Міністерство освіти та науки України
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Історичний факультет

Кафедра всесвітньої історії

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

з теми:

«Міжнародні відносини напередодні Другої світової війни: методичні аспекти вивчення у шкільному курсі історії»

Виконав: студент 4 курсу
групи Ist1-B22
спеціальності 014 Середня освіта (Історія)
денної форми навчання
Савицький Вадим Васильович

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент
Дубінський Володимир Анатолійович

Рецензент:

Кам’янець-Подільський – 2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП……..3

РОЗДІЛ 1. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛА……7

1.1. Наукова розробка проблеми……7

1.2. Джерельна база дослідження……..12

РОЗДІЛ 2. ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН НАПЕРЕДОДНІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В ШКОЛІ…..18

Розділ 3. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ ТА ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ…….....27

ВИСНОВКИ……43

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ……...46

ДОДАТКИ……...57

ВСТУП

Актуальність дослідження. Період 1936-1939 рр. в історії міжнародних відносин є кульмінаційним етапом кризи Версальсько-Вашингтонської системи та остаточного руйнування міжвоєнного світового порядку. В історіографії цей часовий відтинок розглядається як перехід від «нестабільного миру» до неминучої світової війни, де дипломатія дедалі більше поступалася силі, а міжнародне право – політиці доконаного факту.

У ці роки відбулося остаточне оформлення агресивних блоків держав, посилилася політика ревізіонізму, зросла роль військової сили як інструмента зовнішньої політики. Аншлюс Австрії, розчленування Чехословаччини, громадянська війна в Іспанії, радянсько-японські конфлікти на Далекому Сході, підписання Мюнхенської угоди та пакту Молотова – Ріббентропа - ці події не лише передували війні, а й фактично зробили її неминучою. Міжнародні відносини втратили правовий і договірний характер, поступившись політиці сили та ситуативних союзів.

Актуальність дослідження посилюється тим, що проблематика міжнародних відносин 1936-1939 рр. має важливе світоглядне значення для сучасної молоді. Аналіз дипломатичних рішень того часу дозволяє усвідомити ціну політичних компромісів, небезпеку потурання агресії та наслідки ігнорування принципів колективної безпеки. У цьому контексті шкільний курс історії виступає не лише джерелом знань, а й важливим інструментом формування громадянської відповідальності та історичної пам’яті.

Разом із тим, практика викладання історії свідчить про наявність низки труднощів у вивченні цієї теми. Високий рівень абстрактності міжнародних процесів, складність дипломатичної термінології, значна кількість подій і договорів у короткому хронологічному проміжку

ускладнюють сприйняття матеріалу учнями. Це зумовлює потребу в розробці та науковому обґрунтуванні ефективних методичних підходів до вивчення міжнародних відносин напередодні Другої світової війни у шкільному курсі історії.

Метою дипломного проєкту є комплексне дослідження міжнародних відносин у 1936-1939 рр. і розробка методичних рекомендацій щодо їх вивчення у шкільному курсі історії.

Відповідно до поставленої мети у роботі передбачено розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати наукову розробку проблеми та джерельну базу дослідження.
2. Охарактеризувати традиційні методи вивчення міжнародних відносин напередодні Другої світової війни в школі.
3. Розкрити інноваційні підходи до організації уроків та позакласної роботи.

Об'єктом дослідження є процес навчання історії міжвоєнного періоду в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження - методичні особливості, форми організації навчальної діяльності, методи й засоби навчання, що застосовуються при вивченні міжнародних відносин 1936–1939 рр. у шкільному курсі історії.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 1936-1939 рр. – період, який характеризується різким загостренням міжнародної напруженості, крахом політики колективної безпеки та переходом міжнародних відносин до фази відкритого протистояння. Нижня межа пов'язана з активізацією агресивної політики фашистських держав, верхня – з початком Другої світової війни у вересні 1939 р.

Географічні межі дослідження. Географічні межі дослідження охоплюють провідні регіони міжнародної політики міжвоєнного періоду - Європу та Східну Азію. Основна увага приділяється зовнішній політиці

Німеччини, Італії, Великої Британії, Франції, СРСР, Японії, а також подіям у Іспанії, Чехословаччині та Польщі. Важливе місце в дослідженні відводиться діяльності Ліги Націй.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження принцип історизму. У шкільному викладанні цей принцип реалізується через відмову від ретроспективного моралізаторства та спрощених оцінок подій, що є характерними для масової історичної свідомості. Історизм дозволяє пояснити, чому політика умиротворення сприймалася значною частиною європейських еліт як раціональний і навіть гуманний вибір, а не лише як прояв слабкості. Для учнів це створює підґрунтя для формування історичної емпатії – здатності розуміти логіку дій людей минулого без їх ідеалізації або демонізації**.**

У роботі використано комплекс загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення) і спеціально-історичних методів.

Історико - хронологічний метод використано для послідовного висвітлення розвитку міжнародних відносин у 1936-1939 рр. із урахуванням причинно-наслідкових зв’язків між подіями. За допомогою цього методу в роботі відтворено динаміку ескалації міжнародної напруженості, простежено зміну зовнішньополітичних стратегій провідних держав та логіку переходу від локальних конфліктів до глобального протистояння.

Проблемно-історичний метод застосовано для аналізу ключових міжнародних проблем зазначеного періоду, зокрема кризи системи колективної безпеки, політики умиротворення агресора, ролі Ліги Націй та суперечностей між великими державами. Використання цього методу дозволило виокремити головні фактори, що зумовили крах міжвоєнної системи міжнародних відносин, і розкрити їх зміст у контексті окремих історичних подій.

Порівняльно-історичний метод застосовано для зіставлення зовнішньополітичних курсів провідних держав світу - Німеччини, Італії, Великої Британії, Франції, СРСР та Японії. За допомогою цього методу виявлено спільні та відмінні риси їхньої дипломатичної поведінки, що дало змогу глибше зрозуміти механізми формування передвоєнних союзів і конфліктів.

Педагогічний аналіз використано під час дослідження навчальних програм, підручників і методичних рекомендацій з всесвітньої історії для закладів загальної середньої освіти. Цей метод дав змогу оцінити рівень відображення теми міжнародних відносин напередодні Другої світової війни у шкільному курсі історії та визначити можливості її ефективного методичного опрацювання.

Практичне значення роботи. Практичне значення дипломної роботи полягає в можливості використання її матеріалів у практиці викладання історії в закладах загальної середньої освіти, при підготовці уроків, тематичних занять, а також у процесі підготовки майбутніх учителів історії.

Апробація результатів і публікації. Основні результати дослідження апробовано на студентській науковій конференції (квітень 2026 р.), підготовлена стаття до чергового випуску студентських наукових праць.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота містить титульну сторінку, зміст, вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел та літератури, що налічує 100 найменування (61 джерел і 24 одиниці наукової та методичної літератури), а також додатків. Обсяг основного тексту кваліфікаційної роботи становить 76 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛА

1.1. Наукова розробка проблеми

Проблематика міжнародних відносин напередодні Другої світової війни є однією з найбільш ґрунтовно досліджених у світовій історіографії.

Серед українських дослідників важливе значення мають роботи В. Литвина, С. Віднянського, В. Даниленка, І. Коляди, О. Лисенка, О. Сухого, М. Кучерепи, І. Ковальчука. Зарубіжна історіографія представлена працями А. Буллока, І. Кершоу, Р. Овері, Т. А. Дж. П. Тейлора, М. Мазовера, П. Кеннеді, Т. Снайдера, Дж. Хаслама, А. Бівора, Г. Джеймса та інших. Залучення цих досліджень дозволяє простежити еволюцію наукових інтерпретацій, виявити дискусійні аспекти проблеми та уникнути одновимірного трактування причин міжнародної кризи [67, с. 169].

Перші узагальнювальні праці з проблеми міжнародних відносин напередодні Другої світової війни з’явилися безпосередньо після завершення воєнних дій. Для цього етапу характерним є прагнення дати морально-політичну оцінку подіям 1930-х рр. і покласти відповідальність за початок війни на агресивні режими. У працях західних істориків акцент робився на порушенні міжнародних договорів, руйнуванні принципів Версальської системи та експансіоністській політиці нацистської Німеччини та її союзників [6, с. 110]. Можна виокремити кілька основних напрямів, що сформувалися в різні періоди та репрезентують різні наукові школи [19, с. 5-22].

У працях західних істориків, створених у 1940-1950-х рр., домінував підхід, що намагався пояснити причини Другої світової війни крізь призму дипломатичних прорахунків і системних слабкостей міжвоєнного порядку.

Значна увага приділялася аналізу політики умиротворення, яка розглядалася як прагматична, хоча й не завжди ефективна, стратегія провідних демократичних держав Європи. Дослідники цього напряму акцентували увагу на соціально-економічних наслідках Першої світової війни, пацифістських настроях суспільства та страху перед новим глобальним конфліктом [53, с. 165].

Громадянська війна 1936-1939 рр. в Іспанії посідає особливе місце в історіографії як «репетиція» Другої світової війни. У працях радянських істориків вона трактувалася передусім як боротьба прогресивних демократичних сил проти фашизму. Західна історіографія, особливо другої половини XX ст., розглядає іспанський конфлікт як приклад неспроможності політики невтручання та як арену протистояння ідеологій.[4, с. 52-60]

Сучасні дослідники підкреслюють, що події в Іспанії продемонстрували слабкість міжнародних механізмів реагування на агресію та сприяли подальшій радикалізації міжнародних відносин [70, с. 200]

Аншлюс Австрії в березні 1938 р. у більшості історіографічних інтерпретацій розглядається як пряме порушення міжнародних договорів і черговий етап територіальної експансії нацистської Німеччини. У ранніх західних дослідженнях цю подію інколи пояснювали прагненням до «національного возз’єднання», однак сучасна історіографія підкреслює примусовий характер аншлюсу та роль військового тиску.[3, с. 188-195]

Особливу увагу історики приділяють тому, що рішення щодо долі Чехословаччини було ухвалене без участі її представників, що стало серйозним порушенням принципів міжнародного права.[2, с. 115]

Ремілітаризація Рейнської області в березні 1936 р. традиційно розглядається в історіографії як перший відкритий виклик Версальській системі міжнародних відносин. Західні історики раннього післявоєнного

періоду часто трактували цю подію як обмежений і символічний крок Німеччини, що не вимагав негайної силової відповіді. Водночас у сучасних дослідженнях ремілітаризація Рейнської області оцінюється як переломний момент, який засвідчив небажання Великої Британії та Франції застосовувати силу для захисту міжнародних угод [1, с. 32; 3, с. 140-145].

В історіографії ця подія оцінюється як поворотний момент міжвоєнної дипломатії. Західні дослідники (А. Дж. П. Тейлор, М. Говард) підкреслюють, що бездіяльність Франції та Великої Британії створила прецедент, який заохотив подальшу агресивну політику Гітлера.

Громадянська війна 1936-1939 рр. в Іспанії посідає особливе місце в історіографії як «репетиція» Другої світової війни. У працях радянських істориків вона трактувалася передусім як боротьба прогресивних демократичних сил проти фашизму. Західна історіографія, особливо другої половини XX ст., розглядає іспанський конфлікт як приклад неспроможності політики невтручання та як арену протистояння ідеологій [32, с. 52-60].

Сучасні дослідники підкреслюють, що події в Іспанії продемонстрували слабкість міжнародних механізмів реагування на агресію та сприяли подальшій радикалізації міжнародних відносин [36, с. 17-30].

Аншлюс Австрії в березні 1938 р. у більшості історіографічних інтерпретацій розглядається як пряме порушення міжнародних договорів і черговий етап територіальної експансії нацистської Німеччини. У ранніх західних дослідженнях цю подію інколи пояснювали прагненням до «національного возз’єднання», однак сучасна історіографія підкреслює примусовий характер аншлюсу та роль військового тиску [3, с. 195].

Особливу увагу історики приділяють тому, що рішення щодо долі Чехословаччини було ухвалене без участі її представників, що стало

серйозним порушенням принципів міжнародного права [13, с. 185]. А. Тойнбі та інші дослідники підкреслювали, що Мюнхенська конференція не лише не запобігла війні, а й зробила її неминучою, створивши для Німеччини вигідні стратегічні позиції [6, с. 127].

Починаючи з 1960-х рр., у західній історіографії формується ревізіоністський підхід, представники якого піддають критиці традиційні уявлення про передвоєнну дипломатію. Вони розглядають політику умиротворення не як вимушений компроміс, а як стратегічну помилку, що сприяла зростанню агресивних амбіцій тоталітарних режимів. Особлива увага приділяється аналізу Мюнхенської угоди 1938 р., яка розглядається як кульмінаційний момент кризи системи колективної безпеки [52, с. 85]. Багато істориків наголошують, що саме безкарність цього кроку зміцнила позиції нацистського режиму та створила прецедент для подальшої агресивної політики Німеччини [2, с. 101-105].

У межах цього напряму формується критичне переосмислення ролі Великої Британії та Франції в міжнародних відносинах 1936-1939 рр. Політика компромісів із агресорами дедалі частіше розглядається як стратегічна помилка, що сприяла руйнуванню міжнародного балансу сил. Особливе місце в історіографії посідає аналіз Мюнхенської угоди як символу кризи міжнародної дипломатії [13, с. 368].

Окремий напрям історіографії становлять праці, присвячені зовнішній політиці нацистської Німеччини, фашистської Італії та мілітаристської Японії. У цих дослідженнях акцент робиться на ідеологічних засадах агресивної політики, прагненні до територіальної експансії та руйнуванні міжнародно-правових норм. Науковці аналізують роль особистого чинника в ухваленні рішень, механізми мобілізації суспільства та використання міжнародних криз як інструмента зовнішньої політики [25, с. 51].

Радянська історіографія міжнародних відносин напередодні Другої світової війни формувалася в умовах жорстких ідеологічних обмежень. Основна увага зосереджувалася на викритті «імперіалістичної сутності» політики західних держав і підкресленні миролюбної ролі СРСР. Крах системи колективної безпеки пояснювався насамперед змовою капіталістичних держав проти Радянського Союзу. Водночас низка важливих проблем, зокрема радянсько-німецькі домовленості кінця 1930-х рр., висвітлювалися фрагментарно або замовчувалися [22, с. 19].

Сучасні дослідники прагнуть до неупередженого аналізу міжнародних відносин напередодні Другої світової війни, залучаючи широкий спектр джерел – дипломатичну переписку, міжнародні договори, матеріали міждержавних переговорів. Особлива увага приділяється ролі СРСР у передвоєнній дипломатії, аналізу пакту Молотова - Ріббентропа та його наслідків для країн Центрально-Східної Європи [48, с. 9-42]. В українській історіографії особливе місце займають дослідження, присвячені впливу міжнародних подій 1936-1939 рр. на долю України та українських земель у складі різних держав. Аналізується міжнародний контекст подій у Східній Європі, політика великих держав щодо регіону та наслідки передвоєнних домовленостей для українського питання [22, с. 28].

В останні десятиліття зростає інтерес до методичних аспектів викладання міжнародних відносин у шкільному курсі історії. Важливими є праці О. Пометун, Г. Фрейман, В. Власова, Б. Ступарика, О. Савченко, В. Мисана, Н. Побірченко, Ю. Волошиної. Вони забезпечують теоретичне підґрунтя для поєднання історичного аналізу з дидактичними завданнями шкільного курсу та дозволяють адаптувати складний матеріал міжнародних відносин до вікових і когнітивних особливостей учнів [61, с.17].

У працях українських педагогів-істориків наголошується на важливості поєднання фактологічного матеріалу з аналізом історичних джерел, розвитку критичного мислення учнів і формування в них уміння оцінювати міжнародні події в ширшому історичному контексті. У сучасних педагогічних студіях наголошується на необхідності переходу від суто фактологічного викладу до проблемно-аналітичного навчання, використання історичних документів, карт, схем міжнародних відносин. Проте методичні аспекти вивчення саме передвоєнного періоду 1936-1939 рр. часто розглядаються фрагментарно й не утворюють цілісної системи [20, с. 4-5].

Таким чином, історіографія проблеми міжнародних відносин напередодні Другої світової війни є багатогранною. Попри значну кількість досліджень, поєднання історичного аналізу з методичними аспектами викладання цієї теми у шкільному курсі історії залишається актуальним і потребує подальшого наукового опрацювання.

1.2. Джерельна база дослідження

Використані джерела можна умовно поділити на кілька взаємопов’язаних груп, кожна з яких виконує окрему пізнавальну та методичну функцію [83, с. 123].

Провідне місце в джерельній базі посідають міжнародно-правові акти міжвоєнного періоду – договори, угоди, декларації та протоколи, що визначали формальні засади функціонування Версальсько-Вашингтонської системи [6, с. 49]. Звернення до Версальського мирного договору, Локарнських угод, актів Ліги Націй і Мюнхенської угоди 1938 р. дало змогу простежити поступове розходження між нормами міжнародного права та реальною дипломатичною практикою. У контексті

дослідження ці документи розглядаються не лише як юридичні тексти, а як свідчення глибокої кризи міжвоєнного світопорядку, що виявилася у неспроможності забезпечити колективну безпеку [4, с. 130]. У методичному плані міжнародно-правові акти мають особливу цінність, оскільки створюють можливість формування в учнів умінь аналізу першоджерел і критичного ставлення до офіційних політичних декларацій [10, с. 21].

Важливою складовою джерельної бази є дипломатичні документи та матеріали зовнішньої політики провідних держав: збірники офіційного листування, нот, заяв, стенограм міжнародних переговорів і конференцій, які дозволяють реконструювати механізм ухвалення ключових рішень у сфері міжнародних відносин [6, с. 68].

Наприклад, аналізу британської зовнішньої політики ключове значення мають матеріали міністерства закордон них справ країни, опубліковані у багатотомному виданні «British Documents on Foreign Affairs: Reports and Papers from the Foreign Office Confidential Print (1936-1939)». Ці документи відображають внутрішні дискусії британського політичного керівництва, оцінки загроз з боку нацистської Німеччини та обґрунтування політики умиротворення [5, с. 74].

Надзвичайно важливим джерелом є багатотомне видання «Documents on German Foreign Policy 1918–1945», серії C та D, що охоплюють період 1933-1939 рр. Ці документи дозволяють простежити еволюцію зовнішньої політики Третього рейху, механізми прийняття рішень у нацистському керівництві та ідеологічні засади агресивної дипломатії [74, с. 44].

Для аналізу радянської зовнішньої політики використано матеріали багатотомного видання «Документы внешней политики СССР», що містять дипломатичне листування, ноти, угоди та аналітичні записки Народного комісаріату закордонних справ. Значну наукову цінність мають

документи, пов’язані з діяльністю М. Литвинова та переговорами СРСР із західними державами у 1938-1939 рр. [67, с. 263].

Американський підхід до європейських подій представлений у багатотомному виданні «Foreign Relations of the United States (FRUS)». Ці матеріали відображають позицію адміністрації Ф. Рузвельта щодо політики нейтралітету, європейських криз і поступової трансформації зовнішньополітичного курсу США напередодні війни [70, с. 120].

Залучення цих джерел дає змогу перейти від формального рівня договорів до реальної дипломатичної практики, простежити еволюцію політики умиротворення та зрозуміти логіку дій політичних еліт Великої Британії, Франції, Німеччини, Італії та СРСР. Саме ці матеріали дозволяють найповніше відтворити динаміку міжнародних криз 1936-1939 рр. і показати, як поступки агресорові трансформувалися в чинник глобальної нестабільності [3, с. 57].

Окрему групу джерел становлять мемуари, щоденники та спогади політичних діячів і дипломатів міжвоєнної доби. Вони відкривають доступ до суб’єктивного виміру міжнародних відносин, дозволяючи побачити події очима безпосередніх учасників [16, с. 128]. Епоха представлена спогадами та щоденниками провідних політичних діячів епохи - В. Черчилля, Н. Чемберлена, Е. Даладьє, Й. Ріббентропа, Б. Муссоліні, Ф. Рузвельта. Щоденники військового діяча Ф. Гальдера, які розкривають взаємодію між дипломатичним і військовим плануванням напередодні війни [78, с. 55].

Разом із тим мемуарні джерела потребують особливої обережності, оскільки часто мають апологетичний характер і відображають прагнення авторів виправдати власні політичні рішення. У межах дослідження такі матеріали використовуються критично – шляхом зіставлення з офіційними документами та науковими інтерпретаціями. У методичному аспекті це створює сприятливі умови для формування в учнів навичок критичного

аналізу історичних джерел і розуміння множинності історичних поглядів [98, с. 83].

Допоміжну, але концептуально значущу роль у дослідженні відіграють статистичні дані, історичні карти, схеми та хронологічні таблиці. Вони дозволяють не лише ілюструвати зростання військово-економічного потенціалу держав, а й наочно відобразити територіальні та геополітичні зміни в Європі напередодні війни. Такі матеріали є важливими з точки зору методики навчання, адже сприяють розвитку просторового мислення та кращому розумінню причинно-наслідкових зв’язків між подіями [10, с. 158].

Особливе місце в джерельній базі посідають навчальні програми з історії, шкільні підручники для 10-11 класів, методичні рекомендації та посібники для вчителів. Саме ці джерела дозволяють простежити, як наукові уявлення про міжнародні відносини 1936-1939 рр. трансформуються в навчальний матеріал і які методичні підходи домінують у сучасній історичній освіті [11, с. 28].

У чинних навчальних програмах з всесвітньої історії для старшої школи події напередодні Другої світової війни розглядаються як кульмінація кризи міжвоєнної системи міжнародних відносин. Вони логічно вписуються в проблематику руйнування Версальсько-Вашингтонського порядку, зростання ролі тоталітарних режимів та неспроможності механізмів колективної безпеки.

Підручники О. Гісема та О. Мартинюка акцентують увагу на багатофакторності міжнародної кризи кінця 1930-х років, розглядаючи її крізь призму взаємодії політичних, економічних та ідеологічних чинників. Такий підхід створює умови для формування в учнів причинно-наслідкового мислення та розуміння історії як простору складного вибору [27, с. 33].

У підручниках В. Власова простежується прагнення до чіткої структуризації матеріалу й логічної послідовності викладу. Події 1936-1939 рр. подаються як низка дипломатичних і військово-політичних криз, кожна з яких аналізується в контексті загальноєвропейської ситуації. Особливу методичну цінність мають запитання та завдання проблемного характеру, що стимулюють учнів до самостійного осмислення ролі ключових міжнародних акторів [90, с. 78].

Підручники Н. Гупана та С. Кульчицького, вирізняються увагою до історіографічного виміру проблеми. У них події напередодні війни подаються з урахуванням різних інтерпретацій, зокрема радянської, західної та сучасної української. Це дозволяє використовувати навчальний матеріал як основу для формування в учнів навичок порівняльного аналізу та критичного ставлення до історичних наративів [63, с. 79].

Навчальні плани, що регламентують кількість годин на вивчення зазначеної теми, зумовлюють певну лаконічність підручникового викладу. У зв’язку з цим автори змушені зосереджуватися на найбільш репрезентативних подіях: громадянській війні в Іспанії, аншлюсі Австрії, Мюнхенській угоді, ліквідації Чехословаччини та радянсько-німецькому договорі 1939 р. Водночас методичний апарат підручників - карти, схеми, уривки з документів, статистичні дані - дозволяє компенсувати обмеженість обсягу шляхом активізації пізнавальної діяльності учнів [9, с. 54].

У методичному аспекті поєднання навчальних програм, планів і підручників створює передумови для реалізації компетентнісного підходу у викладанні історії. Аналіз текстів підручників показує, що більшість сучасних авторів відходять від суто описового викладу й орієнтуються на проблемно-аналітичну модель навчання, у межах якої міжнародні відносини напередодні Другої світової війни постають як складний і суперечливий процес [86, с. 41].

Значний внесок у методичне осмислення викладання всесвітньої історії зробили В. Власов і В. Мисан, які наголошували на необхідності формування причинно-наслідкового мислення та вміння працювати з різними типами історичних джерел. У їхніх працях події напередодні Другої світової війни розглядаються як приклад системної міжнародної кризи, що потребує комплексного аналізу політичних, економічних і ідеологічних чинників.[20, с. 4; 21, с. 94]

Методичні підходи Б. Ступарика та Г. Турченка зосереджені на поєднанні традиційних форм навчання з елементами проблемного викладу. Вони підкреслювали важливість чіткої хронологічної канви та опори на фактичний матеріал, особливо під час вивчення складних і суперечливих тем, таких як політика умиротворення, аншлюс Австрії чи Мюнхенська угода. Цей підхід сприяє формуванню в учнів цілісного бачення історичного процесу [75, с. 43].

Отже, наукові праці та джерельна база дослідження характеризуються комплексністю, структурованістю. Вона дозволяє не лише реконструювати події міжнародних відносин напередодні Другої світової війни, а й глибоко осмислити можливості та обмеження їх вивчення у шкільному курсі історії, забезпечуючи логічний і змістовний перехід до методичного аналізу.

РОЗДІЛ 2.
ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН НАПЕРЕДОДНІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В ШКОЛІ

Тема міжнародних відносин напередодні Другої світової війни потребує системного аналізу причин і наслідків історичних подій. Учні мають усвідомити, що війна не була раптовою катастрофою, а стала результатом послідовних дипломатичних рішень, прорахунків і свідомих політичних виборів [20, с. 5; 22, с. 19]. Особливість викладання полягає в акценті на логіці історичного процесу: від кризи Версальсько-Вашингтонської системи – до Мюнхенської угоди й остаточного краху міжвоєнного порядку.(Додаток Г) Такий підхід сприяє формуванню в учнів історичного мислення й уміння бачити події в розвитку [17, с. 5-9].

Викладання міжнародних відносин 1930-х років пов’язане з аналізом тоталітарних і демократичних політичних режимів, що надає темі виразного світоглядного виміру. Учитель має дотримуватися принципу наукової об’єктивності, уникаючи спрощених оцінок і моралізаторства, але водночас чітко окреслювати антигуманну сутність агресивних ідеологій [62, с. 5].

Суттєвою проблемою є невідповідність між обсягом і складністю навчального матеріалу та кількістю навчальних годин, відведених на його вивчення. Це змушує вчителя здійснювати ретельний відбір ключових подій і понять, концентруючи увагу на базових вузлових моментах міжнародних відносин напередодні війни.[52, с. 3; 73, с. 98]. У цьому контексті особливої ваги набуває чітка структуризація уроку та логічна послідовність викладу матеріалу.[75, с. 26].

На відміну від тем, присвячених внутрішній історії окремих держав, міжнародні відносини 1936-1939 рр. характеризуються багаторівневістю та поліцентричністю. Учні мають одночасно простежувати дії кількох

держав, аналізувати їхні інтереси, дипломатичні маневри та реакції на події в інших регіонах світу. Це ускладнює сприйняття матеріалу та потребує чіткої логіки викладу [77, с. 50].

Особливістю викладання цієї теми є також необхідність інтеграції українського історичного контексту в ширшу панораму міжнародних відносин. Учні мають усвідомити місце українських земель у системі міждержавних відносин того часу, що сприяє формуванню національної історичної свідомості в поєднанні з розумінням глобальних процесів [39, с. 16].

Традиційні методи навчання історії посідають провідне місце у вивченні міжнародних відносин напередодні Другої світової війни в шкільному курсі, оскільки саме вони забезпечують системність, наукову послідовність і хронологічну чіткість засвоєння навчального матеріалу. Події 1936-1939 рр. характеризуються складністю дипломатичних процесів, багатовекторністю міжнародної політики та високим рівнем абстрактності, що потребує опори на перевірені дидактичні підходи (Додаток А) [27, с.35; 28, с. 51].

Ключовою дидактичною особливістю викладання цієї теми є акцент на причинно-наслідкових зв’язках. Події 1936-1939 років мають розглядатися не ізольовано, а як етапи поступового руйнування міжвоєнної системи міжнародної безпеки [44, с. 215]. Учитель має спрямовувати учнів на усвідомлення того, що: аншлюс Австрії був наслідком слабкості Версальської системи; Мюнхенська угода стала кульмінацією політики умиротворення; радянсько-німецький пакт 1939 р. був результатом кризи системи колективної безпеки [31, с. 65]. Такий підхід формує історичне мислення й навички аналітичної роботи, що є однією з головних цілей шкільної історичної освіти [50, с. 9].

У межах шкільного навчання традиційні методи - пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, робота з підручником і документами,

історична розповідь, бесіда, аналіз карт і схем - створюють базу для формування в учнів цілісного уявлення про передумови Другої світової війни.[58, с. 12] Вони дозволяють послідовно розкрити ключові події періоду: громадянську війну в Іспанії, аншлюс Австрії, політику умиротворення, Мюнхенську угоду, ліквідацію Чехословаччини та радянсько-німецькі домовленості 1939 р. [32, с. 45].

Особливе значення традиційних методів полягає в тому, що вони сприяють формуванню в учнів історичної грамотності - уміння орієнтуватися в хронології, розрізняти причини й наслідки, визначати роль основних акторів міжнародних відносин [62, с. 24]. Саме через класичну історичну розповідь і пояснення вчителя складні дипломатичні процеси стають доступними для сприйняття старшокласниками [44, с. 20].

Водночас традиційні методи не зводяться до механічного відтворення фактів. У контексті сучасної методики навчання історії вони передбачають активну розумову діяльність учнів, зокрема аналіз текстів підручників і документів, постановку запитань проблемного характеру, зіставлення різних позицій і оцінок [98, с. 87; 99, с. 241]. Це особливо важливо під час вивчення міжнародних відносин напередодні війни, де історичні події мають суперечливі інтерпретації [47, с. 64].

Використання традиційних методів у вивченні міжнародних відносин 1936-1939 рр. також має виховний потенціал. Через осмислення дипломатичних рішень і їх наслідків учні отримують можливість зрозуміти ціну політичних компромісів, відповідальність державних діячів і небезпеку ігнорування принципів міжнародної безпеки [59, с. 35; 38, с. 142]. У цьому сенсі класичні методи навчання виступають не лише інструментом передачі знань, а й засобом формування громадянської свідомості [61, с. 49].

Аналіз політики поступок, дипломатичних компромісів і наслідків ігнорування агресії сприяє формуванню в учнів морально-етичних оцінок

історичних подій [42, с. 3-21]. Водночас особливістю викладання є потреба в дотриманні балансу між науковою об’єктивністю та виховним впливом. Учитель не повинен нав’язувати готові оцінки, але має створювати умови для усвідомленого історичного судження, спираючись на факти й документи [39, с. 27].

Лекційний метод займає центральне місце в традиційній системі викладання міжнародних відносин 1930-х років. Його застосування полягає в логічно структурованому, хронологічно впорядкованому викладі матеріалу, що дозволяє учням усвідомити загальну картину міжнародної ситуації напередодні глобального конфлікту [44, с. 59].

За допомогою наративного викладу вчитель розкриває причини загострення міжнародних відносин, характеризує кризу Версальсько-Вашингтонської системи, пояснює сутність політики умиротворення агресора та демонструє поступовий перехід від дипломатичних компромісів до відкритого воєнного протистояння. Особлива увага приділяється аналізу зовнішньополітичних стратегій провідних держав, що дозволяє учням усвідомити багатофакторний характер міжнародних процесів [61 с. 210].

Одним із базових традиційних методів є пояснювально-ілюстративний метод, реалізований насамперед через історичну розповідь і пояснення вчителя [43, с. 35]. У процесі вивчення міжнародних відносин напередодні війни цей метод дозволяє вибудувати чітку хронологічну канву подій - від ремілітаризації Рейнської області до підписання радянсько-німецького договору 1939 р. (Додаток І) [44 с. 100]. Ілюстративний метод передбачає використання візуальних матеріалів –и фотографій, політичних карикатур, плакатів, схем і таблиць. Цей метод не лише полегшує сприйняття складної інформації, а й дозволяє розкрити ідеологічні аспекти міжнародних відносин, показати роль пропаганди та масової свідомості у формуванні зовнішньої політики держав [84, с. 132].

Робота з підручником є традиційним і водночас універсальним методом навчання історії [46, с. 62]. У темі міжнародних відносин 1936-1939 рр. підручник є основним джерелом узагальнених знань, адаптованих до вікових особливостей учнів. Методично важливим є поєднання читання тексту з аналітичними завданнями: складання плану, виокремлення ключових понять, формулювання висновків [47, с. 75].

Важливою складовою традиційних методів є робота з історичними документами. У контексті вивчення міжнародних відносин напередодні Другої світової війни доцільно використовувати уривки з міжнародних договорів, дипломатичних заяв, звернень політичних діячів [73, с. 34]. У шкільному курсі використовуються адаптовані тексти міжнародних договорів, дипломатичних нот, політичних промов і мемуарів сучасників подій.[82, с. 72]. Передбачається керований аналіз документів: визначення авторства, часу створення, мети й основного змісту [95, с. 145]. Такий підхід сприяє розвитку в учнів уміння відрізняти факт від оцінки та формує початкові навички джерелознавчої критики. При цьому документ не замінює пояснення вчителя, а доповнює його, слугуючи ілюстрацією теоретичних положень [77, с. 112].

Робота з джерелами сприяє формуванню навичок критичного аналізу, вміння співвідносити документ із історичним контекстом, визначати позиції сторін і розуміти політичні інтереси держав. Учні навчаються відрізняти офіційно задекларовані цілі від реальних зовнішньополітичних намірів, що є ключовим елементом історичної компетентності.[5, с. 304]

Робота з історичною картою є невід’ємною частиною традиційного навчання історії. Карти дозволяють наочно показати зміни кордонів, напрями агресії, зони впливу великих держав. У темі 1936-1939 рр. особливо ефективними є карти, що відображають аншлюс Австрії, поділ Чехословаччини, формування військово-політичних блоків [80, с. 40].

Завдяки картографічному підходу абстрактні дипломатичні рішення набувають конкретного географічного змісту, що істотно підвищує рівень розуміння навчального матеріалу.[47, с. 110].

Наочні матеріали – схеми, таблиці, хронологічні стрічки - допомагають структурувати складну інформацію й сприяють кращому її запам’ятовуванню. Вони використовуються як допоміжні засоби, що підсилюють усне пояснення [86, с. 41].

Репродуктивні методи (переказ, відповіді на запитання, виконання тестових завдань) забезпечують закріплення знань і перевірку рівня засвоєння матеріалу. Хоча вони часто критикуються як формальні, у вивченні складних тем міжнародної історії вони відіграють важливу роль, створюючи базу для подальшого аналітичного осмислення [100, с. 81].

У межах традиційного навчання значну роль відіграють методи запитань і відповідей, а також елементи керованої дискусії. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, дозволяють перевірити рівень засвоєння матеріалу та формують уміння аргументовано висловлювати власну думку щодо суперечливих аспектів міжнародної політики напередодні війни [61, с.160].

Однією з ключових особливостей викладання цієї теми є її абстрактний характер. Учні мають справу не лише з конкретними подіями, а з такими складними поняттями, як *політика умиротворення*, *колективна безпека*, *геополітичні інтереси*, *баланс сил*. Це вимагає від учителя ретельної адаптації наукових понять до вікових можливостей учнів без спрощення їх сутнісного змісту [44, с. 87; 55, с. 106]. Саме тому важливо поєднувати теоретичні узагальнення з конкретними історичними прикладами, що дозволяє уникнути формального засвоєння матеріалу й сприяє глибшому розумінню міжнародних процесів [73, с. 45].

Складність теми загострюється через обмежену кількість навчальних годин. Це змушує вчителя здійснювати селекцію навчального

матеріалу, виділяючи ключові події та відмовляючись від другорядних деталей [58, с. 10]. У цьому контексті особливого значення набуває чітке планування уроків і визначення дидактичних пріоритетів [44, с. 140].

У традиційній моделі викладання саме вчитель забезпечує логіку й цілісність сприйняття матеріалу. Він виконує роль посередника між складним науковим знанням і навчальними можливостями учнів, спрямовуючи їх до усвідомлення закономірностей історичного розвитку [73, с. 167].

Спільні риси у висвітленні теми, незалежно від авторського колективу того чи іншого підручника й персони вчителя, полягають у трактуванні політики умиротворення як фактору ескалації міжнародної напруги; підкреслюють її обмеженість і короткостроковий характер; пов’язують її крах із неминучістю початку Другої світової війни [47, с. 201; 61, с. 89]. Водночас автори підручників, а, отже, й вчителі, мають уникати надмірного спрощення, демонструючи складність дипломатичних рішень і багатовимірність історичної відповідальності [73, с. 179].

Під час підготовки авторських методичних розробок необхідним є поєднання традиційної пояснювально-ілюстративної моделі з елементами проблемно-аналітичного підходу, що є характерним для сучасної методики викладання історії. Учитель виступає як організатор пізнавальної діяльності, а навчальний матеріал подається у логічній і хронологічній послідовності з чітким виділенням ключових понять і причинно-наслідкових зв’язків [75, с. 35]. Авторські методичні розробки зорієнтовані на реалізацію таких компонентів: змістового - засвоєння учнями фактів, понять і подій міжнародних відносин 1936-1939 рр.; операційного - формування вмінь аналізувати історичні джерела, працювати з картою, зіставляти позиції держав; ціннісно-світоглядного – виховання усвідомлення відповідальності політичних рішень і значення міжнародного права [77, с. 182].

Авторська розробка передбачає використання комбінованого уроку, що є традиційною й методично обґрунтованою формою організації навчального процесу в шкільному курсі історії. Структура уроку включає: актуалізацію опорних знань; вивчення нового матеріалу; закріплення знань через аналітичні завдання; узагальнення та підбиття підсумків [Додаток З].

У методичних розробках рекомендується використовувати традиційні форми контролю: усне опитування, письмові завдання, робота з історичними джерелами. Оцінювання здійснюється з урахуванням не лише обсягу відтворених знань, а й уміння аргументувати, робити висновки та застосовувати історичні поняття [77 с. 155].

Загалом традиційні методи вивчення політики «умиротворення» агресора забезпечують цілісне, структуроване та науково обґрунтоване засвоєння матеріалу. Вони дозволяють поєднати фактологічну точність із формуванням історичних узагальнень і морально-ціннісних орієнтирів, що є особливо важливим у контексті шкільної історичної освіти [61, с. 108].

Аналіз традиційних методів викладання політики «умиротворення» агресора у шкільному курсі історії засвідчує, що вони виконують комплексну освітню функцію, поєднуючи фактологічне засвоєння матеріалу, формування аналітичного мислення та морально-ціннісного осмислення історичних подій. Лекційно - наративний метод дозволяє подати дипломатичну історію 1936-1939 рр. як цілісну систему взаємопов’язаних явищ, де кожна подія - від ремілітаризації Рейнської області до Мюнхенської угоди – набуває значення в загальній причинно-наслідковій картині [78, с. 119].

Таким чином, традиційні методи викладання політики «умиротворення» агресора, інтегровані з елементами проблемного та компетентнісного навчання, забезпечують цілісне, структуроване та науково обґрунтоване засвоєння матеріалу. Вони не лише передають

історичні факти, а й сприяють формуванню морально-психологічного розуміння епохи, розвитку критичного мислення та відповідального громадянського ставлення [44, с. 162].

У підсумку, викладання теми демонструє, що педагогічний процес у школі є не лише трансляцією знань, а й формуванням історичної компетентності, здатності аналізувати складні міжнародні явища, робити висновки на основі джерел та усвідомлювати уроки минулого, які мають практичне значення для сучасного суспільства. Це підкреслює ключову роль традиційних методів як основи для розвитку сучасної історичної освіти, що поєднує фактологічну точність, аналітичну глибину та виховний потенціал.

РОЗДІЛ 3
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ ТА ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

Сучасний етап розвитку історичної освіти в Україні характеризується переосмисленням ролі шкільного уроку історії як простору не лише трансляції знань, а й формування ключових компетентностей, громадянської позиції та критичного мислення учнів. У цьому контексті тема міжнародних відносин 1936-1939 рр. потребує застосування інноваційних підходів, оскільки вона поєднує складний фактологічний матеріал, багаторівневі дипломатичні процеси та глибокі морально-політичні дилеми [74, с. 135].

Традиційні методи навчання, попри їхню фундаментальність і методичну цінність, не завжди здатні повною мірою забезпечити активну пізнавальну діяльність учнів та сформувати в них навички самостійного аналізу історичних явищ. Саме тому інноваційні підходи розглядаються не як альтернатива класичній методиці, а як її логічне продовження й осучаснення в межах компетентнісної освітньої парадигми Нової української школи [61, с. 165].

У сучасній методиці викладання історії інноваційні підходи розглядаються як відповідь на кризу репродуктивного засвоєння знань і зниження мотивації учнів до осмислення історичного матеріалу. Вони спрямовані не на відмову від класичної дидактичної системи, а на її переосмислення з урахуванням потреб формування історичного мислення, громадянської свідомості та ціннісних орієнтацій учнів [44, с. 88].

Методичною основою інноваційних підходів є перехід від інформаційно-передавальної моделі навчання до діяльнісно - аналітичної. У такій моделі знання з історії розглядаються не як завершений продукт, а як результат інтелектуальної діяльності учнів. Учитель у цьому контексті

виконує роль організатора пізнавального процесу, який створює умови для самостійного аналізу, порівняння та узагальнення історичних фактів [83, с. 120].

Діяльнісний підхід у викладанні історії передбачає активне залучення учнів до різних видів навчальної діяльності: аналітичної, пошукової, дискусійної, дослідницької. Методично це реалізується через систему завдань, які вимагають не відтворення інформації, а її інтерпретації. Наприклад, учні аналізують історичні події з позицій різних учасників, встановлюють причинно-наслідкові зв’язки та формулюють власні оцінки, спираючись на джерела [88, с. 32].

З методичної точки зору інноваційність у викладанні історії полягає насамперед у зміні ролі учня – від пасивного споживача інформації до активного суб’єкта пізнавальної діяльності. Учитель при цьому виступає не лише носієм знань, а організатором навчального процесу, фасилітатором історичного мислення та ціннісного осмислення минулого [73, с. 60].

Одним із провідних інноваційних підходів до вивчення політики «умиротворення» агресора є проблемно-орієнтоване навчання. Його сутність полягає у створенні на уроці проблемних ситуацій, що спонукають учнів до пошуку відповідей, формулювання гіпотез і самостійних висновків. У контексті міжнародних відносин 1936-1939 рр. такими проблемними питаннями можуть бути: «Чи існувала реальна альтернатива політиці умиротворення?» або «Хто несе відповідальність за крах міжвоєнної системи безпеки?» [77, с. 130; 79, с. 209]. Інші питання: «Чи існувала альтернатива Мюнхенській угоді?», «Де межа між компромісом і капітуляцією?»), що спонукають учнів аналізувати історичні події не лише з позиції фактів, а й з позиції відповідальності політичних рішень (Додаток Ж) [45, с. 35; 71, с. 490].

Ефективним доповненням проблемного навчання є дискусійні методи, зокрема дебати, круглі столи та рольові обговорення. Вони дозволяють учням моделювати позиції історичних акторів – британських, французьких, німецьких чи чехословацьких політиків – і аргументовано відстоювати певну точку зору. Такий підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності, толерантності до різних позицій і глибшому розумінню багатоваріантності історичного процесу [44, с. 148; 58, с. 10; 64, с. 169].

Важливе місце серед інноваційних підходів посідає використання інтерактивних і цифрових технологій. Мультимедійні презентації, інтерактивні карти, онлайн-хронології та фрагменти документальних відео дозволяють візуалізувати складні дипломатичні процеси та зробити навчальний матеріал більш доступним і наочним [96, с. 81].

Застосування цифрових ресурсів дає змогу організувати роботу з історичними джерелами в новому форматі: учні можуть аналізувати тексти міжнародних договорів, порівнювати різні історіографічні інтерпретації або працювати з цифровими архівами. Водночас важливим завданням учителя залишається формування інформаційної грамотності та навичок критичного ставлення до джерел, що відповідає вимогам сучасної історичної освіти [83, с. 182].

Проєктна діяльність є одним із найефективніших інноваційних підходів до організації позакласної роботи з історії. Вивчення міжнародних відносин напередодні Другої світової війни створює широкі можливості для міжпредметної інтеграції, поєднуючи історію з географією, правознавством, громадянською освітою та літературою [44, с. 158].

Учнівські проєкти можуть бути спрямовані на дослідження конкретних дипломатичних подій, аналіз політичних портретів лідерів міжвоєнної Європи або порівняння міжнародних криз 1930-х років із

сучасними глобальними викликами. Така діяльність формує навички самостійної роботи, планування, презентації результатів і відповідальності за власний освітній продукт [73, с. 241].

Позаурочна робота з теми міжнародних відносин 1936-1939 рр. може реалізовуватися через історичні гуртки, тематичні тижні історії, інтерактивні квести, інтелектуальні ігри та учнівські конференції. Особливу цінність мають заходи, спрямовані на осмислення історичних уроків у контексті сучасних міжнародних подій, що сприяє формуванню громадянської свідомості та відповідального ставлення до проблем миру й безпеки [61, с. 148].

У контексті Нової української школи інноваційність проявляється передусім у зміні ролей учителя й учня: учитель виступає організатором навчальної діяльності та модератором дискусії, тоді як учень стає активним суб’єктом пізнання. Вивчення політики «умиротворення» агресора створює сприятливе підґрунтя для такої трансформації, оскільки сама тема містить відкриті моральні, політичні й історичні питання.[88, с. 120].

Проєктна діяльність розглядається сучасною методикою як ефективний спосіб інтеграції знань, умінь і цінностей. О. Пометун підкреслює, що навчальні проєкти сприяють розвитку самостійності учнів і відповідальності за результати власної діяльності. У викладанні історії доцільним є використання мініпроєктів, які не порушують логіку навчального курсу, але дозволяють глибше опрацювати окремі проблеми [98, с. 104]. Учнівські проєкти можуть бути присвячені аналізу окремих подій (Аншлюс Австрії, Судетська криза), діяльності конкретних політичних діячів або порівнянню політики умиротворення з сучасними міжнародними практиками. Така робота формує дослідницькі навички, відповідальність за результат і здатність до командної взаємодії. (Додаток В) [63, с. 73].

Інноваційні підходи до організації уроків і позакласної роботи з історії дозволяють істотно підвищити ефективність вивчення міжнародних відносин 1936-1939 рр. Вони доповнюють традиційні методи, розширюючи освітній простір і поглиблюючи розуміння складних історичних процесів.(Додаток Д) Їх застосування сприяє формуванню ключових компетентностей, історичного мислення та ціннісних орієнтацій, що є визначальними завданнями сучасної шкільної історичної освіти.[73, с. 27].

Важливе місце в методиці займає інтерактивне навчання, яке передбачає активну взаємодію учнів між собою та з навчальним матеріалом. Робота в малих групах, аналіз документів, рольові моделі дипломатичних переговорів сприяють формуванню комунікативної та громадянської компетентностей. При цьому історичний матеріал не спрощується, а навпаки – подається в багатовимірному вигляді, що відповідає сучасним уявленням про історію як складний і суперечливий процес [98, с. 145].

Методичні підходи узгоджуються з ідеями О. Гісема щодо поєднання фактологічної точності й аналітичного осмислення історичних подій; концепціями О. Пометун, яка наголошує на проблемності та інтерактивності навчання; а також підходами В. Власова, що розглядає урок історії як простір формування ціннісних орієнтирів і демократичної свідомості учнів [92, с. 111].

Методично значущим є, наприклад, застосування кейс-методу, коли учні працюють із конкретною історичною ситуацією (наприклад, Судетська криза або підписання Мюнхенської угоди), аналізують позиції різних акторів, можливі альтернативи та наслідки ухвалених рішень. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та вмінню переносити історичний досвід у площину сучасних викликів [44, с. 173].

Широкого поширення набувають дебати, рольові ігри, історичні симуляції, метод «суду історії», робота в малих групах. Вони сприяють формуванню комунікативної компетентності, навичок аргументації та співпраці. Наприклад, моделювання засідання Мюнхенської конференції 1938 р. дозволяє учням глибше зрозуміти мотиви провідних держав та логіку їхніх рішень [98, с. 89].

Інтерактивні історичні карти є одним із найрезультативніших цифрових засобів у викладанні історії, оскільки поєднують принципи наочності, системності та історизму. На відміну від статичних карт, вони дозволяють відображати зміну кордонів і політичного впливу в динаміці, що має принципове значення для розуміння міжнародних відносин напередодні Другої світової війни [73, с. 102]. Методично значущим є використання інтерактивних карт для: простеження послідовності територіальних змін; виявлення геополітичних інтересів держав; аналізу співвідношення дипломатичних рішень і військово-політичних наслідків [83, с. 40]. Під час вивчення політики «умиротворення» агресора інтерактивні карти дозволяють учням поетапно простежити ремілітаризацію Рейнської області, аншлюс Австрії, трансформацію кордонів Чехословаччини після Мюнхенської угоди. Такий аналіз відповідає підходу В. Власова, який наголошує на необхідності формування просторової компетентності як складової історичного мислення [17, с. 5-19].

Методично важливо, щоб робота з картою мала аналітичний характер. Учитель пропонує учням не лише фіксувати зміни, а й відповідати на запитання: які стратегічні цілі переслідувала нацистська Німеччина, чому поступки західних держав посилювали агресора, як змінювався баланс сил у Європі. У такий спосіб інтерактивна карта стає засобом аналізу, а не пасивного споглядання [44, с. 196].

Цифрові хронологічні лінії (таймлайни) відіграють ключову роль у формуванні хронологічної компетентності учнів, яка, за О. Гісемом, є базовою для розуміння історії як процесу. Вони дозволяють не лише впорядкувати події за часом, а й виявити їх внутрішній зв'язок і логіку розвитку [92, с. 144]. У методиці викладання історії таймлайни доцільно використовувати: для узагальнення теми; як форму самостійної або групової роботи; для порівняння альтернативних історичних сценаріїв [61, с. 23].

Під час вивчення подій 1936-1939 рр. цифрові хронологічні лінії дозволяють наочно показати, що політика «умиротворення» була поступовим процесом, який складався з низки дипломатичних рішень. Учні бачать, як кожна нова поступка створювала передумови для наступного кроку агресора. Такий підхід відповідає методичним рекомендаціям О. Пометун щодо розвитку причинно-наслідкового мислення [63, с. 140].

Методично цінним є залучення учнів до створення власних таймлайнів, що сприяє розвитку уміння працювати з інформацією, узагальнювати матеріал і презентувати результати навчальної діяльності [73, с. 132].

Мультимедійні матеріали - відео-фрагменти, фотодокументи, політичні карикатури, інфографіка - розширюють джерельну базу шкільного курсу історії та сприяють формуванню критичного мислення. Як зазначає В. Власов, робота з візуальними джерелами є важливим компонентом сучасної історичної освіти, оскільки вони відображають не лише факти, а й ідеологічні установки епохи [90, с. 133].

Методично обґрунтоване використання мультимедійних ресурсів передбачає: постановку чітких навчальних завдань; аналіз авторства й контексту створення матеріалу; співвіднесення візуального джерела з письмовими документами [74, с. 184]. Таким чином учні навчаються

сприймати мультимедіа не як розвагу, а як повноцінне історичне джерело [61, с. 6].

Водночас у методиці викладання історії важливо усвідомлювати обмеження цифрових технологій. Як застерігає О. Гісем, надмірне використання мультимедіа може призвести до поверхового сприйняття матеріалу та втрати аналітичної глибини. Тому роль учителя полягає в методичному керівництві й науково виваженому коментарі [27, с. 118]. Робота з мультимедійними матеріалами дозволяє учням: аналізувати публічні заяви політичних діячів; порівнювати офіційну риторику з реальними наслідками дипломатичних рішень; виявляти пропагандистські елементи в інформаційному просторі епохи [73, с 103].

Отже, використання цифрових технологій та мультимедійних ресурсів у викладанні історії є ефективним лише за умови їх інтеграції в традиційну структуру уроку та поєднання з класичними методами навчання. У такому форматі вони сприяють формуванню історичної компетентності, розвитку критичного мислення та підвищенню якості шкільної історичної освіти [75, с. 138]. Водночас у процесі вивчення міжнародних відносин 1936-1939 рр. цифрові технології не можуть замінити системний наратив учителя та роботу з текстами джерел. Як застерігає О. Гісем, надмірна візуалізація без належного аналізу може призвести до поверхового сприйняття історичного матеріалу [28, с. 65].

Рольове моделювання дозволяє перетворити «історію документів» на історію рішень, відповідальності й вибору. О. Пометун розглядає рольову гру як різновид інтерактивного навчання, що ґрунтується на соціальній взаємодії, співпраці та колективному виробленні рішень. Дослідниця підкреслює, що в процесі гри учні не лише відтворюють історичні ролі, а й моделюють систему цінностей, інтересів та обмежень, у яких діяли історичні суб’єкти [61, с. 99]. Цей метод ефективний як інструмент формування історичного мислення, що поєднує знання,

інтерпретацію та оцінку [45, с. 231]. Рольові ігри у темі 1936-1939 рр. дозволяють учням: зрозуміти логіку зовнішньополітичних рішень держав; усвідомити взаємозалежність дипломатії, військової сили та економічних інтересів; побачити обмеженість можливостей міжнародних організацій; критично осмислити феномен політики «умиротворення» агресора.[70, с. 116]. На думку О. Гісема, саме через моделювання міжнародних переговорів учні починають розуміти, що історія – це не фатальна послідовність подій, а ланцюг альтернативних сценаріїв, з яких було обрано лише один [93, с. 51].

З методичного погляду рольова гра повинна мати чітку структуру, що включає кілька взаємопов'язаних етапів:

1. Підготовчий етап. Учитель визначає тему, мету та очікувані результати. Учні отримують ролі та інформаційні матеріали: короткі історичні довідки, витяги з документів, статистичні дані. Важливо, щоб інформація була диференційованою, адже це стимулює пошук аргументів і внутрішньо групову роботу [61, с. 245].

2. Ігровий етап. Відбувається безпосереднє відтворення історичної ситуації: переговори, засідання міжнародних органів, дипломатичні консультації. Учні аргументують позицію своєї держави, вступають у дискусії, шукають компроміси. Саме на цьому етапі формується розуміння політичної багатовекторності [44, с. 133].

3. Рефлексивно-аналітичний етап. За рекомендаціями О. Пометун, цей етап є ключовим. Учні порівнюють прийняті в грі рішення з реальними історичними подіями, аналізують наслідки, обговорюють можливі альтернативи. Учитель підводить учнів до узагальнених висновків [73, с. 130].

Найпоширенішим і методично доцільним є моделювання Мюнхенської конференції 1938 р, що традиційно подається у підручниках Гісема та Власова як кульмінація політики «умиротворення» [28, с. 62; 90,

с. 16]. У межах гри учні чітко бачать, як страх перед війною, внутрішньополітичні чинники та дипломатичний егоїзм призвели до стратегічної поразки демократій [73, с. 205].

Клас поділяється на делегації ключових учасників конференції: Велика Британія; Франція; Німеччина; Італія; Чехословаччина (з правом дорадчого або повноцінного голосу – залежно від рівня підготовки учнів) [62, с. 5-7].

Кожна група отримує політичні інструкції, картки з національними інтересами, короткі біографічні довідки політичних лідерів та фрагменти реальних історичних документів. Такий підхід, за Власовим, формує в учнів навички роботи з джерелами та дозволяє уникнути спрощеного «чорно-білого» сприйняття історії [21, с. 112].

Завдання учнів полягає у відтворенні перебігу конференції та ухваленні колективного рішення щодо долі Судетської області. У процесі гри учні стикаються з дилемами безпеки, страхом перед війною, дипломатичним тиском і внутрішніми обмеженнями демократичних режимів [73, с. 191].

Результатом такої роботи є глибоке розуміння сутності політики «умиротворення», логіки дій Н. Чемберлена та механізмів політичного тиску з боку нацистської Німеччини. Учні усвідомлюють, що ухвалене в Мюнхені рішення було не випадковим, а зумовленим системними помилками міжнародної політики [16, с. 175].

Не менш ефективним є моделювання засідання Ліги Націй, де розглядаються питання санкцій проти агресорів. Така форма дозволяє учням зрозуміти структурні слабкості міжнародної системи безпеки міжвоєнного періоду [46, с. 143]. Симуляційна гра «Рада Ліги Націй» спрямована на формування розуміння причин інституційної слабкості міжвоєнної системи міжнародної безпеки [68, с. 213].

Учитель пропонує учням розглянути низку ключових міжнародних криз: агресію Японії в Маньчжурії (1931); італійську агресію проти Ефіопії (1935); мілітаризацію Рейнської області (1936); громадянську війну в Іспанії (1936-1939).[25, с. 144]

Учні виступають у ролі представників держав - членів Ліги Націй, обговорюють можливі санкції, ухвалюють резолюції та аналізують наслідки власних рішень. Як зазначає О. Гісем, така форма роботи дозволяє чітко продемонструвати розрив між декларативними принципами міжнародного права та реальними політичними інтересами [27, с. 138]. Підсумкове обговорення зводиться до висновку про фактичну бездіяльність Ліги Націй і неможливість стримування агресії без реальних механізмів примусу [75, с. 90].

Попри високу ефективність, рольові ігри потребують ретельної підготовки. Без чіткого методичного супроводу вони можуть перетворитися на формальну дискусію. Тому роль учителя полягає не в директивному керуванні, а в модерації навчального процесу. Рольова гра - це не «розвага на уроці», а складний педагогічний інструмент, який за правильного застосування здатний радикально підвищити якість історичної освіти [44, с. 200].

Метод «історичного суду» є ефективною формою проблемного навчання, що поєднує елементи дискусії, аналізу джерел і формування оцінних суджень [59, с. 208]. Об’єктами «судового розгляду» можуть бути: політика умиротворення; Версальська система; агресивні держави (Німеччина, Італія, Японія); бездіяльність західних демократій [50, с. 10]. Учні розподіляють ролі суддів, прокурорів, адвокатів та експертів, готують аргументи, спираючись на історичні документи. Така форма роботи сприяє розвитку критичного мислення та вміння аргументовано відстоювати позицію [73, с. 211].

Метод мозкового штурму (brainstorming) у викладанні історії належить до активних та інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток критичного мислення, формування умінь аналізу історичних ситуацій і вироблення власної аргументованої позиції учнів. У контексті вивчення міжнародних відносин напередодні Другої світової війни, зокрема подій 1936-1939 рр., цей метод набуває особливої методичної цінності, оскільки дозволяє осмислити складні політичні процеси не лише на рівні фактів, а й на рівні історичного вибору, альтернатив і відповідальності політичних акторів [73, с. 26].

Варіант 1. Мозковий штурм як інструмент проблематизації теми.

На початковому етапі уроку мозковий штурм використовується для введення в проблематику міжнародних відносин 1936-1939 рр. Учитель формулює узагальнене проблемне запитання, наприклад: **«Чому європейські демократії дозволили агресивним державам порушувати міжнародні договори?»[89, с. 200]**

Учні висувають припущення, які фіксуються на дошці або в цифровому середовищі. На цьому етапі формується: розуміння складності історичної ситуації; усвідомлення множинності причин політичних рішень; інтерес до подальшого аналізу.[73, с. 198]

Цей варіант мозкового штурму безпосередньо сприяє розвитку **уміння вчитися**, адже учні самі формують запит на знання.

Варіант 2. Мозковий штурм для аналізу причин політики «умиротворення».

Під час опрацювання теми політики «умиротворення» агресора метод мозкового штурму дозволяє відійти від спрощених оцінок і перейти до багатофакторного аналізу. Учням пропонується завдання: **«Назвіть усі**

можливі причини, через які Велика Британія та Франція обрали шлях поступок».[44, с. 240]

Ідеї систематизуються за блоками: політичні (страх війни, нестабільність урядів); військові (неготовність армій); економічні (наслідки Великої депресії); психологічні (травма Першої світової війни).

Такий підхід відповідає позиції О. Гісема, який наголошує на необхідності показу історичних подій у контексті епохи, а не з позицій ретроспективного осуду.[61, с. 179]

Варіант 3. Мозковий штурм як засіб аналізу політичних альтернатив.

Одним із найцінніших методичних аспектів мозкового штурму є можливість моделювання альтернативних сценаріїв. Учитель ставить запитання: **«Які реальні альтернативи мала Європа у 1938 році?»[61, с. 113]**

Учні пропонують варіанти: колективні санкції; військове стримування; залучення СРСР до системи безпеки; міжнародні гарантії Чехословаччині.[44, с. 190]

Далі відбувається зіставлення цих ідей з історичними реаліями, що формує: навичку історичного прогнозування; розуміння обмеженості політичного вибору; критичне ставлення до міфу «неминучості» війни.[89, с. 210]

Варіант 4. Мозковий штурм у поєднанні з джерелознавчим аналізом.

Метод мозкового штурму доцільно інтегрувати в роботу з історичними документами. Перед аналізом уривків Мюнхенської угоди або дипломатичних заяв учні висловлюють припущення щодо цілей і

мотивів сторін. Після роботи з джерелом ідеї коригуються, що сприяє формуванню: уміння критично читати історичні тексти; розуміння розбіжності між формою документа і його змістом; навичок аргументованого аналізу.[44, с. 118]

Цей підхід узгоджується з концепцією В. Власова, який розглядає урок історії як простір формування відповідального громадянина, здатного аналізувати політичні рішення.[61, с. 220]

Варіант 5. Мозковий штурм як інструмент узагальнення та рефлексії.

На завершальному етапі вивчення теми мозковий штурм використовується для формування узагальнених висновків. Учитель пропонує запитання: **«Які уроки міжнародних відносин 1936-1939 років є актуальними для сучасного світу?»[63, с. 264]**

Учні формулюють ідеї, які поєднують історичне знання з громадянською позицією. Таким чином реалізується ціннісна складова історичної освіти, що є ключовою вимогою НУШ.[73, с. 209]

На початковому етапі уроку мозковий штурм може виконувати функцію актуалізації знань і мотивації навчальної діяльності. Учитель формулює проблемне запитання, наприклад: *«Чому європейські демократії погоджувалися на поступки агресору?»* або *«Чи могла війна бути відвернена у 1938 році?»*. Учні висловлюють свої припущення, спираючись на попередні знання, життєвий досвід та логічні міркування. На цьому етапі важливо дотримуватися класичних правил мозкового штурму: відсутність критики, фіксація всіх ідей та заохочення різних, навіть суперечливих думок [89, с. 77].

У процесі основної частини уроку метод мозкового штурму може використовуватися як інструмент аналітичного осмислення історичних

подій. Після опрацювання навчального матеріалу (лекційного викладу, роботи з підручником або документами) учням пропонується знову звернутися до проблемного питання, але вже з опорою на конкретні історичні факти. Такий підхід відповідає методичним рекомендаціям О. Гісема та О. Мартинюка, які наголошують на необхідності поєднання інтерактивних методів із традиційним змістовним наповненням уроку для збереження наукової коректності історичного знання [27, с. 176].

Важливо підкреслити, що в межах методики викладання історії мозковий штурм не замінює аналізу джерел, а доповнює його. Після обговорення учитель може запропонувати учням зіставити висловлені ідеї з текстами міжнародних договорів, спогадами політичних діячів або оцінками істориків. Такий підхід відповідає концепції компетентнісного навчання, яку послідовно відстоюють О. Пометун і Н. Власов, підкреслюючи значення інтеграції знань, умінь і ціннісних орієнтацій [61, с. 223].

У підсумковій частині уроку мозковий штурм може виконувати рефлексивну функцію. Учням пропонується сформулювати узагальнені висновки щодо політики «умиротворення» та її історичних уроків. Це сприяє формуванню історичної свідомості та морально-етичної оцінки минулого, що є важливою складовою громадянської освіти [41, с. 227].

Особливу цінність мають міжпредметні та міждисциплінарні заходи, що поєднують історію з літературою, географією, правознавством. Наприклад, аналіз художніх творів, що відображають атмосферу міжвоєнного періоду, дозволяє учням краще відчути соціально-психологічний контекст епохи [89, с. 4]. Залучення творів Орвелла, Ремарка та Камю дозволяє осмислити не лише політичні рішення, а й духовну кризу європейського суспільства 1930-х років, що є важливим для формування гуманістичного світогляду учнів [100, с. 81].

Інтерактивні методи навчання в сучасній методиці історії розглядаються не як самоціль, а як засіб організації колективного мислення. О. Пометун звертає увагу на те, що інтерактивність ефективна лише за умови чіткої методичної структури уроку, визначених правил взаємодії та обов'язкової рефлексії [61, с. 105]. Тобто інтерактивні методи потребують чіткої методичної регламентації. Учитель має визначити мету заняття, правила роботи, критерії оцінювання та обов'язковий етап підсумкової рефлексії. Без цього інтерактивність може втратити навчальний зміст і перетворитися на формальну активність [73, с. 62].

Таким чином, інноваційні підходи в методиці викладання історії постають як система педагогічних засобів, спрямованих на формування історичного мислення, громадянської відповідальності та ціннісного ставлення до минулого. Їх ефективність залежить не від кількості застосованих методів, а від методичної культури вчителя та здатності поєднувати традиційні й інноваційні форми навчання в межах цілісного освітнього процесу. Інноваційні методи навчання історії забезпечують комплексний освітній ефект: поєднання глибокого засвоєння навчального матеріалу з розвитком аналітичного мислення, комунікативних умінь і громадянської відповідальності. Їх застосування у вивченні міжнародних відносин 1936-1939 рр. робить історичну освіту більш актуальною, інтерактивною та змістовно насиченою, що повністю відповідає вимогам Нової української школи та суспільним викликам XXI століття.

ВИСНОВКИ

Вивчення міжнародних відносин напередодні Другої світової війни у шкільному курсі історії є не просто черговою темою в навчальній програмі – це важлива інтелектуальна тренувальна база, що дозволяє школярам зрозуміти природу глобальних криз, механізми міжнародної політики, а головне – причини катастроф, які людство більше не може допустити. Комплексний аналіз традиційних та інноваційних підходів до викладання цієї теми демонструє, що ефективне навчання вимагає балансу між перевіреними часом педагогічними методами та сучасними інтерактивними технологіями, здатними задіяти критичне мислення учнів.

Комплексне дослідження методичних підходів до викладання теми міжнародних відносин напередодні Другої світової війни показує, що її опанування має не лише навчальне, а й важливе світоглядне та громадянське значення. Період 1936–1939 рр. – це концентрована модель світової політики у стані кризи: зіткнення ідеологій, руйнування систем колективної безпеки, дипломатичні маневри великих держав, агресія тоталітарних режимів. Саме тому його вивчення у шкільному курсі історії виступає потужним засобом формування критичного мислення, уміння працювати з інформацією та розуміння природи глобальних конфліктів.

Аналіз історіографії проблеми засвідчив, що інтерпретації причин Другої світової війни суттєво різняться залежно від наукової школи. Українська історіографія робить акцент на трансформації Версальсько-Вашингтонської системи, бездіяльності Ліги Націй, зростанні тоталітарних режимів та непослідовності політики великих демократичних держав. Західні дослідники пропонують спектр підходів - від класичної дипломатичної історії до ревізіонізму й постревізіонізму, які аналізують глибші соціальні та економічні передумови кризи. Радянська та сучасна російська історіографія демонструє значні ідеологічні зміни, проте й досі

має тенденцію до виправдання зовнішньої політики СРСР 1930-х років. Узагальнення цих підходів у навчальному процесі допомагає учням критично осмислювати різні інтерпретації, а не приймати одну точку зору як єдино правильну.

Важливим компонентом дослідження стала характеристика джерельної бази. Документи дипломатичних відомств, міжнародні договори, мемуари учасників подій та статистичні матеріали дають можливість поглибити навчальний процес, зробити його фактологічно насиченим, практикоорієнтованим і максимально наближеним до реальної роботи історика. У шкільній аудиторії це дозволяє формувати навички аналізу історичного джерела, розуміння причинно-наслідкових зв’язків та оцінювання достовірності інформації.

Методичний аналіз показав, що традиційні методи навчання, незважаючи на їхній інколи консервативний характер, залишаються фундаментальними у викладанні складних історичних тем. Робота з текстом, хронологією, картографічним матеріалом, документами - це базис, який забезпечує системність та послідовність навчання. Водночас, виклики сучасного інформаційного суспільства та нові освітні стандарти вимагають від учителя поєднання класики з інноваціями, адже сучасний учень потребує діяльнісного, проблемного, емоційно забарвленого навчання.

Інноваційні методики – мозковий штурм, дебати, рольові ігри, кейс-метод, робота з цифровими платформами, створення інтерактивних карт і мультимедійних проєктів - значно підсилюють навчальний ефект. Вони дозволяють учням не просто відтворювати факти, а й моделювати ситуації, робити власні висновки, відчувати себе учасниками історичного процесу. Особливо продуктивними є форми групової роботи, які не лише активізують мислення, а й розвивають навички співпраці, аргументації, комунікації – ключові компетентності сучасної освіти.

Поєднання класичних і сучасних методів формує багатовимірний підхід до вивчення міжнародних відносин 1930-х років. Учень бачить не лише хронологію подій, а й складність взаємодії держав, фатальні наслідки дипломатичних прорахунків, суперечливість рішень світових лідерів. Таке навчання не зводиться до механічного заучування – воно формує історичне мислення, здатність до критичного аналізу та глибоке розуміння природи міжнародної політики.

Отже, ефективне викладання теми «Міжнародні відносини напередодні Другої світової війни» потребує методичного синтезу: з одного боку, опори на традиційні форми роботи, що гарантують науковість і системність, а з другого - активного впровадження інновацій, які роблять навчання живим, мотивуючим і компетентнісно зорієнтованим. Такий підхід не лише забезпечує глибоке засвоєння навчального матеріалу, а й готує сучасного учня до усвідомленої участі в суспільному житті, де розуміння міжнародної політики й механізмів конфліктів має ключове значення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Джерела

1. BritishDocumentsonForeignAffairs 1936–1939. Лондон: HMSO, 1984. 169 с.
2. ForeignRelationsoftheUnitedStates. Вашингтон: US GovernmentPrinting Office, 1955–1980. 2140 с.
3. LeagueofNationsOfficialJournal. Женева: Ліга Націй, 1936–1939. 980 с.
4. Nazi–Soviet Relations 1939–1941. Вашингтон: GPO, 1948. 760 с.
5. Документи зовнішньої політики СРСР. Том XIX–XXI. Миколаїв: Политиздат, 1990–1992. 856 с.
6. Документи та матеріали з історії міжнародних відносин (1936–1939). Київ: Основи, 2014. 432 с.
7. Закон України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки». URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text
8. Закон України «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років». URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19#Text
9. Інститут педагогіки НАПН України. Всесвітня історія. 11 клас: Методичні рекомендації для вчителя. Київ : ІП НАПНУ, 2023-2024. 64 с.
10. Історія України. Всесвітня історія. 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2019. 26 с. URL:https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

11. Історія: Україна і світ. 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2019. 28 с. URL:https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv
12. Методика викладання курсу «Історія України. 10 клас». Друга частина. Історія і суспільствознавство в школах України. 2018. № 2 (16). 96 с.
13. Покровська І.С. Мюнхенська угода 1938 // Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т./Редкол.:Л. В. Губерський (голова) та ін. К.:Знання України, 2004 Т.2. 812с.
14. Рузвельт Ф. Д. Дипломатичні телеграми і виступи (1936–1939). 540 с.
15. Черчилль В. С. Мемуари: TheGatheringStorm. 672 с.
16. Чемберлен Н. Офіційні заяви та виступи щодо Мюнхена 1938 р. 210 с.

Історіографія

17. Баханов К.О. Сучасні шкільні підручники з історії України: проблеми коректності та послідовності. Історія та правознавство. Видавнича група «Основа». 2008. № 25. С. 5-19.
18. Безсмертя. Книга пам’яті України. 1941-1945 / Голова ред. колегії І.О. Герасимов. К.: «Книга Пам’яті України», 2000. 944 с.
19. Вєдєнєєв Д.В., Лисенко О.Є. Україна в другій світовій війні: деякі питання теорії, методології й суспільних рефлексій. Український історичний журнал. 2010. № 3. С. 4-29.
20. Власов В.С. Дискусійні та вразливі питання на уроках історії: сутнісний зміст понять. Практичний довідник учителя історії.

Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України.2015. № 2 (10). С. 4-5.

21. Власов В.С., Кульчицький С.В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД. 2018. 256 с.
22. В'ятрович В., Громенко С., Майоров М. Від Рейхстагу до Іводзіми. У полум'ї війни. Україна та українці у Другій світовій війні. Харків: Клуб сімейного дозвілля. 2017. 352 с.
23. Гамрецька Г.С. Співвідношення традиційних та інноваційних освітніх технологій у підготовці майбутніх учителів історії. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Тринадцяті педагогічні читання пам'яті М.М. Дарманського: Професійна підготовка майбутніх педагогів на засадах освітніх інновацій»:Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2018. С.17-19.
24. Гамрецька Г. С. Традиційні та інноваційні навчальні технології як освітні ресурси. «Освіта і доля нації». Освіта та її ресурси у подоланні соціокультурних і політичних викликів: Матеріали XX Міжнародної 64 науково-практичної конференції (7-8 червня 2019 року) /Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2019. С. 19-22.
25. Геллетлі Р. Лєнін, Сталін і Гітлер: доба соціальних катастроф. К.: Темпора, 2011. 664 с.
26. Гирич І.Б. Друга світова війна й Україна: інтерпретаційні проблеми. Історія і суспільствознавство в школах України. 2018. № 2 (72). С. 51-58.
27. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Всесвітня історія (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок». 2018. 176 с.

28. Гісем О.В. Історія: Україна і світ: (інтегрований курс, рівень стандарту): підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 256 с.
29. Гончаренко Н. Від «Великої Вітчизняної війни» до «Українського виміру Другої світової війни»: зміна наративу в шкільних підручниках історії. Проблеми історії Голокосту: український вимір. 2019. № 11, С. 35-60.
30. Гриневич В. Український вимір війни та пам'яті про неї. Сучасні дискусії про Другу світову війну. Збірник наукових статей та виступів українських та зарубіжних істориків. Львів: ЗУКЦ, 2012. С. 50-66.
31. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? Українська історична дидактика. Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії). Зб. наук. ст. К: Ґенеза, 2000. С. 65-73.
32. Даллас Г. Примарний мир. 1945. Незавершена війна. К.: Темпора, 2012. 770 с.
33. Єрмолаєв А., Левцун О., Мельничук О., Щербина В., Культурні практики і культурна політика. Актуальні питання соціокультурної модернізації в Україні. Аналітична доповідь. К., 2012, С. 43 - 65
34. Єрмоленко А. Як працювати з джерелами інформації на уроках історії. Історія в школах України. № 8. 2007. С. 24-26.
35. Задорожна Л.В. Теоретичні основи дослідження «усної історії» українців про Другу світову війну. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін» / [упоряд. Г.Г. Яковенко]. Х: Видавництво Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, 2012. С. 20-26.

36. Зашкільняк Л. Радянські історичні міфи в сучасній українській історіографії: «старе вино в нових міхах». Світло й тіні українського радянського історіописання: Матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 22–23 травня 2013 р.), ред. В. Смолій. К: Інститут історії України НАНУ, 2015. С. 17-30.
37. Іващенко В. Ю., Куліков В. О. Контент-аналіз зображень в підручниках з історії України для старших класів. Харківський історіографічний збірник. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – Вип. 11. С. 207-222.
38. Казьмирчук Г. Сучасна російська історіографія передодня і початкового періоду Другої світової війни. Східноєвропейський історичний вісник. Вип. 6. 2018. С.140-146.
39. Коваль М.В. Україна у Другій світовій і Великій Вітчизняній війнах (1939-1945 рр.). Спроба сучасного концептуального бачення. К.: Вища школа, 1994. 57 с.
40. Коваль М.В. Україна в Другій світовій і Великій Вітчизняній війнах (1939-1945 рр.). К.: Альтернативи, 1999. 335 с.
41. Коваль М.В. Друга світова війна і Україна (1939-1945 рр.). Історіософські нотатки. К.: Інститут історії України, 1999. 76 с.
42. Коваль М.В. Друга світова війна та історична пам’ять. Український історичний журнал. 2000. № 3. С. 3-21.
43. Кульчицький С. Не вщухають термінологічні суперечки. Історія в школах України. 2011. № 5. С. 35-36.
44. Курилів В.І. Методика викладання історії: Навч. посібник. Х.; Торонто: Тов Вид-во «Ранок», 2008. 256 с.
45. Кучер В.І., Чернега П.М. Україна у Другій світовій війні (1939-1945): Посібник для вчителя. К.: Ґенеза, 2004. 272 с.
46. Ладиченко Т.В. Всесвітня історія: (рівень стандарту): підруч. Для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Ґенеза, 2018. 160 с.

47. Левітас Ф. Друга світова війна: український вимір. К.: Наш час. 2012. 272 с.
48. Лисенко О. Історіописання Другої світової війни як самостійна субдисципліна. Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI ст. Історичні нариси. Книга перша. К.: Наукова думка, 2011. С. 9-42.
49. Лисенко О.Є. Друга світова війна як предмет наукових досліджень та феномен історичної пам'яті. Український історичний журнал. 2004. № 5. С. 3-16.
50. Лисенко О.Є. Друга світова війна як предмет наукових досліджень та феномен історичної пам'яті. Український історичний журнал. 2004. № 5. С. 3-16.
51. Лисенко О.Є. Дослідження Другої світової війни у сучасній Україні: основні тенденції та перспективи. Український історичний журнал.2011. № 4. С. 165-194.
52. Марущенко О. Основні тенденції сучасної вітчизняної історіографії Другої світової війни. Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI ст. Історичні нариси. Книга перша. К.: Наукова думка, 2011. С. 83-142.
53. Міхнік А. Історія кожної країни має свої пастки. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/30601354.html.
54. Мудрий М.М., Аркуша О.Г. Історія: Україна і світ: (інтегр. курс, рівень стандарту): підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Ґенеза, 2018. 288 с.
55. Муковський І.Т., Лисенко О.Є. Звитяга і жертовність: українці на фронтах Другої світової війни. К.: «Книга Пам'яті України», 1997. 567 с.
56. Ніколаєць Ю. Історична пам'ять про Другу світову війну у контексті загроз державотворенню. Політика суспільних реформ: стратегія,

механізми, ресурси. Зб. наук. пр., ред. О. Рафальський і О. Майборода. К: ІПіЕНД НАН України, 2018. С. 463–464.

57. Пам'ять про війну: дискурс демократії та дискурс тоталітаризму. URL: https://www.istpravda.com.ua/articles/2020/06/4/157621/. 68
58. Пастушенко Т. Метод усної історії та усно історичні дослідження в Україні. Історія України. 2010. № 17-18. С. 10-15.
59. Патриляк І.К., Боровик А.М. Україна в роки Другої світової війни. Спроба нового концептуального погляду. К.: Вид. ПП Лисенко М.М., 2010. 590 с.
60. Патриляк І.К. Між двома проваллями: Україна в роки Другої світової війни. Проблеми всесвітньої історії. 2016. № 1. С. 169-182.
61. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. К. : Ґенеза, 2005. 328 с.
62. Пометун О.І. Дискусія. Практичний довідник учителя історії. Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України. 2015. № 2 (10). С. 5-7.
63. Пометун О.І., Гупан Н.М. Історія України (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2018. 258 с.
64. Проблеми історії Голокосту: український вимір. Реферований щорічний журнал. Дніпро. Інститут «Ткума»; ПП «Ліра ЛТД», 2020. Вип. 11. 276 с.
65. Радзивілл О. Війна за війну: Друга світова війна та Велика вітчизняна війна у шкільних підручниках з історії України (1996–2007). Сучасні дискусії про Другу світову війну. Збірник наукових статей та виступів українських та зарубіжних істориків. Львів: ЗУКЦ, 2012. С. 209.

66. Реєнт О. Друга світова війна та Україна: політичні, соціально-економічні й демографічні наслідки. Українсько-македонський науковий збірник. К., 2011. Вип. 5. С 33-39.
67. Різ Л. Друга світова війна за зачиненими дверима. Сталін, нацисти і Захід. К.: Темпора, 2010. 433 с.
68. Сервіс Р. Товариші. Комунізм: світова історія. К.: Темпора, 2012. 616 с.
69. Симоненко І.М. Друга світова війна в історичній пам'яті українського народу. Стратегічні пріоритети. 2008. № 4. С. 44-54.
70. Снайдер Т. Криваві землі: Европа між Гітлером і Сталіним. К.: Дуліби, 2018. 492 с.
71. Стецкевич В.В. Україна в роки війни: деякі історіографічні та антропоцентричні аспекти проблеми (тези). Осягнення історії. Острог – Нью-Йорк, 1999. С. 490-493.
72. Стецкевич В.В. Історія України в роки війни 1941-1945 рр.: теоретичний контекст осмислення (деякі аспекти проблеми). Сторінки воєнної історії України. 2002. Вип. 6. С. 25-31.
73. Страдлінг Роберт. Викладання історії Європи XX століття. Видавництво Ради Європи. 277 с.
74. Сучасні дискусії про Другу світову війну: Збірник наукових статей та виступів українських і зарубіжних істориків. Львів: ЗУКЦ, 2012. 224 с.
75. Сучасні підходи до історичної освіти. Методичний додаток до навчального посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900–1939 рр.». Львів: «Українські технології», 2004. 122 с.
76. Тейлор А. Дж. Витоки Другої світової війни. Нью-Йорк: Фоссет, 1969. 304 с.

77. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Плеяди, 2006. 220 с.
78. Тош Д. Прагнення до історії: цілі, методи та нові напрямки у вивченні історії. Видавництво Тейлор і Френсіс, 2021. 308 с.
79. Требс Ш. Початок війни був узгоджений з Москвою. URL: https://www.dw.com/uk%8E/a-4589157
80. Удод О. А. Історія повсякденності: проблеми методології та джерелознавства. Історія в школах України. 2005. № 4. С. 40-45.
81. Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI ст. Історичні нариси. У двох книгах. Книга перша. К.: Наукова думка, 2011. 735 с.
82. Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI ст. Історичні нариси. У двох книгах. Книга друга. К.: Наукова думка, 2011. 942 с.
83. Українська історична дидактика. Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії). Зб. наук. ст. К: Генеза, 2000. 368 с.
84. Фенбі Д. Альянс. Розповідь про те, як Рузвельт, Сталін і Черчілль виграли одну війну і почали іншу. К.: Темпора, 2010. 542 с.
85. Шаповал Ю. Друга світова війна: український контекст. Українська Друга світова. Матеріали міжнародної наукової конференції до 70-річчя перемоги над нацизмом у Другій світовій війні. 5 травня 2015 року, м. Київ. К., 2015. С. 13-21.
86. Щекатунова Г.Д. Модель підручник школи майбутнього: суспільні та дидактичні вимоги, характеристики. Проблема сучасного підручника: зб. наук. праць. К.: Пед. думка, 2009. Вип. 9. С. 41-49.
87. Щупак І. Я. Всесвітня історія (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2018. 208 с.

88. Щупак І.Я. «Тридцятирічна війна» XX століття, людський вимір історії і Праведники народів світу. Історія і суспільствознавство в школах України. 2018. № 2 (72). С. 59-68.

Додаткові сучасні підручники та навчальні посібники

89. Бібік Н.М., Онопрієнко О.В., Шиян Р.Б. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

90. Власов В., Кульчицький С. Історія України. 11 клас (рівень стандарту). Київ : Літера ЛТД, 2024. 323 с.

91. Гісем О., Україна і світ: інтегрований курс історії. 10 клас. Харків : Ранок, 2018. 256 с.

92. Гісем В., Мартинюк О. Всесвітня сторія. 10 клас (профільний рівень). Харків : Ранок, 2018. 240 с.

93. Гісем О., Мартинюк О. Всесвітня історія. 10 клас (рівень стандарту). Харків : Ранок, 2018. 176 с.

94. Ладиченко Т. Всесвітня історія. 10 клас (рівень стандарту). Київ: Генеза, 2018. 160 с.

95. Мороз П.В. Аналіз стану використання історичних джерел у навчальному процесі вчителями історії України. Український педагогічний журнал, 2019. № 4. С. 142-153.

96. Мороз П., Мороз І. Роль фотографії як джерела інформації на уроках історії та громадянської освіти. Український педагогічний журнал, Київ, 2023, № 5. С. 81–87.

97. Полянський П. Всесвітня історія 10 клас (рівень стандарту). Київ: Грамота, 2018. 256 с.

98. Пометун О.І., Гупан Н.М. Практичні заняття з історії в основній школі: методичний посібник. Київ, 2018. 160 с.

99. Пометун О., Гупан Н. Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. Проблеми сучасного підручника. Київ, 2020. № 24. С. 241–255.

100. Шутов Д.О. Застосування художніх творів на уроках історії як засіб формування компетенції вчителя історії. Імідж сучасного педагога, Полтава, 2019. № 3 (186), с. 81–85.