну роль відіграють інтерактивні форми навчання. До них належать рольові ігри, моделювання історичних ситуацій, групові дослідження, аналіз історичних кейсів. Такі методи дозволяють учням не лише отримувати знання, але й активно взаємодіяти між собою, аналізувати інформацію та спільно виробляти рішення.

У сучасних реаліях однією з ключових передумов розвитку критичного мислення є формування медіаграмотності учнів. В інформаційному просторі людина постійно стикається із безперервним потоком суперечливих та часто недостовірних даних. Тому важливо навчити учнів критично оцінювати інформаційні повідомлення, перевіряти їхні джерела та розуміти можливі маніпулятивні впливи [4, с. 220].

Під час вивчення курсу всесвітньої історії учні можуть аналізувати історичні події з різних точок зору, порівнювати інтерпретації істориків та формувати власне бачення історичних процесів. Такий підхід сприяє розвитку історичного мислення та допомагає учням усвідомити складність і багатогранність історичного розвитку.

Не менш важливою є роль учителя у процесі формування критичного мислення. Педагог виступає не тільки як своєрідний “ретранслятор” знань, а й виконує роль фасилітатора та ментора для учнів, спрямовує їх на самостійний пошук знань, стимулює до аналізу інформації та формування власних висновків. Використання різноманітних форм і методів дає можливість створити сприятливе середовище для розвитку інтелектуальних здібностей школярів [6, с. 58-63].

Таким чином, розвиток критичного мислення у процесі вивчення всесвітньої історії в 10–11 класах є важливим завданням сучасної освіти. Розвиток критичного мислення сьогодні є необхідною умовою викладання історії. Завдяки застосуванню дослідницьких методів, роботі з документами та дискусійним форматам учні опановують навички глибокого аналізу подій та аргументованої оцінки історичних фактів. Це дозволяє не лише підвищити якість навчання, а й виховати свідомих громадян з високим інтелектуальним потенціалом.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баханов К. О. Методика навчання історії в школі. Харків: Основа, 2012. 160 с.

2. Власов В. С. Методика навчання історії: теорія і практика. Київ: Генеза, 2015. 256 с.
3. Гуцало Л. В. Формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів історії. *Zeszyty Naukowe MANS w Łomży*. 2023. № 90. S. 249-260.
4. Гуцало Л. В. Розвиток критичного мислення на уроках історії. *Роль педагога у впровадженні інноваційних технологій в освітній процес: історія та сьогодення*. Велика Волинь : наук. зб. регіон. наук.-краєзнав. конф., 8-9 трав. / упоряд. П. С. Скавронський. Бердичів : Мельник М. В., 2023. Вип. 65. С. 215–222.
5. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 89–98.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

УДК 371.261:94(07)"465/466"

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 5-6 КЛАСАХ

К. Б. Боримська

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Л. В. Гуцало

Актуальність теми зумовлена впровадженням нового Державного стандарту базової середньої освіти в межах реформи «Нової української школи», що вимагає істотних змін принципів оцінювання. На першому етапі базової школи (5-6 класи) формувальне оцінювання набуває особливого значення, адже дозволяє змінити фокус з фіксації результату на повноцінний супровід навчальної діяльності учнів. Актуальним у висновку є питання розробки прийомів та засобів формуального оцінювання.

Метою роботи є описати конкретні прийоми формуального оцінювання, а також з'ясувати специфіку їх впровадження під час вивчення історії у 5–6 класах з метою підвищення якості освітнього процесу.

Головними нормативно-правовими орієнтирами впровадження формуального оцінювання є Державний стандарт базової середньої освіти [5], Закон України «Про повну загальну середню освіту»[1] та методичні рекомендації щодо оцінювання учнів 5–6 класів[6]. Концепція «Нової української школи» чітко проголошує зміну мети оцінювання, яка тепер розглядатиметься як інструмент діагностики та підтримки учня [3, с. 15].

Значна увага зосереджена на формувальному оцінюванні, що розглядається як дієвий засіб для підтримки в процесі навчання та розвитку учнів. Його головною метою є не стільки фіксація досягнень, скільки виявлення освітніх потреб та відповідна корекція навчального процесу [6, с. 4].

Застосування формувального оцінювання передбачає визначену послідовність кроків вчителя, що перетворить оцінювання на упорядкований процес. Спершу варто сформулювати навчальну ціль, далі налагодити зворотній зв'язок, сприяти участі учнів у пізнавальному процесі, ознайомити школярів з критеріями оцінювання, розвивати навички самоаналізу та рефлексії. Завершити варто спільним коригування підходів до навчання [2, с. 90-93].

Реалізація кожного з описаних етапів вимагає застосування прийомів, які адаптовані до вікових особливостей учнів та специфіки історичного матеріалу. Розглянемо найбільш ефективні методи формувального оцінювання на уроках історії у 5–6 класах:

Таблиці «ЗХД». Вивчаючи нову тему, здобувачі освіти заповнюють відповідні розділи таблиці – «знаю», «хочу дізнатися» та «дізнався». Перші дві з них заповнюються на етапі актуалізації вже наявних знань, а третя – по завершенні опрацювання матеріалу. Цей підхід дозволяє школярам візуально спостерігати за процесом засвоєння інформації та знаходити розв'язання для власних запитань.

«Формувальне опитування» – це метод перевірки знань учнів, коли викладач використовує набір уточнюючих запитань. У випадках, коли учень зазнає труднощів, педагог не просто виправляє хиби, а ставить питання, які стимулюють до осмислення та аналізу. Це сприяє самостійному виявленню учнем власних недоліків, впорядкуванню інформації та формуванню особистих висновків [7, с. 320].

Прийом «Світлофор» передбачає використання учнями різнокольорових карток для позначення рівня розуміння навчального матеріалу. Зелена картка вказує на повне засвоєння, жовта сигналізує про наявність питань, а червона означає нерозуміння теми. Завдяки цьому вчитель може оперативно адаптувати процес викладання та коригувати хід заняття, зважаючи на реальний ступінь засвоєння знань учнями.

«Дві зірки та побажання» є ефективним прийомом для взаємного оцінювання творчих завдань, зокрема есе, проєктів, доповідей та презентацій. Застосовуючи цей підхід, учень, аналізуючи роботу свого колеги чи однокласника, виділяє два позитивні аспекти (так звані «дві зірки») та одне «побажання» – тобто конструктивну пораду або вказівку на елемент, що потребує вдосконалення. Цей прийом особливо корисний, оскільки учням часто складно об'єктивно оцінювати роботи один одного за допомогою бальної системи.

«Мовленнєві опори – підказки». Учитель надає учням структуровані зразки або заготовки, що допомагають їм організувати свої висловлювання та ефективно обґрунтувати власні ідеї. Застосування такого підходу знижує

рівень тривожності та невпевненості під час усних відповідей [2, с. 92]. Також можна використовувати чек-листи, що дасть змогу конкретизувати критерії оцінювання та представити їх у вигляді послідовного переліку етапів.

У контексті сучасної освіти цифрові онлайн-інструменти відіграють значну роль у процесі формування оцінювання. Їх використання розширює можливості вчителя щодо надання зворотного зв'язку та підвищує ефективність залучення учнів до освітнього процесу. З їхньою допомогою можна успішно проводити тестування, вікторини, опитування та інтерактивні ігри. До таких інструментів належать онлайн-платформа Gynzy, Google форми, Google Jamboard, QR-код, Kahoot, Online TestPad, Padlet, Mentimeter, Plickers та інші.

При виборі прийомів та засобів варто в першу чергу звертати увагу на психолого-педагогічні особливості учнів у 5-6 класі. В цьому віці учні потребують зниження емоційної напруги, мотиваційної підтримки, чіткості критерій оцінювання, швидкого схвалення, таким чином формувальне оцінювання, орієнтоване на підтримку замість критики, ефективно відповідає їх психологічним та когнітивним потребам [4, с. 90-91].

Також варто пам'ятати, що розглянуті методи формування оцінювання дають лише загальне уявлення про їхні можливості. В цілому, головною характеристикою цього типу оцінювання є його універсальність, здатність пристосовуватися та експериментувати, а також легкість впровадження у власну педагогічну діяльність викладача.

Отже, запровадження формування оцінювання на заняттях з історії у 5-6 класах є ключовою вимогою реалізації концепції Нової української школи. Використання зазначених прийомів дає змогу не лише відслідковувати прогрес школярів, але й формувати у них мотивацію до навчальної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 06.02.26)
2. Кабан Л. В. Формування оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*. 2017. №1. С. 88-95.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. 35 с. (дата звернення: 06.02.26)
4. Пасічник О. С. Вікові особливості учнів 5–6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. №25. С. 88-102.
5. Постанови Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. №851 «Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.02.26)
6. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти : Наказ МОН України № 289 від 02.08.24. URL: <https://surl.li/htmdow> (дата звернення: 06.02.26)

7. Старжець В. І. Методика використання формувального оцінювання на уроках історії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наук. праць мол. вчених Дрогобицького ДПУ ім. І. Франка*. 2023. №64. С. 317-322.

УДК 37.035.6:94(07)

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

В. І. Шаховець

здобувач III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, права та публічного управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир 10008, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Л.В. Гуцало

На сучасному етапі в умовах російсько-української війни виховання свідомих громадян України є найголовнішим чинником. Уроки історії сприяють формуванню громадянської компетентності у здобувачів освіти.

Громадянська компетентність є важливою складовою, оскільки, в процесі її осягнення у школярів з'являються нові знання, вміння навички. Це і здатність до сприйняття та аналізу інформації, і використання таких засобів, як мас-медіа для участі в суспільному житті [1, с.95].

Окремо варто відзначити те, що учні здобувають базові ази щодо того, як функціонують певні інститути в суспільстві, інститути громадянського суспільства (громадські організації, фонди), економічні інститути (власність, ринок, фінанси), політичні інститути (держава, партії, армія). Відсутність певних знань може призвести до неправильних, емоційних рішень, зокрема, маніпуляціями над думкою школярів, як виборців у майбутньому, що може бути достатнім викликом для сучасної демократії та в загальному сучасному векторі розвитку України [2, с.75]

Зміст освіти, який отримує учень в часі осягнення громадянської компетентності має відповідати наступним вимогам та мати в своїй основі такі знання:

- 1) політологічні – про державні процеси, політичну організацію суспільства;
- 2) правові – права людини, які існують механізми їх захисту;
- 3) економічні – суть ринкових відносин, що виступає рушійною силою для подальшого економічного розвитку країни;
- 4) філософсько-культурологічні – про громадянські, демократичні, загальнолюдські, норми моралі і цінності; культуру світової цивілізації та культурну спадщину України;

5) соціальні - поведінку особистості в соціумі та її подальшому взаємодію з іншими, спроби розв'язання конфліктів [3, с.26]

Формування громадянської компетентності учнів проходить важливий етап у старшій школі. В цей час в учнів з'являється можливість самостійно визначати засоби досягнення суспільно значущих цілей та брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності, керуючись внутрішніми соціальними цінностями [4, с. 133].

Важливим є період історії ХХ – першої чверті ХХІ ст.: вивчення історії Першої світової війни, Перших та Других визвольних змагань, Другої світової війни, руху шістдесятників та періоду відновлення незалежності України, російсько-української війни. Учні, аналізуючи ці події, вчать бачити не просто хронологію, а причинно-наслідкові зв'язки між державними рішеннями та долею українського народу. Щодо школярів середнього шкільного віку, варто зосередитися на таких темах, як Національно-визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького, концентруючи увагу на державницькому досвіді Гетьманщини (Війська Запорозького), особливості функціонування держави та всіх її інституцій, подальшому періоді Руїни та наслідків розбрату серед українців.

Також, варто відзначити, що фактично громадянська компетентність сприяє формуванню «українця нового типу» на основі національних та європейських цінностей, поваги до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України), активної участі у громадсько-політичному житті країни, верховенство права, поваги до прав людини, готовності до природоохоронної діяльності, толерантного ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, до регіональних та національно-мовних особливостей, а також готовності захищати суверенітет і територіальну цілісність України [5, с. 96]

Сьогодні в історичній освіті акцентується увага на виховання активної громадянської позиції у здобувачів. Навчання відбувається через дослідження та відкриті дискусії, що допомагає учням краще розуміти минуле своєї країни. Важливою частиною цього процесу стає пряма співпраця із музеями та архівами, завдяки чому історія перестає бути лише текстом у підручнику.

У шкільному середовищі це реалізується через дослідницькі проекти, дебати, цифрові архіви та медіаграмотність. Як зазначають науковиці Мороз І. та Каюн В. «такі підходи поєднують історичне знання з практиками демократії, критичного мислення й етики громадської участі, перетворюючи історичну освіту на чинник стійкого розвитку та громадянської зрілості молоді» [6, с.10]. На уроках історії можна провести дебати як форму проведення контролю, їх краще використовувати як засіб за умови наявності іншої, альтернативної думки на ту чи іншу подію [7, с. 219]. Наприклад, «Помста княгині Ольги деревлянам – це вияв сили та мудрості правительки, яка рятувала державу, чи надмірна жорстокість, якій немає виправдання?», «Чи була козацька демократія найкращим способом керувати армією, чи у війську має бути лише один наказний командир без обговорень?», «Відступ Богдана Хмельницького під

Берестечком – це зрада з боку татар, яку неможливо було передбачити, чи провина самого гетьмана, який занадто довірився союзникам?».

Висновки. Правильно висвітлені історичні події, періоди із всесвітньої історії та історії України разом із застосуванням різних засобів навчання, які в тому числі, розвивають критичне мислення. Мають ефект беззаперечно успішно сформованої системи, яка є підґрунтям для досягнення учнем громадянської компетентності як гарантії побудови успішного школяра та свідомого громадянина своєї держави. Розвиток критичного мислення через аналіз суперечливих історичних подій дозволяє здобувачам не лише засвоїти знання про минуле, але й усвідомити власну відповідальність за майбутнє держави. Таким чином, історична освіта постає не просто частиною освітнього процесу, а стратегічним чинником виховання «українця нового типу» – свідомого, активного та відданого демократичним цінностям.

Список використаних джерел та літератури:

1. Власенко О. М. Зміст та структура громадянської компетентності випускника закладу середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62(1). С. 94–98
2. Угрин Л. Я., Щурко О. М. Громадянська компетентність в умовах сучасної демократії. *Політикус*. 2021. Вип. 6. С. 73–78.
3. Моцак С. І. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання історії України. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. 2013. Вип. 2. С. 24–28.
4. Мацейків Т. І. Шляхи, форми та методи формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках історії України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 75. С. 132–136.
5. Потаренко Р., Тарапон О. Методика національно-патріотичного виховання на уроках історії в школі. *Український літопис*. 2023. № 1. С. 93–98.
6. Мороз І. М., Каюн В. О. Роль історичної освіти у формуванні громадянської ідентичності молоді. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. Вип. 12. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17438988>
7. Гуцало Л. В. Розвиток критичного мислення на уроках історії. Роль педагога у впровадженні інноваційних технологій в освітній процес: історія та сьогодення. *Велика Волинь : наук. зб. регіон. наук.-краєзнав. конф., 8-9 трав. / упоряд. П. С. Скавронський*. Бердичів : Мельник М. В., 2023. Вип. 65. С. 215–222.

**МІЖ ПОЛІТИКОЮ ТА ПАМ'ЯТТЮ: РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ
УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИХ ВІДНОСИН ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.
У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІСТОРІЇ ПОЛЬЩІ**

М. В. Дика

здобувачка I курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Україна, Житомир, 10008, Україна
Науковий керівник: д. і. н., проф. Г. М. Стародубець

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку українсько-польських відносин історична пам'ять залишається одним із найбільш динамічних та водночас складних чинників, що впливають на стратегічне партнерство обох держав. Шкільний курс історії виступає основним чинником формування цього явища, а також інструментом державної політики, що формує в підростаючого покоління сталі уявлення про офіційне бачення минулого щодо тих чи інших подій. Саме тому аналіз особливостей репрезентації українсько-польських відносин першої половини ХХ ст. в шкільному курсі історії Польщі є надзвичайно актуальним з огляду на існування низки контраверсійних питань минулого, що і досі залишаються остаточно не врегульованими на міждержавному рівні.

Метою роботи є аналіз особливостей висвітлення українсько-польських відносин першої половини ХХ ст. в шкільному курсі історії Польщі.

Виклад основного матеріалу. Особливістю освітньої системи Польщі є те, що заклади середньої освіти мають змогу самостійно обирати освітню траєкторію, відповідно, кожен учитель обирає теми, які будуть вивчатися більш поглиблено, а на яких зосереджуватиметься порівняно менше уваги. Такий підхід призводить до того, що висвітлення української тематики в польських школах є вкрай неоднорідним. З боку держави визначається лише програмна база та мінімальні стандарти, які є обов'язковими для вивчення здобувачами освіти.

Необхідно відзначити, що вивчення історії в шкільному курсі розпочинається з четвертого класу та базується на циклічному принципі. Четвертий клас присвячений ознайомленню із загальними основами предмету та базовими поняттями. В 5-8 класах процес викладання історії здійснюється згідно хронологічного принципу, причому поділу на загальний та вітчизняний курс немає. Вітчизняна історія є складовою інтегрованих курсів, де вона вивчається з акцентуванням уваги на європейській історії [1, с. 3].

Історія України ХХ ст. у польських шкільних підручниках представлена у наступних тематичних категоріях: утворення Західноукраїнської Народної Республіки (ЗУНР), українсько-польська війна 1918 – 1919 рр.; відносини між С. Петлюрою та Ю. Пілсудським, їхнім спільним походом на Київ 1919 р.;

становище національних меншин у міжвоєнній Польщі; події на Волині 1943 р.; операція «Вісла». Трансформація підходів до викладання цих тем зазнавала суттєвих змін упродовж усього періоду польської незалежності та має місце й на сучасному етапі.

У першій половині 1990-х років польська навчальна література перебувала під впливом соціалістичного світогляду, де українське питання розглядалося виключно як «внутрішня проблема» польських територій. Історія України починалася для польського учня лише там, де вона перетиналася з польськими політичними інтересами. Це породжувало низку фактологічних викривлень. Зокрема, у ранніх підручниках збройний конфлікт у Галичині 1918–1919 років часто подавався без розрізнення між ЗУНР та УНР, що нівелювало розуміння внутрішньої структури українського визвольного руху [, с. 36].

Суттєві зміни розпочалися у 2000-х роках, що було зумовлено вступом Польщі до ЄС та інтеграцією освітнього середовища у рамки європейського. Автори підручників почали глибше аналізувати передумови польсько-українського протистояння в Галичині в період Української революції. Якщо раніше головним винуватцем конфлікту називали австрійську владу, яка нібито штучно «створила» українське питання для ослаблення поляків, то в новіших виданнях акцент змістився на об'єктивний процес зростання національної ідентичності обох народів. У підручниках з'явилося визнання того, що і поляки, як і українці мали рівнозначні підстави вважати Галичину своєю територією [3, с. 65].

Центральне місце у підручниках Польщі традиційно присвячене постаті Ю. Пілсудського. У виданнях 2013 р. польсько-українські відносини постають не просто як військовий союз із С. Петлюрою, а як стратегічна спроба створення «санітарного кордону» проти більшовицької Росії. Важливо, що автори почали звертати увагу на причини невдачі цього союзу, вказуючи на низьку підтримку С. Петлюри серед українського населення, втомленого війною, та недовіру українців до Польщі через територіальні суперечки. Такий підхід дозволив польським школярам побачити складність політичного вибору того часу, де український лідер часто сприймався власним народом як постать, що пішла на складні компроміси [5, с. 73].

Період міжвоєнної Польщі (1921–1939 рр.) у сучасній навчальній літературі також є важливою темою, де висвітлюються відносини між двома народами. У підручниках 2017 р. відкрито обговорюється невідповідність між конституційними деклараціями про рівність прав меншин та реальним станом справ. Детально описується політика «ендеків», спрямована на асиміляцію українців, обмеження в освіті та релігійній сфері. Особлива увага приділяється темі «пацифікації» та функціонуванню концтабору в Березі Картузькій. Автор підручника підкреслює, що державний тиск став каталізатором радикалізації українського руху, зокрема діяльності ОУН. Дії українських націоналістів при цьому характеризуються як терористичні, проте вони вже не подаються як

безпричинне зло, а розглядаються в контексті гострої соціально-політичної кризи [4, с. 66].

Радянський період історії України в польських підручниках представлений переважно крізь призму тоталітарних репресій. Тема Голодомору 1932–1933 рр. займає тут особливе місце. У підручниках 2013 р. детально описується механізм штучного голоду, створеного сталінським режимом для приборкання українського селянства, який авторами визнається як геноцид [6, с. 123].

У польському нарративі про Другу світову війну українці часто фігурують у контексті подій вересня 1939 р. та подальшої співпраці з окупаційними режимами. Питання Волинської трагедії та діяльності УПА подається з позицій польських жертв, проте в новітніх підручниках робиться спроба уникнути мови ненависті, наголошуючи на трагізмі конфлікту, який розділив народи, що століттями жили поруч [4, с. 185].

Викладання Волинської трагедії на уроках історії в школі знову стало предметом дискусій у 2024 р., що було обумовлено зміною базової програми з історії. Основним нововведенням мало стати зникнення тези про «геноцид польського населення», а причини польсько-українського конфлікту та особливості перебігу подій мали залишитися для вивчення учнями. Д. Дельманович, автор цієї реформи, пояснив це тим, що попереднє викладання теми можна порівняти із «диктуванням записки про геноцид на Волині без подання належного поняття цього явища». Проте польське Міністерство освіти та науки назвало такі зміни «спробою фальсифікації історії» та не підписало оновлену програму [2].

Висновки. Отже, аналіз навчальної літератури дає змогу зробити такі висновки. Польські підручники пройшли значний шлях від ігнорування українських інтересів до визнання права України на власну державність у ХХ ст. Незважаючи на гострі політичні дискусії, що мають місце сьогодні, польські навчальні матеріали намагаються пояснити причини конфліктів, а не лише фіксувати їхні наслідки, що є вкрай позитивним явищем.

Список використаних джерел та літератури

1. Історія України ХХ ст. в шкільних підручниках Польщі. Київ, 2023. 25 с. URL: https://ui.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/poland_20th-century-history-of-ukraine-in-school-textbooks_ua.pdf (Дата звернення: 12.03.2026)
2. Burza o Wołyń na lekcjach historii. «To nie tak, że się wchodzi do klasy i dyktuje notatkę o ludobójstwie». URL: <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/burza-o-wolyn-na-lekcjach-historii-nie-chodzi-o-notatke-o-ludobojstwie/r6p3vk4> (Дата звернення: 12.03.2025)
3. Kochanowski J. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 7. Warszawa, 2004. 252 р.
4. Małkowski T. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 8. Gdańsk, 2018. 267 р.
5. Toporek M.. Podręcznik dla szkoły podstawowej Klasa 7. Warszawa, 1998. 230 р.
6. Zielińska A. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 8. Warszawa, 2013. 254 р.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

А. О. Чмихова

здобувачка I курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти історичного факультету
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна, Київ 01030, Україна
*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
професор Т. В. Ладиченко*

Вступ. Швидкий розвиток цифрових технологій суттєво впливає на систему освіти та підготовку майбутніх педагогів, оскільки цифрова компетентність викладача стає важливим чинником якості навчання [2, с.5]. На даному етапі особливих обертів набирають популярності технології віртуальної реальності та онлайн екскурсій у процесі вивчення історії. Використання вчителем цих технологій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та підвищення в здобувачів освіти пізнавального інтересу до уроку історії.

Основна частина. Прогрес не стоїть на місці, і сьогодні підготовка педагога-історика в університеті не повинна обмежуватися опануванням класичних методів навчання, а має передбачати глибоке занурення у світ симуляційних технологій та віртуальних лабораторій. Це дасть змогу моделювати історичні події або педагогічні ситуації в безпечному середовищі, сприяючи розвитку творчого потенціалу особистості. Одним із найбільш перспективних напрямів, який мають вивчати майбутні вчителі історії, є використання окулярів віртуальної реальності (VR) для проведення синхронних уроків для цілих класів [2].

На відміну від традиційного читання підручника, VR-окуляри, як додаткове джерело інформації на уроці, створить «ефект присутності». Студенти-історики вчаться працювати з емоційним інтелектом учнів та організовувати заняття у формі квесту де діти за допомогою VR-окулярів «переносяться» у різні куточки історії, проміжки часу та континенти. Таким чином, у такому віртуальному середовищі учні на особистому прикладі проходять різні етапи історичних подій, безпосередньо пов'язані з хронологією тої чи іншої ситуації, які вивчаються під час уроку історії. Кожен етап супроводжується показом відео, яке ознайомлює здобувача освіти з подією, потім пропонується виконання завдань різних типів, аналіз архівних документів у віртуальному кабінеті, збір свідчень очевидців подій або прийняттям рішень у ролі різних історичних осіб [4, с.6-7].

Впровадження таких інновацій потребує від педагога високого рівня технічної грамотності. Тож, перш за все, студенти мають пройти шлях від користувача до модератора. В університетах потрібно створити спеціалізовані

цифрові хаби або лабораторії симуляційних технологій. Там майбутніх учителів навчать працювати з апаратним забезпеченням, калібрувати VR-окуляри, синхронізувати шоломи всього класу через єдину панель керування викладача. Продемонструють, як працювати з платформами для віртуальних екскурсій та різними спеціалізованими історичними симуляціями.

Також особливо важливо в таких проектах навчити майбутніх вчителів історії проявляти творчість та креативність, навчаючи створювати власні симуляції. На практичних заняттях важливо навчити монтувати найпростіші віртуальні тури історичними пам'ятками та подіями. Це дозволяє вчителю бути незалежним від готових програм і адаптувати технологію під конкретну програму чи регіональний компонент історії. Університетська освіта має також акцентувати увагу на тому, як VR впливає на психіку дитини. Майбутніх педагогів потрібно навчити аналізувати: чи не викликає симуляція надмірного стресу, як правильно підготувати здобувачів освіти до надмірно емоційних сцен, або ситуацій і переводити емоції у конструктивне обговорення.

Не менш важливим навичок для роботи з сучасними освітніми технологіями в умовах війни є вміння майбутнього вчителя проводити віртуальні екскурсії. В умовах воєнного стану значна частина історико-культурної спадщини України опинилася в зоні бойових дій або на тимчасово окупованих територіях. Деякі об'єкти зазнали пошкоджень або стали тимчасово недоступними для очного відвідування. За цих обставин віртуальні екскурсії стають не альтернативою, а єдиним можливим способом долучити здобувачів освіти до національної культурної спадщини та збереження історичної пам'яті [3, с. 126].

Тож, перед майбутнім вчителем історії постає завдання ефективно використовувати сучасні освітні технології для організації інтерактивного та змістовного навчального процесу. Йдеться не лише про технічне володіння онлайн-платформами, а про вміння педагогічно доцільно інтегрувати цифрові ресурси в структуру уроку.

Навчання майбутнього вчителя для проведення такого уроку має відбуватися поетапно та міждисциплінарно. Спочатку в університеті студент повинен вивчати теоретичні основи цифрової дидактики та методик використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні історії. У межах курсу методики навчання історії необхідно окремо розглядати структуру віртуальної екскурсії: визначення мети, формулювання проблемних запитань, добір цифрових ресурсів, організацію рефлексії та оцінювання результатів навчання. Це є важливо, оскільки студенту потрібно навчитися, не просто демонструвати готовий контент, а трансформувати цифровий матеріал у засіб активної пізнавальної діяльності учнів. Майбутній вчитель історії має усвідомлювати, що цифровий ресурс є лише засобом реалізації педагогічної мети, а не самоціллю. Згодом майбутнього вчителя треба навчити опановувати створення інтерактивних презентацій, цифрових маршрутів, віртуальних карт, ознайомити з наявними онлайн-музеями та архівами. Доцільним є впровадження практичних занять, під час яких

майбутні педагоги моделюють урок із використанням 3D-турів, розробляють інтерактивні завдання та апробують їх у форматі мікро уроків. Важливо, щоб студент умів трансформувати цифровий матеріал у засіб активної пізнавальної діяльності учнів, а не обмежувався демонстрацією готового контенту. В цьому майбутньому вчителю допоможе знання симуляційних технологій, що результаті допоможе здобувачам освіти комплексно вивчати історію власної держави не виходячи за межі школи, та історію інших країн.

Висновки. Отже, підготовка майбутніх вчителів історії має включати в себе використання та вивчення основ віртуальної реальності та проведення віртуальних екскурсій, оскільки це відкриває нові можливості для організації інтерактивного навчання. Використання цих технологій дає ефект присутності, що допомагає засвоєнню матеріалу під час уроку.

Список використаної літератури

1. Бивалькевич Л.М., Лілік О. О. Використання імерсивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум»*. Чернігів, 2024 С. 103-109.
2. Карпенко Т. А, Лакомова О. Й. Ніколаєва А. А. Ефективність впровадження технології віртуальної реальності у підготовку педагогів для інтерактивного навчання. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. 18 с. DOI: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1103>
3. Корольов В. Проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів історії. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. №2(106). С.123–134.
4. Романишин І., Самборська О., Хміль Н. Ефективність використання віртуальної та доповненої реальності у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. №5. С.1–18. DOI: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/28>

УДК 371.3:94]:004.9

СЕРВІСИ ІГРОВОГО ТЕСТУВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ІКТ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Д. Г. Гуков

здобувач ІV курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету історії,
права та публічного управління

Житомирського державного університету імені Івана Франка
Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент Л. В. Гуцало

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується інтенсивною цифровою трансформацією, що створює необхідність адаптації навчального процесу до потреб суспільства, що існує в інформаційну еру.

Мета дослідження – продемонструвати потенціал та корисний вплив діджиталізованих аналогів.

Важливим етапом для покращення якості проведення уроку є гейміфікація освіти. Важливо розуміти, що гейміфікація не є перетворенням уроку на гру, вона задумана, як інструмент, що може створити в дітях позитивну енергію та направити її в корисне русло для більшого емоційного залучення учнів в тему уроку. Існує декілька способів гейміфікувати деякі аспекти уроку, але найкращі з них потребують додаткового залучення інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Відповідно до положень Державного стандарту базової середньої освіти та засад концепції «Нова українська школа», широке впровадження та систематичне використання ІКТ у освітньому процесі є безпосередньо передбаченим та нормативно закріпленим обов'язковим компонентом реалізації навчальних програм НУШ [1, с. 28].

Практичне втілення окреслених завдань вимагає від сучасного вчителя-історика не просто формального використання гаджетів, а обрання гнучких та функціональних цифрових рішень. У цьому контексті особливого значення набуває платформа Kahoot! – сервіс, що дозволяє органічно інтегрувати гейміфікацію безпосередньо в освітній простір уроку.

На відміну від статичних методів контролю, Kahoot! пропонує динамічну модель взаємодії, побудовану на змагальному ефекті та миттєвій рефлексії. Це дає змогу педагогу трансформувати стандартне опитування у захопливий інтелектуальний поєдинок, що безпосередньо корелює з ідеєю емоційного залучення учнів – одним із наріжних каменів концепції НУШ.

Отже, Kahoot! постає не просто як розважальний елемент, а як потужний технологічний майданчик для формування критичного мислення та візуальної грамотності здобувачів освіти [2, с.120].

Особливе місце в дослідженні посідає аспект формувального оцінювання. Спираючись на праці Н. Морзе та її колег, важливо розуміти: головна фішка цифрових технологій — це перехід від сухої оцінки до оцінювання, яке реально допомагає учню вчитися на власних помилках [3, с. 207].

Власне, Kahoot! ідеально вписується в цю логіку, перетворюючи звичайний тест на потужний інструмент підтримки:

- Зворотний зв'язок: учень моментально бачить свій результат без використання стандартного оцінювання, без негативної оцінки. Кахут переводить результат в «рахунок», що утворюється завдяки прорахунку швидкості та правильності відповідей. Також це може інтерпритувати, як самооцінювання учня на уроці, оскільки він може сам довільно конвертувати свій результат в оцінку.

- Робота над помилками: Завдяки вбудованим звітам (Reports), я як учитель можу одразу побачити так звані “важкі питання”. Якщо, наприклад, пів класу не впізнало за портретом Мазепу або заплуталося в датах повстань – це сигнал для вчителя, що матеріал треба пояснити ще раз, не чекаючи підсумкової контрольної.

- Позбавлення страху перед невдачею: Такий формат оцінювання знімає зайву напругу. Учні перестають боятися помилитися, бо акцент зміщується з оцінки в журналі на сам процес гри. Це створює ту саму позитивну енергію, про яку я згадував раніше, і дозволяє дітям бути активнішими.

Таким чином Kahoot!, при використанні на уроці, ідеально підходить на етапі актуалізації опорних знань, для того, щоб освіжити учням пам'ять, перевірити їх знання, сконцентрувати увагу на помилках та провести роботу над ними, а також задати спочатку уроку певну розслаблену атмосферу. Важливо зробити зауваження, що можливо при роботі з деякими класами, де існує потреба в більш сконцентрованій діяльності, варто втриматись від використання Kahoot, принаймні на початку уроку.

Крім етапу актуалізації, сервіси ігрового тестування відкривають широкі можливості для роботи з специфічним історичним контентом, який у підручниках часто сприймається учнями як сухий та перевантажений. Наприклад, Kahoot! дозволяє ефективно вирішити дві ключові проблеми викладання історії. Зокрема – це робота з візуальними джерелами. Використання Kahoot! дає змогу виводити на екрани смартфонів чи мультимедійну дошку кольорові портрети, фрагменти карт, зображення пам'яток чи навіть карикатури, при цьому, надаючи отриманій інформації ігрового характеру.

Платформи LearningApps та WordWall мають потужний потенціал для закріплення матеріалу протягом уроку або на етапі рефлексії [4; 5]. Ці сервіси дозволяють створювати різноманітні інтерактивні вправи: від класифікації подій за епохами та встановлення відповідностей до побудови логічних хронологічних ланцюжків. Завдяки ігровим механікам на кшталт «колеса фортуни», вікторин чи пазлів, рутинна робота з датами, термінами та персоналіями перетворюється на активний пізнавальний процес. Використання таких інструментів наприкінці заняття допомагає учням краще засвоїти інформацію через дію, коли знання закріплюються не через зазубрювання, а через самостійне групування чи сортування матеріалу. Такий ігровий фінал знімає психологічну втому та дозволяє дитині завершити урок на позитивній ноті з відчуттям власного успіху.

Підсумовуючи, зазначимо, що використання ігрових сервісів на уроках історії є не просто розвагою, а дієвим інструментом реалізації концепції НУШ. Гейміфікація дозволяє трансформувати страх перед оцінюванням у пізнавальний азарт, спрямовуючи енергію учнів на емоційне залучення до теми. Поєднання можливостей Kahoot!, LearningApps та WordWall забезпечує вчителя інструментарієм для динамічної перевірки знань та логічного закріплення матеріалу через дію. Крім того, цифрові звіти дозволяють реалізувати формувальне оцінювання в реальному часі, вчасно виявляючи прогалини у знаннях та коригуючи навчальний процес. Зрештою, така цифровізація робить вивчення історії живим і результативним, орієнтуючи кожного здобувача освіти на успіх.

Список використаних джерел та літератури:

1. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.03.2026).
2. Наливайко О.О. Використання цифрового додатка Kahoot в освітньому просторі. *Проблеми сучасної освіти*. 2020. № 10. С. 117–121. <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/download/16076/14979/> (дата звернення: 10.03.2026).
3. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету”*. 2019. С. 202–214.
4. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення: 10.03.2026).
5. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/uk> (дата звернення: 10.03.2026).

УДК 37.016:94:791.43

ФІЛЬМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО КОНТЕКСТУ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ

М. О. Карпюк

здобувач I курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти історичного факультету
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна
*Науковий керівник: кандидат історичних наук,
професор Т. В. Ладиченко*

Метою є аналіз можливостей використання художніх фільмів як інструмент дидактики у процесі викладання історії, а також визначення їхнього впливу на формування історичного контексту та розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Для досягнення мети передбачено виконання завдань:

- з'ясувати специфіку відображення історичних подій у художніх фільмах;
- дослідити проблеми достовірності та інтерпретацій історичних фактів у кінематографі та їхній вплив на здобувачів освіти;
- окреслити ефективні підходи до використання фільмів на уроках історії;
- оцінити роль кіно у розвитку критичного мислення та аналітичних навичок здобувачів освіти.

Точність подачі інформації в залежності від основного джерела і загальноприйнятий аналіз історії та історична коректність є основною відправною точкою при виборі фільму для показу школярам на уроках історії. Слід відзначити, що навіть якщо сценарист працював з професійними істориками в якості консультантів над створенням найбільш достовірного

сценарію, сам художній фільм не може служити науковою інформацією. Сценаристи мають повну свободу дій і здатні відображати історичну дійсність на свій розсуд, замість того щоб ставити цілі з максимальною точністю відобразити події.

Подання історії через призму кіно – це складне поняття, оскільки воно піддається впливу специфіки кінематографії та комерційних очікувань. Більшість фільмів використовують лінійний односторонній наратив, який представляє події з погляду головного героя. Це може призвести до упущення деталей історії для зручності оповіді та дотримання хронометражу. Деякі аспекти можуть бути перебільшені, наприклад, сцени бою чи надзвичайні фізичні здібності [7].

Замість того, щоб підходити до кіно з вимогою сильної емпатії, можна розглядати його як простий набір образів, які можуть розширити уявлення про історію. У процесі виробництва фільмів режисерська команда має значний вплив на спосіб зображення різних соціальних груп та історичних постатей. Однак виникає питання про об'єктивність авторів у відтворенні на екрані великих соціальних груп, наприклад, жінок, осіб темного кольору шкіри або бездомних, у порівнянні з домінуючими класами свого часу. У сучасних суспільно-політичних умовах кіноіндустрія відчуває потребу знаходити баланс між традиційною історичною правдою та тиском суспільства для «справедливішого» відображення маргіналізованих груп [7]. Це породжує проблему, коли режисерам доводиться балансувати між відтворенням історичної правдивості та уникненням ображення представників меншин.

Для обґрунтованості треба зазначити актуальні офіційні вимоги, які використовує Кіноакадемія США при відборі фільмів на кінопремію «Оскар». Ці вимоги були офіційно встановлені у 2020-му, а як принцип відбору стрічок, вони почали діяти з 2024-го [2]. Відповідно до цих принципів, статус номінанта на кінопремію може отримати лише той фільм, в якому принаймні один з головних героїв представляє расові меншини, а акторський склад повинен включати жінок і представників ЛГБТ-спільноти у значній кількості. Бажано, щоб сюжет картини торкався або взагалі фокусувався на гендерних або расових питаннях та дискримінації інших соціальних груп [3].

Правильне тлумачення історії через режисерський погляд стає особливо важливим в сучасному шкільному навчанні. З урахуванням загальної інформатизації школярі мають можливість позаурочно переглядати велику кількість художніх фільмів, більшість з яких або повністю базуються на історичних подіях, або описують окремі історичні факти. Кіно також має невидиму здатність впливати на свідомість людини, передаючи ідеї та позиції навіть тоді, коли вони не висловлені явно. В наш час більшість школярів має постійний доступ до засобів масової інформації та технічних приладів. Відповідні соціологічні дослідження вказують, що діти витрачають на це принаймні три-п'ять годин щоденно [4]. Підлітки, частину свого вільного часу проводять за споживанням інформації через інтернет і забезпечують близько 20% прибутку кінотеатрів [1, с. 90–91].

Використання кіно як засобу навчання само по собі не гарантує розвитку у дітей критичного ставлення до фільмів. Алан Стюарт Маркус, опублікував результати експериментального дослідження двох вчителів, де школярі на початку виявили скептицизм і теоретично стверджували, що потрібно ставитися до поданого образу з обережністю. Проте подальші спостереження показали непередбачуваний результат: діти, необдуманно включаючи роздуми протагоніста у свої аналітичні звіти з історії, проявили здатність аргументувати свої думки, при цьому не піддавши кінообрази тому самому критичному оцінюванню, яке вони б використовували при аналізі звичайних писемних джерел [6, р. 540].

Кіно в сучасну епоху стало надзвичайно популярним джерелом історичних знань, оскільки більшість фільмів прямо або опосередковано містять історичні факти, з якими стикається кожна сучасна дитина. В одному розслідуванні було виявлено, що більшість старшокласників дивилися кінофільми із історичною тематикою, серед найпопулярніших з них були «Форрест Гамп» (86%), «Аполлон-13» (80%), «Врятувати рядового Раяна» (75%), «Перл-Харбор» (61%) і «Слава» (55%). [5, р. 62].

Цікаво відзначити, що з 1985 року двадцять із сорока двох номінантів «Оскар» є або прямо історичними, або торкаються окремих моментів історії. Серед таких фільмів – «Амадей» (1984), «Останній імператор» (1987), «Танцюючий з вовками» (1990), «Список Шиндлера» (1993), «Форрест Гамп» (1994), «Хоробре серце» (1995), «Титанік» (1997), «Гладіатор» (2000), «Володар бурі» (2009), «Король говорить!» (2010), «12 років рабства» (2013), «Оппенгеймер» (2023). Всі ці фільми стали лауреатами ключової номінації «Оскар» - «Найкращий фільм». [2].

С. Вайнбург визнає, що художнє кіно виконує важливу роль у сприянні колективному розумінню історичних подій, фактично відтворюючи те, що він називає «колективною пам'яттю». Наприклад, в ході його дослідження, виявлено, що здобувачі освіти старших класів часто згадували фільм «Форрест Гамп», коли обговорювали тему війни у В'єтнамі [5, р. 63]. Вайнбург наголошує, що необхідно досліджувати фільми як сучасне джерело історичної інформації і прагнути розуміти, як вони впливають на історичну свідомість широких мас та як можна використовувати цей вплив для освітніх цілей, а не відкидати чи ігнорувати це явище [8, р. 250].

Отже, можна сказати, що фільми відіграють ключову роль у формуванні історичного контексту, надаючи глядачам можливість пережити та зрозуміти минуле через призму художнього вираження. Реконструкція соціального оточення та культурного контексту дозволяє глядачам відчувати та розуміти нюанси життя того часу. Фільми також є потужним засобом для передачі важливих історичних подій, подачі фактів через художню інтерпретацію, а також деталізованого відтворення військових конфліктів. Застосування історично-художнього фільму в освітній діяльності може стати стимулом для розвитку критичного мислення, сприяючи розрізненню відкритого навмисного фальшу та правди.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анастасьева О. Портрет глядача українського кіно в кінотеатрі. Київ: «Детектор медіа», 2020. 124 с.
2. Архів номінантів на премію «Оскар» 1929-2026 рр. IMDb: веб-сайт. URL: <https://www.imdb.com/oscars/> (дата звернення: 18.03.2026)
3. Buchanan K. The Oscars' New Diversity Rules Are Sweeping but Safe. *The New York Times*. New York. Sept. 9, 2020. URL: <https://www.nytimes.com/2020/09/09/movies/oscars-best-picture-diversity.html> (дата звернення: 18.03.2026)
4. Kaiser Family Foundation. Kids and Media in the New Millennium: A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use. Menlo Park, CA: *Kaiser Family Foundation*, 1999. 89 p.
5. Marcus A. S. «It Is as It Was»: Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*. 2005. Vol. 96, No. 2. P. 61–67.
6. Marcus A. S., Paxton R. J., Meyerson P. «The Reality of It All»: History Students Read the Movies. *Theory and Research in Social Education*. 2006. Vol. 34, No. 3. P. 516–552.
7. Metzger S. A. Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies*. 2010. No. 3. P. 127–136.
8. Wineburg S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. *Philadelphia: Temple University Press*, 2001. 255 p.

УДК 373.5.016:94(477)"2014/2026":37.091.33-028.16

ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ ІСТРИЇ ЯК МЕТОДУ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ЗДОБУВАЧІВ ПОКОЛІННЯ «ЗУМЕРІВ» ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ: «РОСІЙСЬКО- УКРАЇНСЬКА ВІЙНА (2014-2026 РР.)»: НА ПРИКЛАДІ ПРОЄКТУ «НЕСКОРЕНІ УКРАЇНЦІ»

А. О. Санжаровська

здобувачка III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти історичного факультету,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Освіти, 6, Україна, Київ, 02000, Україна

Науковий керівник: доктор історичних наук, професор,
заслужений працівник освіти України **І. А. Коляда**

Метою дослідження даної теми є визначення ефективності методу усної історії для якісного вивчення проблематики російсько-української війни (2014-2026 рр.). Такий метод стане в пригоді для формування якісного історичного мислення, усвідомлення суспільної важливості особистості, проведення критичного аналізу додаткової літератури, а також отриманих свідчень [3, с. 9].

Метод усної історії виступає допоміжною ланкою для вивчення історії України. Не став винятком і період російсько-української війни (2014-2026 рр.). Дослідження полягає у знаходженні живих очевидців історичної події, зокрема сучасної війни, свідками якої є ми всі. Учні, послуговуючись методом усної історії, розшукують особу, яка пов'язана з подіями, та у невимушеній формі отримують свідчення, формуючи індивідуальну оцінку конкретної історичної події [10, с. 53].

Для покоління «зумерів», які зростали в інформаційному та технологічному середовищі, така ініціатива стане якісним кроком до систематизації та обробки отриманої інформації. Адже не варто забувати про суб'єктивність отриманих фактів і важливості їхньої перевірки на правдивість та правдивість [9, с. 142].

Робота над зберіганням та увіковіченням спогадів очевидців російсько-української війни, займає важливу нішу у вивченні історії здобувачами освіти покоління «зумерів». Робота зосереджується на зібранні усних історій та ретельній систематизації, методологічному дослідженні усної історії в цілому. Брати до уваги варто як психологічні, так і етичні норми спілкування з особами, які напряду причетні до подій російського вторгнення до України [2, с. 20].

Результатом таких опитувань стануть усні історії очевидців. Цінність такого усного джерела полягає в тому, що ми можемо на прикладі конкретної особи отримати інформацію про пережиті події під час війни [5, с. 61].

Жива розмова із захисниками України, їх спогади, нотатки, є невід'ємною частиною новітньої історії України. Спогади військових, цивільних відтворюють простір тих подій, які безпосередньо впливають не тільки на їх життя, а й на життя цілої країни [8, с. 48].

Ще з давніх-давен люди переповідали історії зі свого життя, свідчили про важливі події, безпосередніми свідками яких вони ставали. Ці історії з часом перетворювались на легенди, але передавались з покоління. В сучасному світі збереження об'єктивності таких історій стало простішим, адже з розвитком інноваційних технологій, з якими «зумери» «на ти», зберегти такі розповіді стало набагато легше. У нашому розпорядженні є аудіозаписи та відео зйомки які полегшують зберігання та інтерпретацію таких усних історій [6, с. 13].

Варто також пам'ятати про суб'єктивність та правдивість отриманих свідчень. Крім отриманих свідчень докладно потрібно опрацювати літературу, пов'язану з описаною історією. А також варто брати до уваги психологічний чинник, який часто впливає на перебільшення пережитих фактів. Такий підхід отримання та систематизації інформації найбільш підходить поколінню «зумерів», які найчастіше у своєму повсякденному житті зіштовхуються з неправдивою інформацією в інтернеті, та якісно можуть аналізувати отриману інформацію [1, с. 11].

Для покоління «зумерів» притаманно не визнавати жодних авторитетів. Своєю чергою, використання усних історій, як методу навчання історії, передбачає розшук, опитування та спілкування з конкретними особами. Такий

підхід дозволить подолати категоричне заперечення будь яких, умовних, авторитетів [7, с. 13].

Також, «зумери» часто набирають досвід шляхом особистих перемог та невдач. Спілкування з представниками проєкту «Нескорені Українці» допоможе здобувачам освіти спробувати себе у ролі інтерв'юера, який самостійно добирає питання, додаткову інформацію та шляхом опрацювання усної історії отримують особистий досвід збирання та систематизації історичної інформації [4, с. 22].

Формат усних історій, на основі спілкування з представниками проєкту «Нескорені Українці» дасть можливість для здобувачів освіти самовиразитись. Учні зможуть самостійно обрати формат зустрічі, питання для опитування та самостійно будуть здійснювати процес інтерпретації отриманих даних.

Тож, використання методу усної історії для якісного вивчення теми російсько-української війни 2014-2026 рр. є якісним прикладом формування історичних компетентностей учнів. Такий підхід дозволить поєднувати теоретичне вивчення історії з практичною, індивідуальною, роботою здобувачів освіти. Такий формат співпраці між «вчителем-учнем-очевидцем» є модерним форматом викладання сучасної історії України. Такий підхід сприяє підвищенню рівня зацікавленості до історії України, й формуванню громадянської активності.

Список використаних джерел та літератури

1. Грінченко Г. усна історія: методичні рекомендації з організації дослідження: для студентів і аспірантів. харків, 2007. 28 с.
2. Грінченко Г., Ханенко-Фрізен Н. У пошуках власного голосу: усна історія як теорія, метод та джерело. Харків : ПП «ТОРГСІН ПЛЮС», 2010. 125 с.
3. Збірка методичних рекомендацій до визначення пам'ятних даних у загальноосвітніх навчальних закладах. дніпро / ЛІРА. 2017. 196 с. [українською мовою].
4. Історичний фронт: про збереження свідчень війни розповіла Тетяна Ковтунович. URL: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2022/06-04-01>.
5. Пометун О., Гупан Н. Практичні заняття з історії в основній школі. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 160 с.
6. Роль усної історії у формуванні історичної пам'яті при вивченні російсько-української війни у здобувачів освіти покоління «зумерів» | Міждисциплінарні дослідження складних систем. Міждисциплінарні дослідження складних систем. URL: <http://iscs-journal.npu.edu.ua/article> (дата звернення: 17.03.2026).
7. Історичні свідчення та спомини як джерело до вивчення російсько-української війни: методологічні та правові засади | Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Історичні науки».URL: <https://journals.oa.edu.ua/Historical/article/view/3720> (дата звернення: 17.03.2026).
8. Чорна К. Інноваційні методи виховання патріотизму старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. матеріали V

міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / упоряд. Г. А. Назаренко. Черкаси, ЧОПОПП. 2013. С. 47–50. [українською мовою].

9. Listening, hearing, understanding: an oral history of Ukraine in twentieth and twenty-first centuries (in Ukrainian), ed. by Gelinada Grinchenko (ART-KNYHA, Kyiv, 2021), 352 pp. - oralhistory. Oralhistory - Oralhistory. URL: <https://oralhistory.com.ua>. (дата звернення: 17.03.2026).

10. Making sure you're not a bot!. Making sure you're not a bot!. URL: https://journals.openedition.org/pipss/6344?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 17.03.2026).

УДК 373.5.016:94(477)"2014/2026":[37.091.33-028.22:74

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ: ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МЕМІВ, КАРИКАТУР ТА ІНФОГРАФІКИ, ПРИ ВИВЧЕННІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (2014-2026 РР.) В 11 КЛАСІ

І. П. Богушев

здобувач III курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти історичного факультету,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Освіти, 6, Україна, Київ, 02000, Україна

*Науковий керівник: доктор історичних наук, професор,
заслужений працівник освіти України І. А. Коляда*

Візуалізація є важливим компонентом сучасних методів викладання історії. Вона спирається на використання зображень, діаграм, карт, графіків, тощо, для полегшення сприйняття та засвоєння інформації. Їх використання допомагає стимулювати пізнавальну діяльність здобувачів освіти, підвищувати їхній інтерес до навчання та покращувати запам'ятовування історичних подій та явищ. Крім того, сучасні здобувачі освіти схильні мислити фрагментарно, засвоюючи інформацію невеликими, чіткими та образними фрагментами; тому використання візуалізації для подання інформації виявляється особливо ефективним [5].

За останні роки спостерігається нова тенденція – це використання мемів у навчальному процесі. Мем — це коротке зображення або поєднання зображення та тексту, яке передає ідею, жарт чи соціальний коментар. Їх використання у навчальних цілях є ефективним способом привернення уваги здобувачів освіти та покращення засвоєння викладеного матеріалу. Однією з переваг використання мемів в освіті є їхня здатність візуалізувати та спростити складний матеріал. Через візуальний формат оформлення змісту інформації, меми можуть допомагати здобувачам освіти краще зрозуміти і запам'ятати

складні матеріали або поняття. Меми можуть виконувати педагогічну функцію, допомагаючи зосередити увагу здобувачів освіти на важливих темах [7, с. 54].

При вивченні теми російсько-української війни меми можуть використовуватися як інструмент аналізу сучасної інформації боротьби. На уроках історії учитель може пропонувати здобувачам освіти аналізувати меми як історичні джерела сучасності: визначати їхній зміст, символіку, контекст створення та можливий вплив на суспільство. Такий підхід сприяє формуванню критичного ставлення до інформації та розуміння ролі медіа у сучасних конфліктах [7, с. 54-55].

Одним з важливих візуальних джерел на уроці історії, займають карикатури. Карикатура – жанр образотворчого мистецтва, що в сатиричній або гумористичній формі зображає соціальні, суспільно-політичні, міжнародні, побутові явища, реальних осіб або характерні типи людей [3, с. 41]. Вони доступні, художньо виразні, карикатура характеризується лаконічно висловленою ідеєю, що робить її легкозрозумілою. Її часто використовують для візуального підтвердження ідей вчителя чи самостійного дослідження здобувачами освіти суперечливого питання. Карикатура вимагає роз'яснення її суті, коментаря від вчителя. Для образної характеристики особистості використовується портретна карикатура, тоді як символічна карикатура використовується для зображення цілої епохи або важливої історичної події [4, с. 15-16].

Сьогодні робота з художніми наочними джерелами повинна обов'язково включати такі аспекти: опис зображення. Хто, що зображений? Що їх оточує. Простір картини. Кольори, кольорові ефекти, лінії, форми. У яких відносинах зображені люди, предмети. Композиція. На чому зосереджує зображення. Інтерпретація зображення. Чи належить твір до ідеологізованих? які духовні цінності чи авторські пристрасті знайшли відбиток у карикатурі, портреті, плакаті. Що відбувається? Хто ці люди? Хто автор, і для чого або кого воно призначено? [6, с. 172-174]

При вивченні теми російсько-української війни, доцільним буде використати карикатуру як політичне джерело. Аналізуючи карикатури, здобувачі освіти можуть дослідити, як через сатиру, гіперболу та символіку зображуються політичні лідери, події й явища, а також виявити приховані смисли, стереотипи, що використовуються сторонами конфлікту. Оскільки цей вид візуального джерела за своєю природою не є об'єктивним і часто слугує інструментом інтерпретації подій та лідерів, його аналіз на уроках історії допомагає здобувачам освіти, розпізнавати прийоми сатири й гротеску та розуміти, як через візуальні образи формується світова громадська думка й чиниться опосередкований вплив на політичні симпатії [1].

Використання інфографіки в освітньому процесі є надзвичайно актуальним, сьогодні вона набуває ґрунтового значення в розробці навчальних систем. Її основною метою є ефективне подання інформації, що підлягає засвоєнню. Вона часто слугує доповненням до текстової інформації, при цьому

її стиль, дизайн та інформаційне насичення мають чітко відповідати дидактичній меті конкретної навчально-пізнавальної ситуації [2, с. 14].

Інфографіка є багатофункціональним інструментом для уроків, проєктів, дослідницької діяльності та самоосвіти. Після проведення власного дослідження здобувачі освіти, вчать аналізувати дані, виділяти ключові акценти та самостійно створювати візуалізацію. Така робота сприяє глибшому розумінню предмета та розвитку критичного мислення. Завдяки онлайн-ресурсам працювати над інфографікою можна індивідуально або спільно, що додатково сприяє в здобувачів освіти навички роботи в команді [2, с. 14].

Особливого значення набуває цей інструмент під час вивчення емоційно та фактологічно складних історичних подій. Так, використання інфографіки під час вивчення теми «Російсько-українська війна (2014-2026)», на уроках історії в 11 класі є критично важливим методичним інструментом, оскільки він дозволяє систематизувати колосальний масив оперативних даних, дат та статистичних показників у доступну для сприйняття візуальну форму. Завдяки поєднанню тексту, схем, карт, діаграм і часових шкал інфографіка допомагає наочно представити ключові етапи війни, основні військові та політичні події, міжнародну підтримку України та наслідки конфлікту [2, с. 14-15].

Отже, візуалізація на уроках історії України під час вивчення теми російсько-української війни (2014-2026 рр.) у 11 класі виступає не лише допоміжним, а й ключовим методичним інструментом, що забезпечує підвищення ефективності навчального процесу. Використання мемів, карикатур та інфографіки сприяє поліпшенню засвоєнню складного історичного матеріалу, його систематизації та осмисленню через образно-асоціативне мислення здобувачів освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Добринська Л. О. Використання політичної карикатури на уроках історії. 2020. [Електронний ресурс] – URL: <https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-politichno-karikaturi-na-urokah-istorii-183701.html>. (дата звернення: 15.03.2026)
2. Драновська С. Інфографіка як сучасний засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. Київ 2019. С. 14-17. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719611/1/tezy_sumy.pdf. (Дата Звернення: 14.03.2026)
3. Коляда І. А., Ніколайчук Д., Живопис на уроці історії: дидактичні засади та методичні прийоми навчання історії України (на прикладі формування уявлень про участь українців у франко-російській війні 1812 р. (Історія України 9 клас)). Історія в школі.: Київ 2012
4. Людмила Г., Олександр Г. Карикатура і меми на уроках історії під час вивчення першої світової війни 1914-1918 рр. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/36993/1/%D0%93%D1%83%D1%86%D0%B0%D0%BB%D0%BE.pdf>. (дата звернення: 15.03.2026)

5. Нестерук Н. Я. Засоби візуалізації на уроках історії. 2023. URL: <https://naurok.com.ua/vizualizaciya-na-urokah-istori-377297.html>. (дата звернення: 15.03.2026)
6. Пометун О. І., Фрейман Г. О., Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
7. Собаченко Т. М., Федоренко В. В., Використання мемів в освітньому процесі як освітній тренд. 2024. С. 53-58. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/df8247d3-30dd-4a07-82d8-dc6302afa195/content>. (дата звернення: 14.03.2026)

УДК 94(100)-021.121

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Ю. Ю. Фурсенко

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти історичного факультету
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна, Київ, 01601, Україна
Науковий керівник: кандидат історичних наук, професор
Т. В. Ладиченко

Сьогодні, у контексті освітніх реформ та викликів ХХІ століття, важливо готувати кваліфікованого педагога, зокрема у сфері громадянської та історичної освіти. Сучасна освіта потребує об'єднаного використання традиційних методів: а саме пояснювальні, ілюстративні та проблемні, із цифровими технологіями — наприклад, інтерактивними платформами, віртуальними екскурсіями та мультимедійними презентаціями, що підвищує мотивацію та компетентність здобувачів освіти.

Традиційні підходи забезпечують глобальні знання через лекції та роботу з джерелами, але часто їм бракує індивідуального підходу та співпраці студентів в процесі навчання. Тоді як цифрові інструменти розвивають критичне мислення, надають доступ до першоджерел та дозволяють персоналізувати навчання. Порівняльний аналіз цих технологій дозволить оцінити їх ефективність для формування історичного мислення та готовності до суспільного життя. Метою роботи є порівняльний аналіз ефективності традиційних і сучасних технологій у підготовці спеціалістів з історії та громадянської освіти з акцентом на формування ключових компетентностей. Результати цього дослідження сприятимуть визначенню шляхів оптимального поєднання методів навчання для істориків і фахівців громадянської освіти.

Дослідження гуманітарних дисциплін у вишах формує в студентів навички самостійної роботи з джерелами та документами, розвиток науковості, історизму й гуманізму, патріотизм, національну гідність та здатність логічно викладати думки [3, с. 285-287]. Для студентів, які вивчають історію та громадянську освіту це важливо, тому що робота з джерелами є ключовою професійною навичкою.

Приєднання України до Болонських угод показало необхідність впровадження у вищій освіті принципів розвитку особистості, сучасності навчального змісту та поєднання традиційних і інноваційних методів навчання [2, с. 87]. Попри зміни, вища освіта зберігає традиційні підходи, де провідну роль відіграє викладач і дотримання навчальної програми, а академічний формат формує базові знання та уміння студентів історії та громадянської освіти, створюючи основу для подальшого застосування сучасних методик [1, с. 75]. Традиційні технології навчання, включно з лекціями, семінарами, практичними заняттями та іспитами в модульно-кредитній системі, базуються на пояснювально-ілюстративному методі, де викладач є головним учасником процесу. Це дозволяє студентам історії та громадянської освіти засвоїти базові знання, підготуватися до аналізу історичних подій і розвинути критичне мислення щодо соціальних та громадських процесів [3, с. 286].

Форми організації навчання – індивідуальні, фронтальні, колективні та парні заняття – забезпечують чітку структуру процесу. Індивідуальна робота закріплює базові знання, фронтальні заняття дозволяють викладачу працювати з усією групою, колективні формують соціальні та комунікативні компетентності, а парні — активність і відповідальність студентів. Контрольні форми та модульно-кредитна система забезпечують оцінювання та послідовне засвоєння матеріалу. Так традиційні методи формують базові знання, уміння та цінності для майбутніх фахівців з історії та громадянської освіти [6, с. 162]. Додатково варто згадати про групову діяльність. Використання групових завдань і взаємодії студентів сприяє розвитку точних і розширених ментальних моделей та кращому засвоєнню матеріалу. Для студентів історії та громадянської освіти це означає можливість спільного аналізу джерел, обговорення історичних фактів і формування критичного мислення [5, с. 108-109].

Сьогодні очевидно, що навчання, яке спирається лише на запам'ятовування теоретичного матеріалу, є малоефективним і може призводити до розгубленості студентів у професійній діяльності та суспільному житті. Найрезультативніше засвоєння знань відбувається через активну участь, розв'язання проблемних завдань та практичне застосування. Тому сучасна вища освіта базується на діяльнісному підході, орієнтованому на активну пізнавальну та професійну діяльність здобувачів освіти [5, с. 107]. Інноваційні технології навчання використовують сучасні методи та цифрові інструменти, що оновлюють освітній процес, підвищують мотивацію й розвиток критичного мислення. Для студентів історії та громадянської освіти вони забезпечують глибше осмислення подій, роботу з джерелами, створення проєктів і віртуальні

дослідження, одночасно розвиваючи самостійність, командну взаємодію та аналітичні, дослідницькі й комунікативні компетентності [4, с.165].

Цифрова компетентність майбутніх викладачів історії є важливою складовою їх професійної підготовки та адаптації до сучасних освітніх викликів. Її формування потребує створення у закладах вищої освіти умов, що забезпечують опанування цифрових технологій та їх практичне застосування. В Україні впроваджуються програми й проекти, які сприяють розвитку навичок роботи з ІКТ, що підвищує якість навчання та мотивацію до вивчення історії. Важливими є також доступ до технічного забезпечення, спеціалізовані курси, науково-педагогічні семінари й тренінги, які підтримують професійне зростання майбутніх педагогів. [8, с.1013-1014].

З огляду на характеристику інноваційних та традиційних підходів доцільним є їх порівняльний аналіз. Традиційні технології забезпечують ґрунтовне засвоєння базових знань, формування навичок та умінь та контроль рівня навчальних досягнень, однак зазвичай відводять студенту пасивну роль, що знижує ефективність запам'ятовування та рівень залученості до навчального процесу. Сучасні інноваційні технології активізують участь студентів у навчанні, розвивають критичне мислення, креативність, самостійність і навички співпраці через використання цифрових інструментів. Вони дають змогу самостійно організовувати навчання й формувати практичні вміння, що особливо важливо для студентів історії, які мають аналізувати суспільні процеси та працювати в дослідницьких проектах. У такій моделі викладач виступає організатором й наставником [7, с. 169-172].

Підвищення якості навчання досягається через удосконалення педагогічного процесу на основі поєднання традиційних і інноваційних підходів та впровадження сучасних технологій. Для студентів історії та громадянської освіти це передбачає інтеграцію лекцій, роботи з джерелами й інтерактивних завдань, що забезпечує спільний розвиток навичок та знань за умови чіткого планування, добору змісту та ефективного використання часу [1, с. 58].

Отже, застосування класичних методів навчання дає змогу забезпечити міцний фундамент знань і сформувати базові вміння студентів історії та громадянської освіти, а сучасні методи навчання сприяють активній участі у навчанні. Найефективнішим підходом буде поєднання обох моделей, що дозволить забезпечити комплексну підготовку фахівців, що здатні аналізувати історичні події та глобальні соціальні процеси сучасності.

Список використаних джерел та літератури

1. Гладуш В., Лисенко Г. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. : навч. посіб. Дніпро : Акцент ПП, 2014. 416 с.
2. Згуровський М. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ : НТУУ "КПІ", 2006. 544 с.

3. Ключко С. Традиційні та інноваційні методи навчання студентів на кафедрі гістології, цитології та ембріології. *Буковинський медичний вісник*. 2015. Т. 19, № 3 (75). С. 285-287.
4. Пасічник О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. № 69. С. 162-166.
5. Пометун О. Активне навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті запровадження державного стандарту базової середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 106-114.
6. Семеріков С., Теплицький О., Лінник О. Інноваційні організаційні форми та методи навчання в методичній системі фундаментальної інформатичної підготовки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : Збір. наук. пр., м. Кам'янець-Подільський. 2009. С. 162-165.
7. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Редкол І. Зязюн. Київ- Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2010. 564 с.
8. Цапко А., Іванов В. Упровадження цифрових технологій у підготовці майбутніх вчителів історії. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : Матеріали VII Міжнар. науково-практ. конф. «Психолого-пед. проблеми вищ. і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика», м. Харків, 16-18 берез. 2023 р. 2023. С. 1012-1014.

Наукове видання

**Матеріали III Всеукраїнської наукової онлайн конференції
здобувачів вищої освіти та молодих вчених
«Актуальні проблеми всесвітньої історії»
(м. Житомир, 26 березня 2026 р.)**

Збірник наукових праць

Відповідальний за випуск Ігор Власюк