

## ВІЗУАЛЬНІ ДЖЕРЕЛА У ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

### *Олена Пометун,*

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,  
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: opometun@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0002-4602-6383

### *Нестор Гупан,*

доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна  
e-mail: nestorgupan@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0001-8613-9705

У рамках статті автори зосередились на представленні у підручнику та опрацюванні на уроках історії первинних візуальних джерел, під якими розуміються аутентичні пам'ятки діяльності людей у минулому. Такі джерела, вміщені у підручник як ілюстративні зображення, мають великий потенціал розвитку в учнів критичного мислення. Системному формуванню в учнів розумових операцій високого рівня: аналізу, синтезу й оцінки, котрі відповідають критичному мисленню, підручник має сприяти постановкою спеціальних завдань і запитань до ілюстрацій. Залежно від того, наскільки самостійно учні проводять аналіз та інтерпретацію ілюстрації, чи працюють вони з відомим історичним матеріалом або з новою інформацією, визначається рівень їхньої пізнавальної діяльності: репродуктивний, перетворюючий чи творчий. Важливим є також залучення учнів до активного обговорення результатів роботи над ілюстраціями.

**Ключові слова:** критичне мислення, навчання історії, візуальні джерела, підручник.

**Постановка проблеми.** Принцип наочності достатньо висвітлений у педагогічній теорії та набув поширення у педагогічній практиці ще з часів Я. А. Коменського, який вважав його застосування в навчанні золотим правилом

дидактики. Але сьогодні можна впевнено говорити про те, що сутність цього принципу, як й інших принципів дидактики, змінюється і потребує оновленого розуміння, а отже — нових підходів до його запровадження в навчанні, зокрема історії.

Насамперед зауважимо, що в сучасних умовах інформаційного вибуху різноманітні візуальні джерела стали доступними всім користувачам як ніколи раніше, що дає дітям можливість побачити, наприклад, будь-які країни, людей, явища, події та пам'ятки і запам'ятати їх. Окрім образної інформації, поруч зі схемами, діаграмами, таблицями — умовно-графічною наочністю, бачимо зовсім нові способи представлення інформації, як, наприклад, комп'ютерні презентації, інфографіку чи майнд-карти. Вплив на візуальне сприйняття історії справляють і такі специфічні для нашого часу джерела візуальної інформації, як комп'ютерні ігри, «меми» чи «фотожаби».

Такі зміни в інформаційному просторі потребують осмислення їх дидактичного потенціалу й напрацювання методики включення в навчальний процес, зокрема історії. Не звертати увагу на ці об'єктивні процеси, як іноді намагаються робити вчителі й автори підручників навіть останніх років, непродуктивно. Адже доведено, що особливість сучасних дітей — це переважання зорового сприйняття інформації, а також звичка до споживання якісного, яскравого, «рекламного» її подання. Очевидно, що за таких умов не надавати достатню кількість візуальних джерел у підручниках, разом із відповідною методикою опрацювання, означає реально знижувати ефективність їх використання на уроці. Все це значною мірою стосується історії, предмет вивчення якої — події та явища минулого — обов'язково має бути поданий візуально, щоб уникнути викривлення чи осучаснення історичної інформації, аби дати учням можливість всебічного сприйняття минулого через різні джерела.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання використання візуальних джерел у підручнику історії не є достатньо дослідженою проблемою української дидактики й методики навчання. У відповідних працях, присвячених шкільному підручникотворенню, Р. А. Арцишевського, В. П. Беспалька, Н. М. Буринської, А. Н. Гірняка, Я. П. Кодлюк, І. П. Товпинець, О. Я. Савченко, І. І. Смагіна та ін. бачимо достатньо розвинуту теорію сучасного підручника, спроби системно-функціонального аналізу та моделювання його структури й окремих складових, висвітлення проблем оцінювання підручника та його використання в навчанні. Питання теорії підручника з урахуванням особливостей того чи іншого шкільного предмета розробляються в дослідженнях таких учених, як К. О. Баханов, Н. М. Буринська, Н. М. Гупан, В. С. Власов, В. Г. Редько, С. Г. Шаповаленко та ін. Бачимо в літературі окремі праці з використання у підручнику різних візуальних джерел: карикатури (Ю. О. Комаров), картин і живопису (П. О. Мороз), схем і таблиць (О. М. Мокрогуз). Лише поодинокі

цікаві розвідки висвітлюють зв'язок розвитку дослідницького стилю мислення учнів та використання ілюстрацій [1], особливості використання ілюстрації у підручниках з предметів духовно-морального спрямування [2], розвитку мислення учнів засобами ілюстративного матеріалу через застосування запитань за когнітивними таксономіями [3]. Навіть серед інтернет-джерел, що презентують досвід учителів, такі праці достатньо рідкісні.

Привертає увагу відсутність у вітчизняній педагогіці емпіричних досліджень із методики ефективного використання візуальних джерел у підручнику з історії, наприклад, щодо застосування різних типів запитань і завдань до візуальних джерел у підручнику для досягнення різних навчальних результатів і урізноманітнення методики навчання (а отже, розвитку зацікавленості учнів), побудови системи запитань до ілюстрацій, що сприяють розвитку мислення учнів та дають змогу організувати дискусії й обговорення на уроці, особливостей опрацювання візуальних джерел. Така ситуація не сприяє створенню педагогічних моделей, які пов'язували б уміння учнів працювати з історичними візуальними джерелами з ширшим колом компетентностей учнів, із розвитком їхнього критичного історичного мислення.

Натомість у зарубіжній педагогічній літературі роботі з джерелами як методу навчання історії приділяється значна увага. Деякі дослідження присвячені загальним підходам до використання візуальних джерел (скільки джерел потрібно опрацьовувати на уроці, скільки часу відводити на це, як залучити до роздумів і відповідей учнів, як стимулювати їхню роботу, як спланувати методику та ін.) [4]. Інші дослідники вивчають роботу з фотографіями на уроці історії, зокрема особливості й потенціал їх у навчанні, стратегії їх використання залежно від завдань і особливостей суспільствознавчої (social studies) освіти [5]. Нарешті, багато досліджень пов'язані з визначенням підходів до опрацювання в навчанні історії різних типів візуальних джерел за допомогою постановки запитань і завдань, які корелюють із методами історичного дослідження [6; 7]. Однак зрозуміло, що цікаві знахідки зарубіжних дослідників можуть бути плідно використані лише за умов додаткових досліджень для адаптації до вітчизняної системи історичної освіти.

**Мета статті** — визначити можливості й методику подання візуальних джерел інформації в сучасному підручнику з історії.

**Основна частина.** Почнемо з визначення певних категорій, які використано в нашому тексті. Педагогічний словник визначає наочність як один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ [8]. Під засобами наочності в широкому розумінні мається на увазі все те, що можна сприймати за допомогою зору, — візуально (зображення на екрані, макети, картини тощо), слуху — аудіально (звукозапису), інших органів чуття. Всі візуальні засоби навчання історії — джерела візуальної інформації — тра-

диційно поділяють на: 1) реальні речові пам'ятки минулого; 2) образотворчі (образні) засоби; 3) умовно-графічні засоби. Оскільки цю статтю присвячено підручнику, обумовимо, що у підручнику йтиметься не про «засоби навчання», а про візуальні джерела інформації, які так само можна поділити на:

*образні* — ті, що допомагають школярам формувати емпіричні уявлення про життя в минулому, «бачити» подію, явище. Історичні образи можуть «оживати» на малюнках сучасних авторів, створених за сюжетами параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях;

*умовно-графічні*, які відображають кількісні і якісні аспекти історичного процесу, істотні ознаки подій та явищ, характеристики понять, хронологічні, просторові, причинно-наслідкові зв'язки й закономірності перебігу історичного процесу, тим самим сприяючи формуванню в учнів умовних, абстрактних символів минулого та теоретичних уявлень. Умовно-графічні джерела у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць допомагають школярам проникнути в суть фактів, що вивчаються, усвідомлювати теоретичні висновки.

У межах статті зосередимось лише на представленні у підручнику та опрацюванні на уроках первинних історичних візуальних джерел, під якими розуміємо аутентичні пам'ятки діяльності людей у минулому, що є носіями інформації про часи, коли вони були створені. До історичних джерел відносять як письмові, матеріальні, так і візуальні джерела, що становлять предмет нашого розгляду.

До первинних візуальних джерел, які є предметом нашого розгляду, належать ілюстрації підручників, які документально відтворюють аутентичні пам'ятки періоду, що вивчається, — фотографії, історичні реконструкції, репродукції творів живопису.

Аналіз підручників останніх років свідчить, що, з одного боку, спостерігається збільшення обсягу таких ілюстрацій у вітчизняних навчальних книгах з історії, а з іншого — ці матеріали недостатньо використовуються саме як джерела історичної інформації, якими мають послуговуватися учні. У переважній більшості підручників ілюстрації лише «прикрашають» текст, але не супроводжуються завданнями та запитаннями для спрямованого розвитку мислення.

Зазначимо, що декларування в Концепції нової української школи та Законі України «Про освіту» доцільності розвивати критичне мислення в учнів майже не вплинуло на спосіб подання та методика роботи з ілюстраціями в підручниках з історії. Ідеться насамперед про потенціал візуальних історичних джерел у розвитку учнів таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез та оцінка, умінь пояснювати, ставити запитання, порівнювати, аргументувати, висловлювати оцінні судження, ставлення, висувати гіпотези та ін. Це можливо лише за умов, якщо автори підручника акцентують увагу учнів на:

*описі джерела:* визначенні його виду, часу й місця створення, авторстві, меті створення та ін.;

*емпіричному аналізі джерела (що саме зображено):* виокремленні деталей зображення, які є ключовими для його осмислення;

*критичному аналізі зображеного:* його частині, структурі, взаємозв'язках (наприклад, людей і природи), основній ідеї, характерних прикметах епохи, спільному і відмінному з іншими джерелами та ін.;

*синтезі інформації джерела:* у самостійних висновках, творчих роботах чи проектах;

*оцінці джерела:* критичному оцінюванні його достовірності, інформаційній цінності, висловленні свого емоційно-ціннісного ставлення до джерела або до події (спираючись на джерело), естетичному оцінюванні джерела.

Аналіз підручників з історії 2017—2019 рр. (як приклад наведемо три з них: [9—11]) свідчить про наявність у них значної кількості візуальних історичних джерел. Найбільш поширені документальні зображення історичних об'єктів, предметів матеріальної і художньої культури, архітектурних споруд, фотографії історичних осіб, подій та репродукції творів історичного живопису. Набагато рідше у підручниках трапляються аутентичні картографічні матеріали — історичні карти, що співвідносяться з конкретними періодами, факсимільні зображення рукописів, історичних документів, наукові реконструкції, макети — жител, культових об'єктів, зовнішнього вигляду людей і т. ін., особливо з використанням технології 3-D, аутентичні мініатюри, плакати, карикатури. Проте, очевидно, що будь-які візуальні матеріали надають виразності описам ключових історичних подій і явищ, дають учням можливість «відчути епоху» та підсилюють мотивацію до навчання.

Окремо треба відзначити підручники з QR-кодами, використання яких допомагає не лише збільшити та урізноманітнити набір ілюстрацій, а й працювати над деталями зображення, його фрагментами, «оживляти» ілюстрацію, переглядати одну або кілька ілюстрацій на одному екрані. Це дає змогу подолати обмеження в роботі з ілюстраціями, іноді властиві друкованим виданням: неякісна поліграфія, недостатній для опрацювання формат зображень, їх статичність та ін.

Проте вміщення ілюстрації у підручник ще не гарантує її продуктивного використання. Насамперед ілюстрація має бути підписана (і це не лише автор зображення, а й місцезнаходження наведеного джерела, час, матеріал, з якого його виготовлено, та ін.). Проте аналіз підручників свідчить про недостатність або відсутність у підписах до ілюстрацій інформації щодо джерела — його автора, часу створення і т. ін. Так, із трьох проаналізованих нами підручників різних видавництв [9—11] лише в одному [9] в окремих випадках бачимо час створення джерела і його жанр (наприклад, карикатура).

Суттєвою проблемою для більшості підручників є повна (!) відсутність запитань і завдань до візуальних матеріалів. Вони продовжують хибну традицію подавати ілюстрації заради прикрашання навчальних книг, покладаючи вибір методики їх опрацювання на вчителів. Однак багаторічний власний досвід роботи з вчителями дає підстави стверджувати, що у більшості із них (до 80 %) таких умінь немає. З бесід з учителями і своїх спостережень знаємо, що здебільшого робота з ілюстраціями зводиться до вказівки їх роздивитись.

Аналіз підручників свідчить і про те, що від середніх до старших класів кількість візуальних джерел у підручниках поступово скорочується, хоча, насправді, робота з ними має розширюватись і поглиблюватись. Наприклад, у підручнику для 11-го класу на значний за обсягом параграф (до п'яти — шести сторінок) знайдемо переважно дві невеличких ілюстрації [11].

Опрацювання візуального історичного джерела, вміщеного у підручнику, буде ефективним під кутом зору критичного мислення, якщо запитання і завдання утворюють певну систему, засновану на когнітивній таксономії Б. Блума [3], яку більшість учителів світу вважають дієвим інструментом розвитку такого мислення. Відповідно, ми маємо перевести учнів від рівня знання-розуміння до аналізу, синтезу, оцінки, за якою знання учнів — це лише перший, найпростіший рівень. Далі йдуть ще п'ять рівнів цілей (результатів) навчання, причому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку (мисленням низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) — вищого (мисленням високого рівня).

Отже, узагальнено така система опрацювання візуального джерела може здійснюватись у *два етапи*:

- 1) спостереження й осмислення того, що зображено. Результатом цього етапу буде ґрунтовний розгляд і опис джерела учнями;
- 2) аналіз, синтез і оцінка зображення. Результат — інтерпретація зображення як історичної інформації в контексті теми, що вивчається.

На першому етапі опрацювання джерела (емпіричному) діяльність має спрямовуватись учителем або підручником за допомогою закритих запитань типу: *Що/хто зображений? Що роблять зображені люди? Який факт/факти відображено? Що відбувається? У яких стосунках один з одним перебувають зображені на картині люди? На чому зосереджено зображення. Що є його центром? Що є головним? Хто автор зображення і для кого/чого воно призначалося?* Учитель допомагає учням, відповідаючи на ці запитання, побачити у джерелі головне, те, на чому базуватимуться подальші думки. Важливо, що відповіді на запитання на цьому етапі учні мають знайти в **самому зображенні**, його частинах.

Такі запитання можна віднести до фокусуючих чи навідних. Їх необов'язково, на нашу думку, подавати до кожного зображення, але бажано навести

хоча б один раз в інструментальній частині як рекомендації для учнів. Окрім того, це уміння, як й інші, має розвиватись із віком учнів. Так, у 5—6-му класі учень має зв'язано описати джерело (який вигляд має, з якого матеріалу чи як виготовлено, для чого призначене, які головні складники зображення, ключові деталі, символи чи знаки тощо). Тож у 8—9-му класах, окрім уміння описувати джерело, він має ще й знайти в ньому ознаки належності до певного періоду, визначити важливу історичну інформацію. Нарешті, старшокласники на додаток повинні вміти пояснювати призначення джерела, з урахуванням типології джерел та історичного контексту, виявляти інформацію, пов'язану з належністю джерела до епохи, періоду, групи людей, важливих історичних подій. Зрозуміло, що за браку як пояснювальних текстів, так і відповідних завдань ці уміння учнів не можуть бути розвинені.

На етапі *інтерпретації* зображення потрібно дати простір думкам учнів за допомогою відкритих запитань: *Чи перебувають люди і природа/предмети, що їх оточують, у гармонії? Чому? Чи виконував художник (скульптор і т. ін.) цей твір за власним бажанням або його було замовлено? Ким, з якою метою? Які засоби використовував автор, щоб створити цей образ? Які духовні цінності чи авторські пристрасті відобразились у картині (фото, портреті, карикатурі, плакаті тощо). Чи належить цей твір до ідеологізованих?*

Залежно від того, наскільки самостійно проводять цей аналіз та інтерпретацію зображення або твору живопису, учні, чи працюють вони з відомим історичним матеріалом, чи з новою інформацією, визначають рівень їхньої пізнавальної діяльності: репродуктивний, перетворюючий або творчий. Постановка відкритих запитань зазвичай дає можливість для обміну учнів думками та ідеями, їх порівняння, пояснення та обґрунтування. Таке обговорення учнями в класі відкритих запитань сприяє розвитку в них не лише мислення, зокрема критичного, а й найважливіших соціальних компетентностей.

Водночас аналіз підручників демонструє, що лише в окремих випадках автори вибудовують послідовний ланцюжок (хоча б із трьох — чотирьох) «джерелознавчих» запитань. А це означає, що організація продуктивної пізнавальної діяльності школярів із візуальними матеріалами повністю залежить від учителя. Наприклад, у підручнику з історії України для 11-го класу [11] автори використали ідею щодо вступного повторення матеріалу попереднього навчального року через систему знайомих учням джерел. Проте порівняємо з тим, як цю ідею вперше використано у підручниках зі *всесвітньої історії та історії України для 7-го класу* (автори О. І. Пометун та ін., Видавничий дім «Освіта», 2015). Наведемо відповідні ілюстрації (рис.1, 2).



**Повторимо опрацьоване у минулому навчальному році за візуальними джерелами (фотолітопис)**



Київ у день початку Першої світової війни



Наступ російської армії в Галичині. 1914 р.



Австрійський цісаревич Карл нагороджує Українських січових стрільців. 1915 р.



Жінки на військовому виробництві



Демонстрація у Києві в перші дні після повалення царизму



Прибуття делегатів на Український національний конгрес



Проголошення I Універсалу УЦР



Члени Генерального Секретаріату – першого уряду України, утвореного Центральною Радою 28 червня 1917 р.



Проголошення III Універсалу УЦР



Бій на станції Крути

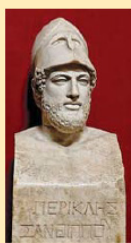


Підписання 9 лютого 1918 р. Брестського мирного договору



Вступ німецьких військ у Київ

*Рис. 1*



*Рис. 2*

Пригадайте правителів полководців Стародавнього світу. Чим запам'яталися вам діячі, зображені на ілюстраціях?



Неважко помітити, що на рис. 1 з підручника 11-го класу наведено чималу кількість ілюстрацій для одного уроку (всього у підручнику в цьому параграфі їх налічується 56), а вся методика їх опрацювання має бути запропонована вчителем! Тоді як на рис. 2 ілюстраціям передують відповідні запитання.

Очевидно, що системному формуванню в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу й оцінки підручник має сприяти системною постановкою відповідних запитань. Основою для створення таких систем запитань і пізнавальних завдань є вже згадувана когнітивна таксономія Б. Блума. Розглянемо сутність цього підходу і приклади того, як формулюються запитання різного рівня до візуальних джерел на її основі, що можуть бути використані у підручнику з історії, на конкретному прикладі підручника з історії Середніх віків, що готується до видання у 2020 р. (Видавничий дім «Освіта», автори О. Пометун, Ю. Малієнко).

*Рівень знання-розуміння:* учень називає й описує джерело своїми словами і наводить власні приклади (рис. 3).

*Рівень застосування:* учень розглядає нові проблеми, використовуючи вже засвоєні поняття та ідеї (рис 4).

*Рівень аналізу:* учень розділяє явища, події, ідеї/проблеми на їх складові, виокремлює етапи, частини та встановлює взаємозв'язки між ними, структуру, логіку, схожість чи відмінність (рис. 5).

*Рівень синтезу:* учень встановлює взаємозв'язки між поняттями/ідеями для узагальнення, робить висновки, комбінує елементи для створення нового цілого з іншими властивостями (рис. 6).



Які події увічнюють пам'ятники? Як у Польщі зберігають пам'ять про середньовічну історію?



Пам'ятник  
Ягайлу і Ядвізі у Кракові



Пам'ятник  
Грюнвальдській битві у Кракові

Рис. 3

*Рівень оцінювання:* учень формулює самостійні обґрунтовані оцінні судження з проблеми, оцінює значення, вчинки і мотиви людей, ефективність дій, ідеї, концепції та ін.

Наведений як приклади перелік можливих завдань і запитань демонструє, що йдеться про різноманітні вміння учнів працювати з історичними візуальними джерелами у підручнику, які формуються на їхній основі.



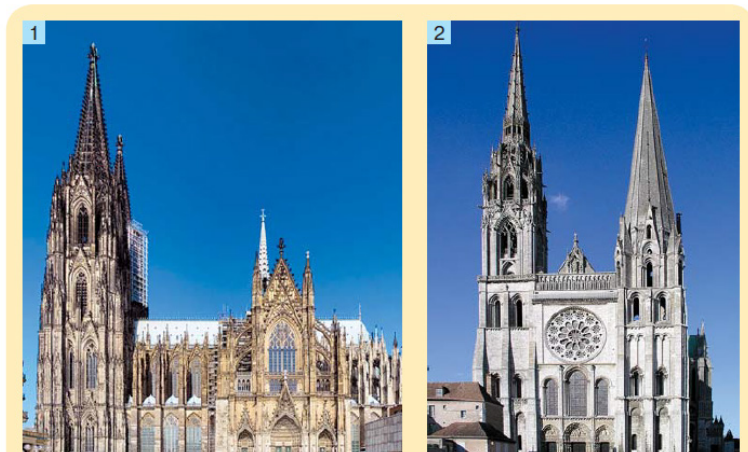
Використовуючи ілюстрації, назвіть архітектурні споруди романського та готичного стилів. Як у наведених пам'ятках засвідчено розвиток ремесел, архітектури, мистецтва й освіти Чехії, Польщі та Угорщини?



Рис. 4



На основі тексту та ілюстрацій порівняйте романський і готичний собори.





Спираючись на репродукцію картини Аполінарія Васнецова «Новгородський торг», проведіть уявну екскурсію середньовічним Новгородом. Де він розташований? Чим торгують купці? Про що свідчить присутність на ринку мінняйли, жінок, дітей, іноземних купців? Чи можна за картиною встановити обсяги торгівлі в Новгороді?

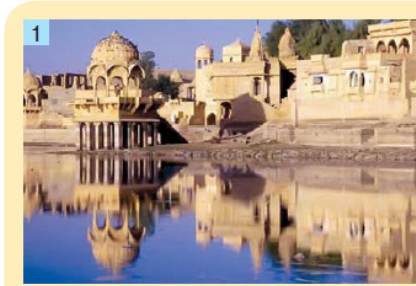


А це «круги» воску

Рис. 6



Яке враження справляють ці пам'ятки? Про який рівень розвитку індійського суспільства вони, на вашу думку, свідчать? Знайдіть ці пам'ятки на карті (с. 210).



Сьогодні первинні візуальні джерела мають посідати належне місце у підручнику з історії для різних вікових груп. Основна дидактична мета цих ілюстрацій — навчити учнів аналізувати їх як джерело історичної інформації, здійснювати їх опис, оцінку та інтерпретацію, працюючи на різних рівнях мислення. А це можливо лише за умови опрацювання їх учнями за відповідними завданнями й запитаннями, що вміщені безпосередньо на сторінках підручника.

Важливими вимогами до вміщення візуальних джерел у підручник є такі:

- ілюстрація не повторює, а замінює частину тексту, будучи самостійним джерелом;
- ілюстрація обов'язково супроводжується завданням, виконуючи яке учні аналізують її зміст і пов'язують її з матеріалом тексту і документів підручника;

- завдання до ілюстрацій мають бути орієнтовані на навчання спостережливості, розуміння причин і смислів того, що розглядається, формування критичного сприйняття учнями зображень, оцінки їх достовірності.

Для забезпечення й організації продуктивної пізнавальної діяльності школярів з візуальними історичними джерелами (як і з іншими джерельними матеріалами) необхідний системний підхід із принципом наступності у навчанні. Його сутність полягає в тому, що:

- підручник має забезпечувати наскрізні внутрішньопредметні лінії послідовного просування учнів з 5-х до 11-х класів у оволодінні вміннями працювати з візуальними джерелами;
- у підручнику має реалізуватись поєднання змістового (візуальний інформаційний ресурс) і діяльнісного (учень активно вивчає, досліджує) компонентів: тобто мають вміщуватись не лише самі джерела, а й запитання та завдання до них;
- доцільним буде й залучення поряд із традиційними друкованими підручниками матеріалів на електронних носіях (електронні підручники та інтернет-ресурси).

Викладений у статті матеріал щодо розвитку критичного мислення учнів засобами візуальних матеріалів у підручнику з історії не є вичерпним. У подальших дослідженнях мають бути з'ясовані класифікація і побудова системи завдань на підставі ілюстрацій у кожному конкретному курсі історії, принципи відбору візуальних джерел, як загальні, так і з урахуванням вікових особливостей учнів. Важливими також є розвідки щодо потенціалу різних типів візуальних джерел у розвитку критичного мислення учнів, а також побудови проектної та іншої дослідницької діяльності школярів з використанням первинних візуальних джерел.

### Використані джерела

1. В. Іващенко та В. Куліков. Контент-аналіз зображень у підручниках з історії України для старших класів, Харківський історіографічний збірник, X. Україна: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012, вип. 11, с. 207-222
2. В. Кришмарел, До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування, Проблеми сучасного підручника, 2014, вип. 14, с. 341-349.
3. О. Пометун та Н. Гупан Таксономія б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії, Український педагогічний журнал, 2019, №3, с.50-58.
4. An Introduction to Visual Sources. [Online]. Available: <https://blog.history.ac.uk/2015/02/an-introduction-to-visual-sources/> Accessed on: March 15, 2020.
5. A. W. Achterberg Photographs as Primary Sources for Historical Research and Teaching in Education: The Photographic Collection, USA: The University of Texas at Austin, 2007.

6. L. De Bivar Black Using visual sources (illustrations, photos, Internet, etc. In The use of sources in teaching and learning history. Reports of the Workshops and Workshop Materials. Nicosia: Cyprus, 2005. С.25-32
7. Р. Маер Як навчати історії? [Електронний ресурс]. Доступно: [http://uamoderna.com/images/archiv/19/um\\_19\\_forum.pdf](http://uamoderna.com/images/archiv/19/um_19_forum.pdf) Дата звернення: бер.,17,2020.
8. С.Гончаренко. Український педагогічний словник. К, Україна: Либідь, 1997.
9. О.Гісем та О. Мартинюк Історія України. Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. (Рівень стандарту).Х., Україна: Ранок,2019.
10. С. Голованов. Всесвітня історія. Історія України. Підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. (Інтегрований курс). Тернопіль, Україна: «Астон», 2019.
11. Н.Сорочинська та О. Гісем Історія України (рівень стандарту): підручник для 11 класу. Тернопіль, Україна: «Богдан», 2019.

## References

1. V. Ivashchenko ta V.Kulikov. Kontent-analiz zobrazhen u pidruchnykakh z istorii Ukrainy dlia starshykh klasiv, Kharkivskiy istoriohrafichnyi zbirnyk, Kh. Ukraina: KhNU imeni V. N. Karazina, 2012, vyp. 11, s. 207-222
2. V.Kryshmarel, Do pytannia pro iliustratsii v shkilnykh pidruchnykakh: osoblyvosti predmetiv dukhovno-moralnoho spriamuvannia, Problemy suchasnoho pidruchnyka, 2014, vyp. 14, s. 341-349.
3. O.Pometun ta N. Hupan Taksonomiia b. Bluma i rozvytok krytychnoho myslennia shkoliariv na urokakh istorii, Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal, 2019, №3, s.50-58.
4. An Introduction to Visual Sources. [Online]. Available: <https://blog.history.ac.uk/2015/02/an-introduction-to-visual-sources/> Accessed on: March 15, 2020.
5. A. W. Achterberg Photographs as Primary Sources for Historical Research and Teaching in Education: The Photographic Collection, USA: The University of Texas at Austin, 2007.
6. L. De Bivar Black Using visual sources (illustrations, photos, Internet, etc. In The use of sources in teaching and learning history. Reports of the Workshops and Workshop Materials. Nicosia: Cyprus, 2005. С.25-32
7. R. Maier Yak navchaty istorii? [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://uamoderna.com/images/archiv/19/um\\_19\\_forum.pdf](http://uamoderna.com/images/archiv/19/um_19_forum.pdf) Data zvernennia: ber.,17,2020.
8. S. Honcharenko. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk. K, Ukraina: Lybid, 1997.
9. O.Hisem ta O. Martyniuk Istoriiia Ukrainy. Pidruchnyk dlia 11 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (Riven standartu).Kh., Ukraina: Ranok,2019.
10. S. Holovanov. Vsesvitnia istoriia. Istoriiia Ukrainy. Pidruchnyk dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (Intehrovanyi kurs). Ternopil, Ukraina: «Aston», 2019.
11. N.Sorochynska ta O. Hisem Istoriiia Ukrainy (riven standartu): pidruchnyk dlia 11 klasu. Ternopil, Ukraina: «Bohdan», 2019.



**Елена Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-корреспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу соціологічних наук Інститута педагогіки НАПН України, Київ, Україна,

**Нестор Гупан**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу соціологічних наук Інститута педагогіки НАПН України, Київ, Україна

### **ВИЗУАЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ В УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ**

В рамках статьи авторы сосредоточились на представлении в учебнике и обработке на уроках истории первичных визуальных источников, под которыми понимаются аутентичные памятники деятельности людей в прошлом. Такие источники, помещенные в учебник как иллюстративные изображения, имеют большой потенциал развития у учащихся критического мышления. Системному формированию у учащихся мыслительных операций высокого уровня: анализа, синтеза и оценки, которые соответствуют критическому мышлению, учебник должен способствовать постановкой специальных задач и вопросов к иллюстрациям. В зависимости от того, насколько самостоятельно ученики проводят анализ и интерпретацию иллюстрации, работают ли они с известным историческим материалом или новой информацией, определяется уровень их познавательной деятельности: репродуктивный, преобразующий или творческий. Важно также привлечение учащихся к активному обсуждению результатов работы над иллюстрациями.

**Ключевые слова:** критическое мышление, преподавание истории, наглядные источники, учебник.

**Olena Pometun**, Doctor of Educational Science, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Head Researcher of Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

**Nestor Gupan**, Doctor of Educational Science, Professor, Head Researcher of Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

### **VISUAL SOURCES IN A HISTORY TEXTBOOK AS A TOOL FOR STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT**

Modern changes in the information space require to understand the didactic potential of visual sources and to develop the methodology for incorporating them into the educational process, in particular into the subject of history.

In this article, the authors focused on presenting in a textbook and working at history lessons with primary visual sources, that are the authentic monuments to the activities of peo-



ple in the past, and which are the information carriers of the times when they were created. These include illustrations in textbooks that document authentic monuments to the period under study — photographs, historical reconstructions, and reproductions of works of the art of that time.

An analysis of the textbooks of recent years shows that there is an increase in the quantity of such illustrations in national history textbooks, but the educational potential of these materials has not been used sufficiently. First of all, it is about the potential of visual historical sources in the development in students such thinking operations as analysis, synthesis and assessment, the ability to explain, ask questions, compare, argue, express judgments, attitudes, hypotheses, etc. This is possible only if the authors of the textbook focus students' attention on:

- description of the source: determining its type, time and place of creation, authorship, purpose of creation, etc.;
- empirical analysis of the source (what is shown): identification of the details of the image, which are key to its understanding;
- critical analysis of the image: its parts, structure, interconnections (for example, people and nature), the basic idea, characteristic signs of the era, common and different features with other sources, etc.
- synthesis of information from the source: in independent conclusions, creative works or projects;
- evaluation of the source: a critical evaluation of its authenticity, information value, expression of the own emotional and value attitude to the source or event (based on the source), aesthetic evaluation of the source.

Working with a visual historical source that is contained in a textbook will be efficient from the point of view of critical thinking enhancing if it is carried out using B. Bloom's cognitive taxonomy, which most teachers consider to be an effective tool for developing critical thinking. Depending on how well students perform this analysis and interpretation of an image or a painting, whether they are working with known historical material, or with new information, the level of their cognitive activity is determined: reproductive, transformative or creative. It is obvious that the systematic formation of high-order thinking in students — analysis, synthesis and evaluation — should be facilitated by the systematic setting of relevant questions and tasks in a textbook.

**Keywords:** critical thinking, history teaching, visual sources, textbook