МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
Історичний факультет
Кафедра всесвітньої історії

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «Бакалавр»

на тему: **«Методичні аспекти вивчення в шкільному курсі історії Французької революції: інноваційні підходи та практичне впровадження»**

Виконав: студент 4 курсу, групи IstP2-B22
спеціальності 014 Середня освіта (Історія та право)
Берянич Іван Олегович

Науковий керівник:
доктор історичних наук, професор
Копилов С. А.

Кам'янець-Подільський – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..……..……..3

Розділ 1. Історіографія, джерельна база та методологія дослідження…….....6

1.1. Історіографія проблеми……...6

1.2. Джерельна база дослідження……...9

1.3. Методологічні засади роботи…….…10

Висновок до розділу……...…12

Розділ 2. Інноваційні підходи на уроках історії під час вивченні подій Французької революції кінця XVIII ст……14

2.1. Технології проведення рольових ігор і дискусій при аналізі причин революції……..14

2.2. Ключові події якобінського періоду революції через призму діяльності лідерів доби……...21

2.3. Мультимедійні ресурси як засіб активізації навчання про вивченні соціальної і політичної активності французького громадянства…….……..27

Висновок до розділу……...30

Розділ 3. Проектна діяльність учнів на уроках історії……..…..32

3.1. Специфіка організації проектної роботи під час вивчення якобінського періоду революції……32

3.2. Алгоритм розробки критеріїв оцінювання учнівських проектів (на прикладі періоду термідоріанської реакції……...38

Висновок до розділу……..……....43

ВИСНОВКИ……..……..…….....45

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ…….…..….49

ДОДАТКИ……..…….....54

ВСТУП

Актуальність теми. Історія Французької революції кінця XVIII ст. посідає важливе місце в шкільному курсі всесвітньої історії для 9 класу, оскільки саме вона є «лабораторією» виникнення ключових концептів: демократії, прав людини, націоналізму та громадянської відповідальності. Проте складність цього історичного періоду – від скликання Генеральних штатів до термідоріанської реакції та встановлення Консульства – створює значний методичний виклик. Традиційні методи навчання часто виявляються недостатніми для розкриття внутрішньої динаміки революції, психології її лідерів та трагічних суперечностей між ідеалами Просвітництва і реальністю терору.

Актуальність теми дослідження посилюється потребою впровадження інноваційних підходів, які здатні активізувати пізнавальний інтерес учнів, коли метод проектів, рольові ігри та мультимедійні технології дозволяють перетворити сухі факти на простір для інтелектуального пошуку. В умовах цифровізації освіти вивчення соціальної та політичної активності французького громадянства через мультимедійні ресурси дає змогу учням візуалізувати епоху, аналізувати історичні документи, гравюри, картини, карикатури, що сприяє розвитку медіаграмотності. Проектна діяльність набуває значення під час дослідження якобінського періоду, оскільки вимагає від учнів самостійного аналізу трансформації революційної риторики у державне насильство. Це формує в учнів здатність розпізнавати маніпулятивні пропагандистські технології, що є критично важливим у сучасному інформаційному суспільстві.

Актуальність теми зумовлена необхідністю розробки чітких алгоритмів оцінювання інноваційної діяльності, адже традиційна система оцінювання часто не враховує творчий внесок, навички командної роботи та здатність до рефлексії, що виявляються під час вивчення таких складних етапів, як термідоріанська реакція. Розробка критеріїв, що базуються на самооцінці та аналітичному діалозі, дозволяє зробити процес навчання прозорим та мотивуючим. Методичне опрацювання цих аспектів є відповіддю на запити сучасної школи щодо технологізації навчання та підвищення якості історичної освіти.

Метою дослідження є з'ясування на основі опублікованих історичних джерел, праць дослідників обґрунтувати методичну ефективність інноваційних підходів і розробити практичні рекомендації щодо впровадження проектної діяльності – рольових ігор при вивченні Французької революції.

Для досягнення поставленої мети визначені такі дослідницькі завдання:

- проаналізувати стан наукової розробки проблеми в історіографії та визначити джерельну базу і методологічні засади роботи;
- схарактеризувати технології проведення рольових ігор і дискусій при аналізі причин революції та висвітлити діяльність лідерів якобінського періоду через призму інноваційних підходів;
- розкрити роль мультимедійних ресурсів у активізації вивчення соціально-політичної активності громадянства;
- обґрунтувати специфіку організації проектної роботи під час вивчення якобінської диктатури;
- визначити алгоритм оцінювання учнівських проектів на прикладі періоду термідоріанської реакції.

Об'єкт дослідження є навчально-виховний процес на уроках всесвітньої історії в 9 класі під час вивчення теми Французької революції.

Предмет дослідження є методичні аспекти, інноваційні підходи (рольові ігри, дискусії, проекти, мультимедіа) та практичні алгоритми оцінювання проектної діяльності учнів.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 1789-1799 рр. в яких нижня межа – момент скликання Генеральних штатів, а верхня – прихід до влади Наполеона Бонапарта.

Географічні межі охоплюють територію Франції та регіони Західної Європи, які зазнали впливу революційних воєн.

Апробація дослідження. Результати та окремі висновки роботи обговорювалися на кафедрі всесвітньої історії та звітної студентської наукової конференції за 2026 р., за результатами яких здійснено публікацію статті

«Технології проведення рольових ігор і дискусій при аналізі причин французької революції».

Практичне значення роботи безпосередньо пов'язане з чинною навчальною програмою з історії для закладів загальної середньої освіти, зокрема з курсом Всесвітньої історії у 9 класі в межах розділу про Європу в часи Французької революції та наполеонівських війн. Дослідження пропонує конкретні методичні рішення для вивчення тем, що стосуються кризи «старого порядку», встановлення республіки, якобінської диктатури та термідоріанського режиму. Основна цінність роботи полягає у створенні готових алгоритмів для вчителя історії, які включають деталізовані сценарії дискусій про передумови революційного вибуху та плани роботи дослідницьких груп для аналізу діяльності лідерів революції, таких як Максиміліан Робесп'єр або Жорж Дантон.

Структура дослідження. Матеріал роботи викладено у проблемно-хронологічній формі. Дослідження складається зі вступу, 3-х розділів, висновків, списку використаних джерел і літератури (49 позицій), додатків. Загальний обсяг роботи становить 56 сторінки, основний зміст викладено на 45 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ІСТОРІОГРАФІЯ, ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія проблеми

Науковий доробок, присвячений Французькій революції XVIII ст. способам її викладання, відзначається багатогранністю та еволюційністю підходів. Аналіз літератури дозволяє виділити кілька праць дослідників: дослідження в яких розглянуто авторів історії французької революції, теоретико-методичні праці з інноваційної освіти та практико-орієнтовані розробки щодо роботи з візуальними і статистичними джерелами.

Фундамент дослідження закладено Жозефом де Местром, Франсуа-Рене де Шатобріаном, Огюстеном Тьєррі, Франсуа Гізо, Франсуа Міньє та Жулем Мішле.

Поряд з працями Е. Тарле, іншого представника київської школи всесвітньої історії, варто виділити роботу І. Лучицького. Учений зосередив головну увагу на глибокому аналізі аграрного питання та земельних відносин у Франції напередодні та під час революції, довівши на основі ретельного вивчення архівних документів факт широкого розповсюдження дрібної селянської власності ще до 1789 року. Його ґрунтовні дослідження стали частиною визнаної в Європі наукової школи, яку відомий французький історик Жан Жорес називав «франко-російською», підкреслюючи світовий рівень праць ученого у висвітленні переходу від середньовічних порядків до капіталістичних відносин.

Фундамент новітніх досліджень закладено у працях радянського вченого 30-х років XX ст. А. Манфреда, який детально проаналізував передумови, аграрний рух на передодні революції у Франції, соціальну динаміку революційних перетворень [26]. Монографія «Велика французька революція» залишається важливим джерелом для вивчення діяльності лідерів Конвенту через призму класової боротьби. Більш вузьку, але глибоку спеціалізацію щодо радикальної фази пропонує В. Ревунєнков [39]. Його розвідки, присвячені Якобінській республіці, дозволяють методично грамотно розкрити суперечливість терору та причини падіння диктатури в параграфах 2.2 та 3.1

нашої роботи. Водночас це праці радянської доби, а отже їх слід аналізувати обережно і користуватися використовуючи сучасний методологічний інструментарій.

Окрему увагу в межах вітчизняної історіографії слід приділити праці К.Джеджули «Історія Франції», опублікованій у 1954 році, яка стала одним із перших масштабних повоєнних досліджень у цій галузі. У цій роботі автор подав системний виклад ключових етапів французького державотворення, акцентуючи на соціально-економічних передумовах революційних подій та класовій боротьбі як рушійній силі перетворень. Для методики викладання ця праця є цінною як приклад класичного структурування матеріалу, що дозволяє вчителю простежити тяглість французької історії та сформувати в учнів цілісне уявлення про місце революції кінця XVIII століття в загальноєвропейському прогресі.

Праці провідного представника львівської історичної школи Л.Зашкільняка, є визначальним для сучасного осмислення зарубіжної історіографії Французької революції в українському науковому просторі. Він зосередив увагу на критичному аналізі зміні методологічних парадигм, розглядаючи перехід від класичних соціально-економічних інтерпретацій до антропологічних та культурологічних підходів «нової історичної науки». Його праці допомагають глибше зрозуміти еволюцію західної думки, зокрема дискусії між прихильниками ліберального, марксистського та ревізіоністського напрямів у висвітленні подій 1789 р.

Особливе значення для розуміння еволюції наукової думки має студії Л.Таран, який пропонує глибокий аналіз того, як змінювалося розуміння Французької революції залежно від пануючої наукової парадигми [44]. На її думку історія Французької революції постає не як застигла істина, а як динамічний процес постійної реінтерпретації. Феноменологію цього процесу також ґрунтовно дослідила Т. Бевз, фокусуючись на дискурсах мислителів [7], а сучасні тенденції висвітлено у працях В. Гордієнка та Г. Гордієнко [16].

Величезне значення мають посібники О. Пометун, що присвячені критичному мисленню та практичним заняттям [36; 35]. Теоретичні засади

інноваційної освіти закладені в працях К. Баханова [6] та О. Мокрогуза [29]. Окреме місце посідають методичні напрацювання науковців Інституту педагогіки НАПН України. П. Мороз розробив методику формування вмінь працювати з фотографією (та гравюрою) як самостійним історичним джерелом [31], обґрунтувала особливості роботи зі статистичними джерелами [30].

Було використано методичні матеріали платформи «Якість освіти» [23] та матеріали, що спеціалізуються на популяризації історії [24; 47].

Цінність мають навчально-методичні посібники з критичного мислення та формування компетентностей (авторства І. Бондарук [9], Н. Гупан [37]), які ми використовували як матеріал для конструювання запитань високого рівня складності та листів самооцінювання для учнів. Комплексне використання цих джерел дозволило забезпечити наукову об’єктивність та методичну цілісність курсової роботи.

Отже, аналіз історіографії свідчить, що вивчення Французької революції пройшло шлях від сухого опису фактів до дослідження ментальності та дискурсивних практик. Сучасна методична думка інтегрує ці наукові підходи, пропонуючи вчителю інструменти для багатогранного аналізу джерел, що дозволяє учням усвідомити історію як процес постійного переосмислення та діалогу культур.

1.2. Джерельна база дослідження

Джерельна база роботи структурована за функціональним призначенням і охоплює нормативно-правові, навчально-методичні та цифрові ресурси.

Важливим складником дослідження є аналіз джерельної бази, яку можна умовно поділити на декілька груп залежно від їхнього змісту та функціонального призначення. Першу групу становлять нормативно-правові акти в галузі освіти, насамперед Закон України «Про освіту», що визначають концептуальні засади впровадження інноваційних підходів та проектної діяльності у шкільний курс історії [4]. Центральним нормативним джерелом є «Навчальна програма зі всесвітньої історії для 7-9 класів» [2]. Вона виконує функцію стандарту, що

регламентує змістові лінії теми «Французька революція», визначає очікувані результати навчання та орієнтує на практичне спрямування курсу. Програма стала основою для побудови методології дослідження у параграфі 1.3. Згідно з чинною навчальною програмою для закладів загальної середньої освіти (Всесвітня історія, 9 клас), на вивчення Розділу І «Європа в часи Французької революції та наполеонівських війн» зазвичай відводиться близько 5-6 навчальних годин.

Окрему групу джерел складають документальні матеріали зі збірників та хрестоматій, що містять автентичні матеріали епохи. Особливе значення має «Хрестоматія з нової історії» (1972) під редакцією В. Жебокрицького, яка є одним із перших навчальних посібників українською мовою [5], де подано тексти революційної доби. Поряд із цим вагомими залишаються фундаментальні збірники, як-от «Документы истории Великой французской революции», виданий у Москві. Матеріали в ньому опубліковані російською мовою і наразі бракує їхнього повного перекладу українською, цей збірник залишається незамінним джерелом, оскільки містить мовою оригіналу та в перекладі найважливіші декрети, протоколи та акти революційної влади.

До окремої категорії писемних джерел належить теоретична спадщина лідерів революції, зокрема праці та промови лідера якобінців М. Робесп’єра. Аналіз його виступів дозволяє глибше зрозуміти ідеологічну трансформацію якобінського періоду та забезпечує джерельне підґрунтя для організації шкільних дискусій і рольових ігор, передбачених планом дипломної роботи. Також джерельний потенціал для аналізу соціальних аспектів революції містить колективна праця «Буржуазия и Великая французская революция» (1989), яка поєднує в собі як дослідницькі підходи, так і посилання на конкретні акти тогочасного французького законодавства.

Другу, найбільш динамічну групу джерел, становлять інформаційно-комунікаційні та цифрові ресурси. До них належать матеріали «Всеукраїнської школи онлайн» [3], які пропонують готові алгоритми дистанційного вивчення завершального етапу революції. Важливим джерелом є оцифровані архіви документів Французької революції [1], доступ до яких через освітні портали

дозволяє впроваджувати елементи наукового пошуку безпосередньо на уроці. Літератури складає масив сучасних підручників для 9 класу (авторів І. Васильків [12], П. Полянського [33], О. Гісема [6], Н. Сорочинської [41], С. Д'ячкова [17] та ін.). Кожен із цих підручників пропонує власну візію методичного апарату. Наприклад, підручник І. Васильків вирізняється якісними логічними схемами, а видання під редакцією П. Полянського – акцентом на ціннісному вимірі історії. Аналіз цих джерел дозволив нам синтезувати кращі практики для створення мультимедійних кейсів.

Отже, джерельна база дослідження репрезентована широким колом ресурсів, що поєднують офіційні стандарти освіти та сучасні цифрові інструменти. Таке різноманіття дозволяє вчителю інтегрувати автентичні історичні матеріали у проектну та ігрову діяльність учнів, забезпечуючи реалізацію завдань сучасної історичної освіти.

1.3. Методологічні засади роботи

Методологія дослідження стали загальнонаукові принципи історизму, об'єктивності та системності. Для досягнення мети роботи та розв'язання поставлених завдань було застосовано багаторівневу систему методів, що дозволило комплексно розглянути Французьку революцію не лише як об'єкт історичного аналізу, а й як динамічний простір для впровадження освітніх інновацій.

Принцип історизму дозволив розглядати методичні прийоми (рольові ігри, проекти) у тісному зв'язку з конкретно-історичним контекстом кінця XVIII ст. Наприклад, під час розробки сценаріїв дискусій про причини революції цей принцип забезпечив відтворення реальної соціальної стратифікації тогочасного французького суспільства. Принцип об'єктивності став визначальним при аналізі діяльності лідерів якобінської доби, дозволяючи уникнути однобічних оцінок та представити постаті Робесп'єра чи Дантона у всій їхній суперечливості.

Було використано спеціальні методи.

- *Історико-системний метод* дозволив інтерпретувати Французьку революцію як цілісну систему, де зміна політичних режимів від конституційної монархії до якобінської диктатури та термідоріанської реакції розглядається як послідовність процесів. Це дозволило, що в методичному аспекті вибудувати проектну діяльність учнів як поетапне дослідження трансформації революційних ідей.

- *Порівняльно-історичний метод* використано для зіставлення законодавчих актів різних періодів (наприклад, Декларації прав людини 1789 р. та Конституції 1793 р.), що стало основою для створення порівняльних таблиць у проектах та мультимедійних презентаціях.

Було використано методи дидактики, зокрема.

- *Методи педагогічного моделювання* був використаний у параграфі 2.1 для конструювання рольової гри «Засідання Генеральних штатів», де кожен елемент (ролі, аргументи, правила) базується на документальних джерелах.

- *Метод проектування* став базовим для третього розділу, де розроблено алгоритми створення учнівських досліджень, що дозволив трансформувати складний матеріал про терор та термідоріанську реакцію у покрокову інструкцію для самостійної роботи школярів.

- *Аксіологічний (ціннісний)* підхід став основним для забезпечення виховного компоненту роботи. Через аналіз «Закону про підозрілих» і подій 9 термідора учні не просто засвоюють факти, а формують власне ставлення до проблеми порушення прав людини. Це дозволило розробити критерії оцінювання проектів, які враховують рівень сформованості критичного мислення та моральної оцінки історичних явищ.

- *Історико-типологічний метод* був застосований для класифікації інноваційних підходів до навчання. Зокрема, у розділі 2 проведено типізацію рольових ігор та дискусій залежно від їхньої дидактичної мети: від аналізу економічних причин до моделювання політичної боротьби в Конвенті.

- *Термінологічного аналізу* був застосований для уточнення змісту

інноваційних понять, таких як «мультимедійний кейс», «імітаційна гра» та «рефлексивна мішень». Це забезпечило чіткість методичних рекомендацій та однозначність сприйняття запропонованих алгоритмів.

- *Хронологічний метод*, який дозволяє розглядати події Французької революції у їхній суворій послідовності та логічному взаємозв'язку – від кризи «старого порядку» до термідоріанського перевороту. Використання цього методу забезпечує чітку структурування навчального матеріалу, що є необхідною умовою для формування в учнів системних знань про етапність революційних перетворень та еволюцію політичних форм правління.

На особливу увагу заслуговує використання проблемного методу навчання, що є концептуальним стрижнем для запропонованих у роботі інноваційних підходів. Суть методу полягає у створенні вчителем проблемних ситуацій, що спонукають учнів до активного пошуку відповідей, аналізу суперечливих фактів та формування власних висновків.

Отже, використана методологія дослідження дозволила не лише систематизувати історичний матеріал про історію Французької революції XVIII ст., а й запропонувати дієві практичні інструменти для його викладання в загальноосвітній школі. Поєднання суворих історичних методів із гнучкими педагогічними технологіями забезпечило наукову достовірність роботи та її високу придатність для реального впровадження в освітній процес сучасної школи.

Висновок до розділу

Аналіз історіографії засвідчив тривалу традицію наукових студій на події Французької революції XVIII ст., починаючи від класичних праць О. Тьєррі та Ж.Мішле, завершуючи сучасними розвідками Л. Зашкільняка, Л. Таран. Дореволюційний досвід школи І. Лучицького та напрацювання А. Манфреда, дозволили глибше вивчити соціально-економічні передумови та міжнародний контекст революційної доби. Сучасний етап розвитку науки характеризується відходом від ідеологічних догм на користь антропологічного підходу, що

відкриває нові можливості для багатоперспективного висвітлення історії у шкільному курсі.

Джерельна база дослідження включає різноманітні історичні матеріали, що дозволяють комплексно відтворити атмосферу та правове поле епохи кінця XVIII століття. Важливе значення мають опубліковані збірники документів і класичні хрестоматії, зокрема за редакцією В. Жебокрицького, які забезпечують учнів автентичними текстами декларацій та декретів. Окрему групу джерел складають праці лідерів революції, як-от М. Робесп’єра, що у поєднанні з сучасними цифровими архівами та нормативно-правовими актами України у сфері освіти створюють надійний фундамент для практичної розробки уроків.

Методологічну основу роботи становить органічне поєднання загальноісторичних принципів історизму та системності з інноваційними педагогічними методами. Застосування хронологічного методу дозволяє чітко структурувати навчальний матеріал, а проблемний метод навчання сприяє створення дискусійних ситуацій та організацію проектної діяльності.

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННІ ПОДІЙ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ КІНЦЯ XVIII СТ.

2.1. Технології проведення рольових ігор і дискусій при аналізі причин революції

Методика викладання причин Французької революції передбачає необхідність формування у сучасних учнів критичного мислення та здатності до аналізу складних соціальних трансформацій. У контексті НУШ пріоритетом є не репродуктивне відтворення дат і подій, а розуміння глибинних суперечностей між застарілими політичними формами та новими запитами суспільства. Застосування інтерактивних технологій дозволяє перетворити вивчення кризи «старого порядку» на живий процес формування громадянських компетентностей та власної ціннісної позиції школярів.

Історичний контекст подій історії Франції кінця XVIII ст. свідчить про абсолютну монархію з «особистим правлінням» короля, що видавав закони та розпоряджався скарбницею за принципом «Це законно, бо я хочу цього» [6, с.8; 6, с.12]. Проте нерішучість Людовіка XVI та банкрутство його зовнішню та внутрішню політику внаслідок воєн призвели до зростання соціальної напруги та неефективності влади [24; 49, с.12]. Опорою королівської влади був бюрократичний апарат і територіальні парламенти, як-от Паризький парламент, що реєстрував едикти [12**Error! Reference source not found.**, с.14; 6, с.8]. Продаж державних посад та занепад станових органів влади обтяжували скарбницю, а становий поділ (96% населення – третій стан) були безправними та сплачували всі податки, викликав глибоке незадоволення [33, с.9-10; 6, с.8].

Економічний розвиток гальмували залишки феодалізму, митні перепони та марнотратство королівського двору і Марії-Антуанетти [32, с.18]. Попри те, що більшість селян були особисто вільними, земля належала дворянам, а промисловість стримував цеховий лад [26, с.15; 42, с.15-16]. Провал реформ Ж.Тюрго під тиском прибічників «старого порядку» та критика абсолютизму

просвітниками (Ф. Вольтер, Ш. Луї де Монтеск'є, Жан-Жак Руссо) остаточно підготували ґрунт для революційного вибуху [42, с.16-17].

Відзначимо, що в сучасній історіографії Французької революції відсутня одностайність щодо визначення причин: одні дослідники вбачають у ній результат знищення абсолютистського порядку союзом буржуазії та селянства, інші акцентують на невикористаних можливостях монархії щодо проведення реформ [34, с.16]. Тому для формування критичного мислення у дев'ятикласників важливо продемонструвати різноманітність підходів до вивчення подій 1789–1799 рр. Сучасна історіографічна ситуація характеризується співіснуванням трьох пізнавальних парадигм, серед яких вирізняється класична або соціально-економічна концепція (Ж. Жорес та А. Олар), їхня головна теза полягає в тому, що революція мала антифеодальний та буржуазний характер і розглядається як результат тривалої еволюції суспільства, де ключовим є конфлікт класів на марксизьських позиціях. Ж. Жорес наголошував, що революція підготувала умови для демократії та капіталізму через піднесення пролетаріату [16, с. 61].

А. Манфред вважав, аналіз причин революції 1789 року варто також звернутися до класичного наукового трактування Є. Тарле, який вбачав корінь подій у невідповідності соціально-економічних і культурних потреб більшості народу застиглим політичним та юридичним формам «старого ладу» [45, с. 74].

Альтернативою попередній є концепція О. Кошена та Ф. Фюре, яка зміщує акцент із економіки на свідомість та ідеологію, зокрема висунув ідею про інтелектуальну еліту (філософські клуби, масонські ложі), яка створила ідеальний світ абстрактних схем і нав'язала його «великому народові». За цією логікою, терор 1793 року був закладений у «словесному терорі» просвітницьких дискусій 1765-1780 рр., де «гільйотиною» слугувало публічне шельмування незгодних [16, с. 62].

Третім є неокласична парадигма Р. Шартьє, що поєднує мікро- та макроаналіз. У книзі «Культурні витоки Французької революції» доводиться, що революційні події є результатом дискурсивних практик (мови та текстів), проте

він підкреслює, що використання мови залежить від об’єктивного становища соціальних груп [16, с. 62].

Усвідомлення цієї складної інтелектуальної дискусії вимагає від педагога пошуку таких освітніх стратегій, які б дозволили учням не просто пасивно засвоїти наукові теорії, а самостійно проаналізувати їх через власну пізнавальну діяльність. Багатовекторність історіографії знаходить своє логічне втілення в інноваційному навчанні, яке перетворює академічні суперечки на живий процес історичної реконструкції.

Інноваційне навчання постає як новий погляд на навчальний процес передбачає переосмислення стосунків вчителя й учня, а основним завданням стає особистісно-діяльнісний підхід, де творчість і зацікавленість стають потребою уроку. Нетрадиційні методи викладання історії привертають увагу можливістю форсованого вивчення великого обсягу матеріалу та підготовкою до зовнішнього оцінювання, чому служать інтерактивні форми роботи, що змушують учнів думати про те, що вони роблять, і застосовувати знання у новій ситуації [48]. Один із ефективних способів оживити урок – дати учням можливість «прожити» подію через рольову гру.

Рольова гра є потужним інструментом, що забезпечує імпровізовану інсценізацію незвичних ситуацій. Її метою є формування емпатії та глибше розуміння мотивів людей минулого. Сценарій такої гри може бути реалізований як вільне інсценування або імітація судового чи політичного процесу. Важливо, щоб після завершення гри залишався час для рефлексії, під час якої учні обговорюють побачене та роблять висновки. Рольові ігри імітують реальне життя, де часто немає однозначних відповідей, тому вчитель має підтримувати різні точки зору та стимулювати дискусію, допомагаючи учням усвідомити історичні події як багатогранний досвід людства [29, с. 73].

При вивчені теми «Французька революція кінця XVIII ст.» формується завдання відтворити розвиток подій за умови згоди короля Людовіка XVI на всі вимоги Генеральних штатів, що стимулює аналіз реальних факторів реконструкції альтернативної логіки подій. Е-додатки розширюють цей прийом

через інтерактивні сценарні вправи, які вчать мислити системно, показуючи, як зміна одного елемента тягне наслідки для всієї політичної карти [23]. Ще одним прикладом є розробка плану мирних переговорів між Францією та її супротивниками при вивчені теми «Наполеонівські війни», що надає простір для творчих дипломатичних рішень. Особливо емоційно насиченим були засідання Генеральних штатів, де клас може бути поділено на «депутатів» трьох станів, що дозволяє учням самим пережити конфлікти та пошук компромісів, роблячи історію особистим досвідом [23].

Для глибокого розуміння передумов системної кризи учням пропонується ретроспективний аналіз «Золотої доби» європейського абсолютизму. На прикладі доби правління Людовіка XIV учні заповнюють порівняльну таблицю «Що можуть (права) і що повинні (обов'язки) королі», розмежовуючи поняття «абсолютизм» та «суверенітет монарха», а також розкриваючи роль меркантилізму як економічного підґрунтя корони [6]. Аналітична таблиця допомагає пояснити цивілізаційну роль абсолютизму та його негативний вплив, що готує підґрунтя для дискусії про причини 1789 року. Ефективним прийомом є рольова гра-персоніфікація від імені анонімного англійського джентельмена 1696 р., який через логіку «Багато чого, сер Чарльз, мене вразило» вчить критично оцінювати невідповідність між блиском Версаля та реальним станом прав людини, що сприяє творчому осмисленню матеріалу та формуванню ціннісних орієнтацій за ідеями О. Пометун [6].

Дидактична гра є зрозумілою частиною життєвого досвіду школяра, дозволяючи засвоювати факти природно й непомітно [29, с. 67]. У процесі аналізу передумов революції доцільно використовувати гру «Перекладач» для опанування наукової мови або гру «Три речення» для стислої передачі змісту документа. Візуалізацію конфліктів забезпечує «Картина, що оживає», де учні відтворюють сцени засідань королівської ради. Гра «Реставрація» стимулює відновлення пропущених тез у конспектах, «Знайди помилки» тренує увагу, а «З вуст в уста» демонструє механізми трансформації революційних ідей [29, с. 68-70]. На етапі узагальнення знань доречними є «Аукціон імен», «Історичний

ланцюг» або складніші форми як-от «Турнір» та «Словесний теніс» для швидкого обміну думками про причини процесів [29, с. 70-72].

Дискусія – це широке публічне обговорення спірної проблеми. Дискусія а) сприяє розвитку критичного мислення; б) дає змогу визначити власну позицію; в) формує навички визначення власної позиції; г) поглиблює знання з обговорюваної теми [41, с.44]. Дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку критичного мислення учнів і дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації, дозволяє відстоювати власні думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Навчитися посідати певну позицію й захищати її аргументами є найважливішою навичкою життя в демократичному суспільстві. Вчитися знаходити й викладати аргументи проти вашого власного переконання є важливим кроком на шляху до вдумли¬вого розгляду будь-якої проблеми й прийняття зваженого продуманого рішення з розумінням суті справи. Використовуючи метод «дискусія» учні одержують підтримку групи, коли вони практикуються у цих навичках критичного мислення [37, с.132]

Ефективність дискусій учнів класу безпосередньо залежить від розуміння та дотримання всіма учасниками встановлених правил. Правила допомагають учням користуватися своїми правами та відчувати відповідальність, створюючи атмосферу взаємоповаги. Ключовими засадами є вміння слухати, не розмовляючи під час виступу іншого, та принцип одноосібного мовлення, де одночасно говорить лише один учасник. Для візуалізації цього правила вчитель може використовувати символічний предмет, наприклад ключ, який тримає доповідач. Важливо дотримуватися теми дискусії та заохочувати учнів до вільного обміну думками, створюючи умови, за яких кожна точка зору цінується. Якщо учень припускається помилки, вчителю варто реагувати тактовно, щоб не викликати почуття ніяковості, та сприяти вихованню почуття власної гідності, надаючи право на неучасть у дискусії, якщо вона є неприємною для дитини. Неприпустимим є засудження поглядів інших учасників дискусій, натомість слід

стимулювати повагу до будь-яких запитань, адже кожне з них має значення [29, с. 74].

З'ясуємо можливість використання дискусій під час причин Французької революції. Фундаментом для проведення оцінювальної дискусії в 9 класі є причини революції, що поступово визрівали впродовж правління короля Людовіка XVI. Учні мають змогу проаналізувати позиції місцевих влад, які відстоювали церковні та дворянські привілеї, водночас висуваючи претензії на контроль королівських законів. У межах методу «павутинка дискусії» дев'ятикласники досліджують суперечності між вищою аристократією, провінційним помісним дворянством та буржуазією, яка категорично заперечувала застарілі цехові порядки. Окремим вектором обговорення є невдоволення вищого та нижчого кліру духовенства своїм становищем, що підтверджує системну кризу французького суспільства [11]. Залучена джерельна база дозволяє реалізувати технологію письмової дискусії, де учні 9 класу на окремих аркушах фіксують аргументи щодо неминучості соціального вибуху через неспроможність старого порядку задовольнити запити жодної з суспільних верств. Використання цих прийомів допомагає учням не лише запам'ятати назви станів, а й усвідомити динаміку конфлікту інтересів, який призвів до краху абсолютизму [11].

Під час проведення дискусії учні мають змогу проаналізувати комплекс економічних чинників, як-от величезний національний борг, несправедливі податки, високе безробіття та повсякденний голод, що супроводжувався демонстративним розкошуванням королівського двору на тлі зубожіння населення [34, с.16]. Окрім обговорення економічного аспекту, для змістовного обговорення в групах необхідно залучати соціально-політичні чинники, зокрема обурення всевладдям короля, протест проти дворянських привілеїв та домінування знаті, а також прагнення до свободи віросповідання та республіканської форми правління, що активно пропагували просвітителі. Небажання Людовіка XVI та його радників вирішувати невідкладні суспільні проблеми призвело до того, що останньою краплею стало запровадження нових

податків, яке змусило монарха оголосити про скликання Генеральних штатів. Використання такої деталізованої джерельної бази дозволяє учням 9 класу під час дискусії не лише називати факти, а й виявляти глибокі психологічні та матеріальні передумови народного повстання, формуючи власну аргументовану позицію щодо неминучості революційних змін [34, с.16]. Також, під час проведення оцінювальної дискусії вчитель може запропонувати учням обговорити роль різних верств населення, адже, за переконанням Тарле, без розуміння становища селянства та робітничого класу немислиме розуміння всього революційного періоду, попри керівну роль буржуазії.

Дискусія, як широке публічне обговорення спірної проблеми, сприяє розвитку критичного мислення, визначенню власної позиції та формуванню навичок аргументації [41, с.44]. Українські методисти вказують, що вдумливий розгляд аргументів проти власного переконання є кроком до прийняття зважених рішень, причому під час дискусії учні запам’ятовують до 70% матеріалу [37, с. 56]. Ефективність обговорення залежить від дотримання правил: вміння слухати, принципу одноосібного мовлення (символічний «ключ») та тактовності вчителя до помилок учнів [29, с. 74]. Оскільки причини революції 1789 року є дискусійним питанням із суперечливими поясненнями, цей метод дозволяє дев'ятикласникам глибоко розуміти передумови соціального вибуху [37, с. 55-56].

Для характеристики станової нерівності доцільно використовувати ідеї Р.Страдлинга через розв’язання проблем із альтернативними рішеннями [37, с. 56]. Формат оцінювальної дискусії передбачає поділ на активних учасників та спостерігачів з оцінювальними листками, а технологія «павутинка дискусії» допомагає опрацювати бінарні питання про випадковість чи закономірність фінансової кризи 1788 р. [35, с. 25-28]. Письмова, або «тиха» дискусія розвиває вміння формулювати тези через графічні позначки на аркушах із різними поглядами, а письмові дебати у парах прихильників та опонентів ладу завершуються написанням індивідуального есе [35, с. 29-30]. Додаткові форми, такі як «Дерево рішень», ток-шоу чи структуровані дебати за формальними правилами, розвивають повагу до опонентів та комунікативні навички [29, с. 77-

79]. Успіх процесу залежить від майстерності вчителя у слуханні, роз'ясненні думок та розумінні безсловесних сигналів мови тіла учнів [29, с. 82-83].

Отже, систематизація методів дискусії та рольової гри під час аналізу причин Французької революції доводить, що інтерактивна взаємодія є ключовим інструментом для перетворення історичних фактів на глибоке особисте переконання учнів. Поєднання різних методичних шкіл та концептуальних підходів дозволяє вчителю створити багатогранну картину кризи «старого порядку», де кожен учень стає активним учасником наукового пошуку.

2.2. Ключові події якобінського періоду революції через призму діяльності лідерів доби

Актуальність дослідження якобінського етапу Французької революції в шкільному курсі всесвітньої історії є беззаперечною актуальність і зумовлена необхідністю критичного аналізу природи радикальних суспільних трансформацій та їхніх лідерів. Аналіз діяльності ключових постатей цієї доби дозволяє дев'ятикласникам зрозуміти роль особистості в історії та небезпеку нехтування правами людини заради ідеологічної доцільності.

Революція спричинила надзвичайне піднесення громадянської активності, що втілилося у створенні розгалуженої мережі політичних клубів, виданням політичних памфлетів, листівок, газет, що стали справжніми центрами прийняття рішень поза стінами парламенту [33, с.14]. Центральне місце у цьому посідали якобінці – «Товариство друзів конституції», назване за місцем зустрічей у приміщенні монастиря Святого Якоба. Інформаційний вплив цієї групи забезпечувала газета «Друг народу», яку видавав Ж. П. Марат, радикалізм та гостра критика монархії якого відіграли ключову роль у підготовці суспільної думки до насильницьких змін [12**Error! Reference source not found.**, с.18]. Функціонував Клуб кордельєрів під керівництвом Ж. Дантона та К. Демулена, який став майданчиком для виступів найбільш палких трибунів революції [33, с.20].

Особливу увагу в викладання вказаної теми варто приділити якобінському періоду (1793-1794 рр.) як найбільш суперечливому соціально-економічному експерименту. У липні 1793 р. Конвент ухвалив доленосний декрет про безоплатну ліквідацію феодальних повинностей, завдяки чому французьке селянство фактично безкоштовно отримало землю у власність. Для стабілізації ситуації в містах було запроваджено жорстке економічне регулювання, зокрема встановлено тверді максимальні ціни на товари першої необхідності. Логічним продовженням цієї політики стали Вантозькі декрети 1794 р., що передбачали конфіскацію майна «ворогів революції» та його розподіл між найбіднішими верствами населення [33, с.20]. Ці заходи, попри їхній соціальний характер, грубо порушували принцип недоторканності приватної власності, що стало предметом дискусій про межі державної влади під час кризи.

Успіхи в економіці та на фронтах нерозривно переплітalися з політикою масового терору. 12 серпня 1793 р. до Конвенту з'явилася депутація комісарів первинних зборів, які прибули 10 серпня до Парижа у зв'язку зі святкуванням дня та затвердженням конституції. Її представники заявили: «Ми вимагаємо заарештувати всіх підозрілих і відправити їх потім до кордонів, як авангард грізної армії санкюлотів, поставивши їх у перші ряди. Дружини, батьки та діти підозрілих будуть залишені як заручники». Ці слова депутата конвенто зустріли громом оплесків, лідер поміркованих якобінців Дантон з трибуни вигукнув: «Дамо вихід народної помсти, обрушивши меч закону на голови змовників». Він запропонував негайно декретувати арешт підозрілих, але зауважив, що не слід відправляти їх на фронт: «Вони виявляться там небезпечнішими, ніж корисними. Ув’язнимо їх, вони будуть нашими заручниками», вигукнув він. Конвент прийняв, що пропозицію Дантона і направив її до Комітету законодавства «для подання доповіді про спосіб приведення його у виконання». Максиміліан Робесп'єр, відомий як «Непідкупний», пішов ще далі, оголосивши «вічну боротьбу агентам Пітта» та закликаючи народ до фізичного знищення ворогів свободи [39, с.115]. Законодавчим закріпленням цієї політики став «Декрет про підозрілих» (вересень 1793 р.), який дозволяв затримувати будь-яку особу без

належних доказів лише на підставі підозри в нелояльності до республіки [12, с.24].

Для розуміння персоналій цієї доби важливо використовувати метод «спрямованого читання». Діяльність О. Г. Мірабо (1749–1791) демонструє складність шляху від абсолютизму до конституціоналізму; блискучий оратор, чий прах його спочатку було поміщено до Пантеону, а згодом визнано зрадником через таємні зв'язки з королем [6, с.12]. Граф де Мірабо був аристократом за походженням, але через свій бунтівний характер та численні скандали опинився в опозиції до власного стану. Його життя до 1789 р. було сповнене дуелей, боргів та кількарічних ув’язнень за наказами батька, що, як не парадоксально, сформувало його як палкого ненависника деспотизму. Під час виборів до Генеральних штатів, дворянство Провансу відмовилося висувати кандидатуру Мірабо, і тоді пішов на безпрецедентний крок – обрався депутатом від третього стану. Це зробило його унікальним депутатом: аристократ за манерами та інтелектом, він став головним рупором буржуазії та простого народу [6, с.11-12].

У вивчені теми постать Мірабо є ключовою для розуміння подій 23 червня 1789 р. Коли король наказав депутатам розійтися, Мірабо виголосив історичну фразу, яка фактично стала початком кінця абсолютизму: «Йдіть і скажіть вашому панові, що ми тут перебуваємо з волі народу і що нас не вигнати звідси інакше, як силою багнетів!». Його неймовірний ораторський талант і здатність до імпровізації зробили його найвпливовішим політиком Установчих зборів. Мірабо виступав за створення конституційної монархії за англійським зразком, де король мав би виконавчу владу, а парламент – законодавчу. Він щиро вірив, що монархія є єдиною силою, здатною врятувати Францію від анархії, але водночас вона повинна бути обмежена законом [6, с.12].

Для розвитку критичного мислення учнів 9 класу важливим є «подвійне життя» Мірабо. Перебуваючи в зеніті слави, він прагнув обійняти посаду прем’єр-міністра, але декрет, що забороняв депутатам ставати міністрами, перекреслив ці плани. Мірабо розпочав таємні переговори з королівським двором і по суті він став секретним радником Людовіка XVI та Марії-Антуанетти, натомість

отримував кошти на покриття своїх боргів в обмін на поради, для приборкання революційної стихії та зберігання корони. Він намагався грати роль посередника між королем і революцією, сподіваючись спрямувати події в мирне річище.

Раптова смерть Мірабо 2 квітня 1791 р. внаслідок хвороби (поширювалися чутки про отруєння – авт.) була сприйнята суспільством як національна катастрофа. Майже весь Париж вийшов на його похорон, а церкву Св. Женев'єви перетворили на Пантеон – усипальницю великих людей, де Мірабо став першим почесним похованим громадянином. Проте ця слава виявилася недовговічною. Через півтора року, під час штурму палацу Тюїльрі, було знайдено таємну залізну шафу з листуванням короля, яке беззаперечно доводило зв'язок Мірабо з королівським двором. Реакція була миттєвою та жорсткою: його офіційно звинуватили у зраді національних інтересів, останки принизливо винесли з Пантеону та перепоховали на цвинтарі для злочинців у передмісті Сен-Марсо [6, с.12-13].

Порівнюючи постаті Мірабо і Робесп'єра, учні можуть побачити різницю між політиком-прагматиком, який шукав компроміс, а політиком-фанатиком, який визнавав лише повне знищення опонентів. Це допомагає дев'ятикласникам зрозуміти, що Французька революція не була однорідною, а являла собою боротьбу різних моделей майбутнього, де доля лідера часто залежала від його здатності відчувати дух часу.

М. Робесп'єр постає перед учнями як фанатичний послідовник Ж.-Ж. Руссо, що прагнув установити «диктатуру Доброчесності». Його шлях від адвоката до диктатора ілюструє, як щирий ідеалізм може трансформуватися у нещадний фанатизм [6, с.22]. М. Робесп'єр вірив у те, що говорив, і це робило його надзвичайно небезпечним для опонентів. Навіть ухвалення демократичної Конституції 1793 р. не зупинило репресій, оскільки її дія була призупинена через воєнний стан [12**Error! Reference source not found.**, с.24]. Історик В. Ревунєнков підкреслював, що якобінський терор був спрямований не лише проти контрреволюції, а й використовувався як інструмент дисциплінування самих народних мас, захищаючи інтереси певної частини буржуазії [44, с. 146-147].

На завершення аналізу учні 9 класу вивчають події Термідоріанського перевороту липень 1794 р. Вони мають усвідомити, що масові репресії та політика терору з часом позбавили Робесп'єра соціальної опори. Перемоги французької армії на фронтах зняли загрозу іноземної інтервенції, що зробило подальше кровопролиття безглуздим в очах суспільства. Політична ізоляція лідера призвела до об'єднання його ворогів у Конвенті та подальшої страти Робесп'єра та його прибічників, що стало справдженням пророцтва Дантона: «Революція пожирає власних дітей» [34, с.22; 33, с.14].

Для глибшого розуміння динаміки якобінського періоду необхідно детально проаналізувати постаті Ж. Дантона та Ж.-П. Марата, чиї долі та політичні стратегії стали уособленням двох різних шляхів революційного радикалізму. Хоча обидва лідери належали до табору «гори» (монтаньярів), їхні методи впливу на маси та бачення майбутнього республіки мали суттєві відмінності, що дозволяє учням 9 класу простежити внутрішню неоднорідність революційного руху.

Ж. Дантон постає як людина дії та неперевершений оратор, чий голос був здатний підіймати на боротьбу цілі квартали Парижа. До початку великих подій він працював адвокатом у королівському суді, де відточив талант переконання, що згодом зробив його помічником прокурора Комуни Парижа та міністром юстиції [42, с.23]. Дантон ініціював створення Революційного трибуналу, вважаючи, що держава має організувати правосуддя, аби запобігти неконтрольованому народному самосуду. Його заклик у серпні 1792 р. «Сміливість, ще раз сміливість, завжди сміливість – і Франція буде врятована!» став гаслом захисту вітчизни від іноземних інтервентів. А висловлена фраза: «Батьківщину неможливо забрати на підошвах своїх туфель», висловлена перед гільйотиною, стала символом патріотизму, невіддільного від трагічної долі революціонера [6, с.16; 42, с.23].

Цінність аналізу постаті Ж. Дантона полягає в характеристиці його еволюції від радикального організатора повалення монархії до поміркованого політика, який у 1793 р. почав виступати за припинення терору та пошук компромісу з ворогами. На відміну від М. Робесп'єра, Дантон був людиною земних

пристрастей, любив розкішне життя «нувороша» і не володів фанатичною аскезою «Непідкупного». Його відмова від еміграції перед загрозою арешту («Батьківщину неможливо забрати на підошвах своїх туфель») демонструє глибокий патріотизм, який, проте, не врятував його від гільйотини за звинуваченням у зраді. Останнє прохання Дантона до ката – показати його голову народу – підкреслює його віру у власну історичну значущість навіть у момент поразки [6, с.16].

На противагу прагматичному Ж. Дантону, Ж.-П. Марат уособлював найбільш безкомпромісну та криваву лінію революції. Лікар за фахом та журналіст за покликанням, він став «голосом» паризьких санкюлотів через свою газету «Друг народу». Цей лідер якобінського блоку мав колосальний вплив на настрої соціальних низів, оскільки вмів простою та агресивною мовою пояснити складні економічні проблеми через пошук «внутрішніх ворогів». Він першим почав вимагати не просто реформ, а фізичного винищення тисяч «аристократів та зрадників» заради порятунку республіки [12**Error! Reference source not found.**, с.18].

Безперечно, що при вивчені теми Французька революція XVIII ст., важливо звернути увагу на роль Ж.-П. Марата у вересневих розправах 1792 р. та його постійні заклики до терору, які він обґрунтовував потребами бідноти. Його постать дозволяє учням обговорити феномен «інформаційної радикалізації»: як друковане слово ставало зброєю, що штовхала натовп до насильства. Трагічна загибель Марата від кинджала Шарлотти Корде у липні 1793 р. перетворила його на «мученика революції», чий культ якобінці використали для виправдання ще жорстокішого терору. Картина Ж.-Л. Давіда «Смерть Марата» є важливим візуальним джерелом для аналізу того, як революційна пропаганда ідеалізувала своїх вождів, перетворюючи їх на релігійні за своєю суттю символи [12**Error! Reference source not found.**, с.18].

Отже, систематизація знань про якобінський період через аналіз внутрішніх мотивів його лідерів дозволяє не просто вивчити події, а й виробити у школярів навички оцінки складних етичних дилем. Використання методу «ПРЕС» та

інтерактивних дискусій навколо постатей Ж.-Ж. Дантона, Ж.-П. Марата та М.Робесп’єра допомагає дев’ятикласникам аргументувати власну позицію щодо ціни прогресу та меж політичної свободи. Так історія революції перестає бути переліком фактів, перетворюючись на простір для формування критичного мислення та національної самосвідомості.

2.3. Мультимедійні ресурси як засіб активізації навчання про вивченні соціальної і політичної активності французького громадянства

У сучасному освітньому просторі актуальність використання мультимедійних ресурсів при вивченні соціальної та політичної активності французького громадянства кінця XVIII століття зумовлена необхідністю подолання розриву між абстрактними історичними категоріями та живим сприйняттям подій учнями. В умовах цифровізації традиційні методи викладання часто не дозволяють повною мірою розкрити динаміку народних рухів, тоді як мультимедіа стає інструментом інтенсифікації навчання, що дозволяє не просто реконструювати факти, а візуалізувати складні соціальні процеси. Це особливо важливо для розуміння ролі робітничого класу та пересічних громадян, чия активність, за переконанням представників «київської історичної школи», І.Лучицький та Є. Тарле, була важливим чинником революційного вибуху [43, с. 74]. Використання електронних носіїв інформації дає змогу дев'ятикласникам дослідити економічну дійсність Франції через інтерактивні карти та статистичні графіки, що сприяє творчому осмисленню матеріалу та формуванню ціннісних орієнтацій щодо прав і свобод людини [43, с. 74]. У сучасному інформаційному світі, де використання комп’ютерних технологій значно підвищує ефективність навчання завдяки інтенсифікації, індивідуалізації та розширенню наочності [48].

Інтеграція комп’ютерних технологій у навчальний процес базується на розумінні специфіки сприйняття інформації, яка поділяється на візуальну, звукову та сенсорну. У контексті історії принциповим є розрізнення асоціативної інформації, як-от текст чи мова, що базуються на вже наявних суб'єктивних

уявленнях учня, та прямої інформації у вигляді фотографій чи відеохроніки, яка безпосередньо передає властивості об'єктів [29, с. 87-88]. Мультимедіа складним комплексом, що перетворює користувача на одночасного читача, слухача і глядача, забезпечуючи нелінійне представлення даних через гіпермедіа та інтерактивність [29, с. 89]. Доведено, що залучення зорового каналу сприйняття дозволяє збільшити обсяг засвоєної інформації з 1 тисячі до 100 тисяч умовних одиниць на хвилину, перетворюючи пасивне запам’ятовування на активне конструювання знань. Це вимагає від вчителя історії не лише технічної грамотності, а й здатності створювати на уроці атмосферу проблемності, творчості та позитивного емоційного стану [18, с. 208].

Застосування цифрових платформ, зокрема Google Earth, дозволяє візуалізувати історичний простір, де школярі можуть самостійно позначати місця ключових битв, прокладати маршрути руху армій та спостерігати за змінами державних кордонів за допомогою інструменту «полігон» [13]. Інтерактивність реалізується через онлайн-вікторини Kahoot!, флеш-картки Quizlet та QR-коди, що забезпечують миттєвий доступ до архівних документів чи відеореконструкцій, розширюючи межі підручника. Використання хмарної платформи Miro для створення мінд-карт (наприклад, схеми «Причини Французької революції») та діаграм структури влади за Конституціями 1791 р., 1793 р. та 1795 рр. стимулює логічне мислення та колективну працю [21, с. 92]. Живі робочі аркуші Google Docs та інтерактивні стінки Padlet або мультимедійні плакати Thinglink спонукають учнів до створення власного контенту, що сприяє глибокому аналізу причинно-наслідкових зв’язків [13].

Особливу роль у візуалізації епохи відіграють відеосюжети та мультимедійні презентації, які на уроці замінюють цілу сукупність засобів навчання. Відеофільми дозволяють учням «зануритися» в атмосферу революційного Парижа, зрозуміти мотивацію громадян та емоційне піднесення того часу [48]. Водночас робота з відеоматеріалом потребує чіткої дидактичної організації: фрагменти не мають перевищувати десяти хвилин, а перегляду повинно передувати конкретне пізнавальне завдання. Презентації, своєю чергою, слугують

віртуальними галереями та динамічними підручниками з анімованими схемами, що особливо ефективно під час узагальнення матеріалу для демонстрації динаміки зміни політичних режимів [48]. Застосування мультимедіа дозволяє інтенсифікувати навчання за рахунок маніпулювання візуальною інформацією: накладення зображень, анімаційних ефектів та багатовіконного представлення, наприклад, для одночасного аналізу відео та тексту «Декларації прав людини» [29, с. 90].

Робота з візуальними джерелами, зокрема портретними світлинами, репродукціями картин мультимедійному середовищі передбачає їхній аналіз як самостійних об'єктів дослідження [31, с. 42]. Аналізуючи постаті Ф. Вольтера, Ш.Луї де Монтеск'є чи Ж.-Ж. Руссо, учні за допомогою цифрових інструментів можуть досліджувати деталі портретів, виявляючи внутрішні мотиви діячів. Паралельно з цим, залучення статистичних матеріалів про державний борг у 900 млн ліврів чи витрати королівського двору дозволяє кількісно оцінити масштаб фінансової кризи [30, с. 45]. Використання інтерактивних таблиць, діаграм та схем допомагає учням самостійно аналізувати чинники, що стримували розвиток господарства, та реалізувати математичну компетентність через перетворення тексту в графічні моделі [9, с. 34; 30, с. 136-137].

На етапах актуалізації та закріплення знань мультимедіа дозволяє ефективно використовувати графічні організатори, зокрема метод «Асоціативний кущ» для візуалізації зв'язків між поняттями «просвітителі» та «республіка» [9, с. 31]. Створення інтерактивних кластерів на тему причин революції за моделлю «планета та її супутники» дозволяє учням самостійно змінювати структуру схеми безпосередньо під час опрацювання тексту [9, с. 41]. Використання «методу припущення на основі ключових слів» для створення цифрових розповідей про кризу абсолютизму спонукає учнів будувати логічні ланцюжки подій. Історичне моделювання альтернативних сценаріїв, наприклад, аналіз проекту двопалатного парламенту за англійським зразком, у поєднанні з методом «ПРЕС» допомагає ліцеїстам чітко структурувати свої аргументи щодо характеру революції та виникнення громадянського суспільства [9, с. 38, 41; 10, с. 55].

Отже, мультимедійні ресурси є незамінним засобом активізації пізнавальної діяльності при вивченні соціально-політичної активності французького громадянства. Вони забезпечують інтенсифікацію навчального процесу через інтерактивність та гнучкість, дозволяючи учням обирати власний темп і стиль навчання.

Висновок до розділу

Можемо обґрунтовувати наступні висновки: Найбільш ефективні стратегії активізації пізнавальної діяльності учнів дев’ятих класів. Формування критичного мислення та історичної грамотності можливе лише через відхід від лінійного та монологічного викладу подій на користь багатоперспективного аналізу, який успішно реалізується через проведення рольових ігор та симуляцій. Особливу увагу приділено методиці моделювання засідання Генеральних штатів, що забезпечує високу емоційну залученість школярів і перетворює засвоєння теоретичних знань про причини революції на особистий досвід участі в історичному процесі.

Встановлено, що критичний розгляд діяльності ключових лідерів епохи, зокрема О. Мірабо, Ж. Дантона, Ж.-П. Марата та М. Робесп’єра, є центральним елементом для розуміння суперечливої природи революційних перетворень. Через впровадження інноваційних методів аналізу біографічних кейсів та моделювання альтернативних історичних сценаріїв учні отримують можливість простежити трагічну трансформацію демократичних ідеалів у політику терору. Такий підхід сприяє не лише кращому запам’ятовуванню персоналій, а й формуванню ціннісних орієнтацій щодо ціни людського життя та наслідків радикалізації суспільно-політичних рухів.

Обґрунтовано доцільність інтеграції мультимедійних ресурсів та сучасних інтерактивних платформ, таких як Miro, Kahoot! та Google Earth, що трансформують вивчення фактів на динамічне дослідження соціально-політичної активності французького громадянства. Використання цифрового інструментарію дозволяє візуалізувати складні процеси зміни режимів,

створювати інтерактивні карти революційних подій та здійснювати оперативний контроль знань у формі гейміфікації. Таким чином, запропонована методика, що базується на синтезі історіографічної глибини та новітніх технологій, є ключовим фактором розвитку історичної свідомості та компетентностей сучасної молоді в умовах інформаційного суспільства.

РОЗДІЛ 3. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

3.1. Специфіка організації проектної роботи під час вивчення якобінського періоду революції

Впровадження проектної діяльності під час вивчення найбільш радикальної фази Французької революції зумовлена необхідністю переходу від репродуктивного відтворення дат до активного формування історичної свідомості дев'ятикласників. Одним зі шляхів досягнення сучасної освітньої мети є впровадження у навчальний процес методу проектів. Вчені-методисти вважають, що технологія проектів передбачає навчання через відкриття та розв’язання проблемних ситуацій. Вони є системою, за якої учні набувають знань та умінь у процесі планування та виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються. Метод проектів ефективно поєднується з індивідуальною та груповою формами самостійної діяльності, сприяючи творчому розвитку особистості [48]. Переконані в тому, що у сучасних освітніх реаліях метод проектів постає як інноваційний засіб наукового пошуку, що дозволяє гармонізувати шкільну програму з викликами реального життя, розвиваючи в учнів здатність до самостійного розв’язання складних проблемних ситуацій.

Однією із таких є якобінський період Французької революції XVIII ст., специфіка якого, зокрема обтяжено суперечливими декретами та революція терором, вимагає від педагога використання такого інструментарію, який би дозволив учням не просто фіксувати факти, а досліджувати соціально-політичну динаміку через власну практичну діяльність. Проектна робота на цьому етапі стає платформою для творчого розвитку особистості, де кожен учень отримує можливість реалізувати власні інтереси, трансформуючи навчальний процес у простір особистісно значущих відкриттів [41, с. 49].

В основі її організації лежить ідея активного навчання, де проект виступає як цілісна система, що поступово ускладнюється залежно від віку школярів та глибини обраної теми [28, с. 176]. Під час вивчення якобінської диктатури вчителю доцільно диференціювати типи проектів на дослідницькі, інформаційні, ігрові та творчі, забезпечуючи комплексне охоплення матеріалу. Дослідницькі

проекти вимагають від учнів 9 класу обміркованої структури та чітко визначеної мети, наприклад, аналізу соціально-економічних наслідків «Декрету про загальний максимум», тоді як творчі проекти можуть не мати жорсткої структури, дозволяючи учням презентувати результати у вигляді рукописного журналу чи колективного колажу [28, с. 177; 41, с. 50]. Особливе місце посідають ігрові (імітаційні) проекти, де учасники беруть на себе ролі лідерів Комітету громадського порятунку, що дозволяє їм зсередини зрозуміти логіку прийняття радикальних рішень та конфлікт інтересів тогочасної політичної еліти.

Проектна діяльність на уроках історії ефективно поєднує індивідуальну та групову форми роботи, базуючись на глибокому аналізі візуальних та статистичних джерел. Згідно з методичними рекомендаціями П. Мороза, тогочасні гравюри чи репродукції картин мають розглядатися як самостійні об’єкти дослідження, що дозволяє учням створювати проекти на тему «Обличчя якобінського терору», аналізуючи через візуальні образи мотиви та настрої авторів епохи [31, с. 42]. Інший вектор проектної роботи може бути спрямований на створення «Економічного профілю диктатури», де школярі використовують статистику зростання цін та девальвації грошей для побудови логічних схем і графіків, що пояснюють причини введення твердих цін на товари першої необхідності, як-от борошно чи мило [9, с. 50; 12**Error! Reference source not found.**, с. 24]. Це сприяє формуванню базових знань та стійкої мотивації, оскільки пошук відповіді на питання про доцільність економічного регулювання в умовах кризи робить історичний матеріал особистісно значущим для сучасного підлітка.

Робота над проектами про «нову еру» якобінців охоплює дослідження реформи календаря, аналіз «Декрету про всенародне ополчення», що дозволив створити мільйонну армію, та вивчення суперечливого «Закону про підозрілих», який став юридичним підґрунтям для масових репресій [12**Error! Reference source not found.**, с. 24; 39, с. 116]. Клас може об’єднуватися у спеціалізовані дослідницькі групи, У старших класах робота вчителя ґрунтується на організації глибокої пізнавальної діяльності. При вивченні суперечливого якобінського періоду проектний підхід дозволяє учням самостійно дослідити трансформацію

ідеї «доброчесності» у державний терор. Клас об’єднується у дослідницькі групи, кожна з яких опрацьовує свій блок питань, використовуючи документальні джерела, схеми та портрети діячів [48].

Перша група: «Ідеологи та трибуни». Її досліджується на основі виступів М.Робесп’єра, Л. Сен-Жюста та Ж. Дантона досліджують, як змінювалася риторика революціонерів від захисту прав людини до виправдання страт. Результат – порівняльна таблиця «Еволюція поглядів вождів революції».

Друга група: «Законодавче поле терору». Учні аналізують Декларацію прав людини і громадянина 1793 року та порівнюють її з «Законом про підозрілих». Проблема для розв’язання: чому найдемократичніша конституція того часу так і не була введена в дію?

Третя група: «Соціальне обличчя гільйотини». Використовуючи статистичні дані та мемуари, група досліджує, хто насправді ставав жертвами терору (від дворян до селян). Учні створюють інфографіку соціального складу репресованих [48].

Робота в таких учнівських групах консолідує зусилля, вчить толерантності та вміння аргументовано дискутувати про складні історичні події. Виконання подібних завдань забезпечує: формування базових знань: учні не просто запам’ятовують дати, а розуміють внутрішню логіку історичних процесів;
стійку мотивацію: пошук відповіді на питання «Чи можна побудувати щастя на крові?» робить матеріал особистісно значущим; розвиток критичного мислення: аналіз першоджерел (декретів, листів) дозволяє учням усвідомити себе творцями власних знань, а не просто споживачами готової інформації [48].

Відзначимо, що специфіка теми якобінського режиму вимагає глибокого занурення в передумови кризи, що розпочалася 5 травня 1789 р., коли Людовік XVI скликав Генеральні штати для затвердження нових податків через порожню скарбницю. Проектна робота дозволяє учням дослідити цей конфлікт інтересів, коли депутати третього стану відкинули застарілу традицію голосування («один стан – один голос») і 17 червня 1789 р. проголосили себе Національними зборами [42, с. 17]. Аналіз політичних трансформацій від Генеральних штатів до

Установчих зборів стає основою для учнівських проектів, що вивчають закладання підвалин нового державного ладу та руйнування символів абсолютизму, як це сталося під час захоплення Бастилії 14 липня 1789 р. [42, с. 18].

В основі організації проектної роботи лежить ідея активного навчання, де фактична база подій 1789-1791 рр. стає матеріалом для дослідження перших кроків до конституційної монархії. Учні аналізують декрети 4–11 серпня про скасування феодальних повинностей та фундаментальну «Декларацію прав людини і громадянина» від 26 серпня 1789 р., що базувалася на ідеях Просвітництва [42, с. 19]. Проектна діяльність дозволяє детально розібрати внутрішню напругу в країні: від невдалої втечі короля у червні 1791 року до розстрілу демонстрації на Марсовому полі та прийняття першої Конституції 3 вересня 1791 р. Окремим напрямом проектів вивчення «політичних клубів», зокрема якобінського, та їхнього розколу на поміркованих жирондистів і радикальних монтаньярів [42, с. 21]. Це допомагає учням зрозуміти, як зовнішня загроза з боку антифранцузької коаліції Австрії та Пруссії у 1792 р. призвела до заклику «Вітчизна в небезпеці!» та подальшої радикалізації мас.

Логіка проектного дослідження веде учнів до моменту падіння монархії 10 серпня 1792 р., спричиненого воєнними поразками та зрадою королівського двору. Штурм палацу Тюїльрі, скликання Національного конвенту та проголошення Франції республікою 21 вересня 1792 р. – після переможної битви під Вальмі – стають темами для імітаційних проектів, де школярі моделюють протистояння в Конвенті [42, с. 21-22]. Особливої уваги потребує період 1793 року, коли через економічний хаос та вимоги санкюлотів встановилася якобінська диктатура на чолі з М. Робесп’єром. У межах проектів учні досліджують діяльність Комітету громадянського порятунку та прийняття нової, найбільш демократичної, але так і не запровадженої Конституції 24 червня 1793 р. [6, с. 22; 42, с. 23]. Цей етап дозволяє реалізувати метод проектування як науковий пошук, де аналізується суперечність між проголошеними свободами та реальним терором.

Слід відзначити, що специфіка проектної роботи під час вивчення терору полягає в опрацюванні «Закону про підозрілих» від 17 вересня 1793 р., який дозволяв арешти за будь-яку невідповідність революційним ідеалам [39, с. 116]. Учні створюють проекти, аналізуючи трагічні долі Марії-Антуанетти, жирондистів та самих революціонерів, як-от Ж. Дантона чи Ж.-П. Марата [17, с. 14; 42, с. 24]. Водночас проекти охоплюють і конструктивні аспекти: реорганізацію армії, що збільшила її чисельність до 650 тисяч осіб, та піднесення талановитих офіцерів, зокрема Наполеона Бонапарта. Окремі групи дослідників можуть вивчати економічне регулювання через «Декрет про загальний максимум» та спроби створення культу Розуму [42, с. 24]. Такий підхід вчить дев'ятикласників бачити за терором не лише насильство, а й складні механізми виживання держави, а також особисте збагачення окремих діячів, як-от Фрерона чи Барраса [26, с. 174].

На завершальній частині проектної діяльності учасники фокусуються на подіях 9 термідора II року Республіки (27 липня 1794 р.), коли через змову в Конвенті режим Робесп’єра було ліквідовано. Учні вибудовують логічний ланцюжок від «словесного терору» та страт соратників до падіння самого лідера якобінців, що дозволяє зробити висновок про неминучий крах режиму, побудованого на системному насильстві [12**Error! Reference source not found.**, с. 24; 42, с. 25]. Використання періодизації В. Г. Ревунєнкова допомагає учням розрізняти висхідну фазу революції та період її згасання, а робота з карикатурами й портретами діячів робить дослідження максимально наближеним до роботи професійного історика [45, с. 147; 48].

Креативність учнів розквітає в умовах публічного захисту проектів, де використання е-додатків дозволяє візуалізувати складні ідеї [23]. Зокрема, у підручнику «Всесвітня історія. 8 клас» автори О. Пометун, О. Дудар та е-додатку до нього є завдання, які природно ведуть до публічного виступу. Так, у темі про Великі географічні відкриття учні можуть підготувати презентацію від імені мореплавця, інвестора чи корінного жителя відкритих земель, пояснюючи мотиви, страхи та очікування свого героя. Це спонукає не лише до пошуку

історичних фактів, а й до творчого переосмислення ролі та аргументації. Е-додаток дає інструменти для візуалізації ідей: готові шаблони слайдів, інтерактивні схеми, зображення карт і артефактів. Це допомагає навіть менш упевненим учням впевнено виступити перед класом, адже вони мають візуальну опору. Важливим елементом цього підходу є захист проєктів: учні не просто озвучують свою роботу, а й відповідають на запитання однокласників, обґрунтовують вибір фактів, пояснюють, чому саме так інтерпретували події. Така практика розвиває навички комунікації, логіки й уміння відстоювати власну думку, залишаючись відкритим до дискусії [23].

Захищаючи свою роботу, дев'ятикласники вчаться обґрунтовувати вибір фактів та інтерпретувати події 9 термідора як логічний фінал режиму, побудованого на насильстві, що підводить до висновку про неминучий крах будь-якого свавілля [12**Error! Reference source not found.**, с. 24]. Особливого значення набуває робота з карикатурами та фотокопіями документів, що робить проектне дослідження максимально наближеним до роботи справжнього науковця [48]. Використання періодизації В.Ревунєнкова та аналіз соціальної природи санкюлотів допомагають учням вийти за рамки поверхневого вивчення біографій і заглибитися в соціальну сутність історичних процесів, що є ознакою високої техніки аналізу [45, с. 147].

Отже, проектна діяльність забезпечує перехід від пасивного засвоєння фактів до самостійного розв’язання проблемних ситуацій, формуючи в учнів системне бачення логіки історичного розвитку. Через роботу з джерелами школярі аналізують трагічну еволюцію ідей – від гасел «свободи та рівності» до практики «кривавого терору», що розвиває навички критичної деконструкції ідеологічних міфів. Групова форма роботи дозволяє диференціювати дослідження за різними напрямами (економіка, культура, побут), сприяючи розвитку комунікативних компетентностей та формуванню власної виваженої оцінки якобінського періоду.

3.2. Алгоритм розробки критеріїв оцінювання учнівських проектів (на прикладі періоду термідоріанської реакції)

Впровадження чіткого алгоритму оцінювання проектної діяльності є ключовою умовою об’єктивного вимірювання навчальних досягнень учнів 9 класу під час вивчення завершальних етапів Французької революції. Специфіка періоду термідоріанської реакції вимагає від педагога створення критеріїв, що охоплюють як знання складних політичних трансформацій, так і розвиток критичного мислення школярів. Пропонована методика дозволяє структурувати процес оцінювання, перетворюючи його на невід’ємну частину дослідницького пошуку та стимул для саморозвитку учня.

Етап представлення та оцінювання результатів проектної діяльності є кульмінаційним моментом навчання, що вимагає від учителя розробки прозорого та багатогранного алгоритму. Особливо складним для проектування є період термідоріанської реакції (1794–1799 рр.), який ознаменувався приходом до влади заможних верств та поступовим згасанням радикального імпульсу. Організація оцінювання таких проектів має враховувати, як учні 9 класу трактують суперечливі дії нової влади, яка, з одного боку, скасувала декрет «про підозрілих» та репресивні закони 22 преріалю, а з іншого – використовувала терор проти колишніх соратників-якобінців [40, с. 26].

За спостереженнями А. Манфреда, термідоріанці насамперед зруйнували апарат революційно-демократичної диктатури. Структура урядової влади було суттєво змінено. Комітет громадського порятунку – цей орган революційного уряду був позбавлений своїх колишніх функцій, повноважень та прав. Він був зведений до ролі відомчого комітету, що займається питаннями зовнішньої політики та керівництвом армією; поряд з ним було створено 15 інших урядових комітетів, які мали рівними з Комітетом громадського порятунку правами. До складу комітетів увійшли головні учасники контрреволюційного перевороту. Оплот революційної демократії столиці – Паризька комуна була розгромлена та скасована. Більшість членів Комуни було відправлено на гільйотину. Термідоріанці скасували винагороду в 40 су для незаможних громадян, які брали

участь у засіданні секції; тим самим плебейство фактично усувалося від участі в секціях. Декілька пізніше були ліквідовані та заборонені революційні комітети та народні товариства, які відіграли велику роль у революції. Революційний суд було реорганізовано; було оновлено його склад, скасовано закон 22 преріалю та інші репресивні закони проти контрреволюційних елементів. Суд перетворився на зброю контрреволюційного терору. Так були зламані та зруйновані органи революційно-демократичної диктатури [26, с.197].

Декрет від 27 жерміналю (16 квітня 1794 р.), прийнятий за доповіді Л. Сен-Жюста про спільну поліцію та злочини «факцій», наказував, щоб «обвинувачені в змовах» доставлялися з усіх кінців республіки до Парижа і вдавалися до суду. Революційний трибунал. Декретом від 19 флореалю (8 травня 1794 р.) трибунали та військові комісії, засновані в департаментах народними представниками в місії, були скасовані (за поодинокими винятками). Їхні справи також передавалися паризькому Революційному трибуналу. Декретом від 27 жерміналю «нагляд за органами влади» був вручений одному лише Комітету громадського порятунку, у якому засновувалося Генеральне бюро поліції. У цьому бюро розглядалися всі справи, що стосуються провини державних службовців Критерієм успішності проекту тут виступає вміння школярів аналізувати руйнування апарату революційно-демократичної диктатури, зокрема трансформацію Комітету громадського порятунку у відомчий орган та розгром Паризької комуни. Учні мають дослідити, як декрет від 27 жерміналю (16 квітня 1794 р.) та наступні розпорядження зосереджували поліцейські функції в руках Комітету громадського порятунку, що призвело до ліквідації місцевих трибуналів і концентрації судової влади в Парижі [39, с. 179]. Презентація такого дослідження може відбуватися у формі виступу перед класом або імітації звернення до органів влади, де учні мають оперувати цифрами та документами зі своєї «теки дослідника», демонструючи чіткість та лаконічність викладу [41, с. 59].

Алгоритм оцінювання за методикою Г. Сиротенка та О. Пометун включає три основні блоки: зовнішню оцінку, самооцінку та критерії результативності. У межах зовнішньої оцінки вчитель та аудиторія аналізують, наскільки переконливо

учні обґрунтували важливість обраної проблеми, наприклад, перехід від влади термідоріанського Конвенту до Директорії. Важливо оцінити, як групи висвітлили процес усунення плебейства від політичного життя через скасування винагороди в 40 су за участь у засіданнях секцій, що фактично зламало оплот революційної демократії [26, с. 197]. Самооцінка або рефлексія спонукає дев'ятикласників відповісти на питання про власні здобутки, переваги командної роботи та помилки, яких варто було б уникнути [41, с. 60]. Критерії результативності при цьому охоплюють якість демонстраційного стенду, змістовність теки документів та вміння вести «аналітичний діалог» без використання нотаток. Це дозволяє вчителю оцінити не лише фактичні знання про скасування системи «загального максимуму» у грудні 1794 року, що спричинило стрибок цін у кілька разів, а й рівень сформованості громадянських компетенцій через розуміння складності суспільних трансформацій [42, с. 25; 12**Error! Reference source not found.**, с. 25-26].

Особливе місце в цьому алгоритмі посідає аналіз причинно-наслідкових зв'язків та робота з історичною картою, що стає основою для виставлення балів за високий рівень мислення. Вчитель оцінює, як учні пояснюють запит суспільства на «сильну руку» через внутрішню нестабільність Директорії та загрозу роялістських бунтів, які придушував артилерією Наполеон Бонапарт у жовтні 1795 р. [42, с. 26]. У проектах має бути відображена роль П. Барраса як ключової фігури Директорії та вплив банкірів на політичне життя країни, де ціни зросли у 230 разів, а заробітна плата – лише в 63 рази. Важливим критерієм є вміння працювати з термінологією, зокрема пояснювати поняття «амністія» на прикладі повсталих у Вандеї або оцінювати значення битви біля мису Абукір (адмірал Горацio Нельсон) для долі майбутнього консула. Використання методики «перехідного» трактування В. Ревунєнкова дозволяє оцінити, наскільки глибоко учні зрозуміли 18 брюмера 1799 р. як логічне завершення «нисхідної фази» революції та встановлення влади Наполеона, Е.-Ж. Сієса та Р. Дюко [12**Error! Reference source not found.**, с. 26; 45, с. 147]. Використання ж методу «мішень» або «аркушів самооцінки» на цьому етапі дозволяє дев'ятикласникам самостійно

визначити, наскільки глибоко вони зрозуміли трансформацію Франції від терору до військової диктатури, дослідити причини ізоляції «непідкупного» Робесп'єра чи проаналізувати Конституцію 1795 р., яка скасувала загальне виборче право. Також тут учні 9 класу можуть аналізувати своє розуміння термінів «термідоріанці» та причин повалення якобінської тиранії [34, с.22]. Вчитель, перевіряючи такі проекти, оцінює не лише знання дат, а й вміння учнів працювати з правовою термінологією (амністія, реакція, консульство), що відповідає меті формування історичної та громадянської компетентностей [12, с.26; 35, с. 132].

О. Мокрогуз пропонує схожий підхід, який характеризується тим, що технологізація процесу оцінювання передбачає використання спеціальних аркушів активності, де за кожне висловлювання, уточнююче запитання або проведення аналогій учень отримує заохочувальні бали. Водночас система передбачає зняття балів за переривання інших, несуттєві зауваження або спроби монополізувати спілкування, що вчить школярів відповідальності за колективний результат [29, с. 75]. Під час обговорення моральної дилеми щодо смертної кари чи соціальної несправедливості, коли термідоріанці, прагнучи популярності, почали судити якобінців за терор, учні вчаться бачити багаторівневість історичної правди [42, с. 26].

Вчені вважають, що методичні рекомендації до Розділу 3 акцентують увагу на тому, що проектна діяльність має завершуватися есе, де учні структурують власну позицію щодо дій термідоріанців, виділяючи аргументи «за» і «проти» відмови від якобінського радикалізму. Використання зразка формату письмової роботи допомагає учням структурувати текст, виділяти проблему та формулювати аргументований підсумковий абзац [35, с. 131]. Також це допомагає вчителю отримати якісний зворотний зв'язок та оцінити, наскільки школярі усвідомили трансформацію Франції від терору до військової диктатури. Використання прийомів «бліц-дискусії» або вправи «зарядка» дозволяє в ігровій формі зафіксувати емоційне ставлення до уроку та ефективність обраних мультимедійних засобів, таких як шаблони слайдів з е-додатку до підручника О.Пометун [9, с. 51; 29, с. 91]. У процесі підбиття підсумків учні аналізують, як

мова Просвітництва трансформувалася в мову декретів Конвенту, використовуючи тези Р. Шартьє та порівнюючи погляди А. Олара та О. Кошена на природу революції. Таким чином, розроблений алгоритм критеріїв оцінювання не лише фіксує рівень засвоєння дат та фактів, а й перетворює контроль на стимул для подальшого пізнання, де символи революції стають для учнів «місцями пам’яті», що формують їхню власну ідентичність [16, с. 63].

Ефективність проектної діяльності учнів 9 класу безпосередньо залежить від чіткості критеріїв оцінювання та наявності зворотного зв’язку. У процесі підбиття підсумків вивчення періоду термідоріанської реакції та правління Директорії вчитель має надати дев’ятикласникам можливість оцінити не лише зміст проекту, а й власну діяльність. Важливим інструментом тут виступає рефлективна бесіда, під час якої учні відповідають на запитання про мету виконання вправ, особисті почуття та здобуті навички [35, с. 130]. Це дозволяє зафіксувати найбільш значущі моменти заняття та виявити запити на майбутнє навчання. Особливе місце в алгоритмі оцінювання посідають листи самооцінювання, які заповнюються після завершення інтерактивної частини проекту. Учень 9 класу оцінює вміння підбирати аргументи, робити логічні висновки та ставити запитання за шкалою від потреби в удосконаленні до прекрасного рівня виконання [9, с. 51]. Паралельно з цим проводиться колективна оцінка діяльності малої групи, де учасники аналізують, наскільки ефективно вони допомагали одне одному, з’ясовували незрозумілі моменти та надавали можливість кожному взяти участь в обговоренні результатів [35, с. 130]. Така оцінка власної участі в груповій роботі вчить дев’ятикласників відповідальності та вмінню вносити конструктивні пропозиції для досягнення спільної мети.

Завершальним етапом алгоритму може бути використання візуальних або кінестетичних методів рефлексії, таких як «мішень» або «зарядка». Малюючи в зошитах мішень, учень 9 класу заповнює сектори, присвячені атмосфері в групі, власній праці та результатам роботи, після чого вчитель виставляє свою оцінку в четвертому секторі [35, с. 132]. У разі розбіжностей відбувається процес узгодження, що сприяє об’єктивності оцінювання. Емоційне ставлення до уроку

дев’ятикласники можуть висловити через вправу «зарядка», де за допомогою рухів – від присідання до плескання в долоні догори – вони сигналізують про задоволеність методами та результатами своєї проектної діяльності. Такі прийоми дозволяють вчителю отримати якісний зворотний зв’язок, а учням – усвідомити власну прогресію у вивченні історії Французької революції [35, с. 132].

Сучасна модель навчання спрямована на його технологізацію через систему оцінювання. За кожне висловлювання, надання фактологічної інформації або залучення іншого учня до розмови учасник отримує заохочувальні бали, що фіксуються у спеціальному аркуші. Додатково оцінюються уточнюючі запитання, вміння слухати та проведення аналогій, що свідчить про високий рівень мислення. Водночас бали знімаються за переривання інших, несуттєві зауваження або спроби монополізувати процес спілкування. Така умовна система дозволяє вчителю підрахувати об'єктивну оцінку за активність учня, яка варіюється від початкового до найвищого рівня залежно від набраної суми балів [29, с. 75]. Організовувати обговорення можна лише за умови глибокого знання учнями теми та їхнього інтересу до проблеми. Прикладом може бути дискусія на тему моральної дилеми щодо смертної кари під час термідоріанської реакції, де групи захищають різні позиції, згодом міняючись ролями для виявлення найбільш вагомих аргументів та усвідомлення складності досягнення компромісу [29, с. 76].

Отже, застосування пропонованого алгоритму забезпечує комплексне оцінювання не лише знань про фінальний етап революції, а й рівень сформованості аналітичних навичок учнів. Чітко визначені критерії, що включають саморефлексію та зовнішній аудит, сприяють підвищенню відповідальності дев'ятикласників за результати власного дослідження. Підсумковий контроль у формі проектного захисту дозволяє учням усвідомити історичну логіку переходу від революційного радикалізму до стабілізації державного ладу.

Висновок до розділу

Методика організації проектної діяльності під час вивчення якобінського періоду та термідоріанської реакції в період Французької революції XVIII ст. дозволяє трансформувати складний фактичний матеріал у простір для самостійного наукового пошуку учнів 9 класу. Впровадження диференційованих типів проектів, зокрема від імітаційних ігор до статистичних досліджень – сприяє глибокому розумінню суперечливої природи Французької революції та механізмів трансформації демократичних ідей у диктатуру. Розроблений алгоритм оцінювання, що базується на поєднанні зовнішнього контролю, саморефлексії та аналізу причинно-наслідкових зв’язків, забезпечує об’єктивність вимірювання як предметних, так і громадянських компетентностей школярів. Застосування рефлексивних методів, таких як «мішень» або «листи самооцінювання», дозволяє учням усвідомити власну прогресію у вивченні історії та сформувати критичне ставлення до радикальних методів політичної боротьби.

ВИСНОВКИ

Можемо обґрунтувати наступні висновки, які виносяться на захист:

Фундамент вивчення цієї проблематики закладено в класичних працях європейської історіографії, зокрема Жозефа де Местра, Огюстена Тьєррі та Франсуа Міньє. Визначено, що особливе значення для вітчизняної науки мали праці представників української школи, насамперед І. Лучицького, який одним із перших на світовому рівні ґрунтовно проаналізував аграрне питання як передумову революційного вибуху. Основи системного викладу матеріалу в українській історіографії заклала праця К.Джеджули «Історія Франції» 1954 року, в повоєнний період, сучасні дослідження Л. Зашкільняка дозволили інтегрувати в український освітній простір новітні методологічні парадигми зарубіжної історіографії. З'ясовано, що еволюція наукових поглядів – від суто класового аналізу до антропологічного та культурологічного осмислення – є ключовим фактором для побудови багатоперспективного шкільного курсу історії.

Під час вивчення джерельної бази дослідження було встановлено, що її структура охоплює складну систему матеріалів, яка дозволяє комплексно відтворити правове та соціальне поле епохи. З'ясовано, що першу групу джерел становлять нормативно-правові акти в галузі освіти, насамперед Закон України «Про освіту» та Державний стандарт, які визначають вимоги до формування компетентностей сучасного учня. Визначено, що для практичного наповнення уроків критичне значення мають класичні хрестоматії, зокрема видання під редакцією В. Жебокрицького, яке забезпечує доступ до українських перекладів ключових документів 1789–1799 р. Окремо доведено важливість аналізу писемних джерел особистого походження та промов політичних лідерів, зокрема Максиміліана Робесп'єра, що у поєднанні з сучасними цифровими архівами та збірниками документів дозволяє вчителю створити автентичне дослідницьке середовище. Встановлено, що опрацьована джерельна база є достатньою для реалізації всіх запланованих інноваційних підходів та забезпечує наукову достовірність навчальних проектів.

Аналіз методологічних засад роботи дозволив визначити пріоритетність поєднання загальноісторичних принципів із сучасними педагогічними методами навчання. Доведено, що використання різноманітних методів є базовою умовою для формування в учнів 9 класу чіткого розуміння етапності революції та причинно-наслідкових зв'язків між падінням монархії, встановленням республіки та термідоріанським переворотом. Встановлено, що системна інтеграція цих методів забезпечує цілісність сприйняття навчального матеріалу та відповідає вимогам особистісно-орієнтованого підбору змісту освіти.

У межах другого розділу було детально обґрунтовано технології проведення рольових ігор і дискусій як найбільш ефективних стратегій вивчення причин революції. Доведено, що метод історичної симуляції, зокрема моделювання засідання Генеральних штатів, дозволяє учням самостійно прожити соціально-політичний конфлікт через прийняття ролей представників різних станів. З'ясовано, що така активність забезпечує високий рівень емоційної залученості та допомагає школярам усвідомити неминучість кризи «старого порядку» не через сухі факти, а через ігровий аналіз суперечливих інтересів дворянства, духовенства та третього стану. Визначено, що організація проблемних дискусій за мотивами історіографічних суперечок сприяє формуванню в учнів навичок аргументації та поваги до багатоперспективності в оцінці історичних подій. Встановлено, що перетворення академічної суперечки на особистий досвід вибору є ключовим фактором глибокого засвоєння матеріалу в умовах дефіциту навчального часу.

Важливим етапом дослідження стало вивчення персоналізації історичного процесу через призму діяльності лідерів революційної доби – Мірабо, Дантона, Марата та Робесп’єра. З'ясовано, що використання методу «спрямованого читання» та прийомів порівняльної характеристики біографічних кейсів дозволяє дев’ятикласникам простежити складну внутрішню логіку трансформації революційних ідеалів. Визначено, що аналіз переходу від ораторського тріумфу Оноре Мірабо до радикального фанатизму якобінців допомагає учням усвідомити трагічну закономірність перетворення демократичної енергії на політику терору. Доведено, що такий підхід підводить підлітків до фундаментального розуміння

небезпеки нехтування правовими нормами заради ідеологічної доцільності, що є надзвичайно важливим для формування їхньої громадянської позиції. Встановлено, що персоналізація історії робить події минулого ближчими для сприйняття, перетворюючи історичних діячів з абстрактних імен на реальних суб'єктів морального та політичного вибору.

Під час аналізу використання мультимедійних ресурсів було встановлено, що сучасні цифрові платформи Miro, Kahoot! та Google Earth виступають не просто додатковим засобом унаочнення, а стрижневим елементом інтенсифікації навчання. З'ясовано, що застосування інтерактивних карт та статистичних графіків про фінансову кризу Франції дозволяє візуалізувати динаміку соціальних процесів, які раніше залишалися для учнів надто складними. Визначено, що створення інтелект-карт причин революції на платформі Miro та проведення гейміфікованих перевірок знань через Kahoot! значно підвищує мотивацію дев’ятикласників до вивчення історії. Доведено, що інтеграція віртуальних екскурсій та відеореконструкцій сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності та допомагає подолати пасивність школярів під час опрацювання великих обсягів інформації. Встановлено, що цифровий інструментарій забезпечує динамічність уроку та дозволяє вчителю оперативно коригувати освітню траєкторію залежно від рівня засвоєння матеріалу класом.

У третьому розділі було всебічно проаналізовано специфіку проектної діяльності учнів, де з'ясовано, що цей метод є найвищою формою реалізації суб’єктності школяра в освітньому процесі. Доведено, що під час вивчення якобінського періоду проектна робота дозволяє учням самостійно дослідити перетворення революційної риторики на інструмент репресій, аналізуючи такі складні документи, як «Закон про підозрілих». Визначено, що розподіл учнів на дослідницькі групи («Ідеологи», «Законодавці», «Соціальні аналітики») сприяє глибокому зануренню в морально-етичні дилеми епохи та розвиває навички критичного аналізу джерел. З'ясовано, що проектна діяльність закладає фундамент для розуміння внутрішньої логіки історичного розвитку, де кожна політична дія має свої соціальні наслідки. Встановлено, що результатом такої

роботи є не лише створена учнями «тека дослідника», а й сформоване уміння аргументовано відстоювати власну позицію в ході аналітичного діалогу.

На завершальному етапі було обґрунтовано алгоритм розробки критеріїв оцінювання проектів, де особливу увагу приділено методу «мішень» та листам самооцінки. З'ясовано, що традиційний контроль знань у формі тестування є недостатнім для вимірювання м'яких навичок, тому впровадження системи рефлексії є обов’язковою умовою результативності проектної роботи. Визначено, що на прикладі періоду термідоріанської реакції учні отримують змогу самостійно оцінити свій внесок у групову справу, якість підготовлених матеріалів та рівень володіння термінологією. Доведено, що прозорість критеріїв оцінювання підвищує відповідальність школярів за кінцевий продукт та сприяє вихованню культури самовдосконалення. Таким чином, запропонована комплексна методика оцінювання забезпечує об’єктивність результатів та стимулює подальший інтерес до історичного пізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

І. Джерела:

1. Велику Французьку революцію виклали онлайн. СКАНИ. URL: https://www.istpravda.com.ua/short/2014/02/11/141385/ (дата звернення: 01.03.2026).

2. Всесвітня історія 7-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2023. 32 с.

3. Всеукраїнська школа онлайн. 9 клас. Всесвітня історія. Завершення Великої французької революції. URL: https://www.youtube.com/watch?v=F6CJfmPIUGI (дата звернення: 24.01.2026).

4. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 09.05.2026).

5. Хрестоматія з нової історії: Навчальний посібник. Ч.ІІ. / Упор. В.А.Жебокрицький (ред.), Л.А. Коваленко, В.В. Зайцев. Київ: Вид-во «Радянська школа», 1972. 176 с.

ІІ. Література:

6. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, ЛТД”, 2005. 384 с. URL: https://studfile.net/preview/8837934/ (дата звернення: 19.01.2026).

7. Бевз Т.А. Феномен «революція» у дискурсах мислителів, політиків, науковців. Монографія. Київ : 2012. 176 с.

8. Берянич І. Технології проведення рольових ігор і дискусій при аналізі причин французької революції кінця XVIII ст. Берянич І. Технології проведення рольових ігор і дискусій при аналізі причин Французької революції кінця XVIII ст. // Наукові праці студентів історичного факультету Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам’янець-Подільський, 2026. Вип. 23. Ч. 1. 282 с.

9. Бондарук І.П. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання історії: навчально-методичний посібник. Біла Церква: КОІПОПК, 2013. 107 с.

10. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 244 с.

11. Варварцев М.М., Мартинов А.Ю. Французька революція 1789–1804. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?Z21ID=&I21DBN=DOP&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Frantsuzka_revoliutsiia_1789 (дата звернення: 25.01.2026).

12. Васильків І. Д. Всесвітня історія : підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2022. 192 с. : іл.

13. Васьківська Т. Використання цифрових інструментів для вивчення історії: основи та принципи. Педагогічна Житомирщина. 2025. № 2 (38). URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/06/6.-%D0%92%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

14. Всесвітня історія. Нові часи. Частина друга. (Кінець XVIII – початок XX століття): Проб, підруч. для 9-го кл. серед, загальноосвіт. навч. закл. 3-тє вид. / С.В.Білоножко, І.М.Бірюльов, О.Р.Давлєтов, В.Г.Космина, Л.О.Нестеренко, Ф.Г.Турченко. Київ : Генеза, 2001. 304 с.: іл., карти.

15. Гісем О. В. Всесвітня історія : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 256 с.

16. Гордієнко В., Гордієнко Г. Особливості сучасної історіографічної ситуації довкола французької революції 1789-1799 рр. *Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації». 22 грудня 2020 року. Вип. 66. Збірник наукових праць*. Переяслав: 2020. С.50-63

17. Д'ячков С. В. Всесвітня історія : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 192 с. : іл.

18. Журба Л.В., Прахова С.А. Інформаційно-комунікаційні технології в системі проблемного навчання історії. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10038/1/%D0%96%D1%83%D1%80%D0%B1%D0%B0%20%D1%81.201-208.pdf (дата звернення: 26.01.2026).

19. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : Монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 496 с.

20. Історія країн Західної Європи та Північної Америки Нового часу (кінець XV - початок XIX ст.): навч. посіб. /З.А. Баран, С. П. Качараба, Р. Б. Сіромський, Б.П.Чума ; за ред. З. А. Баран. Київ : Знання, 2015. 533 с.

21. Ічанська Н. В., Єрьомченко Д. Д Використання комп'ютерних технологій на уроках історії. URL: https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/12706/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%202023_merged_91-93.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

22. Коляда І. А. Всесвітня історія : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. 304 с. : іл.

23. Креативність на уроках історії: як запалити уяву восьмикласників. URL: https://yakistosviti.com.ua/novyny/kreatyvnist-k2 (дата звернення: 26.01.2026).

24. Лук'янюк В. Велика французька революція. URL: https://www.jnsm.com.ua/h/0714M/ (дата звернення: 01.03.2026).

25. Максиміліан Робесп'єр URL: https://violity.com/ua/new/1636-maksimilian-robesper-revolyucioner-oderzhimyj-gilotinoj (дата звернення: 09.05.2026).

26. Манфред А.З. Великая французская революція. Москва : Наука, 1983. 432 с.

27. Марценюк М. Консерватизм і соціальні потрясіння: Велика Французька революція та російсько-українська війна. Кваліфікаційна робота. Київ : 2023. 51 с.

28. Мельничук Т., Прокопенко О. Інноваційні педагогічні технології та їх практичне застосування під час проходження педагогічної практики у ліцеї. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/68cb43a4-1238-4ab7-9c0e-15bd92f13372/content (дата звернення: 23.01.2026).

29. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії. Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. 192 с. (Б-ка журн. «Історія та правознавство», Вип. 12 (48)).

30. Мороз І. В. Особливості роботи зі статистичними джерелами на уроках історії в ліцеї. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2019. С.136-138

31. Мороз П. В. Формування вміння працювати з фотографією як самостійним історичним джерелом на уроках історії в ліцеї. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2019. С.135-136

32. Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки 6.030101 – соціологія, 6.020301 – філософія / Укладач Л.О.Рощина. Донецьк: Донецький національний технічний університет, 2012. 136 с.

33. Осмоловський С.О. Всесвітня історія : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 240 с. : іл., карти.

34. Полянський П. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2017. 224 с. : іл.

35. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : [Б. в.], 2007. 141 с.

36. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

37. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021 250 с.

38. Практичні заняття з історії в основній школі : методичний посібник / О.І.Пометун, Н. М. Гупан. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 160 с.

39. Ревуненков В.Г. Очерки по истории Великой французской революции. Якобинская республика и ее крушение. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1983. 288 с.

40. Реєнт О. П. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 232 с. : іл., карти.

41. Сиротенко Г. О.Сучасний урок: інтерактивні технології. Харків : Видав, гр. «Основа», 2003, 80 с.

42. Сорочинська Н.М. Всесвітня історія: підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2017. 272 с. : іл.

43. Таран Л. Французька революція кінця XVIII ст. в світлі дискусій початку XXI ст. *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*. 2002. 6. С. 70-81.

44. Таран Л.В. Проблеми епістемології історії: від позитивізму до постмодернізму (на прикладі французької, російської, української історіографії). URL: http://history.org.ua/JournALL/journal/2007/2/13.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

45. Таран Л.В. Французька, російська й українська історіографія (70-і рр. XIX – поч. XXI ст.): Монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2009. 247 с.

46. Три діячі Великої Французької революції: чи пожирає революція своїх дітей? URL: https://цифровая-история.рф/index.php/stati/2542-tri-deyatelya-velikoj-frantsuzskoj-revolyutsii-pozhiraet-li-revolyutsiya-svoikh-detej (дата звернення: 09.05.2026).

47. Французька буржуазна революція. URL: https://msumk.com/franczuzka-burzhuazna-revolyucziya/ (дата звернення: 01.03.2026).

48. Шаріпова Т.В. Впровадження інноваційних технологій на уроках історії як чинник створення оптимальних умов розвитку для особистості. URL: http://fel2005.dp.ua/docs/blog/09/028.pdf (дата звернення: 24.01.2026).

49. Щупак І. Я. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с. : іл.

ДОДАТКИ

Додаток А



Максиміліан Робесп’єр

(Максиміліан Робесп’єр URL: https://violity.com/ua/new/1636-maksimilian-robesper-revolyucioner-oderzhimyj-gilotinoj (дата звернення: 09.05.2026).

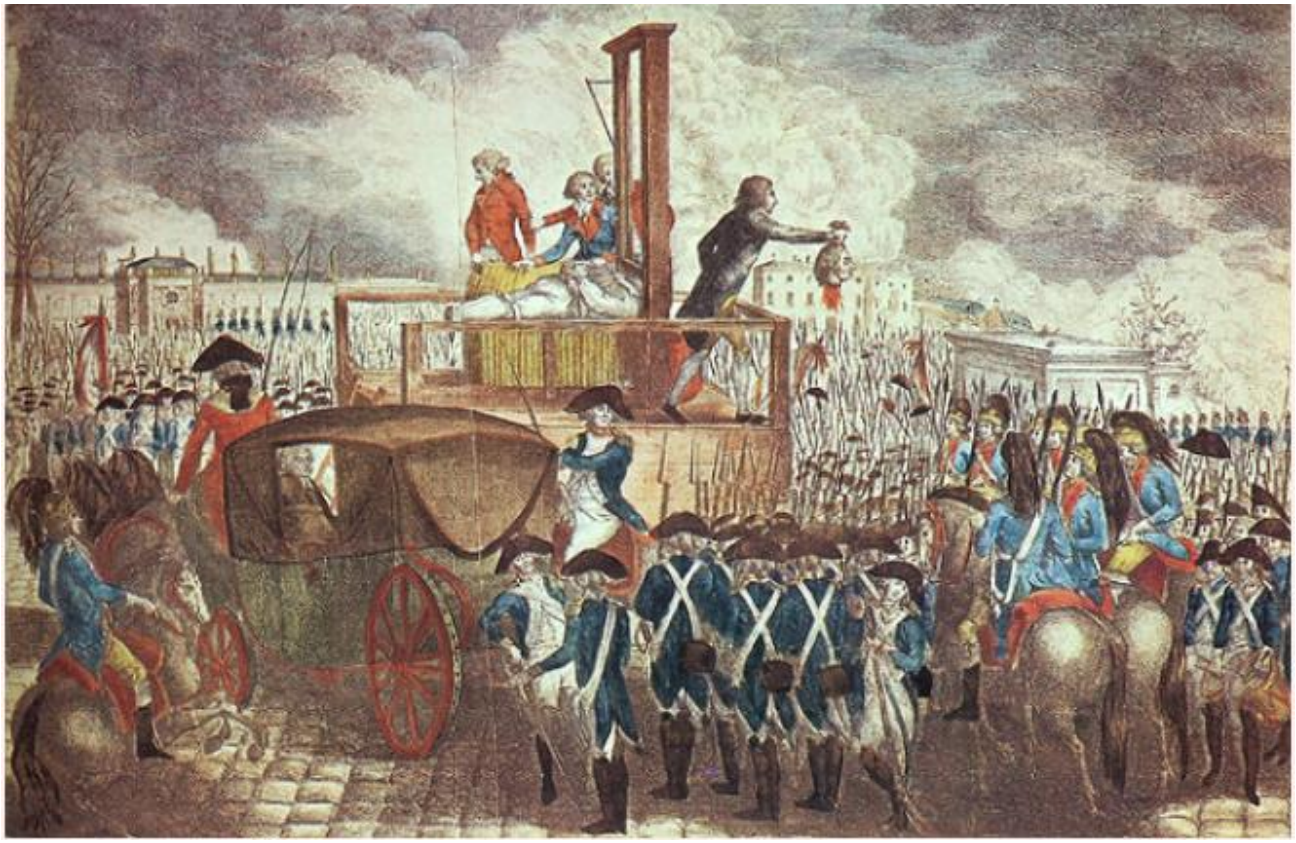
Додаток Б



Три діяча Французької революції

(Три діячі Великої Французької революції: чи пожирає революція своїх дітей? URL: https://цифровая-история.рф/index.php/stati/2542-tri-deyatelya-velikoj-frantsuzskoj-revolyutsii-pozhiraet-li-revolyutsiya-svoikh-detej (дата звернення: 09.05.2026).

Додаток В



Страта короля Людовіка XVI-го

Велику Французьку революцію виклали онлайн. СКАНИ. URL: https://www.istpravda.com.ua/short/2014/02/11/141385/(дата звернення: 01.03.2026).