

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Факультет історії, політології та міжнародних відносин**

Кафедра історії України

**ВИВЧЕННЯ ПОСТАТЕЙ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ НА
УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ УЧНІВ**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 6 курсу, 602 групи,
спеціальності А4 Середня освіта
(Історія та громадянська освіта)

Столяр Анна Євгенівна

Керівник:
кандидат історичних наук,
доцент **Яценюк Ф. С.**

***До захисту допущено:
на засіданні кафедри
протокол № від 2025 р.
Зав. кафедрою***

професор Добржанський О.В.

Чернівці – 2025

Анотація

У магістерській роботі здійснено комплексне дослідження особливостей вивчення постатей гетьманів епохи Руїни на уроках історії України як засобу формування критичного мислення учнів. Проаналізовано еволюцію підходів до подання зазначених історичних персоналій у шкільних підручниках з історії України початку XXI століття, а також з'ясовано їхній навчально-виховний потенціал у сучасному освітньому процесі.

У ході порівняльного аналізу підручників з історії України для 8 класу різних років видання встановлено поступову трансформацію способів висвітлення постатей гетьманів доби Руїни: від переважно фактологічного й подієвого викладу до проблемно-орієнтованого, аналітичного та діяльнісного підходів. Виявлено залежність змісту підручникових наративів від суспільно-політичних умов, освітніх реформ і змін у методології історичних досліджень.

Окрему увагу приділено можливостям використання біографічного матеріалу про гетьманів у процесі формування критичного мислення учнів шляхом застосування методів роботи з історичними джерелами, порівняльного аналізу, дискусій та проблемних завдань. У роботі подано результати навчального експерименту, який засвідчив ефективність використання постатей гетьманів епохи Руїни як інструменту розвитку аналітичних умінь школярів. Запропоновано методичні рекомендації для вчителів щодо інтеграції персоналій доби Руїни в шкільний курс історії України з акцентом на розвиток критичного мислення.

Ключові слова: епоха Руїни, гетьмани, історичні персоналії, шкільний підручник, історія України, критичне мислення, компетентнісний підхід, методика навчання історії.

Abstract

The master's thesis provides a comprehensive study of the peculiarities of studying the figures of the hetmans of the Ruina period in history lessons of Ukraine as a means of developing students' critical thinking. The evolution of approaches to presenting these historical personalities in Ukrainian history textbooks of the early

21st century is analyzed, and their educational potential in the modern educational process is identified.

Based on a comparative analysis of Ukrainian history textbooks for the 8th grade published in different years, a gradual transformation of the ways in which the figures of the hetmans of the Ruina period are presented has been established: from predominantly factual and event-based narration to problem-oriented, analytical, and activity-based approaches. The dependence of textbook narratives on socio-political conditions, educational reforms, and changes in the methodology of historical research has been revealed.

Special attention is paid to the possibilities of using biographical material about the hetmans in the process of developing students' critical thinking through the application of methods of working with historical sources, comparative analysis, discussions, and problem-based tasks. The paper presents the results of a pedagogical experiment that confirmed the effectiveness of using the figures of the hetmans of the Ruina period as a tool for developing students' analytical skills. Methodological recommendations for teachers on integrating the personalities of the Ruina period into the school course of Ukrainian history with an emphasis on the development of critical thinking are proposed.

Key words: Ruina period, hetmans, historical personalities, school textbook, History of Ukraine, critical thinking, competence-based approach, methodology of teaching history.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

А. С. Столяр
(підпис)

Заява

Столяр Анна Євгенівна

Номер студентської книжки: 244991

Я заявляю, що наукова робота:

Була підготовлена виключно мною, * і:

А. Не порушує авторські права третіх осіб у відповідність із законом про авторське право.

Б. Повністю або частково була використана в якості основи для отримання диплому про вищу освіту або наукового ступеня мною чи іншою особою.

1) Крім того, я заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи збігається з друкованою.

Даною заявою я підтверджую, що була проінформована про права та обов'язки студентки Університету, про правила, що стосуються перевірки оригінальності наукових робіт. Тому я заявляю, що я згодна на обробку моїх письмових робіт у відповідності з антиплагіатними процедурами Університету, а також на архівування цих робіт в базі даних інтернет системи Turnitin Similarity згідно з антиплагіатними правилами і процедурами Університету.

Я також свідому того, що у випадку, якщо робота написана мною, за рішенням Комісії університету буде містити факти, які суперечать умовам зазначеним у цій заяві, або, якщо коефіцієнти виходять за межі гранично допустимих норм (згідно **Додатку 2**), робота буде повернута на доопрацювання.

Дата

Підпис

З М І С Т

ВСТУП	7 – 12
 Розділ I. ІСТОРИОГРАФІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОСТАТЕЙ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ	
1.1. Політичний та соціальний контекст епохи Руїни (1657-1687рр.).....	13 – 29
1.2. Основні історіографічні підходи до вивчення постатей гетьманів.....	29 – 36
1.3. Місце керманичів Гетьманщини у шкільній програмі з історії України.....	36 – 41
 Розділ 2. ПОСТАТІ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ ЯК ОБ’ЄКТ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ	
2.1. Образ Івана Виговського та Юрія Хмельницького в шкільних підручниках.....	42 – 50
2.2. Гетьмани територіально розділеного Війська Запорозького: Павло Тетеря та Іван Брюховецький у шкільних підручниках.....	50 – 53
2.3. Петро Дорошенко як постать на перехресті міжнародних впливів.....	54 – 59
2.4. Постать Івана Самойловича в контексті стабілізації Лівобережної України.....	59 – 63
 Розділ 3. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОСТАТЕЙ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ	
3.1 Психолого-педагогічні особливості розвитку критичного мислення на уроках історії.....	64 – 68
3.2. Методи і прийоми формування критичного мислення (робота з джерелами, порівняльний аналіз, дискусії, дебати).....	68 – 73
3.3. Організація та методика експериментального дослідження щодо сприйняття історичних постатей епохи Руїни учнями.....	73 – 91
 ВИСНОВКИ	92 – 93

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	94 – 100
ДОДАТКИ	101 – 125

ВСТУП

Актуальність. Сучасні виклики в освіті вимагають формування у школярів навичок критичного мислення для аналізу історичних подій, що допомагає уникати маніпуляцій з боку медіа та політичної пропаганди. Крім цього допомагає сформувати компетентності та самостійність в аргументації та оперуванням фактами залежно від контексту потреби.

Епоха Руїни та постаті гетьманів є важливим етапом в історії України. Учні мають змогу в контексті однієї епохи проаналізувати стратегії дій та мотиви особистостей. Розуміння складності цього періоду також необхідне для формування національної ідентичності та патріотизму.

Вивчення історичних постатей та подій цієї епохи дозволяє розвивати аналітичне мислення, дає змогу учням критично оцінювати діяльність політичних лідерів та соціальні процеси.

Аналіз ключових особистостей Гетьманщини допомагає учням осмислити причини та наслідки суспільних змін та вплив рішень, які приймає діяч на історію, що є актуальним в умовах сучасних політичних процесів.

Метою роботи є формувати критичне мислення учнів шляхом вивчення постатей Гетьманщини епохи Руїни на уроках історії.

Виходячи з поставленої мети постають **завдання:**

1. Проаналізувати політичну діяльність основних гетьманів епохи Руїни.
2. Дослідити особливості соціально-політичних умов під час Руїни та їхній вплив на розвиток Гетьманщини.
3. Оцінити роль особистостей гетьманів у контексті боротьби за автономію України.
4. Виявити сучасні тенденції роботи з учнями для розвитку їхнього критичного мислення.
5. Розробити методичні рекомендації для вчителів щодо інтеграції теми Гетьманщини в освітній процес з акцентом на розвиток критичного мислення.

Об'єкт дослідження. Процес формування критичного мислення учнів під час вивчення історії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Предмет дослідження. Особливості вивчення постатей Гетьманщини епохи Руїни на уроках історії як інструменту формування критичного мислення учнів.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період Руїни в історії Гетьманщини — з 1657 до 1687 року.

- **1657 рік** – початок періоду Руїни, що почався після смерті Богдана Хмельницького. Після його смерті розпочалася боротьба за владу, що спричинила політичну та соціальну нестабільність, зміну гетьманів і внутрішні конфлікти, які розділили Гетьманщину.

- **1687 рік** – умовна завершальна дата періоду Руїни, яка збігається з обранням Івана Мазепи гетьманом Лівобережної України. Початок правління Мазепи символізує певну стабілізацію політичної ситуації, що відрізняється від хаосу та занепаду попередніх років.

Територіальні межі дослідження охоплюють ті землі, які в XVII столітті складали Гетьманщину і були ареною політичних подій та конфліктів епохи Руїни.

- **Лівобережна Україна** (переважно сучасні Чернігівська, Полтавська та частково Сумська області) – ця частина України перебувала під впливом Московської держави після Андрусівського миру 1667 року.

- **Правобережна Україна** (частково сучасні Київська, Черкаська, Житомирська, Вінницька області) – територія, яка була ареною численних битв і внутрішніх конфліктів, часто змінювала політичних лідерів та зазнала значного спустошення.

- **Запорізька Січ** – територія сучасної Дніпропетровської, частково Запорізької та Херсонської областей, яка залишалася важливим військово-політичним центром і мала великий вплив на перебіг подій, пов'язаних із Руїною.

Історіографія. Історіографічна база дослідження охоплює кілька напрямів, що дозволяють комплексно осмислити як добу Руїни, так і освітні підходи до вивчення історичних персоналій. Передусім слід виділити корпус історичних праць, у яких досліджено політичні процеси та постаті гетьманів другої половини XVII ст. Класичні студії М. Костомарова, зокрема його монографія «Зібрання творів. Руїна. Гетьманства Брюховецького, Многогрішного і Самойловича» [43], заклали підвалини традиційного бачення цього періоду, доповненого пізнішими узагальненнями М. Грушевського та Д. Дорошенка. У сучасній українській історіографії проблематика Руїни отримала нове осмислення у працях В. Смолія та В. Степанкова, які у своїх дослідженнях «Українська національна революція XVII ст.» [63] та «Петро Дорошенко: політичний портрет» [64] запропонували концепцію домодерної державності. Значний внесок у вивчення політичної еліти та механізмів легітимації зробив В. Горобець, чії праці про стосунки козацької старшини з московським та польським урядами дозволяють глибше зрозуміти зовнішньополітичний контекст Руїни [25-27]. На особливо важливою для окреслення меж періоду є монографія Т. Яковлевої «Руїна Гетьманщини» [79], яка пропонує структурований аналіз ключових подій 1659–1667 рр. та дає збалансовану оцінку діяльності гетьманів. Додатково історіографічний спектр розширюють дослідження Т. Чухліба щодо терміна «Руїна» [77-78] та політичної природи козацької держави, а також студії С. Плохія [54], які вводять українську проблематику у ширший контекст імперської історії.

Другий напрям охоплює методологічні та педагогічні роботи, присвячені розвитку історичної освіти й трансформації шкільного підручника. Концептуальні засади сучасного навчання визначені у Концепції Нової української школи [42], яка акцентує увагу на компетентнісному підході та необхідності формування критичного мислення. Дослідження Ф. Турченка щодо генези українського підручника «Україна – повернення історії», «Як створювалися перші підручники» [70-72] дозволяють простежити еволюцію шкільного нарративу й стандартизації змісту історії України. Праці О. Пометун,

Г. Фрейман та інших авторів, присвячені методиці навчання історії «Методика навчання історії в школі», «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії» [53; 56; 57], стали теоретичним підґрунтям для аналізу того, як саме матеріал про гетьманів може бути дидактично опрацьований та інтегрований у розвиток історичного мислення. Важливою складовою цього блоку є й сучасні модельні програми О. Гісем та ін., що визначають структуру і зміст шкільного курсу історії у 7–9 класах [24].

Третій напрям становлять праці, присвячені розвитку критичного мислення та психолого-педагогічним аспектам роботи з учнями. Дослідження Є. Архіпової та О. Ковалевської [11;13] окреслюють теоретичну сутність критичного мислення у контексті інформаційного суспільства, тоді як роботи А. Кроуфорда, С. Терно та В. Козири [41; 46; 67; 68] пропонують конкретні технології його формування в освітньому процесі, зокрема через проблемне навчання та роботу з історичними джерелами. Психологічні аспекти сприйняття історичного матеріалу розкриваються у працях Т. Титаренко та В. Зливкова [61; 70], які акцентують увагу на розвитку автономії й рефлексивного мислення школярів. Особливо важливими для нашої теми є студії, присвячені біографічному методу одним з представників є М. Лепський [48] що дозволяють розглядати історичні постаті не лише як елементи подієвого наративу, а як інструмент формування аналітичних та інтерпретаційних навичок.

Таким чином, історіографія дослідження охоплює як фундаментальні історичні студії про добу Руїни, так і сучасні методичні та психолого-педагогічні концепції, що разом формують наукове підґрунтя для аналізу місця гетьманів Руїни у шкільному курсі та потенціалу їхнього вивчення для розвитку критичного мислення учнів.

Джерела. На першому місці в роботі з джерельною базою нашого дослідження доцільно поставити аналіз шкільних підручників. Саме вони представляють офіційну інтерпретацію історичного матеріалу та формують базові уявлення учнів про добу Руїни й її провідних діячів. У межах дослідження було опрацьовано шість підручників з історії України для 8 класу,

що охоплюють різні роки видання та відображають еволюцію поглядів на постаті гетьманів періоду Руїни:

Підручник В. Власова з історії України для 8 класу (видання 2008 року) [2]. Підручник В. Власова з історії України для 8 класу (видання 2016 року) [3]. Підручник В. Власова, О. Данилевської та Д. Ващука з історії України для 8 класу (видання 2025 року) [4]. Підручник В. Власова, О. Панаріна та Ю. Топольницької з історії України для 8 класу (видання 2021 року) [5]. Підручник І. Щупака та авторського колективу з історії України для 8 класу (видання 2021 року) [10]. Підручник з історії України для 8 класу під редакцією І. Щупака та колективу авторів (видання 2025 року) [1].

У підручниках фіксуються провідні інтерпретації доби Руїни, пропоновані державним стандартом, а також визначаються акценти, через які школярі знайомляться з діяльністю гетьманів. Аналіз підручників різних років видання дає можливість простежити, як змінювалася оцінка цих постатей, які риси їхнього правління підкреслювалися чи, навпаки, замовчувалися, та як трансформувався загальний образ періоду в сучасній історичній освіті. Використання підручників дозволяє виявити тенденції в подачі матеріалу, зіставити рівень науковості, доступності та збалансованості змісту, а також визначити, наскільки ці матеріали сприяють формуванню критичного мислення учнів.

Окрім шкільних підручників, у джерельну базу дослідження були включені також козацькі літописи: Григорія Граб'янки, Самійла Величка, Самовидця [6-8], а також та гетьманські універсали [9]. Залучення цих текстів дозволило співставити первинні свідчення епохи з інтерпретаціями, запропонованими у сучасних навчальних посібниках. Завдяки такому поєднанню стало можливим простежити, наскільки шкільні підручники зберігають зміст і тональність першоджерел, які події або характеристики гетьманів підсилюють, а які — опускають чи трактують вибірково. Використання літописів і універсалів забезпечило глибше розуміння контексту

добу Руїни та створило підґрунтя для критичного аналізу відповідності навчального матеріалу історичним реаліям.

Методологічними засадами даної роботи стали принцип історизму, системності й наукової об'єктивності. Теоретико-методологічний інструментарій складають загально-науковий, конкретно-історичний, а також ретроспективний методи пізнання.

Практичне значення роботи.

1. **Розробка методичних рекомендацій** для вчителів історії щодо використання історичних постатей гетьманів епохи Руїни як засобу розвитку критичного мислення учнів.

2. **Створення практичних матеріалів** (заняття, завдання, тести) для роботи з учнями, спрямованих на аналіз історичних подій і постатей, що допоможе формувати вміння критично оцінювати джерела та події.

3. **Інтеграція елементів проблемного навчання** через обговорення керманичів Гетьманщини, що сприятиме розвитку аналітичних навичок та вміння самостійно формулювати висновки.

4. **Формування національної свідомості та патріотизму** через поглиблене вивчення історії України та розуміння ролі гетьманів у боротьбі за автономію.

5. **Підвищення якості освітнього процесу** в школах шляхом впровадження інноваційних підходів до вивчення історії, що відповідають сучасним вимогам розвитку критичного мислення.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та літератури і додатків, що обумовлено логікою дослідження, відповідає його меті і завданням.

Розділ I. ІСТОРИОГРАФІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОСТАТЕЙ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ

1.1. Політичний та соціальний контекст епохи Руїни (1657-1687 рр.).

Розглядаючи діяльність гетьманів Руїни слід з'ясувати, що ж таке Руїна, що це поняття включає в себе та як воно виникло. Поняття «Руїна» є одним із ключових у вивченні української історії другої половини XVII століття. Вперше воно з'являється у творах козацьких літописців, зокрема Самійла Величка, який уживав цей термін для позначення періоду після смерті Богдана Хмельницького. Величко писав: «а від війни Богдана Хмельницького з поляками, що була початком 1648 року, докінчувався тридцятий рік нещасливих тогочасних українських подій з безперервним військовим вогнем, а до того з чварами, незгодами, війнами, кровопролиттями і з краю руїною» [8, с. 212]. Отже, вже сучасники подій намагалися пояснити соціально-політичний хаос за допомогою терміну «руїни», що надавало назві виразного символічного змісту.

У XIX ст. термін був активно популяризований у науковому середовищі завдяки працям Миколи Костомарова. У середині XIX ст. Микола Костомаров увів термін «Руїна» до історіографії, розуміючи його як період внутрішніх смут у другій половині XVII ст. Він писав: «Руїною називається в історії малоросійського краю час смут... у другій половині XVII століття... з другої половини 1663 по липень 1687 року... Україна буквально була звернена на “руїну”» Саме Костомаров, спираючись на літописні традиції, закріпив поняття «Руїна» в історіографії, зробивши його базовим для характеристики доби другої половини XVII ст. [43, с. 5].

Водночас питання про хронологічні межі «Руїни» залишається дискусійним. Класичною є позиція, за якою період тривав від смерті Богдана Хмельницького 1657 року до усунення гетьмана Івана Самойловича та обрання Івана Мазепи в 1687 р. В цьому розумінні хронологічних меж «Руїна» виступає проміжним етапом між війною Богдана Хмельницького та політичною діяльністю гетьмана Івана Мазепи.

Проте звісно існують й інші погляди. Зокрема, окремі історики схильні вбачати початок «Руїни» вже на весні 1657 р., як от Михайло Грушевський вирізняє, що у цей час яскраво простежується змінення становища Гетьманщини, розвал коаліції з союзниками та наростання внутрішніх старшинських непорозумінь разом з неспокоєм у Запорозькому війську. [28, с. 3].

Дискусійною залишається не тільки верхня межа періоду, а й нижня. Для того, щоб означити хронологію потрібно чітко знати, що ми відносимо до цього історичного періоду. Говорячи про завершення Руїни початком гетьманування Мазепи варто розглянути, а чим цей час відрізняється від попередніх. Оскільки на початку своєї політики Мазепа дотримувався союзу з Московією та Гетьманщина залишалась політично розділеною. Деякі дослідники розширюють межі цього періоду аж до 1704 року пов'язуючи їх із об'єднанням територій під гетьмануванням Мазепи. Натомість виникає питання як оцінювати час тимчасового об'єднання у 1668 році під булавою П. Дорошенка та 1674 році під Самойловичем. [77, с. 56-58].

Причини виникнення та затяжного характеру періоду Руїни історики пояснюють комплексом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Усередині українського суспільства тривала боротьба між старшинськими угрупованнями за гетьманську владу, що зумовлювало часту зміну керівників і появу кількох осередків влади на Правобережжі та Лівобережжі. Ці суперечності послаблювали державу, чим активно користувалися сусідні країни. Як підкреслює Т. Чухліб: Московія, Річ Посполита, Османська імперія та Кримське ханство систематично втручалися у внутрішні справи України, намагаючись отримати вигоду з нестабільності ситуації [77, с. 58]. Унаслідок цього кожна частина Гетьманщини орієнтувалася на різних зовнішніх союзників, а територія України поступово перетворилася на арену міжнародного суперництва.

У часи Руїни майже кожен гетьман прагнув забезпечити державі зовнішній захист, спираючись на підтримку різних іноземних сил. Так, І. Виговський у 1658р. спочатку визнав зверхність московського царя чим

дотримувався передсмертної політики Б. Хмельницького, а згодом шукав опори у польського короля. Юрій Хмельницький перебував у залежності від Московії, але вже у 1660 р. відмовився від цього протекторату, намагаючись заручитися підтримкою Османської імперії. І. Брюховецький, який прийшов до влади 1663 р. під російським покровительством, згодом прагнув перейти під владу султана. П. Дорошенко у 1669–1676 рр. визнавав зверхність як польського короля, так і турецького султана, проте завершив своє правління, підпорядкувавшись Московській державі. Гетьман І. Мазепа тривалий час залишався васалом російських царів (1687–1708 рр.), однак пізніше встановив контакти з польським та шведським монархами [77, с. 58]. Всі ці зміни векторів зовнішньої політики спричинялись так само і внутрішніми непорозуміннями. Тож, варто детальніше висвітлити перебіг подій, щоб під час безпосереднього розгляду гетьманських постатей усвідомлювати історичний характер епохи, що була підґрунтям їх діяльності.

15 серпня 1657 року, у день Успіння Пресвятої Богородиці, відійшов із життя гетьман Богдан Хмельницький — людина, яка стояла біля витоків козацько-гетьманської держави. Його смерть стала глибоким потрясінням для Війська Запорозького та всієї України, адже саме Хмельницький був символом національної єдності й сильним політичним лідером, здатним поєднувати військову відвагу з дипломатичною далекоглядністю.

Як згадує літописець Григорій Грабянка, після смерті гетьмана: «зібралися усі генерали, усі полковники, уся старшина та їх люди. З плачем, з голосінням віддаючи усі військові почесті... А потім над могилою вождя свого плакали-плакали і розійшлися кожен до себе» [6, с. 88]. Ці слова відображають не лише глибокий смуток сучасників, а й усвідомлення того, що разом із Хмельницьким завершилася ціла епоха — і на Україну чекав час невизначеності, внутрішніх суперечностей і боротьби за владу.

Після смерті Богдана Хмельницького питання спадкоємності влади стало одним із найважливіших для козацької старшини. На Чигиринській раді гетьманом було обрано його молодого сина — Юрія (Юрася) Хмельницького.

Як зазначає Григорій Грабянка, це рішення здебільшого зумовлювалося шаною до постаті батька. За його словами, учасники ради зверталися до пам'яті гетьмана, наголошуючи: «за твої труди, за визволення нашого краю з-під польського ярма та за славу, якою ти прославив Україну, ми не можемо забути твій рід і бажаємо бачити гетьманом лише твого сина Юрка» [6, с. 87].

Втім, сам літописець одразу підкреслює недосвідченість і вразливість молодого правителя. За його свідченням, частина старшин, керуючись власними амбіціями, переконувала Юрія Хмельницького відмовитися від гетьманської булави, посиляючись на його юний вік і брак політичного досвіду. Під тиском цих порад Юрій зрештою погодився скласти клейноди перед військом, визнавши, що не готовий до виконання обов'язків гетьмана [6, с. 89].

Відмова Юрія Хмельницького від булави фактично створила вакуум влади, який став відправною точкою для внутрішніх суперечок і поступового розколу українських земель. У боротьбу за гетьманське крісло включилися різні політичні угруповання, кожне з яких прагнуло спиратися на підтримку тієї чи іншої зовнішньої сили — Московії, Речі Посполитої чи Османської імперії. Це призвело до послаблення єдності Війська Запорозького, появи двох центрів влади на Правобережжі та Лівобережжі й загострення соціально-політичної кризи.

На думку сучасників, Юрій Хмельницький не зміг проявити себе як самостійний політичний лідер, а його правління від початку супроводжувалося суперечностями всередині держави. Попри бажання молодого гетьмана зректися влади, Військо Запорозьке не дозволило йому скласти клейноди. Замість цього при ньому було призначено кількох досвідчених опікунів — обозного Носача, суддю Григорія Лісницького та генерального писаря Івана Виговського. Їм доручили керувати державними справами, доки Юрій досягне зрілості. Фактичне керівництво військом зосередив у своїх руках Іван Виговський, що згодом скористався цією ситуацією для зміцнення власних позицій [6, с. 89].

Поступово Іван Виговський, спираючись на свій досвід, освіту та авторитет серед старшини, зумів зміцнити своє становище і фактично перебрав на себе функції керівника держави. Його дипломатичні здібності, уміння підтримувати зв'язки як із польськими, так і з московськими урядовцями, сприяли зростанню його впливу у політичних колах Гетьманщини. Коли стало очевидно, що молодий Хмельницький не здатен самотійно керувати, саме Виговський став тією постаттю, яка могла забезпечити відносну стабільність і продовжити політичну лінію Богдана Хмельницького.

Водночас зосередження влади у його руках викликало неоднозначну реакцію серед козацької старшини та запорожців, які побоювалися узурпації влади і втрати своїх впливів. Це заклало підґрунтя для подальших конфліктів, що невдовзі переросли у масштабне протистояння всередині країни

Поряд із внутрішніми суперечностями Гетьманщина зіткнулася й із зовнішніми викликами. Ще за два місяці до смерті Богдана Хмельницького польський король Ян Казимир зробив останню спробу відновити союз із Україною, надіславши універсал до генерального писаря Івана Виговського. Уже невдовзі після цього Хмельницький помер, залишивши державу в умовах складної політичної ситуації.

Попри невдачу польських дипломатичних зусиль за життя Хмельницького, їхня стратегія частково здійснилася через самого Виговського. Ставши гетьманом, він поступово змінив зовнішньополітичний курс і перейшов на бік Речі Посполитої, що, за словами літописця Самійла Величка, стало початком нового спустошення українських земель [8, с. 311–312].

«А тільки-но він, Виговський, був вибраний згодними голосами старшини й усього козацтва в гетьмани, тоді відразу ж змінив ту приязливу свою увагу до Польщі» [8, с.321].

Першим осередком заворушень у Гетьманщині стала Запорозька Січ, яка відверто не сприйняла порядків, запроваджених старшинською верхівкою. Невдоволення запорожців посилювалося тим, що їх не залучили до участі у виборах нового гетьмана. У відповідь на це вони висловили протест через

збройні напади на маєтки заможних козаків на Південній Київщині. Ситуацією скористався полтавський полковник Мартин Пушкар, який, об'єднавшись із кошовим отаманом Яковом Барабашем, підняв повстання проти Івана Виговського, звинувативши його у співпраці з Польщею.

Гетьман діяв швидко й жорстко: заручившись підтримкою кримськотатарських загонів, у травні 1658 року він рушив на Лівобережжя. Після запеклого бою під Полтавою війська повстанців були розбиті. Мартин Пушкар загинув у бою, Якова Барабаша стратили, а саме місто Полтаву спалили. [79, с.245, 246].

Усвідомлюючи неминучість військового протистояння з Московією, Іван Виговський зробив ставку на союз із Річчю Посполитою. 16 вересня 1658 року між Гетьманщиною та польським урядом було укладено Гадяцький договір, який передбачав створення федерації трьох рівноправних держав — Польщі, Литви та України. Згідно з умовами документа, Україна під назвою Велике Князівство Руське визнавалася окремою частиною федерації зі своєю територією, що включала Київське, Брацлавське та Чернігівське воєводства. Гетьман отримував верховну владу в межах князівства, обирався довічно та мав затверджуватися польським монархом. Передбачалося також створення власного війська чисельністю 30 тисяч козаків і 10 тисяч найманців. Одним із важливих положень угоди було закріплення рівних прав для православних і католиків. Разом із тим, у договорі містилися положення, які суттєво обмежували політичну автономію Гетьманщини. Відновлювався попередній адміністративний устрій, польська шляхта повертала свої землі та привілеї, а селяни знову потрапляли у залежність від землевласників. Крім того, новоутворене князівство не мало права самостійно вести зовнішню політику [9, с. 39-45].

Ідеї, закладені в Гадяцькому договорі, відображали політичні та правові прагнення української еліти середини XVII століття, спрямовані на створення рівноправної федерації народів, здатної реформувати Річ Посполиту. Після укладення угоди Іван Виговський зумів здобути гучну перемогу над

московським військом у Конотопській битві 1659 року — одному з найважливіших боїв в історії Гетьманщини.

Успіх під Конотопом став серйозним ударом для Московії, тож у відповідь царський уряд оголосив Виговського зрадником і розгорнув широку пропагандистську кампанію проти нього. До цього додалося вторгнення на українські землі понад стотисячного московського війська. Попри тривалу облогу й опір, війська гетьмана разом із союзними татарами завдали ворогові нищівної поразки біля річки Соснівки. Сучасники згадували, що після бою «вцілів лише той, хто мав крилаті коні», підкреслюючи масштаб розгрому [33, с. 296].

Однак політичні наслідки цих подій виявилися надзвичайно складними. Варшавський сейм переглянув умови Гадяцького договору, фактично зводячи їх до положень Зборівської угоди 1649 року, що викликало глибоке розчарування навіть серед найближчого оточення гетьмана. На Лівобережжі спалахнуло повстання промосковських сил під проводом Тимофія Цюцюри, яке підтримали Яким Сомко та Василь Золотаренко. У цей самий час запорозький кошовий Іван Сірко здійснив напад на татарські улуси, чим підірвав союз гетьмана з Кримським ханством.

Ситуація ще більше загострилася після загибелі в серпні 1659 року Юрія Немирича — одного з найосвіченіших діячів свого часу та головного ідеолога проекту Великого Князівства Руського. Уже восени того ж року на Чорній раді під Германівкою Івана Виговського було усунуто з гетьманської посади. Влада знову перейшла до рук Юрія Хмельницького, якому Виговський передав клейноди, завершуючи свій короткий і суперечливий період правління [79, с. 256].

Після обрання на гетьманську посаду Юрій Хмельницький разом зі своїми прибічниками прагнув зберегти залишки державної самостійності Гетьманщини, дотримуючись обережної політики рівновіддаленості між Москвою та Варшавою. Розпочавши похід від Білої Церкви до Дніпра, молодий гетьман надіслав посольство до московського воєводи князя Олексія

Трубецького. У своєму зверненні до царського уряду українська сторона висунула низку вимог, покликаних гарантувати автономію: збереження московського гарнізону лише в Києві, підпорядкування всіх військових формувань владі гетьмана, заборону прямого листування московських чиновників із козацькою старшиною без його дозволу, а також участь українських представників у міжнародних переговорах, що зачіпали інтереси держави [79, с. 258].

Князь Олексій Трубецький прихильно прийняв посольство від Юрія Хмельницького та запросив самого гетьмана прибути до Переяслава. Незважаючи на побоювання можливих провокацій, Хмельницький разом із невеликою групою старшин вирушив до міста. Там його зустріла заздалегідь підготовлена «чорна рада», оточена численним московським військом, що налічувало близько сорока тисяч воїнів.

27 жовтня 1659 року, під тиском збройних сил і промосковсько налаштованих старшин, Юрія Хмельницького проголосили гетьманом. Йому нав'язали підписання не узгодженого раніше документа, а зміненого варіанту Березневих статей 1654 року, відомого як Переяславські статті [9, с. 113].

Нові умови суттєво обмежували політичну автономію Гетьманщини. Гетьманові заборонялося вести самостійні зовнішньополітичні переговори та розпочинати військові дії без попереднього дозволу царя. Натомість він зобов'язувався на першу вимогу висилати війська для московських потреб. До найбільших українських міст — Києва, Переяслава, Ніжина, Чернігова, Брацлава та Умані — вводилися московські воєводи, утримання яких покладалося на місцеве населення. Гетьман втрачав право самостійно призначати чи звільняти полковників, а виборність самої гетьманської посади фактично скасовувалася. Крім того, Київський митрополит мав визнати зверхність Московського патріархату, що стало важливим кроком у підпорядкуванні духовного життя України московській владі [9, с. 114-117].

Такі умови викликали різке невдоволення серед правобережної старшини й значної частини козацтва, що фактично призвело до розколу Гетьманщини.

Дніпро поступово став не лише географічною межею, а й політичним кордоном, який поділив українські землі на два ворожі табори, а згодом — на окремі державні утворення.

Подальший розвиток подій лише поглибив кризу. У жовтні 1660 року поблизу Чуднова московське військо під проводом воєводи Василя Шереметьєва опинилося в оточенні польсько-татарських сил. Не маючи можливості продовжувати опір і залишившись без підтримки, Юрій Хмельницький був змушений перейти на бік Речі Посполитої. У результаті він підписав угоду з польським командуванням, відому як Слободищенський трактат [7, с. 82-84].

Цей документ фактично скасовував союз із Московією та частково відновлював умови Гадяцького договору, однак у значно обмеженому вигляді. Таким чином, спроба Юрія Хмельницького врятувати становище лише посилила політичну фрагментацію й стала черговим кроком до подальшого занепаду державності в добу Руїни. Згідно з умовами угоди, українська сторона підтверджувала чинність Гадяцького договору 1658 року, який визначав вхід України до складу Речі Посполитої на правах автономного князівства. Військо Запорозьке зобов'язувалося припинити підданство московському цареві, відмовитися від будь-яких політичних і військових зв'язків із Московією та повернути під владу польського короля ті українські міста, що перебували під контролем московських гарнізонів.

Договір також передбачав спільні дії польських і козацьких військ проти московських сил, які залишалися на українських землях. У разі порушення умов миру або спроб бунту гетьман мав зобов'язання виступати проти порушників як проти ворогів держави. Окремо зазначалося, що козацький уряд має забезпечувати безпеку південних кордонів та підтримувати мирні відносини з Кримським ханством, спираючись на попередні домовленості між Річчю Посполитою та ханом. Угода гарантувала безпеку та недоторканність жінкам, родинам і шляхті, які проживали на українських землях, а також передбачала взаємне звільнення всіх полонених — як християн, так і татар.

Для підтвердження чинності договору його мали підписати уповноважені комісари з обох сторін, після чого угода мала бути скріплена взаємною присягою. У підсумку Чуднівський договір означав фактичне відновлення залежності України від Речі Посполитої й анулював союз із Московією, укладений за Переяславською угодою. [9, с. 125-127]

На Правобережжі, де перебував Юрій Хмельницький, влада гетьмана мала формальний характер. Польські воєводи й шляхта поступово повертали собі землі та права, відновлюючи старі порядки. Це викликало невдоволення населення, особливо селян і рядового козацтва, які відчували повернення панщини та утисків з боку магнатів. Гетьман утратив підтримку як народу, так і частини старшини, що спричинило наростання хаосу та втрату контролю над більшістю територій. Лівобережжя, навпаки, залишалося під впливом Москви. Тут владу зміцнювали промосковські старшини, які не визнали Слободищенської угоди. Саме це стало початком остаточного поділу України на два гетьманства — лівобережне й правобережне. [9, с. 128-129]

У народні поширилися зневіра й відчай, спричинені нескінченними війнами, грабунками та постійною зміною гетьманів. Українське суспільство було виснажене, а відчуття нестабільності посилювалося втручанням зовнішніх сил. Скориставшись внутрішньою слабкістю Гетьманщини, Османська імперія та Кримське ханство активізували свою політику на українських землях, прагнучи розширити вплив на регіон.

У таких обставинах Юрій Хмельницький виявився неспроможним утримати владу й у 1663 році зрікся гетьманської булави. Цим завершився етап його другого гетьманства позначений постійним лавіруванням між зовнішніми центрами сили.

Після підписання Слободищенського трактату Україна остаточно втратила політичну єдність. Період Руїни досяг свого найгострішого прояву: боротьба точилася не лише між іноземними державами за вплив на українські землі, а й усередині самої козацької держави, дедалі більше посилювалися суперечки, недовіра та розкол серед старшинської верхівки.

Після зречення Юрія Хмельницького у 1663 році становище в країні ще більше загострилося. Україна фактично розділилася на два ворогуючі центри — Правобережний і Лівобережний. На Чигиринській раді у січні 1663 року гетьманом було обрано Павла Тетерю, освіченого дипломата, який ще за Богдана Хмельницького виконував важливі посольські доручення. Новообраний гетьман прагнув відновити єдність українських земель під зверхністю Речі Посполитої, спираючись на підтримку польського уряду та Кримського ханства. Однак його правління супроводжувалося низкою повстань на Київщині, Поділлі та Полтавщині, спричинених невдоволенням населення зовнішнім втручанням і свавіллям старшини [79, с. 262]. Спроба Тетері підкорити Лівобережжя завершилася невдачею, а боротьба між ним та Іваном Брюховецьким перетворилася на спустошливу громадянську війну. Втративши авторитет і підтримку союзників, Тетеря у 1665 році змушений був утекти до Польщі, де згодом оселився як шляхтич на Волині.

На Лівобережжі ж у червні 1663 року під Ніжином відбулася так звана «чорна рада», на якій за підтримки запорозьких козаків і московських військ гетьманом було проголошено Івана Брюховецького — колишнього слугу Богдана Хмельницького. Його прихід до влади супроводжувався жорстокими розправами над політичними опонентами, серед яких були страчені Яким Сомко та Василь Золотаренко. Зміцнюючи свої позиції, Брюховецький провів масштабну заміну старшинського корпусу, призначивши на керівні посади своїх прихильників, переважно вихідців із Запорожжя. Новий гетьман обрав відверто промосковський курс, намагаючись здобути підтримку простого козацтва за допомогою соціальної риторики та популістських обіцянок. [7, с. 89-90]

Іван Брюховецький намагався зміцнити своє становище, спираючись насамперед на підтримку московського уряду. Уже в червні 1663 року він уклав із царською владою угоду, відому під назвою Батуринські статті. Цей документ фактично засвідчував політичну залежність гетьмана від Москви. За його положеннями, царський уряд визнавав Брюховецького законним гетьманом, проте дозволяв розміщення у великих українських містах московських воєвод із

військовими залогами. Вони отримували право контролювати порядок і здійснювати нагляд за збиранням податків. Гетьман, своєю чергою, зобов'язувався узгоджувати свою внутрішню та зовнішню політику з царським двором і не мав права на самостійні дипломатичні зносини. Формально угода підтверджувала його повноваження, але водночас суттєво обмежувала автономію Лівобережної України, посилюючи контроль московської адміністрації [7, с. 89-93].

Підписані Іваном Брюховецьким у Москві Московські статті 1665 року остаточно закріпили підпорядкування Лівобережної України московському уряду. Документ складався з низки пунктів, які суттєво обмежували політичну, адміністративну, військову та церковну автономію Гетьманщини. У першій частині статей проголошувалося, що гетьман і все Військо Запорозьке «вічно» перебуватимуть під владою царя, визнаючи його верховенство в усіх державних і духовних справах. Гетьман урочисто присягав на вірність московському монархові, а всі старшини підтверджували свою лояльність підписами. Адміністративні положення визначали порядок управління українськими містами. У Києві, Переяславі, Ніжині, Чернігові, Полтаві, Кременчуці та інших містах розміщувалися московські воєводи з військовими гарнізонами. Вони контролювали місцеве самоврядування, здійснювали судочинство та збір податків, надходження від яких мали передаватися безпосередньо до царської скарбниці. Таким чином, фінансова система Гетьманщини фактично переходила під контроль Москви. Військові статті зобов'язували гетьмана утримувати козацьке військо за рахунок місцевого населення та на першу вимогу висилати його на службу царю. Запроваджувався суворий контроль над мобілізацією — відтепер воєводи мали право формувати збройні загони з мешканців українських міст і сіл. Соціальні положення регламентували становище різних верств населення. Міщани, ремісники й селяни мали виконувати повинності на користь воєвод і військових гарнізонів. Козаки втрачали право самостійно обирати старшину; усі призначення мали здійснюватися за царським указом. Церковний розділ фіксував підпорядкування Київської митрополії

Московському патріархату. Гетьман зобов'язувався сприяти тому, щоб «український народ під владою царського величества» визнав духовну владу московського святителя. Це означало остаточне послаблення позицій Константинопольського патріархату в українських землях. Наприкінці документа зазначалося, що всі ці статті підтверджені особистим підписом царя Олексія Михайловича й засвідчені підписами гетьмана Івана Брюховецького та представників Війська Запорозького [9, с. 159-182].

Порівняння двох договорів показує, що Батуринські статті стали першим кроком до обмеження автономії, тоді як Московські — повністю ліквідували її залишки. Якщо перший документ ще залишав гетьманові певну свободу дій, то другий остаточно підпорядкував Гетьманщину царському урядові. Ці угоди засвідчили глибоку трансформацію української державності в напрямку втрати політичної незалежності, що згодом викликало потужну хвилю невдоволення серед козацтва та призвело до антимосковського повстання 1668 року, що стало передумовою падіння самого Брюховецького.

До антимосковського повстання 1668 року долучилися не лише козацькі полки, а й широкі верстви населення — міщани та селяни, які піднімали збройні виступи проти царських залог, виганяли воєвод і нищили московські гарнізони. Зростання народного невдоволення поставило Івана Брюховецького у вкрай складне становище [79, с. 252-255]. Усвідомлюючи неминучість поразки, він намагався очолити стихійний рух, сподіваючись відновити втрачену довіру суспільства. Гетьман проголосив розрив із Москвою та виступив із закликом до об'єднання сил із правобережним гетьманом Петром Дорошенком.

Проте ця спроба не принесла очікуваного результату. Старшинська верхівка, яка не пробачила Брюховецькому його попереднього підпорядкування московській владі, поставилася до його дій із недовірою. У червні 1668 року, коли він прибув до табору Дорошенка поблизу Опішні, обурені козаки звинуватили його у зраді та вбили. Після його смерті гетьманська булава перейшла до Петра Дорошенка, який на певний час зумів об'єднати під своєю владою обидва береги Дніпра [7, с. 105-106].

Власне Петро Дорошенко булаву отримав на Правому березі після гетьманства Павла Тетері. Зміцнивши своє становище на Правобережжі, Петро Дорошенко рішуче виступив проти опозиційних сил, які орієнтувалися на московський вплив. Протягом короткого часу йому вдалося придушити основні осередки спротиву та відновити контроль над територією. Упевнившись у міцності власної влади, гетьман скликав старшинську раду, що схвалила його політичну програму, спрямовану на відновлення єдності українських земель і очищення їх від польських гарнізонів [79, с. 252-255].

Ключовою метою політичної діяльності Петра Дорошенка було відновлення єдності українських земель, розділених між двома державами. Для досягнення цієї мети гетьман намагався заручитися підтримкою Кримського ханства, очолюваного Адиль-Гіреєм, і відновив дипломатичні контакти з Османською імперією, продовжуючи тим самим зовнішньополітичну лінію, започатковану Богданом Хмельницьким. Наприкінці 1666 року, спираючись на союз із татарами, Дорошенко розпочав бойові дії проти Речі Посполитої та завдав значної поразки польським військам, що перебували на Поділлі [33, с. 312-313].

Як державний діяч, Петро Дорошенко прагнув зберегти цілісність, підірвану підписанням Андрусівського перемир'я 1667 року, за яким Московія та Річ Посполита поділили українські землі без участі української сторони. Ця угода змусила гетьмана шукати нового зовнішнього союзника, здатного гарантувати незалежність держави. У березні 1669 року на козацькій раді в Корсуні, за участю турецьких послів, було ухвалено рішення про встановлення дружніх відносин із Османською імперією. Влітку того ж року султан надіслав Дорошенкові атрибути влади — булаву, бунчук, корогву та кафтан, а також грамоту, що засвідчувала прийняття Війська Запорозького під протекцію Османської держави [33, с. 312-313].

Корсунські статті закріпили за Дорошенком статус правителя України під протекцією султана, який визнавав гетьмана спадковим володарем і гарантував збереження внутрішнього устрою, віри та звичаїв. Турецький уряд

зобов'язувався надавати військову допомогу у боротьбі з ворогами України, натомість козацьке військо повинно було підтримувати Порту у спільних походах. При цьому наголошувалося, що іноземні війська не мають права чинити насильство над місцевим населенням, грабувати міста чи втручатися у справи гетьманського уряду. Угода підтверджувала свободу православної віри й недоторканність храмів, забороняючи перетворення церков на мечеті та приниження духовенства. Дорошенко зберігав право самостійно керувати внутрішніми справами, призначати урядовців і здійснювати судочинство, тоді як султан виступав гарантом безпеки й покровителем держави. Гетманщина мала залишатися рівноправним союзником Османської імперії, хоча фактично її залежність набувала рис васалітету. Угода визнавала спільні зобов'язання сторін діяти проти Польщі й Московії та утримуватися від укладення окремих мирних договорів без взаємної згоди. Корсунські статті засвідчили спробу Дорошенка відновити українську державність за допомогою зовнішнього союзника, однак водночас вони відкрили шлях до посилення турецького впливу на українські землі [9, с. 379-383].

Однак укладення союзу з Туреччиною викликало неоднозначну реакцію серед населення. Частина суспільства сприйняла це як зраду національних інтересів і загрозу потрапляння країни в залежність від султана. Проти Дорошенка виступили його політичні опоненти — Петро Суховій і Михайло Ханенко, що спричинило нову хвилю братовбивчих конфліктів на Правобережжі [24, с. 317]. Союз із Османською імперією втягнув Україну у турецько-польські війни 1670-х років, зокрема в Чигиринські походи 1677–1678 років, які призвели до значних руйнувань [33, с. 325-327].

Попри щире прагнення гетьмана до соборності, його курс на орієнтацію на Стамбул мав суперечливі наслідки. Війни та спустошення підірвали господарство, а союз із мусульманською державою спричинив втрату довіри частини старшини й населення. У результаті українська держава знову опинилася у залежності від зовнішніх чинників, а питання її суверенітету стало предметом дипломатичних торгів між великими європейськими імперіями.

Після ослаблення влади Петро Дорошенко був змушений повернутись на Правобережжя, а гетьманство на Лівобережжі перейшло до Дем'яна Многогрішного, колишнього чернігівського полковника. Новий гетьман намагався поєднати лояльність до Москви з прагненням зберегти внутрішню автономію Гетьманщини. У 1669 році між українським урядом і царською адміністрацією були укладені Глухівські статті, що частково відновлювали козацьке самоврядування, гарантували недоторканність місцевих прав і обмежували втручання московських воєвод у внутрішні справи [9, с. 458-467].

Однак незалежна поведінка гетьмана, його критичні висловлювання щодо дій московських представників та симпатії до Петра Дорошенка викликали підозру в Москві. У березні 1672 року, за ініціативою змовників і за підтримки царського резидента, Многогрішного було заарештовано в Батурині й відправлено до Москви, де його судили за звинуваченням у зраді. Таким чином завершилася спроба гетьмана відстояти права Гетьманщини навіть у межах формальної залежності від царської влади [7, с. 106-110].

Після усунення Многогрішного гетьманську булаву отримав Іван Самойлович, який продовжив курс підданства Москві, водночас прагнучи зміцнити централізовану владу й навести лад у державі. Його політика була спрямована на стабілізацію внутрішнього життя, впорядкування фінансової системи та посилення адміністративного контролю після тривалого періоду Руїни. У зовнішній політиці Самойлович діяв у межах московських інтересів, зокрема брав участь у Чигиринських походах 1677–1678 років проти турецько-татарських військ [33, с. 326].

Попри певні успіхи у відновленні порядку, поступове посилення контролю Москви дедалі більше обмежувало гетьманську владу. Кульмінацією цього процесу стало укладення Коломацьких статей 1687 року, які суттєво звузили права гетьмана та закріпили верховенство царської адміністрації над українським урядом. Після невдалого Кримського походу того ж року Івана Самойловича було усунуто з посади. Ця подія символізувала новий етап

посилення московського впливу й остаточне згортання політичної автономії українських земель [9, с. 587-597].

Кульмінацією процесу розділення українських земель став Вічний мир між Московією та Річчю Посполитою, підписаний 1686 року. Цей договір остаточно закріпив кордон по Дніпру: Лівобережжя разом із Києвом переходило під владу Московії, а Правобережжя залишалося у складі Польщі. Угода юридично підтвердила поділ, започаткований Андрусівським перемир'ям 1667 року, і позбавила Україну можливості виступати самостійним політичним суб'єктом.

Отже, період Руїни став одним із найтрагічніших і найскладніших етапів української історії другої половини XVII століття. Його сутність визначали постійне зовнішнє втручання сусідніх держав — Московії, Речі Посполитої, Османської імперії та Кримського ханства — а також внутрішні чвари серед козацької старшини, боротьба за владу й відсутність політичної єдності. Ці чинники призвели до ослаблення державних інститутів, занепаду економіки, руйнування культурного життя та остаточного поділу українських земель між великими державами.

Вивчення історичного контексту цієї доби на початку дослідження є надзвичайно важливим, адже такий аналіз створює концептуальну основу для подальшого розгляду того, як у шкільному курсі історії відображаються постаті гетьманів епохи Руїни та яким чином їх вивчення може сприяти розвитку критичного мислення учнів.

1.2. Основні історіографічні підходи до вивчення постатей гетьманів.

Історіографічні підходи до вивчення історії перебувають у стані постійного розвитку: вони уточнюються, доповнюються та взаємодіють між собою залежно від наукового контексту й дослідницьких завдань. У дослідженні постатей гетьманів доби Руїни доречно звернутися до кількох напрямів з тих, що вище були перераховані. Проте найперше хочемо розглянути саме біографічний підхід, який, на нашу думку, дозволяє найглибше зрозуміти людину як рушійну силу історії.

Історію творять не лише народи, а й конкретні особистості. Біографічний метод виходить із того, що життя людини — це не просто низка фактів, а послідовність виборів, зумовлених вихованням, середовищем, досвідом і внутрішніми переконаннями. Як пишуть українські дослідники Кротюк та Петрова сутність біографічного методу полягає в тому «щоб відповістити на запитання, з яких подій життя й за допомогою яких механізмів народжується конкретна особистість і як надалі вона сама будує своє життя» [45, с.110]. Тобто історик намагається з'ясувати, що саме спонукало конкретну людину діяти певним чином і як ці дії відбилися на ширших процесах епохи.

Біографічна традиція має давнє коріння. Ще античні автори, зокрема Плутарх, через характери видатних людей прагнули пояснити перебіг подій. Згодом, у XIX столітті, біографічний підхід набув наукового змісту: він перестав бути лише «життєписом» і став способом аналізу політичних рішень та соціальних зв'язків. У XX ст. цей напрям пережив так званий «біографічний поворот», коли увага дослідників змістилася від зовнішніх подій до внутрішнього світу людини, її ментальності та системи цінностей.

Сьогодні цінність для дослідження періоду Руїни (1657–1687), у змозі побачити цю добу не лише як етап занепаду, а як простір людських рішень, амбіцій і компромісів. У фокусі опиняються не тільки державні акти чи договори, а насамперед логіка поведінки гетьманів — те, як вони сприймали реальність, оцінювали можливості й намагалися діяти в межах обмеженого вибору.

У цьому сенсі доба Руїни постає як складне переплетення особистих стратегій і політичних обставин. Гетьмани цього часу — від Виговського до Самойловича — діяли в умовах постійного пошуку балансу між власними переконаннями, потребами козацької спільноти та впливом зовнішніх сил. Біографічний аналіз дозволяє зрозуміти, що зміна політичних орієнтацій не завжди була зрадою — часто це була спроба зберегти бодай частину автономії в ситуації, коли простору для незалежних рішень майже не залишалося. Як

слушно зауважували В. Смолій і В. Степанков на вибір гетьмана впливала особиста воля, а не тільки лише політичні обставини [63, с. 256]

Застосування біографічного підходу дозволяє досліднику не оцінювати їх через призму «зрад» і «поразок», а зрозуміти внутрішню логіку їхніх дій, сформовану під тиском історичних обставин.

Окрім того, цей підхід відкриває можливість поєднання історії «великої політики» з історією повсякденного життя. Гетьмани доби Руїни постають не як міфічні постаті, а як реальні люди зі своїми слабкостями, страхами й прагненнями. Їхня діяльність стає прикладом того, як особисте й суспільне переплітаються, як характер, досвід і виховання можуть визначити долю держави. Саме тому біографічний метод виступає не лише інструментом реконструкції минулого, а й способом осмислення того, як людська природа формує історію.

В українській історіографії останніх десятиліть сформувалася ціла низка практичних прикладів біографічних досліджень гетьманів. У своїй роботі зокрема звертались до таких: Валерій Смолій і Валерій Степанков у монографії «Петро Дорошенко. Політичний портрет», де автори розглядають гетьмана як політичного лідера, що поєднав прагнення до соборності з реаліями міжнародної політики [64]. Це одна з найґрунтовніших біографічних реконструкцій у новітній українській історіографії. Також Володимир Газін «Гетьман Павло Тетеря: соціально-політичний портрет» персоналістичний аналіз, досліджуючи гетьмана в контексті формування політичної еліти [22].

Ці праці не лише реконструюють життєписи гетьманів, а й демонструють, як біографічний метод дає змогу поєднати політичну історію з історією ідей, світоглядів і культурних впливів. Через них гетьмани доби Руїни постають як носії різних стратегій — від державницького максималізму до прагматичного компромісу.

Отже, біографічний підхід у вивченні гетьманів доби Руїни є не лише способом оживити історію, а й інструментом глибшого розуміння того, як людські риси, переконання й досвід формують політичні процеси. Він

допомагає побачити в Руїні не хаос, а складний діалог особистостей, у якому визрівала ідея української державності.

Народницький або соціально-етнографічний підхід сформувався в українській історіографії другої половини XIX — початку XX ст. і став одним із ключових напрямів осмислення минулого. Його вихідною ідеєю було переконання, що справжнім творцем історії є народ, а постаті видатних діячів слід розглядати через їхній зв'язок із суспільством, традиціями, мовою й культурним середовищем.

Погляди Грушевського стали логічним продовженням і водночас найвищим етапом розвитку народницької історіографічної школи, закладеної Володимиром Антоновичем у середині XIX століття. Його учень Грушевський розвинув цю ідею у всеохопну наукову систему, у якій народ розглядався не як пасивний об'єкт влади, а як колективний суб'єкт, здатний до самоорганізації, культурного й політичного розвитку.

Позиція Грушевського вплинула на ціле покоління істориків, які зберегли його увагу до соціального й етнографічного виміру минулого.

У сучасній історичній науці народницький підхід трансформувався, але не втратив своєї актуальності. Його елементи можна побачити у працях Валерія Смолія, Валерія Степанкова вище про них вже йшлося, Віктора Горобця «Еліта козацької України в пошуках політичної легітимації: стосунки з Москвою та Варшавою» [25-27], які трактують гетьманів не лише як державних діячів, а як представників певної соціальної групи — старшини, котра віддзеркалювала цінності та ментальні настанови українського суспільства XVII століття. Таким чином, ідея Грушевського про народ як головного суб'єкта історії переросла у сучасну тенденцію — вивчати історичну особистість у контексті колективних практик, соціальних структур і національної ідентичності.

Отже, народницький (соціально-етнографічний) підхід у своєму розвитку пройшов шлях від романтичного бачення народу як морального ідеалу до комплексного аналізу взаємодії особистості й суспільства. Ця еволюція забезпечила українській історіографії гуманістичну основу, на якій згодом

розвинулися біографічний, культурно-антропологічний і цивілізаційний підходи.

Державницький підхід сформувався в українській історіографії у 1920–1930-х роках у колі еміграційних істориків. Його виникнення стало реакцією на попередню народницьку школу, що наголошувала на ролі «простого люду». Представником державницького напрямку є Дмитро Дорошенко [33] — прагнучи відновити значення політичної еліти та державних інституцій у національному розвитку. Саме державотворчі зусилля, а не стихійні народні рухи, забезпечують історичну тяглість українства.

Державницький напрям зробив акцент на аналізі політичних процесів, дипломатії, адміністрації та інститутів влади. Історичні діячі в такому підході постають насамперед як носії ідеї державності. Гетьмани доби Руїни тут тлумачаться як діячі, що намагалися врятувати рештки політичного організму серед хаосу внутрішніх конфліктів.

Марксистський підхід до історії в українській науці утвердився у радянський період, особливо з 1930-х років. Його основою була ідея, що розвиток суспільства визначається економічними відносинами та класовою боротьбою, а діяльність історичних діячів відображає інтереси певних соціальних груп. Гетьмани, старшина, духовенство розглядалися не як індивідуальні постаті, а як представники класів — панівних або пригнічених.

У працях 1950–1970-х років гетьмани часто описувалися як виразники інтересів «старшинсько-козацької верхівки», яка нібито відступала від «демократичних» ідеалів народу.

Так, у виданні «Історія Української РСР» [38] доба Руїни подається як результат посилення класових суперечностей між козацькою старшиною та рядовими козаками, а діяльність гетьманів оцінюється крізь призму їхньої «соціальної обмеженості». Такий підхід зводив особистість до функції — відображення класового інтересу. І хоча він дозволяв систематизувати матеріал, проте істотно обмежував розуміння психологічних і духовних чинників історії.

Попри це, марксистська традиція залишила певні позитивні риси: увагу до соціально-економічних процесів, аналіз причин масових рухів, використання статистичних і порівняльних методів. Цей підхід дав поштовх для подальшого розвитку соціальної історії та історії повсякдення у незалежній Україні, уже звільнених від ідеологічних догм.

Цивілізаційний підхід в українській історіографії сформувався наприкінці ХХ — на початку ХХІ століття під впливом загальноєвропейської історичної думки. Його сутність полягає в тому, щоб розглядати історію не лише як послідовність подій, а як процес розвитку окремих цивілізацій із власною системою цінностей, культурною пам'яттю та ментальністю. У центрі уваги такого підходу — не окрема держава, а цивілізаційний тип, який визначає поведінку суспільства й історичних діячів.

В українському контексті цивілізаційний підхід дозволяє осмислити діяльність гетьманів у межах взаємодії православно-східноєвропейської та західнохристиянської цивілізацій. Гетьмани доби Руїни постають як діячі, що діяли на межі двох світів — між культурними й політичними моделями Заходу та Сходу. Їхня політика часто була спробою знайти баланс між європейською традицією державності та східними формами влади, які домінували в сусідніх державах.

Як зазначає Ярослав Грицак, українська історія розвивається у зоні перехрещення цивілізаційних впливів [81], де особистість історичного діяча часто змушена робити вибір між різними системами цінностей. Саме тому цивілізаційний підхід відкриває нові можливості для розуміння гетьманів не лише як політиків, а як носіїв певної культурної ідентичності, у якій поєднувались традиції Візантії, Речі Посполитої, Московії та власне українського середовища.

Порівняльно-європейський підхід виник як розвиток цивілізаційного, але має більш прикладний характер. Його мета — вивчати історичні явища України у ширшому контексті європейських процесів, проводячи паралелі між українськими діячами та їхніми сучасниками в інших країнах. Цей підхід дає

змогу зняти традиційне уявлення про «ізолюваність» української історії та показати, що політичні, культурні та соціальні процеси на українських землях були частиною загальноєвропейських тенденцій.

У контексті дослідження постатей гетьманів доби Руїни порівняльно-європейський підхід дає змогу аналізувати їхню діяльність у рамках схожих викликів, з якими стикались діячі Центральної та Східної Європи XVII ст. — проблеми міждержавної залежності, конфесійної боротьби, кризи легітимності влади.

Порівняльно-європейський підхід дозволяє уникнути однобічності у трактуванні історичних постатей, оскільки розкриває їх у контексті взаємодії культур. Гетьмани тут постають не лише як внутрішні політики, а як учасники ширшого європейського простору, де вони виступали посередниками між Сходом і Заходом.

Сучасні історики, такі як Ярослав Грицак і Сергій Плохій, застосовують цей підхід у дослідженнях історичної пам'яті та міжнародних зв'язків ранньомодерної України. Наприклад, Плохій у своїй книзі «Козацький міф» [54] показує, як образ гетьманської України вписувався у європейське уявлення про свободу, героїзм і республіканські цінності.

Отже, порівняльно-європейський підхід розширює горизонти вивчення українських діячів, даючи змогу побачити їх як частину загальноєвропейської історії — не лише як національних лідерів, а як представників культури, здатної до діалогу з Європою.

Інтегративний або синтетичний підхід є найновішим етапом розвитку української історіографії. Він сформувався наприкінці XX — на початку XXI століття як реакція на однобічність попередніх концепцій — народницької, державницької, марксистської чи цивілізаційної. Основна його мета — не відкидати попередні традиції, а поєднати їх у цілісне бачення історичного процесу, в якому особистість, соціум, держава й культура взаємопов'язані.

Сутність цього підходу полягає у міждисциплінарності. Сучасний дослідник прагне не просто описати події, а зрозуміти, як поєднання особистих мотивів, культурних кодів і соціальних структур формувало історичні рішення.

Інтегративний підхід активно спирається на здобутки біографічного, цивілізаційного та культурно-антропологічного методів [56]. Зокрема, у дослідженнях гетьманів він поєднує аналіз політичної діяльності з реконструкцією інтелектуального світу особи — її уявлень про владу, мораль, державу, народ. Такий підхід допомагає вийти за межі схем «героя» чи «зрадника» й розглянути гетьманів як складні постаті, що діяли у багаторівневому середовищі — соціальному, релігійному, культурному й міжнародному.

Інтегративність полягає також у прагненні встановити діалог між українською історичною традицією та західними дослідницькими моделями. Порівняння українських постатей із європейськими лідерами дозволяє не лише зняти ізоляціоністське бачення нашої історії, а й зрозуміти її місце у ширшому європейському контексті.

У цьому сенсі інтегративний (синтетичний) підхід стає найраціональнішою методологічною базою для сучасного дослідження гетьманів доби Руїни. Він дозволяє одночасно враховувати політичну раціональність, соціальні реалії, ментальні особливості та культурні коди того часу, не зводячи їх до однієї схеми. Гетьман постає не лише як діяч державного масштабу, а як носій цивілізаційної ідентичності, людина свого часу й творець історичної пам'яті.

1.3. Місце керманичів Гетьманщини у шкільній програмі з історії України.

Питання місця історичних персоналій у шкільному курсі історії України нерозривно пов'язане з методологією викладання: як саме ми «виводимо на сцену» діячів минулого — як маріонеток «класової боротьби» чи як суб'єктів прийняття рішень у межах ширших цивілізаційних процесів. Перелом у цьому баченні в Україні припав на перші роки незалежності, коли відбувалося

формування нових підручників і перегляд змістових акцентів шкільних програм.

Власне, ранні пострадянські підручники замислювалися як «мега-тексти», що мусять показувати не набір випадкових фактів, а узгоджену концептуальну картину минулого, де місце персоналій є структурним, а не декоративним елементом оповіді. Таке завдання прямо артикульовано в працях учасників запорізького авторського колективу підручників для 7–11 класів, які описують відмову від радянської формаційної схеми та пошук нових теоретичних опор для шкільного викладу історії України[71, с. 59-61].

Вивчення історії України у школі традиційно спирається на поєднання подієвого, процесуального та персонального вимірів. Історичні діячі — це не лише носії біографічних фактів, а насамперед — механізм осмислення історичного часу, відображення його соціальних, політичних та духовних тенденцій. У науково-педагогічному сенсі персоналії виступають своєрідними «маркерами епохи», через яких учні опановують поняття причинності, вибору, відповідальності, історичної альтернативи.

У контексті Гетьманщини, а особливо епохи Руїни, саме постаті гетьманів дозволяють учням простежити складність державотворчих процесів, взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників, а також зрозуміти багатовимірність політичного лідерства. Такі діячі, як Іван Виговський, Петро Дорошенко, Юрій Хмельницький, Дем'ян Многогрішний та Іван Самойлович, виступають носіями певних моделей політичного мислення — від пошуку компромісів до спроб консолідувати державу в умовах глибокої кризи.

Сучасна історична дидактика виходить із принципу гуманізації змісту: події та структури розглядаються через долі людей, їхні рішення, світогляд і моральний вибір [31-32]. Це підсилює мотивацію учнів та формує емоційно-ціннісне ставлення до минулого.

Згодом у науковій та освітній літературі укріпилося розуміння, що вивчення історичних постатей має не лише інформативну, а й виховну функцію:

через біографічні сюжети школяр усвідомлює цілісність національного минулого та безперервність традиції державного будівництва [37; 48].

Нові державні стандарти освіти та концепція «Нова українська школа» [42] передбачають розвиток умінь історичного мислення через роботу з джерелами та біографічним матеріалом. У цьому контексті гетьмани епохи Руїни стають прикладами для формування ключових компетентностей: аналізу документів, побудови аргументів, формулювання власної оцінки подій.

Так, замість традиційного завдання «розкажіть біографію Петра Дорошенка», учні можуть аналізувати його дипломатичні ходи, зіставляти оцінки українських і зарубіжних істориків, розглядати наслідки його політики для єдності країни. Подібна робота перетворює вивчення персоналій на інтелектуальне дослідження, а не на механічне запам'ятовування фактів.

Сучасна методика навчання історії ґрунтується на ідеї людиноцентризму: минуле сприймається через досвід і рішення окремих діячів. Робота з персоналіями гетьманів сприяє розвитку пізнавальних, аналітичних і етичних компетентностей учнів [56; 61; 69].

Біографічний метод допомагає відтворити життєвий шлях діяча у контексті подій і показати, як особистість впливає на історію. Наприклад, вивчаючи Івана Виговського, учні аналізують його спробу створити модель української державності, зорієнтовану на європейські стандарти. Досліджуючи діяльність Петра Дорошенка, вони порівнюють його дипломатичні кроки та вибір зовнішньополітичних союзів, розуміючи, як особисті якості визначали долю держави.

Проблемно-персоналістичний підхід полягає у постановці дискусійних запитань, що спонукають до аналізу рішень історичних діячів [20].

Типові завдання:

- Чому П. Дорошенко прагнув союзу з Османською імперією?
- Які були альтернативи І. Виговського після Гадяцького договору?
- Як вплинули особисті риси І. Самойловича на його політику централізації?

Такі питання розвивають критичне мислення, навчають учнів порівнювати джерела, оцінювати мотиви та наслідки дій історичних осіб.

Джерельна реконструкція – робота з листами, універсалами, літописами чи актами дозволяє реконструювати позицію діяча. Ефективними є прийоми:

- *«Історичний суд»* – обговорення політичного рішення від імені сторін епохи.
- *«Голос гетьмана»* – аналіз джерела від імені конкретної особистості.
- *Рольова дискусія* – моделювання засідання старшинської ради чи дипломатичних переговорів.

Такі методи активізують пізнавальну діяльність і формують емпатійне історичне мислення.

Не менш важливою є аналітична функція роботи з персоналіями. Порівнюючи різні історіографічні оцінки — українські, польські, російські чи західноєвропейські — учні бачать, що історія багатоголоса, що одні й ті самі події можуть мати різні тлумачення. Так формується критичне мислення, уміння відрізняти факт від судження, бачити причини й наслідки.

Звернення до постатей гетьманів допомагає також глибше усвідомити тяглість національної історії. Через призму людських доль школярі розуміють, що українська державницька традиція не переривалася, а лише змінювала форми та лідерів. Це знання підтримує історичну свідомість і відчуття належності до спільної культурної спадщини.

Нарешті, робота з персоналіями має яскраво виражений компетентнісний ефект. Учні не лише дізнаються про події чи діячів, а й вчать аналізувати джерела, робити власні висновки, аргументувати позицію [37]. Такий підхід узгоджується з принципами Нової української школи, де історія розглядається не як запам'ятовування фактів, а як шлях до розуміння себе, суспільства та світу.

Ефективне вивчення історичних постатей на уроках історії потребує від учителя не лише знання біографічного матеріалу, а й уміння створити навколо

нього навчальну ситуацію, що спонукає до роздумів, дискусії, аналізу [66; 68]. Сучасний учитель має не просто розповідати про діяча, а допомогти учням побачити в ньому людину, яка діяла у складному полі вибору — політичного, морального, особистісного.

Одним із найдієвіших методів є поєднання біографічного і проблемно-персоналістичного підходів. Біографія стає не кінцевою метою, а відправною точкою для аналізу історичних подій, суспільних настроїв, державних рішень. Учні досліджують не лише, *що* зробив гетьман, а *чому* він так вчинив і *якими* були наслідки його дій для України. Так історія перестає бути набором фактів і перетворюється на процес осмислення людського вибору.

Важливим інструментом є робота з історичними джерелами. Коли школярі аналізують уривки з універсалів, листів чи дипломатичних актів гетьманів, вони вчаться відчитувати епоху через мову документу, розуміти логіку мислення діяча, його аргументи та цінності. Такий досвід розвиває навички критичного читання і водночас формує повагу до автентичного історичного матеріалу.

Не менш плідними є інтерактивні форми навчання — рольові ігри, історичні дебати, творчі проєкти [13; 19; 29]. Вони дозволяють учням не просто запам'ятати, а прожити ситуацію минулого. Наприклад, моделювання засідання старшинської ради чи дипломатичних переговорів дає змогу відчувати, як важко ухвалювати рішення в умовах політичної невизначеності. Творчі завдання — написати «лист від імені гетьмана», скласти «портрет епохи» або створити інформаційний плакат — розвивають емоційний інтелект і допомагають глибше засвоїти матеріал.

Важливо також показувати суперечливість і багатовимірність історичних постатей. Героїзація або, навпаки, демонізація діячів позбавляє учнів здатності бачити складність історії. Учитель має допомогти школярам усвідомити, що кожен гетьман діяв у межах свого часу, з його цінностями, страхами та можливостями. Такий підхід виховує толерантність до різних точок зору,

навички оцінювати події не з позицій сьогодення, а крізь призму історичних умов.

Не слід забувати і про міжпредметні зв'язки. Вивчення портретів гетьманів, музики чи літератури їхньої доби допомагає створити цілісне уявлення про епоху. Так історія набуває культурного виміру, а постаті стають не лише героями підручників, а частиною живої традиції української культури.

Отже, методика роботи з історичними персоналіями має поєднувати інтелектуальний аналіз, творче осмислення та емоційне залучення. Лише тоді урок історії стає не просто передачею знань, а простором для формування мислячої, відповідальної та свідомої особистості, здатної розуміти минуле й робити висновки для майбутнього.

Розділ 2. ПОСТАТІ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ ЯК ОБ'ЄКТ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ

2.1. Образ Івана Виговського та Юрія Хмельницького в шкільних підручниках.

Написання підручника – дуже кропітка робота. Потрібно не тільки опрацювати неймовірно великий об'єм інформації, а й структурувати його належним чином. Щоб подання інформації відповідало віковим особливостям сприйняття матеріалу учнями та створювало умови до формування у дітей вміння аналізувати та мислити.

З кожним роком стандарти оформлення підручників удосконалюються та переходять від простого викладу інформації до подання причинно-наслідкових в'язків. З'являються нові підходи та надається увага моментам які до цього були упущені.

У даному розділі на практиці розглянемо як змінювались портрети гетьманів періоду «Руїни» у підручниках 2008, 2016, 2021 та 2025 років.

При аналізі було враховано, що охопити широкий спектр різних підручників буде недоцільно зважаючи на тему та обсяг роботи, тому з кожного року обрано по одному репрезенту. Також для більшої логіки у викладі дотримуватись аналізу підручників, які у свій час були найбільш популярними серед шкіл.

До вибірки увійшли такі видання: підручник з історії України 8 клас В. Власова 2008 року [2], підручник того ж автора 2016 року [3], оновлене видання В. Власова 2021 та 2025 року [4; 5] та модельні підручники І. Щупака 2021 та 2025 року [1; 10]. Такий добір дозволяє простежити зміни в змісті, методиці та акцентах у поданні персоналій упродовж п'ятнадцяти років.

У підручнику Власова 2008 року постать Івана Виговського подана досить традиційно й у руслі шкільних вимог того часу. Автор намагається передусім вибудувати послідовну розповідь про події другої половини XVII століття, тому біографічний блок виглядає стислим, але цілком впорядкованим. Учень отримує базове уявлення про походження гетьмана, його службу при Хмельницькому та

шлях до влади. Позитивним є те, що текст не перевантажений другорядними деталями, і школяр легко може виділити ключові факти. Стиль викладу загалом доступний: автор уникає надмірної термінології, і матеріал читається просто.

Разом із тим, у такій структурі Виговський постає доволі схематично (у додатку А). Автор фактично не виходить за межі лінійного викладу, тож, учень майже не бачить внутрішніх суперечностей цієї постаті. Гадяцька угода, конфлікт із Москвою, перемога під Конотопом — усе це подано, радше, як логічний набір фактів. У певному сенсі відчувається, що підручник більше зосереджений на подіях, ніж на людях, які ці події формували.

Водночас варто відзначити й сильні сторони підходу. У тексті є кілька вдалих моментів, які сприяють засвоєнню матеріалу: наприклад, у завданнях зустрічаються питання, що змушують учня хоча б частково аналізувати події — скажімо, пояснити, оцінити діяльність гетьмана Виговського як діяча (у додатку Б). Проте вагому частку займають завдання які в основному відтворюють зміст, наприклад, після джерела: «Про які деталі воєнних дій під Конотопом ви дізналися з джерела? Які риси вдачі гетьман виявив під час Конотопської битви?» [2, с. 174].

У підсумку, видання 2008 року подає Виговського досить стримано, але в рамках свого часу цілком коректно. Підручник забезпечує учня необхідними фактами, хоча залишає мало простору для розуміння суперечливості політики гетьмана. З іншого боку, саме така структура дає можливість школяру не загубитися в надто об'ємному матеріалі, а зосередитися на ключових подіях періоду.

Порівнюючи підручники 2008 та 2016 років, можна помітити, що матеріал про Івана Виговського в обох виданнях подано майже однаково. Основні розділи, добір фактів, біографічні відомості та цитати з документів повторюють одне одного, і навіть структура параграфа практично не змінюється. Складається враження, що у 2016 році автори вирішили зберегти вже усталений виклад, який був знайомий учням та вчителям (у додатку Б 1,2).

Завдання після параграфа також залишилися обмежено зміненими: вони охоплюють ті самі теми й орієнтовані переважно на відтворення основних подій. Разом із тим, їх наявність і далі відіграє позитивну роль, оскільки допомагає учням структурувати матеріал і закріпити ключові моменти теми.

Загалом, у цих двох виданнях образ Виговського подано стабільно та в межах тієї ж логіки, яку автор розробив раніше. Хоча між ними й не простежуються істотні зміни, це забезпечує певну послідовність і зрозумілість для учнів, які працюють за підручниками Власова різних років.

У підручнику Власова 2021 року матеріал про Івана Виговського подано значно динамічніше й структурованіше, ніж у попередніх виданнях 2008 та 2016 років. На перший погляд може здатися, що зміст параграфа зберігає традиційну логіку викладу подій — обрання гетьманом, внутрішня політика, дипломатичні взаємини й хід московсько-української війни. Однак спосіб вплетення цього матеріалу у загальну картину помітно змінився.

По-перше, відчутно оновлено структуру параграфа: з'явилися чіткі тематичні рамки, виділені блоки з ключовими поняттями та короткими підсумками [3, с.147-150]. Завдяки цьому учневі легше «збирати» матеріал, не втрачаючись у довгих описах. На відміну від текстових масивів попередніх видань, новий параграф має чітку композицію, у межах якої кожен фрагмент виконує свою функцію або пояснює причину, або висвітлює наслідок, або підкреслює позицію діяча.

По-друге, суттєво змінилася робота з джерелами. У виданні 2021 року обрано інші уривки, коротші й виразніші. Вони містять не так «суху» інформацію, як емоційний або оцінний компонент, що дозволяє учневі звернути увагу на авторську позицію. Запитання до джерел теж зазнали змін: замість відтворення змісту з'являються прохання пояснити мотиви автора, висловити припущення до чого згадані події могли призвести, чи траплялись подібні події раніше в історії та які наслідки мали [3, с. 147]. Такі питання дуже влучно побудовані та вимагають від учня роздумів, вміння проводити паралелі між подіями які вивчали раніше з теперішніми. Формується навичка відстежувати

причинно-наслідковий зв'язок. Це допомагає набувати вміння уважно читати історичне джерело та розуміти інформацію, що воно дає для змісту вивченої теми.

Біографічна характеристика Івана Виговського у підручнику 2021 року подається досить стримано й зосереджується передусім на тих моментах життя гетьмана, які допомагають зрозуміти його політичні рішення (у додатку В1). Учневі пропонується інформація про його шляхетське походження, освіту в Києво-Могилянській академії, мовні здібності, досвід участі у битвах та службу при Богданові Хмельницькому як генерального писаря. Таким чином автор не створює ідеалізованого образу, але й не подає розширеної інформації. Важливо, що в тексті немає прямих оцінок — автор не називає гетьмана “успішним”, “суперечливим”, “недалекоглядним” чи навпаки “талановитим”. Біографія подана нейтрально, і це відкриває простір для власних висновків. Учень сам має зіставити факти біографії з подальшими діями гетьмана та визначити, наскільки вони були логічними або доцільними в контексті тогочасної ситуації. Такий спосіб подачі не нав'язує оцінок, а навпаки спонукає до обдумування характеру діяча, його мотивів та можливих обмежень — тобто прямо сприяє формуванню елементарних навичок критичного мислення.

Окрему увагу варто звернути на використання карти. (у додатку В2) Видання 2021 року подає розгорнуту картографічну схему українських земель середини XVII століття з позначенням ліній воєнних дій, кордонів, зон впливу та територій угод. Запитання до карти пропонують учням визначити, які регіони могли підтримувати Виговського, чому московське військо діяло саме на Чернігово-Сіверщині й що означали зміни кордонів у контексті союзу з Річчю Посполитою [3, с. 150]. У порівнянні з попередніми підручниками це суттєвий крок уперед, адже учні отримують інструмент для самостійного “читання простору” та розуміння стратегічних рішень гетьмана.

Загалом підручник 2021 року демонструє значно ширший набір засобів для роботи учнів з історичною інформацією. Якщо у виданнях 2008 та 2016 років увага зосереджувалася переважно на фактах і оповіді, то у новому

варіанті акцент перенесено на аналіз та інтерпретацію. Учні мають можливість не лише прочитати про Виговського, а й співвіднести текст із джерелом, зображенням і картою. Це створює умови для формування більш цілісного й критичного погляду на події доби Руїни та діяльність гетьмана.

На відміну від попередніх підручників (2008, 2016 та 2021 років), характерною ознакою підручника 2025 року є те, що весь параграф вибудовано як послідовність коротких змістових блоків, після кожного з яких подано кілька запитань (у додатку Г1). Вони не лише уточнюють інформацію, а й змушують зупинитися й осмислити прочитане. Такий прийом робить опрацювання матеріалу більш поетапним: замість того, щоб відповідати на питання лише наприкінці теми, учень одразу перевіряє своє розуміння кожного кроку оповіді. Це створює відчуття діалогу з текстом і водночас формує звичку аналізувати події ще під час читання, а не після нього.

Помітним нововведенням стали QR-коди та активні посилання, розміщені безпосередньо в межах параграфа (у додатку Г2). Це урізноманітнює процес навчання й дозволяє учням обирати той формат, який їм зручніший або цікавіший.

Порівняння підручників 2021 і 2025 років показує ще одну помітну структурну різницю — зміну підходу до використання узагальнювальних таблиць і схем. У виданні 2021 року автори активно застосовували таблиці типу «причина — подія — наслідок», що дозволяло учням швидко побачити логіку розвитку певного процесу та співвіднести окремі етапи подій між собою. У підручнику 2025 року такий формат зникає: замість таблиць подано лише перелік умов договорів, що подається у звичайному текстовому оформленні. Така зміна робить виклад більш «потоким», проте зменшує кількість структурованих схем, які допомагали учням швидко відтворювати складні історичні процеси.

Порівняння чотирьох видань підручника Власова — 2008, 2016, 2021 та 2025 років — показує поступовий перехід від традиційного, текстоцентричного викладу до більш сучасної, компетентнісної моделі навчання.

У підручниках Власова 2008, 2016 та 2025 років матеріал про Юрія Хмельницького подається у традиційній структурі й винесений в окремий параграф «Поділ Гетьманщини». У таких виданнях правління молодшого Хмельницького та його наслідки розглядаються разом із політичними подіями, що призвели до розколу козацької держави, і логічно переходять до викладу правління Павла Тетері. У виданні 2021 року структура змінена: події після зречення Юрія Хмельницького частково інтегровані у попередній параграф, присвячений Іванові Виговському. Таким чином, політичний хаос після його падіння подається як безпосереднє продовження кризи, що виникла ще за Виговського. Лише наступний параграф розповідає про прихід до влади Тетері. Такий підхід 2021 року показує спробу автора вибудувати більш суцільну оповідь, у якій події 1650-х років розглядаються не фрагментарно, а як взаємопов'язані ланки політичної дестабілізації.

У підручниках Власова 2008 та 2016 років висвітлення постаті Юрія Хмельницького має багато спільних рис, оскільки обидва видання належать до одного змістового й методичного підходу. У цих підручниках біографія гетьмана подається доволі стримано й не займає окремого структурного блоку. Учень дізнається лише ключові фактологічні відомості: обрання молодшим Хмельницьким на гетьманську посаду після зречення Виговського, політичні труднощі його правління та наслідки укладення Переяславських статей 1659 року. Інформація про самого Юрія — його характер, життєвий досвід, обставини формування політичних поглядів — згадана лише побіжно. Передусім увага зосереджена на дипломатичних діях та військово-політичних подіях, тоді як персональний вимір постаті відходить на другий план [2, с.176-177; 3, с. 153-154].

Засоби формування критичного мислення в обох виданнях представлені мінімально. Хоча наприкінці параграфів подано запитання, вони здебільшого мають репродуктивний характер: «поясніть», «назвіть», «укажіть причини», — тобто спрямовані на відтворення фактичного матеріалу, а не на його інтерпретацію.

Порівняння підручників Власова 2008 і 2016 років показує, що робота з візуальними джерелами стала змістовнішою саме у пізнішому виданні. У підручнику 2016 року робота з портретом перетворюється на повноцінний навчальний елемент. Учням пропонують одразу два різні зображення Юрія Хмельницького — гравюру Дж. Боначіні та портрет, що приписується майстерні Києво-Печерської лаври. Текстовий коментар звертає увагу на розбіжності між художніми образами та реальними біографічними даними (у додатку Д1). Таке поєднання зображень і пояснень уже само по собі закладає основу для інтерпретації, а супровідне завдання спонукає учня зіставляти портрети з фактами біографії гетьмана.

Таким чином, у підручниках 2008 та 2016 років Юрій Хмельницький постає не стільки як політична постать із власною логікою дій, скільки як частина загального перебігу подій часу Руїни.

У виданні 2021 року помітно змінюється підхід до висвітлення постаті Юрія Хмельницького порівняно з попередніми редакціями. Насамперед привертає увагу чітка структуризація матеріалу, а саме біографію гетьмана винесено в окремий блок «Історична постать» (у додатку Д1). Це дозволяє учневі побачити людський вимір гетьманування Юрія, не зводячи його політичні рішення лише до фактологічного переліку подій. У цьому блоці подано коротку, але змістовно насичену характеристику — інформацію про освіту, вік тощо. Такий формат робить образ Юрія більш індивідуалізованим і дає можливість учневі оцінювати події не лише в контексті великої політики, а й через призму особистих обставин.

Завдяки появі словникового блоку з терміном «*Руїна*» автор пропонує учневі пов'язати початок цього періоду саме з приходом до влади Юрія Хмельницького [5, с. 150]. На відміну від попередніх видань, де цей зв'язок або подавався побіжно, або взагалі не акцентувався, у підручнику 2021 року поняття «*Руїна*» набуває цілісного змістового зв'язку з політичною нестабільністю та особистою слабкістю молодшого Хмельницького. Таким

чином, подається не просто термін, а інтерпретаційний ключ до розуміння ширшого історичного контексту.

Ще однією важливою особливістю є те, що після викладу параграфів учневі пропонують дві групи завдань — «Висловіть власну думку» та «Перевірте себе» [5, с. 155]. Перша група формує аргументовану позицію та націлена на розвиток вміння давати оцінку, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки і бачити альтернативні варіанти розвитку подій. Друга забезпечує перевірку фактичних знань. Такий поділ дозволяє поєднати змістове засвоєння матеріалу з набуттям історичного мислення, що є одним із ключових завдань сучасної історичної освіти.

У підсумку видання 2021 року демонструє якісно інший рівень роботи з постаттю Юрія Хмельницького. Автор поєднує біографічний підхід, інтерпретаційне осмислення періоду Руїни, глибоку роботу з історичними джерелами та завдання на формування власної позиції.

У виданні 2025 року подача матеріалу про Юрія Хмельницького знову зазнає змін, і ці зміни помітно відрізняють підручник від редакції 2021 року. Насамперед повертається робота з візуальними джерелами: на початку параграфа подано два портрети гетьмана — гравюру Дж. Боначіні та зображення з майстерні Києво-Печерської лаври, що відтворює рішення 2016 року. Як і раніше, автор звертає увагу на їхню відмінність та умовність художнього образу, проте на відміну від 2016 року завдання до портретів відсутні. Тобто візуальний матеріал повертається, але не супроводжується аналітичним компонентом, що дещо обмежує його потенціал для розвитку критичного мислення.

Змістовий виклад побудований доволі компактно: біографія гетьмана не оформлена в окремий блок, як це було у виданні 2021 року. Відомості про особистість Юрія подаються в межах загального оповідання, тому учень не отримує чітко структурованого уявлення про його життєвий шлях. Натомість акцент зміщений на опис політичних рішень, перебіг переговорів із

Московською державою та обставини укладання Переяславських статей 1659 року.

Хоча після викладу матеріалу учневі пропонуються запитання аналітичного й порівняльного характеру, тема про Юрія Хмельницького не містить жодних інтерактивних елементів, які могли б розширити можливості самостійного опрацювання. Це помітно відрізняється від попереднього параграфа, присвяченого Іванові Виговському, де автор подає QR-коди на додаткові матеріали: реконструкцію Конотопської битви, пісню, а також онлайн-тести. У випадку Юрія Хмельницького подібні інструменти не застосовано — учень працює лише з текстом, запитаннями та візуальними матеріалами.

Узагалі, видання 2025 року балансує між елементами, успадкованими від попередніх редакцій, і спробою повернутися до більш стриманої, «класичної» структури підручника.

Порівняння підручників засвідчує поступову еволюцію у висвітленні постаті Юрія Хмельницького від стислого фактологічного опису до більш аналітичного та інтерпретаційного підходу. У виданнях 2008 і 2016 років біографічний матеріал мінімальний у підручнику 2021 року підхід істотно змінюється: з'являється окремий біографічний блок тощо. У версії 2025 року частина елементів попередніх підходів зберігається, зокрема робота з портретами та виділення умов договорів, однак біографія знову інтегрована в загальний текст, а інструменти розвитку критичного мислення подані стриманіше.

2.2. Гетьмани територіально розділеного Війська Запорозького: Павло Тетеря і Іван Брюховецький у шкільних підручниках.

У підручнику 2008 року діяльність Павла Тетері та Івана Брюховецького подається у межах ширшого сюжету про політичний розкол Гетьманщини. Автор вибудовує оповідь послідовно: спершу аналізуються наслідки відмови Юрія Хмельницького від булави, далі – обрання Павла Тетері правобережним гетьманом, і лише після цього переходить до подій на Лівобережжі, зокрема до боротьби за булаву між Якимом Сомком та Іваном Брюховецьким [2, с. 178-

180]. Така композиція допомагає учням зрозуміти, що постаті не існують окремо від загального політичного контексту, хоча акцент на їхній персональній біографії залишається мінімальним.

Біографічні відомості про Павла Тетерю подані стисло й описово. У центрі постає не особистий шлях, а політичні дії на посаді гетьмана: спроби налагодити співпрацю з польською владою, опора на шляхту, складнощі у стосунках із козацьким середовищем. Автор фіксує головні причини його непопулярності, але майже не подає можливих альтернативних інтерпретацій чи внутрішніх мотивів самого діяча. Біографічний портрет обмежується невеликою ілюстрацією та кількома рядками тексту [2, с. 178].

Матеріал про Івана Брюховецького подано розлогіше. Значну частину параграфа займає опис Чорної ради, боротьба фракцій козацтва, очікування населення від нового гетьмана. Автор приділяє більше уваги політичним маневрам Брюховецького, його стосункам із московським урядом, участі у формуванні Московських статей 1665 року. Хоч біографія гетьмана, як і у випадку з Тетерею, залишається мінімальною, з тексту учні отримують ширший контекст, який дозволяє розуміти, чому саме Брюховецький став ключовою фігурою лівобережної політики[2, с. 179].

Підручник 2008 року містить у блоці про Брюховецького фрагмент джерела – уривок з літописної традиції про події Чорної ради (у додатку Е). Це один із небагатьох випадків, коли учень має змогу ознайомитись не лише з авторським викладом, а й із текстом сучасника. До джерела подано запитання уточнювального характеру, які спонукають відтворити події, але не передбачають глибокої аналітики чи формування власної оцінки. Завдання у більшості стосуються встановлення фактів: хто був присутній, у чому звинувачували Сомка, що вимагало «низове» козацтво. Пропозиції зіставити оцінки різних груп чи визначити політичні мотиви діячів у завданнях практично відсутні.

У викладі матеріалу про Тетерю джерел немає. Завдання зосереджені на відтворенні змісту подій та встановленні наслідків правобережного

гетьманування. У підручнику чітко бачимо пріоритет описової, подієвої історії над інтерпретаційною

У виданні 2016 року матеріал про П. Тетерю та І. Брюховецького структуровано за тією ж логікою, що і в підручнику 2008 року: правління гетьманів розглядається послідовно й у зв'язку з загальним розвитком подій доби Руїни, однак спосіб його подання стає структурованішим і логічнішим.

У виданні 2021 року тема гетьманування Павла Тетері та Івана Брюховецького подана значно докладніше й структурованіше, ніж у попередніх. Автор дотримується чіткої побудови параграфа, а саме кожен гетьман має окремий блок «Історична постать», де подано коротку, але змістовну біографію з акцентом на освіті, кар'єрі, політичних орієнтаціях та ключових діях [5, с. 156, 158].

Для П. Тетері у виданні 2021 року вже використано блок роботи з джерелом, де пропонується лист гетьмана до короля [5, с. 157-158]. Запитання до нього спонукають учня не лише відтворити зміст, а й з'ясувати ставлення Тетері до польської влади, оцінити його аргументацію зречення булави й виявити риси характеру, що простежуються у зверненні (у додатку Ж1).

Показово, що у 2021 році подано кілька типів джерел: офіційний лист Тетері, художнє зображення та романний уривок щодо суперництва між претендентами на булаву. Це дозволяє учням порівняти, як різні типи історичної інформації передають характер доби та постатей, і формує вміння розмежовувати художню інтерпретацію та історичний факт.

Висвітлення діяльності Івана Брюховецького також стало більш структурованим. У виданні 2021 року автор пропонує окремий великий біографічний блок [5, с. 158], що докладно характеризує гетьмана як політичного діяча з чіткою позицією. Значне місце займають джерела, пов'язані з його діяльністю, зокрема лист до російського вельможі Б. Хитрово (у додатку Ж2). Запитання до джерела спрямовані на з'ясування мотивів Брюховецького, його прагнення зміцнити власну владу за підтримки Москви та характер взаємодії з царською адміністрацією.

Загалом видання 2021 року демонструє значний методичний прогрес порівняно з 2016 роком. Незмінними залишилися лише окремі зображення та загальний тематичний напрям подачі матеріалу, але структура, добір джерел і характер запитань суттєво змінилися.

У виданні 2025 року матеріал про П. Тетерю та І. Брюховецького структуровано значно інакше, ніж у попередніх підручниках. Помітно, що автори прагнуть поєднати традиційний виклад подій доби Руїни з елементами, які активізують увагу учня, однак сам спосіб роботи з персоналіями став більш стриманим. Біографічні блоки не виділено окремими вставками, як це було в підручнику 2021 року. Інформація про діяльність гетьманів подається у межах загального тексту параграфа, що створює цілісніший, але менш акцентований образ кожного діяча.

Натомість у межах теми з'являється посилання на відеофрагмент за QR-кодом щодо твору «Чорна рада» [4, с.158]. Це новий підхід, орієнтований на мультимедійність: учень має перейти за посиланням, переглянути епізод із серіалу та виконати завдання щодо інтерпретації образу Брюховецького. Такий прийом розширює інструментарій роботи з історичною пам'яттю, але водночас замінює класичну джерельну базу художніми образами. У порівнянні з попередніми виданнями, це певною мірою зменшує можливість безпосередньої роботи із писемними історичними джерелами, але додає сучасний формат розуміння історії через культуру.

Отже, видання Власова 2025 року представляє діяльність П. Тетері й І. Брюховецького у стриманому, фактично-орієнтованому форматі. Автори менше працюють із біографічними деталями, однак більше зосереджуються на політичному контексті та ключових документах періоду. Урізноманітнений обсяг джерельних текстів та використання QR-кодів, це частково змінює характер роботи з історичною інформацією. У результаті постаті гетьманів постають менш виділеними у контексті, проте більш емоційно забарвленими, ніж у попередніх виданнях.

2.3. Петро Дорошенко як постать на перехресті міжнародних впливів.

У підручнику 2008 року постать Петра Дорошенка подається в межах окремої теми, присвяченої Правобережній Гетьманщині та боротьбі за об'єднання українських земель. Структурно матеріал вибудований традиційно: спершу представлено перебіг військово-політичних подій, далі — аналіз причин занепаду влади гетьмана, а в завершенні — окреслено його роль у добу Руїни. Така побудова орієнтує учня на переважно хронологічне осягнення матеріалу, але водночас дозволяє простежити еволюцію гетьманської влади та її взаємини з великими державами.

Важливим елементом подачі є блок «Особистість», присвячений Петрові Дорошенку (у додатку К). У ньому зосереджено базові біографічні відомості: походження, освіта, рання служба, а також доля гетьмана після зречення булави. Цікавим є використання джерела одразу після розгляду особистості гетьмана [2, с.187-188]. Ця рубрика доповнює основний текст і виконує функцію узагальнення образу гетьмана як державного діяча, але подана досить стримано й описово, без спроби глибшого психологічного портретування.

У підручнику подано також портрет Петра Дорошенка. Ілюстративний матеріал використовується радше як візуальний супровід, без детального аналізу зображення чи залучення учня до критичного обговорення образотворчого джерела.

У тексті параграфу міститься одне джерело — уривок із листа Петра Дорошенка до московського стольника Василя Тяпкіна (січень 1668 р.). У ньому гетьман описує спустошення Правобережжя та важкі умови життя населення. Це джерело розміщено на початку параграфу і виконує роль емоційно забарвленого вступу до характеристики доби. Його зміст може сприяти розвитку емпатійного розуміння історичного контексту, однак робота з текстом обмежується кількома короткими запитаннями фактичного характеру («Про що йдеться в листі?», «Як автор описує стан країни?»), не виходячи на рівень проблемних інтерпретацій чи суперечливих суджень [2, с. 183].

Після викладу змісту параграфу учневі пропонується невеликий блок запитань, що завершують тему. Вони стосуються обставин зречення

Дорошенком булави, характеристик його уряду, а також походження поширеного в історіографії означення «сонце Руїни».

У виданні 2016 року матеріал про Петра Дорошенка фактично не зазнав змін порівняно з виданням 2008 року, однак візуальний ряд став різноманітнішим. Поряд із портретом Дорошенка подається реконструкція образу сердюка, тобто представника найманої піхоти. Такий прийом розширює контекст розповіді й дозволяє учням краще уявити соціальний та військовий простір гетьманування. Додаткові ілюстрації у підручнику 2016 року виконують не лише декоративну функцію, а й поглиблюють розуміння матеріалу.

Суттєвою новацією є виділення окремого пункту параграфа, присвяченого гетьмануванню Дем'яна Многогрішного [5, с. 160-161]. У підручнику 2008 року ця постать згадувалася лише побіжно як фоновий елемент подій після відходу Дорошенка з Правобережжя. У 2016 році Многогрішний поданий як самостійний історичний діяч зі своєю стратегією, конфліктами та взаєминами з московськими представниками. Це свідчить про прагнення авторів показати складність і багатоступеневість політичних процесів епохи Руїни, а також відійти від надмірної «персоналізації» тільки на Дорошенку.

Особливою рисою видання 2016 року є те, що у наступному параграфі Дорошенкові приділено додаткову увагу. Пункт «Чому Дорошенка називають «сонцем Руїни?»» пропонує учням інтерпретаційне завдання, яке вимагає вже не відтворення фактів, а оцінки ролі гетьмана в контексті доби [3, с. 166-167]. Це означає розширення функціоналу підручника від інформування до пояснення складних історичних явищ через призму лідерства, репутації та культурної пам'яті.

Окрім того, у підручнику 2016 року з'являється більший набір завдань, які орієнтують учнів на роботу з джерелами, контекстуальні запитання, аналіз причин і наслідків та висловлення власної аргументованої думки. У 2008 році блок запитань був коротшим і більш фактологічним, тоді як у 2016 році — складніший, глибший і структурований так, щоб виховувати аналітичне мислення.

У виданні 2021 року вже за традицією подається блок «Історична постать» у цьому виданні насичений і зосереджений на важливих аспектах особистісного та політичного становлення гетьмана [5, с.163]. Авторами підкреслено освіту, військовий досвід, родинні традиції й ранню службу, що дозволяє створити багатовимірний образ.

Основний текст параграфу вирізняється чіткістю структури. Автори послідовно розглядають: Внутрішні проблеми Правобережжя. Намагання Дорошенка налагодити опору серед місцевих козаків та старшини. Спроби вибудови зовнішньої політики, балансу між державами. Конкретні військові кампанії, що визначали хід його гетьманування.

Зберігається окремий пункт про гетьманування Дем'яна Многогрішного, який у версії 2008 року розглядався епізодично. У 2021 році цей матеріал подано у вигляді повноцінного підпункту з портретом і докладним описом [5, с.164]. Також подається окремий блок з його біографією. Це демонструє підвищену увагу авторів до комплексного аналізу періоду Руїни як системи паралельних процесів, що впливали на діяльність Дорошенка. Такий підхід допомагає створити більш цілісний контекст та уникнути однобічності.

Блок джерел у цьому підручнику став значно інформативнішим. Наведені листи Многогрішного, фрагменти козацьких документів та уривки з інструкцій дозволяють учням інтерпретувати реальні тексти епохи. Це робить вивчення матеріалу набагато глибшим — учні не лише запам'ятовують факти, а й аналізують позиції політичних акторів.

Питання до параграфу у виданні 2021 року сформульовані значно глибше й вимагають від учнів аналітичного осмислення матеріалу (у додатку Л). Серед них: оцінювання політики Дорошенка в контексті міжнародних відносин, аналіз протиріч у становищі гетьмана, інтерпретація його висловів або текстів джерел, порівняння позицій різних політичних діячів, виявлення причин і наслідків дій гетьмана [5, с. 170].

У підсумку, видання 2021 року демонструє значний методичний розвиток: посилено джерельну базу, розширено ілюстративні матеріали, поглиблено

аналіз зовнішньої політики й внутрішніх проблем Гетьманщини, а сама постать Петра Дорошенка подана як складний політичний діяч, який діяв у надзвичайно суперечливих умовах. Видання також пропонує учневі більше інтелектуальних викликів завдяки складнішим питанням і практичним завданням, що робить процес вивчення матеріалу більш змістовним і наближеним до академічного рівня.

Розділ у підручнику 2025 року відкривається запитанням, сфокусованим на портретах гетьманів Лівобережної та Правобережної Гетьманщини, розміщених на наступній сторінці (у додатку М). Учням пропонується замислитися, чому в галереї переважають історичні реконструкції, а не портрети доби XVII ст., та які наслідки для історичної пам'яті має така візуальна репрезентація. Питання прямо виводить школяра на аналіз умов, у яких діяли претенденти на булаву, пропонує пов'язати характер джерельної бази із політичною ситуацією другої половини XVII ст. Далі учням необхідно простежити, як історичні обставини 60–70-х рр. XVII ст. спричинили загострення боротьби за владу, і висунути припущення щодо соціального походження гетьманських претендентів, кола їхніх прихильників та того, як це впливало на їхню політичну поведінку. Таким чином, на відміну від попередніх видань, запитання не є репродуктивним — воно вводить у контекст персоналій через аналіз політичних інтересів і соціальної бази гетьманів, а також спонукає до розуміння багатосторонності Руїни.

У 2025 році окремої міні-рубрики «Особистість» або «Історична постать, як у 2008 або 2021, немає. Біографія діяча окремо не виділяється. Значна частина наративу присвячена військово-політичним обставинам 1665–1670-х років, а також діям гетьмана у відповідь на загрози з боку Польщі, Московії та Криму. Видання акцентує на послідовності воєнних кампаній Дорошенка, що дозволяє учневі побачити логіку його політичних рішень та причини жорсткої конкуренції за владу в умовах Руїни.

Порівняно з іншими роками, в підручнику 2025 року значно збільшено кількість візуального матеріалу: портрети, реконструкції, зразки зброї, печатка

гетьмана та реконструкція одягу козацької старшини. Цей прийом не лише урізноманітнює текст, а й сприяє уважнішому прочитанню матеріалу та створює комплексне візуальне уявлення про добу. Водночас у межах цього параграфа портрети відіграють і виконавчу роль — вони безпосередньо включені в систему навчальних завдань, що спонукає учня інтерпретувати зображення як історичне джерело.

Особливо змістовним є блок завдань наприкінці частини про Дорошенка. На відміну від ранніх підручників, вони мають аналітичний характер: учневі пропонують інтерпретувати листи І. Брюховецького та Д. Многогрішного, зіставляти їх із політикою Дорошенка, реконструювати позиції сторін і робити висновки щодо причин внутрішньої боротьби. Запитання зосереджені на причинно-наслідкових зв'язках, оцінці державотворчих дій гетьмана та розумінні його дипломатичних стратегій [4, с.164-165].

У кінці параграфа 2025 року подано сучасну інтерактивну вправу, спрямовану на осмислення постаті Петра Дорошенка крізь призму новітньої історичної інтерпретації. Учневі пропонують переглянути відеоматеріал за QR-кодом і порівняти побачене з оцінкою Володимира Антоновича, який наголошував, що Дорошенком керували не особисті вигоди чи суперечки за владу, а щире прагнення діяти на користь краю. У такий спосіб підручник розширює межі уроку: від фактичного викладу подій переходить до формування власного критичного судження. Учень має зіставити матеріал відео з текстом параграфа, зважити аргументи історика й визначити, наскільки образ Дорошенка як «державника, а не егоїста» відповідає змісту вивчених джерел і оцінок його діяльності [4, с.164-165].

Підсумовуючи аналіз висвітлення постаті Петра Дорошенка в підручнику 2025 року, можна побачити, що образ гетьмана подано значно масштабніше й багатогранніше, ніж у попередніх виданнях і в порівнянні з іншими гетьманами у цьому підручнику. Питання після підрозділів вибудовані так, щоб підвести школяра не лише до відтворення фактів, а й до розуміння складності політичних рішень гетьмана, його мотивів і впливу на перебіг подій. Загалом

підручник формує образ Дорошенка як суперечливої, але цілісної постаті доби Руїни, діяльність якої розглядається у контексті боротьби за єдність України, міжнародних союзів та внутрішніх викликів гетьманської влади.

2.4. Постать Івана Самойловича в контексті стабілізації Лівобережної України.

У підручнику 2008 року постаті Івана Самойловича приділено окремий фрагмент, однак його зміст і структура свідчать про досить стислий, фактографічний підхід. Головний акцент робиться на політичних обставинах обрання гетьмана — коротко подано згадку про Генеральну військову раду в Козачій Діброві (червень 1672 р.), на якій Самойловича обрано гетьманом. У цьому ж блоці позначено укладення Конотопських статей, що стали логічним продовженням Глухівських статей і ще більше обмежували владу гетьмана [2, с. 195]. Основний розповідний текст підручника подає Самойловича як діяча, що прагнув створити «аристократичну державу» на Лівобережжі, спираючись на інтереси старшини.

У підручнику виділено й культурний аспект гетьманування. Значна увага приділена архітектурним проєктам: зведенням Троїцького собору в Чернігові, собору в Переяславі, Преображенського собору Мгарського монастиря [2, с.195-196]. Таким чином автор подає Самойловича ще й як мецената та покровителя церковного будівництва, що дещо врівноважує поданий на попередній сторінці образ «політичного аристократа». Ілюстративний матеріал обмежений, але важливий: портрет Самойловича та зображення окладу Євангелія, подарованого гетьманом одному з монастирів [2, с. 196]. Це підсилює культурну складову його постаті, але не розширює політичний аналіз. Ілюстрації подано без глибоких коментарів чи завдань на інтерпретацію, що робить їх радше декоративними.

Отже, у виданні 2008 року Іван Самойлович постає передусім як гетьман-адміністратор і будівничий, але його політичний портрет позбавлений багатоплановості. Бракує аналізу причин його падіння, зовнішньополітичних обставин та реакції різних соціальних груп на його політику. Постаті приділено окремий, але стислий блок без інтерактивних методичних компонентів, що

обмежує формування критичного мислення щодо ролі Самойловича в епосі Руїни.

У підручнику 2016 року діяльність Івана Самойловича розкрита через аналіз його політичних намірів і реальних дій. У тексті чітко простежується думка, що він намагався створити сильну владу, спираючись на старшину та обмежуючи участь широких козацьких верств у державних рішеннях. Автори звертають увагу на його прагнення приборкати автономістські настрої Запорозжя та втримати під своєю владою старшинські інтереси, що було логічним продовженням тенденцій другої половини XVII століття [3, с.162].

Окремий акцент зроблено на будівничій діяльності Самойловича, так само як це було зроблено у виданні 2008 року, проте з більшим ілюстративним рядом (у додатку Н1).

У підручнику 2021 року постать Івана Самойловича подається значно розширено й систематизовано, порівняно з попередніми виданнями. Біографічна довідка «Історична постать» подана окремою рамкою і містить добре вивірений фактичний матеріал: походження гетьмана, служба при різних полкових адміністраціях, обставини обрання 1672 р. та його наміри створити «аристократичну державу» з опорою на старшинську еліту (у додатку Н2). Автори підручника наголошують, що Самойлович намагався обмежити вплив козацьких низів у державних справах, чим продовжував політичну лінію, характерну для лівобережної старшини другої половини XVII ст. Знову простежується акцент на його будівничій діяльності, але вже без представлених ілюстрацій споруд [5, с.169].

У другій частині опису наведено наслідки участі Самойловича у війнах проти Петра Дорошенка та правобережних козаків. Тут текст більш стриманий, ніж у виданні 2008 року: автори уникають різких оцінок і подають події з опорою на документи. Підкреслюється, що Самойлович продовжував політику централізації та був прихильником союзу з Московією, але водночас прагнув розширити владу гетьмана за рахунок старшини.

Узагальнюючи, підручник 2021 року подає постать Івана Самойловича більш комплексно, поєднуючи політичну, військову та культурну складові.

У підручнику 2025 року постать Івана Самойловича подана більш автономно. Першим на сторінці розміщено фрагмент про Конотопські статті, які подаються окремим кольоровим блоком зі змістом основних пунктів. Порівняно з підручниками попередніх років, ці статті виділені чіткіше та структуровані так, щоб відразу показати — влада Самойловича була істотно обмежена царськими вимогами [4, с.163]. У тексті наголошується на забороні посольств, обмеженні дипломатичних контактів, необхідності царського погодження рішень старшинської ради. Важливо, що автори прямо пов'язують ці обмеження із загальною еволюцією політичної системи Лівобережжя другої половини XVII ст.

Основний текст параграфу розкриває внутрішню політику Івана Самойловича. Тут автори також підкреслюють його прагнення створити опертя на “аристократичну державу”, тобто зміцнити владу гетьмана через посилення старшинської верхівки.

У виданні 2025 року значно збільшено культурно-будівельний блок та повернулись ілюстрації будівель. Автори роблять акцент на тому, що саме за Самойловича закладається фундамент майбутньої “козацької барокової архітектури”, а це підкреслює культурну вагу його правління.

Запитання після тексту мають аналітичний характер і відрізняються від попередніх видань. Учням пропонується порівняти внутрішню політику Дорошенка, Многогрішного і Самойловича, визначити, у чому саме виявлялися подібності та відмінності. Такі питання спрямовані на те, щоб діти не просто відтворювали події, а розбиралися у їх причинно-наслідкових зв'язках. Зокрема, питання щодо архітектури спонукає простежити, як будівництво вписується у загальну політичну лінію гетьмана.

Далі термін «Руїна» подається вже після завершення гетьманування Самойловича, що логічно вписує його діяльність у ширшу історичну картину. Автори не лише пояснюють, що собою являє період Руїни, а й підкріплюють

тему QR-кодом із відеоматеріалом, який дозволяє узагальнити перебіг подій 1660–1680-х рр. [4, с. 165]. Таким чином учень може побачити, як діяльність Самойловича вписується у загальноукраїнський контекст другої половини XVII ст.

Підручник 2025 року подає постать Івана Самойловича більш комплексно, ніж попередні видання: поряд із політичними рішеннями докладно описані культурні та церковні ініціативи, а система завдань і коментарів спрямована на формування критичного аналізу історичних подій. Образ гетьмана подається як складний і багатовимірний, що дозволяє учням глибше зрозуміти специфіку владарювання в умовах пізньої Руїни.

Постаті гетьманів епохи Руїни мають значний навчальний потенціал і дозволяють учням побачити складність політичних процесів другої половини XVII ст. через конкретні людські рішення, вибори та помилки. На відміну від узагальненого викладу історичних подій, робота з персоналіями відкриває можливість з'ясовувати мотиви діячів, їхнє походження, політичні пріоритети, уподобання союзників та обставини, що впливали на ухвалення рішень. Таким чином постаті Дорошенка, Многогрішного, Самойловича, Тетері чи Брюховецького не лише персоніфікують епоху, а й дають змогу простежити, чому саме Руїна стала тривалим і багатошаровим явищем.

У шкільному курсі історії вивчення цих діячів допомагає формувати в учнів уміння працювати з джерелами та підручковими текстами, порівнювати різні інтерпретації й бачити, як на формування образу гетьмана впливає політичний контекст, авторський підхід або хронологічна перспектива. У сучасних підручниках логіка подачі матеріалу поступово змінюється: портрети гетьманів супроводжуються запитаннями, які спонукають до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, а не до механічного відтворення фактів. Завдання на порівняння політики різних гетьманів, визначення їхніх успіхів та прорахунків, а також QR-матеріали чи історичні коментарі створюють умови для формування критичного мислення.

Під час роботи з історичними персонами епохи Руїни учні мають можливість відчувати суперечливість цієї доби. Дорошенко постає як діяч, що прагнув об'єднання українських земель; Многогрішний — як гетьман, котрий намагався втримати баланс між автономією та залежністю; Самойлович — як політик, що намагався зміцнити владу й водночас пристосуватися до московських обмежень. Такий підхід дозволяє відійти від одновимірних характеристик та показати, що історичні постаті діяли в умовах постійного тиску з боку зовнішніх держав і внутрішніх груп впливу.

Отже, використання постатей гетьманів епохи Руїни в шкільному курсі історії створює передумови для глибшого розуміння політичної культури ранньомодерної України. Через образи конкретних діячів учні вчаться бачити межі влади, оцінювати наслідки союзів, усвідомлювати природу політичних конфліктів та шукати логіку в подіях, що на перший погляд здаються хаотичними. Саме тому персоналії гетьманів цієї доби варто розглядати не лише як складову змісту, а як методичний інструмент, що допомагає наблизити історію до учня і показати, як складні державницькі процеси формувалися внаслідок людських рішень та відповідальності конкретних осіб.

Розділ 3. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОСТАТЕЙ ГЕТЬМАНІВ ЕПОХИ РУЇНИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

3.1 Психолого-педагогічні особливості розвитку критичного мислення на уроках історії.

Школа – місце де формується доросла особистість. Сучасний світ на перше місце ставить інтелект, тому сфера освіти постійно знаходиться в русі до вдосконалення технік роботи з дітьми різного віку аби закласти не тільки фактичні знання, а й сформувати в них над важливі якості для подальшого життя у суспільстві.

Вчитель вже не просто викладає матеріал та виховує. Перед освітянами стоїть завдання подати інформацію та перевірити її так, щоб сформувати вміння учнів не відтворювати почуте чи прочитане, а усвідомлювати та аналізувати, визначати причинно – наслідкові зв'язки та пояснювати свою думку. Надалі такий учень буде мобільним, самостійним і здатним приймати рішення та розв'язувати складні задачі. Саме критичне мислення дає змогу бути готовому до викликів.

Історія – найбільш багатий предмет на приклади складних політичних, військових, культурних, економічних та інших ситуацій де часто саме роль особистості з «гнучким» розумом стала вирішальною у розв'язанні. Це поле є широким для дискусій, роздумів та створення умов де учень не запам'ятовує, а шукає сенс. В край важливо пояснити, що історія – це рішення та дії людей, які діяли в різних обставинах та під різними впливами.

Підлітковий вік (13–15 років), на який припадає вивчення історії у 8–9 класах, є особливо сприятливим для розвитку таких умінь. Саме в цей період активно формується здатність до рефлексії, з'являється інтерес до складних моральних питань, до різних точок зору, до аналізу власних висновків та суджень.

Теорія критичного мислення підкреслює, що мислення учнів середньої школи природно переходить від конкретно-образних форм до абстрактних

операцій: вони здатні до аналізу, порівняння, узагальнення, оцінювання й встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Однак ці можливості не реалізуються автоматично — вони потребують спеціально організованої діяльності. Учень починає мислити критично тоді, коли в навчальній ситуації стикається з суперечністю, необхідністю вибору, альтернативою чи неоднозначною історичною подією. Саме такі умови створюють внутрішній запит на осмислення, порівняння та аргументацію [67, с. 33-34].

Мислення у процесі пізнання проходить кілька рівнів: загальне, предметне та критичне. Кожен наступний рівень спирається на попередній. Загальне мислення забезпечує базову орієнтацію в інформації та охоплює дві групи компонентів — змістові та операційні. До змістових належать знання фактів і понять, адже саме поняття допомагає узагальнювати суттєві ознаки явищ. Операційні компоненти — це логічні дії, які лежать в основі будь-якої розумової діяльності: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація та систематизація. Кожна з цих операцій виконує свою функцію: аналіз дає змогу розчленувати явище на частини, синтез — побачити взаємозв'язки, порівняння — встановити подібність і відмінність, узагальнення — виокремити істотне, а класифікація — впорядкувати об'єкти за певними критеріями. [67, с. 37-38].

Предметне мислення розвивається тоді, коли учень застосовує набуті розумові операції до конкретної сфери — історії, математики чи іншого предмета. Кожна дисципліна має свою специфіку, адже способи аналізу та методи дослідження різняться залежно від природи знань. Історичне мислення особливо залежить від уміння працювати з фактами, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, враховувати контекст і знаходити суттєві ознаки подій у складних соціальних і політичних умовах минулого. [67, с. 39].

Критичне мислення формується на перетині логічних операцій і предметної специфіки. Воно передбачає вміння ставити запитання, оцінювати твердження, перевіряти обґрунтованість висновків, виявляти суперечності й ухвалювати зважені рішення. У шкільній історичній освіті критичне мислення

пов'язане з аналізом різних джерел, зіставленням позицій, роботою з історичними фактами та виявленням альтернативних шляхів розвитку подій.

Історія як навчальний предмет має власний набір методів пізнання: об'єктивність, історизм, соціальний підхід, множинність перспектив. Принцип об'єктивності вимагає розглядати події в їх реальній складності й не змішувати сучасні оцінки з історичними. Історизм передбачає врахування умов, у яких відбувались події, та неприпустимість викидання фактів із контексту. Соціальний підхід акцентує на ролі суспільних груп, інтересів та взаємодії соціальних сил, а множинність підходів дозволяє розглядати історію з різних точок зору — економічної, культурної, політичної, ментальної тощо. Ці принципи створюють підґрунтя для формування в учнів уміння бачити не лише сам факт, а й його причини, наслідки та значення [67, с. 40].

Для історичної науки характерні також спеціальні методи: історичний, порівняльний, статистичний, типологічний, реконструктивний. Вони допомагають учням поглиблювати розуміння минулих процесів: від аналізу документів і логіки подій — до оцінки історичних явищ, визначення їх причин та альтернатив. Робота з цими методами на уроках історії сприяє розвитку критичного мислення завдяки опануванню алгоритмів аналізу, інтерпретації та аргументації.

Важливим чинником розвитку критичного мислення є мотивація. Найефективнішою вважається внутрішня мотивація, що виникає з потреби у пізнанні та інтересі до матеріалу. Зовнішні стимули — оцінки, вимоги чи покарання — можуть спонукати до діяльності, але не формують глибокого інтелектуального залучення. Внутрішня мотивація постає тоді, коли навчання пов'язане з емоційним досвідом, пошуком відповідей на важливі питання, відкриттям нового змісту. У шкільній історії таку мотивацію можуть породжувати проблемні ситуації, суперечливі факти, моральні вибори історичних діячів, співвіднесення минулого із сьогоденням. [67, с. 33-34].

Інтерес, як окрема форма мотивації, відіграє особливу роль. Він базується на потребі у визнанні й пошуку значущих відповідей. Учні прагнуть розуміти

світ, і саме це створює основу для інтелектуальної активності. Завдання вчителя — підтримати цей інтерес через зміст, запитання й організацію роботи, які підводять до самостійного мислення [68, с. 22-26].

Розвиток критичного мислення відбувається тоді, коли учень стикається із ситуаціями вибору, невизначеності або суперечності. Саме такі завдання створюють умови для аналізу, зіставлення та оцінювання. У роботі з історичним матеріалом це може бути: виявлення мотивів дій історичних осіб, оцінка рішень, порівняння різних версій подій, пошук альтернативних шляхів розвитку. Проблемні ситуації в поєднанні з дискусіями активізують логічні операції, що лежать в основі критичного мислення.

Не менш важливим є зміст навчального матеріалу. Він має бути структурований таким чином, щоб створювати передумови для аналізу та розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Вивчення історії передбачає опанування не лише фактів, а й способів їх тлумачення. Завдання мають включати узагальнення, класифікацію, порівняння й формулювання висновків. Саме така організація матеріалу сприяє розвитку здатності до критичного аналізу.

Система навчальних завдань також відіграє значну роль. Завдання мають спонукати учня не до репродукції фактів, а до їх осмислення. Доцільними є вправи на розв'язання проблемних ситуацій, формулювання власної позиції, обґрунтування рішень, співвіднесення історичних подій із закономірностями розвитку суспільства. Такі завдання розвивають здатність до міркування та вміння бачити суперечності, що є основою критичного мислення. Метод навчання, що передбачає систематичне створення ситуацій вибору, сприяє формуванню здатності до самостійного аналізу. Учень повинен мати можливість ставити запитання, робити припущення, перевіряти власні гіпотези. Це формує розуміння історії як науки, що базується на аналізі джерел та логіці причинності, а не лише на запам'ятовуванні фактів [67, с. 51].

Отже, критичне мислення в історичній освіті розвивається через поєднання кількох чинників: логічних операцій, спеціальних методів

історичного пізнання, внутрішньої мотивації учнів, організації змісту навчального матеріалу та методів, що передбачають активну участь і особистісний вибір. Саме така система забезпечує перехід від простого запам'ятовування до глибокого аналізу й дає учневі змогу розуміти минуле як складне й багатофакторне явище. Таким чином, розвиток критичного мислення в учнів 8–9 класів ґрунтується на поєднанні психологічних особливостей підліткового віку, природної складності історичного матеріалу та діяльнісного характеру навчання. Завдання вчителя полягає не лише в подачі інформації, а й у створенні навчального середовища, де учень має змогу перевіряти свої припущення, порівнювати версії, бачити суперечності та приймати обґрунтовані рішення. Саме така організація уроків дає можливість школярам не просто засвоїти навчальний матеріал, а й розвинути інтелектуальні навички, необхідні для свідомого й відповідального ставлення до історії та сучасності.

3.2. Методи і прийоми формування критичного мислення (робота з джерелами, порівняльний аналіз, дискусії, дебати)

Наразі у складанні підручників з історії та формування навчальних матеріалів й вимог активно застосовується Модельна навчальна програма.

Модельна навчальна програма з історії України для 7–9 класів, затверджена МОН у 2023 році, вибудована як продовження систематичного шкільного курсу історії й ґрунтується на положеннях Державного стандарту базової середньої освіти. У пояснювальній записці програми підкреслено, що її зміст укладено за хронологічним і логіко-тематичним принципом, охоплюючи період від V ст. до початку XX ст. Матеріал подається в широкому контексті — із постійним врахуванням взаємозв'язку подій в Україні та світі, а також з урахуванням принципу цілісності українських земель [24, с. 1].

Програма дозволяє вчителю працювати в межах однієї або кількох наукових історичних концепцій, що відкриває можливості для методичної гнучкості та вибору підходу, який найкраще відповідає віковим особливостям учнів. Освітня мета курсу об'єднує три ключові виміри: формування загальнолюдських цінностей, розуміння історичного процесу та розвиток

громадянських якостей. Особливий наголос робиться на патріотичному вихованні, повазі до прав людини й умінні співвідносити минуле із сучасними суспільними процесами [24, с. 2].

У програмі чітко окреслено перелік обов'язкових результатів навчання, серед яких — уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, орієнтуватися в часі та просторі, працювати з різними видами джерел, аналізувати їхню надійність і зіставляти різні інтерпретації історичних подій. Важливо, що на рівні змісту передбачено розвиток елементів критичного мислення: виявлення розбіжностей між позиціями різних авторів, уміння ставити запитання, логічно обґрунтовувати позицію та робити висновки на основі джерельної інформації [24, с. 2-3].

Структура курсу для кожного класу вибудована лінійно, але водночас дозволяє вчителю варіювати кількість годин на кожний розділ. Програма передбачає не лише опрацювання тексту підручника, а й активне залучення учнів до різних форм роботи: індивідуальної, групової, проєктної, дослідницької. Особливу увагу приділено використанню джерел, 3D-моделей, відеоматеріалів, інтерактивних форм навчання, а також залученню учнів до опрацювання реальних або змодельованих історичних ситуацій.

У документі наголошено, що курс має сприяти формуванню не лише предметних, а й ключових компетентностей — уміння читати з розумінням, висловлювати власну думку, співпрацювати, оцінювати ризики, ухвалювати рішення. Таке поєднання загальноосвітніх та історичних умінь відображає компетентнісний підхід, що є основою сучасної шкільної освіти [24, с. 4].

Зміст курсів 7–9 класів структуровано за великими історичними блоками: від розселення слов'ян і становлення Київської держави — до Козацької доби, Руїни, Гетьманщини, поділу українських земель між імперіями та початку модерної доби. Для кожного розділу визначено очікувані результати, основні поняття та орієнтовні види навчальної діяльності. Програма системно поєднує фактологічний матеріал із темами, що сприяють ширшому розумінню

історичних процесів: розвиток культури, соціальні зміни, релігійні трансформації, міждержавні взаємини, формування ідентичності.

Завершальний акцент у документі зроблено на важливості створення позитивної навчальної атмосфери, використанні активних та інтерактивних методів, а також на розвитку критичного мислення через роботу з історичними джерелами, кейсами, рольовими іграми та іншими видами діяльності, які стимулюють аналітичне мислення та відповідальне ставлення до минулого. [24, с. 60].

Одним із дієвих методів роботи з учнями на уроці є відомий «Кубик Блума» або «Ромашка Блума». Логіка використання цієї техніки будується на застосуванні ієрархії питань, які розміщуються на гранях фігури або пелюстках ромашки. Питання переходять від простого відтворення до пояснення та аргументує:

Назви – поясни – чому? – придумай – поділись – запропонуй.

«Кубик Блума» — це шість граней, кожна з яких відповідає певному типу мисленнєвих операцій: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Аналогічно «ромашка Блума» має шість пелюсток із запитаннями різних типів, які допомагають учителю організувати роботу з текстом або історичною постаттю так, щоб учні послідовно переходили від репродуктивного рівня до критичного. Метод простий у використанні: учні отримують або картку-ромашку, або кубик із запитаннями і виконують завдання, що відповідають обраній грані.

Використання цього інструмента на уроках історії дає змогу активізувати учня, спрямувати його увагу на різні аспекти історичної інформації та навчити працювати з нею на глибинному рівні. Саме тому метод доречний під час вивчення постатей гетьманів епохи Руїни, адже ці діячі часто мають суперечливі риси, потребують аналізу різних джерел, зіставлення версій та оцінювання мотивів їхніх рішень.

Наочний приклад використання цієї техніки. Завдання на основі граней куба для засвоєння, усвідомлення та аналізу діяча Івана Виговського:

Назви:

Коли Виговський став гетьманом і за яких обставин?

Які ключові події припадають на його врядування?

Поясни:

Поясніть, чому частина старшини підтримувала Виговського, а інша виступала _____ проти _____ нього.

Які чинники впливали на його зовнішньополітичні рішення?

Чому?:

Чому перемога у Конотопській битві не врятувала становище Виговського?

Чому Виговський уклав Гадяцьку угоду?

Придумай:

Склади короткий «меседж від Виговського», якби він мав звернутися до старшини, щоб пояснити свою політику.

Поділись:

Поділись думкою: Чи мав Виговський шанс зберегти владу за інших історичних умов?

Поділись оцінкою: Що було найсильнішою стороною Виговського як діяча?

Запропонуй:

Запропонуй альтернативну модель дій Виговського після перемоги під Конотопом.

Можливий ще один варіант граней;

Назви – поясни – порівняй – застосуй – оціни – створи.

Приклад використання на прикладі розгляду Петра Дорошенка:

1. Назви:

Назви роки гетьманування Петра Дорошенка.

Які землі підтримали його обрання гетьманом Правобережжя?

2. Поясни:

Поясни, чому Дорошенка називають «Сонцем Руїни». Чому він шукав союзів одночасно з Османською імперією та Московією?

3. Порівняй:

Порівняй політичні рішення Дорошенка з діями Івана Брюховецького. Чим різнилися стратегії об'єднання земель Дорошенка та гетьманів до нього?

4. Застосуй:

Уяви себе хроністом. Опиши двома-трьома реченнями, як сучасники могли сприймати політику Дорошенка.

Склади карту-схему (усно або письмово) його союзів і протистоянь.

5. Оціни:

Яким було найсильніше рішення Дорошенка як гетьмана?

Чи можна оцінити його союз із Туреччиною як вимушений? Чому?

6. Створи:

Запропонуй альтернативний варіант дій Дорошенка, який міг би зменшити внутрішній конфлікт.

Склади коротке звернення від імені гетьмана до козацтва з поясненням свого політичного курсу.

«Кубик Блума» є гнучким інструментом, який дозволяє вчителю будувати роботу з історичними постатями на різних рівнях складності. Такий підхід допомагає учням усвідомити неоднозначність подій доби Руїни, формує навички аргументації, порівняння, оцінювання та творчого мислення. У поєднанні з роботою з джерелами, дискусіями та порівняльним аналізом він значно підсилює розвиток критичного мислення учнів 8 класу.

У цьому підрозділі було розглянуто комплекс методів і прийомів, що забезпечують цілеспрямований розвиток критичного мислення учнів 8–9 класів на уроках історії. Застосування роботи з історичними джерелами, порівняльного аналізу, дискусій та дебатів створює умови, у яких школярі не лише засвоюють зміст історичних подій, а й навчаються співвідносити різні точки зору, зважувати аргументи, формувати обґрунтовані висновки. Такі форми

діяльності дозволяють переносити фокус із репродуктивного запам'ятовування на аналітичне і рефлексивне осмислення фактів.

Окрему увагу приділено використанню інструмента «кубика Блума», який сприяє послідовному переходу учнів від простих запитань до складніших рівнів мислення — пояснення причин, інтерпретації мотивів, оцінювання рішень, формування пропозицій. Такий прийом допомагає структурувати роботу з історичним матеріалом і забезпечує поступове ускладнення мисленнєвих операцій відповідно до можливостей підліткового віку.

Застосування наведених методів у межах теми про гетьманів доби Руїни показує, що учні здатні аналізувати неоднозначні історичні постаті, виявляти суперечності їхньої політики, оцінювати наслідки ухвалених рішень. Це свідчить про ефективність діяльнісного підходу, у якому учень виступає не пасивним споживачем інформації, а активним учасником історичного пізнання.

Отже, поєднання різних методів роботи та прийомів розвитку мислення створює навчальне середовище, сприятливе для формування критично мислячої особистості, здатної до самостійного аналізу, оцінювання та відповідального ставлення до історичного минулого. Саме такі підходи забезпечують реалізацію компетентнісної моделі навчання історії та відповідають сучасним вимогам оновленої шкільної освіти.

3.3. Організація та методика експериментального дослідження щодо сприйняття історичних постатей епохи Руїни учнями

Зрозуміло, що у попередньому розділі порівняння та оцінка підручників була здійснена нами з погляду осіб, які мають більший досвід взаємодії з історією. Тому для більш об'єктивного аналізу було проведено дослідження за участі учнів 9-А класу Чернівецької гімназії №18 (у додатку П).

Метою проведеного експерименту було з'ясувати, як учні сприймають історичні постаті епохи Руїни, коли знайомляться з їхнім життєвим шляхом та діяльністю за різними підручниками. Такий підхід дає можливість простежити, які акценти та інтерпретації авторів найбільше впливають на учнівські

судження, а також визначити, чи здатна різниця в подачі матеріалу спонукати школярів до більш уважного та критичного читання.

У межах дослідження стояло кілька конкретних завдань:

1. Організувати роботу учнів із параграфами двох різних підручників, що висвітлюють одного й того самого діяча, але подають матеріал у відмінній манері чи різних редакціях.

2. Прослідкувати, що саме учні запам'ятовують, на які деталі звертають увагу під час читання, та які відмінності помічають між двома текстами.

3. Виявити формування початкових оцінних суджень щодо кожної постаті: чи сприймають учні її діяльність позитивно, нейтрально або критично, і що в текстах впливає на таке враження.

4. З'ясувати, як учні працюють із завданнями, поданими в параграфах, і чи допомагають ці завдання не лише відтворювати зміст, а й замислюватися над мотивами, суперечностями чи наслідками діяльності діяча.

5. Порівняти, чи залежить якість роздумів учнів від типу зіставляваних підручників: різні автори, різні роки видання або різні редакції одного автора.

6. На основі відповідей учнів зробити висновки щодо того, які способи подання інформації та які формулювання в підручниках сприяють розвитку критичного мислення, а які — навпаки, його ускладнюють.

Виконання цих завдань дозволило не лише оцінити рівень розуміння матеріалу дев'ятикласниками, а й окреслити реальні педагогічні можливості використання історичних постатей епохи Руїни як засобу формування критичного мислення учнів.

Для того щоб учні не губилися у великому обсязі інформації, яка міститься у різних підручниках, їм був запропонований спеціально підготовлений перелік запитань. Вони виконували роль своєрідного орієнтира під час читання й допомагали зосередитися на тих моментах, які є ключовими для розуміння постаті діяча та для проведення порівняльного аналізу текстів.

Така форма роботи дала можливість учням уважніше ставитися до деталей, виокремлювати спільні й відмінні риси у викладі різних авторів, а також краще структурувати отриману інформацію.

Питання були згруповані у чотири логічні блоки. Перший стосувався змістової частини: діти мали визначити, що довідалися про походження діяча, його ранні роки, освіту чи виховання, а також звернути увагу на опис його політичних рішень. Це допомагало з'ясувати, які факти автори подають однаково, а які — по-різному, і чи достатньо пояснені мотиви та обставини, що впливали на подальшу діяльність історичної особи.

Другий блок був спрямований на формування особистісного враження. Учні мали можливість описати, як змінилося їхнє ставлення після прочитання обох параграфів, що саме вплинуло на позитивні чи негативні оцінки та який із текстів видався зрозумілішим або об'єктивнішим. Це дозволяло простежити, як стиль подачі матеріалу, акценти чи авторські оцінки формують первинне емоційне сприйняття історичного діяча.

Окремо було виділено блок, у якому учні оцінювали завдання, подані в підручниках. Їх просили звернути увагу на те, які типи завдань передбачені авторами, чи допомагають вони глибше осмислити діяльність діяча, порівняти різні точки зору або звернутися до візуальних матеріалів. Через такі запитання можна було визначити, наскільки методичний апарат підручника сприяє розвитку в учнів умінь аналізувати, робити висновки та ставити під сумнів готові твердження.

Завершальний блок був присвячений підсумкам і порівнянню двох текстів. Учні мали визначити, який із підручників, на їхню думку, дає повніше уявлення про особу діяча та чому. У відповідях простежувалося, що діти звертали увагу не лише на кількість фактів, а й на логіку викладу, доступність матеріалу, наявність пояснень, об'єктивність авторського погляду та якість ілюстрацій.

Завдяки такій структурі запитань вдалося отримати не формальні, а змістовні учнівські відповіді, що в подальшому стало основою для аналізу

впливу різних підручникових версій на формування критичного мислення та оцінних суджень школярів.

Перелік питань на які відповідали учні:

Блок 1. Інформація та зміст.

1. Чи дізналися ви з підручників про походження цього діяча?
2. Чи згадувалася в тексті освіта, виховання або ранні життєві обставини діяча? Наскільки повною вам здалася ця інформація?
3. Чи була в параграфі детальна розповідь про політичну діяльність та основні рішення діяча? Що саме здалося найважливішим?
4. Чи є в обох підручниках однакові події/факти з його біографії? Або ви помітили відмінності? Які саме?
5. Чи зрозуміло вам було, чому цей діяч приймав ті чи інші рішення? Що в тексті допомогло це пояснити?

Блок 2. Ваше ставлення та емоційне враження.

6. Яке загальне враження у вас склалося про цього діяча після прочитання? (позитивне, нейтральне, негативне). Поясніть, що вплинуло на вашу думку.
7. Чи однаково ви сприйняли діяча в обох підручниках, чи враження відрізнялися? Як саме?
8. Який параграф (автора/року видання) був для вас зрозумілішим або більш об'єктивним? Чому?
9. Чи викликали тексти бажання дізнатися більше про цю історичну постать? Якщо так – про що саме?

Блок 3. Критичне мислення та робота із завданнями.

10. Які види завдань були у параграфах (тести, робота з джерелами, порівняння, висловлення власної думки, аналіз картин/портретів)?
11. Чи допомогли ці завдання краще зрозуміти, якою була ця історична постать? Які з них були найбільш корисними? Чому?
12. Чи змушували вас завдання замислитися, оцінити суперечливі моменти біографії діяча або порівняти різні точки зору?

13. Чи були у параграфах портрети/ілюстрації діяча? Як вони вплинули на ваше сприйняття?

14. Чи формували прочитані тексти у вас якусь оцінку (наприклад, “лідер”, “зрадник”, “слабкий правитель”, “дипломат” тощо)? Завдяки яким фразам або акцентам?

Блок 4. Порівняння та узагальнення.

15. Порівнявши два підручники, який із них, на вашу думку, краще допомагає зрозуміти особистість історичного діяча? Поясніть причину вашого вибору (логічність викладу, цікавість, кількість фактів, наявність завдань, об’єктивність тощо).

У ході дослідження кожен із шести учнів отримав для аналізу два параграфи з різних підручників, присвячені одній історичній постаті доби Руїни. Роботу було організовано так, щоб охопити різні типи порівнянь: перегляд матеріалу у двох редакціях одного автора, зіставлення підручників різних авторів та аналіз нових і попередніх видань. Узагальнені результати розподілу такі:

Учень 1. Працював із матеріалом про Юрія Хмельницького. Він порівнював подачу постаті у двох різних підручниках:

Історія України. 8 клас (співавторство В. Власов, 2025 р.) [4, с. 152-154];

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2021 р.) [10, с. 132-135];

Учень 2 аналізував висвітлення Павла Тетері та Івана Брюховецького за двома новими виданнями:

Історія України. 8 клас (співавторство В. Власов, 2025 р.) [4, с. 154-158];

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2025 р.) [1, с. 158-162];

Учень 3 працював із двома редакціями одного підручника, ознайомлюючись з інтерпретацією постатей Петра Дорошенка та Дем’яна Многогрішного у виданнях:

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2021 р.) [10, с. 142-145];

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2025 р.) [1, с. 163-166];

Учень 4 опрацьовував біографію Івана Виговського, порівнюючи її подання у двох редакціях підручника І. Щупака:

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2021 р.) [10, с. 142-145];

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2025 р.) [1, с. 125-131];

Учень 5 працював із двома підручниками 2021 року — В. Власова та І. Щупака. Йому було запропоновано проаналізувати матеріал про Івана Самойловича:

Історія України. 8 клас (співавторство В. Власов, 2021 р.) [5, с. 168-169];

Історія України. 8 клас (співавторство І. Щупак, 2021 р.) [10, с. 146-151];

;

Учень 6 порівнював підручники В. Власова двох редакцій — 2021 та 2025 років, звертаючи увагу на подачу матеріалу про Петра Дорошенка та Дем'яна Многогрішного:

Історія України. 8 клас (співавторство В. Власов, 2021 р.) [5, с. 163-166];

Історія України. 8 клас (співавторство В. Власов, 2025 р.) [4, с. 159-165];

У процесі виконання роботи було застосовано комплекс методів, що дали змогу всебічно проаналізувати особливості подачі історичних постатей епохи Руїни у шкільних підручниках та з'ясувати, як саме ці матеріали впливають на формування критичного мислення учнів. Використання різних методів дозволило поєднати текстологічний аналіз із безпосереднім вивченням учнівських вражень і спостережень.

Перш за все було застосовано аналіз і порівняння текстів підручників, що передбачало уважне зіставлення біографічних даних, послідовності викладу, акцентів, оцінних суджень та методичного апарату кожного видання. Такий підхід дав можливість визначити, чим відрізняються різні авторські інтерпретації та як змінюється подача матеріалу в оновлених редакціях.

У роботі також використано метод педагогічного спостереження, який дав змогу відстежити, як учні працюють із текстом: на що звертають увагу, які моменти викликають труднощі або, навпаки, особливий інтерес. Це допомогло

краще зрозуміти, як школярі читають параграфи й які аспекти впливають на формування їхніх суджень.

Центральним елементом дослідження стало анкетування, що дозволило отримати індивідуальні відповіді учнів на запитання, спеціально розроблені для спрямування їхньої уваги під час читання та для подальшого самоаналізу. Анкета містила як інформаційні, так і оціночні запитання, що дало можливість виявити не лише рівень розуміння змісту, а й особисте ставлення до постаті, відчуття суперечливості її дій, а також рівень сформованості елементів критичного мислення.

Для опрацювання одержаних даних застосовано якісний аналіз учнівських відповідей. Він полягав у виокремленні ключових тенденцій, повторюваних спостережень та індивідуальних інтерпретацій. Таке опрацювання дозволило простежити, які саме елементи тексту впливають на сприйняття учнями історичного діяча та що спонукає їх до критичного переосмислення матеріалу.

Окрім того, використовувався порівняльно-аналітичний метод, який охоплював зіставлення реакцій учнів на різні підручники та різні редакції одного підручника. Це дало можливість встановити, як відмінності авторського стилю, спосіб структурування матеріалу, наявність або відсутність завдань та ілюстрацій позначаються на якості учнівського осмислення.

Застосування зазначених методів у комплексі дозволило отримати цілісне уявлення про те, як саме школярі сприймають інформацію про гетьманів епохи Руїни залежно від підручника, з яким вони працюють, а також окреслити ті методичні прийоми, які найбільш ефективно сприяють розвитку критичного мислення.

Аналіз відповідей Учня 1 щодо висвітлення постаті Юрія Хмельницького у підручниках Власова (2025 р.) та Щупака (2021 р.):

За результатами опрацювання двох параграфів учень продемонстрував уважне ставлення до структури та змістового наповнення підручників, а також зміг виокремити суттєві відмінності у способі подання

матеріалу різними авторами. Насамперед він звернув увагу на те, що у підручнику Власова (2025 р.) відсутня інформація про походження Юрія Хмельницького та його освіту, тоді як у Щупака (2021 р.) подано окремий біографічний блок, де детальніше висвітлено ці аспекти. Уже на цьому рівні учень фіксує різницю у структурі параграфів та авторських методичних підходах.

Щодо висвітлення політичної діяльності гетьмана, учень виразно розмежував тематичні акценти обох авторів. У підручнику І. Щупака він зауважив особливу увагу до Переяславських статей, тоді як у виданні Власова наголошено переважно на питаннях внутрішньої політики гетьмана. Таким чином, на думку учня, кожен підручник формує різні смислові акценти, що по-різному впливають на сприйняття історичної постаті.

У відповіді на запитання щодо розуміння причин політичних рішень Юрія Хмельницького учень не надав коментаря. Відсутність відповіді можна трактувати як індикатор того, що цей аспект виявився складним для дев'ятикласника або недостатньо зрозуміло поясненим у текстах, що особливо важливо для оцінки доступності матеріалу.

У блоці, присвяченому емоційному сприйняттю, учень визначив загальне враження від постаті як нейтральне, але при цьому підкреслив, що через різні акценти та різний стиль викладу в обох підручниках постать виглядає неоднаково. Це свідчить про те, що спосіб подачі інформації безпосередньо впливає на формування оцінки діяча.

На запитання про те, який із підручників був зрозумілішим та цікавішим, учень надав чітку відповідь: підручник Щупака 2021 року. Головними причинами він назвав наявність більшої кількості ілюстрацій, менший обсяг тексту, а також більше ключових і динамічних моментів, що полегшують сприйняття матеріалу. Водночас учень зазначив, що прочитаний текст не викликав бажання продовжити самостійний пошук інформації про Юрія Хмельницького.

У частині, присвяченій оцінці завдань, учень виділив різні сильні сторони обох підручників. У Власова (2025 р.) він звернув увагу на цікаве завдання з аналізу портретів Юрія Хмельницького, створених різними художниками, та на запитання, що стосувалися внутрішньої політики гетьмана. Натомість у підручнику Щупака (2021 р.) учень відзначив велику кількість запитань, які, за його словами, були інтерактивними та цікавими. Він також зауважив, що ці завдання реально допомогли йому краще зрозуміти особистість гетьмана та його політичні кроки.

У підсумковому порівнянні учень віддав перевагу виданню Щупака 2021 року, аргументуючи це тим, що підручник містить багато фактів, має логічно вибудовану структуру, а завдання є творчими та інтерактивними. Натомість щодо підручника Власова 2025 року учень висловив критичні зауваження: надлишковий обсяг тексту, недостатня кількість ілюстрацій та менше питань до параграфу. На його думку, такий спосіб подачі робить матеріал менш привабливим і менш доступним.

Таким чином, аналіз відповідей учня 1 свідчить про те, що для дев'ятикласника важливими чинниками сприйняття є наочність, лаконічність викладу, структурована біографічна інформація та інтерактивні завдання, що стимулюють інтерес і полегшують розуміння складних історичних процесів. Порівняння двох підручників засвідчило вплив авторських підходів на формування учнівського уявлення про історичну постать та підкреслило значення візуальних і методичних елементів у навчальному процесі.

Аналіз відповідей Учня 2 щодо висвітлення постатей Павла Тетері та Івана Брюховецького у підручниках Власова (2025 р.) та Щупака (2025 р.):

Під час роботи з параграфами учень зміг виокремити ключові елементи змісту й звернув увагу на те, які відомості автори подають детальніше, а які — лише побіжно. Насамперед він відзначив, що біографічні відомості про Павла Тетерю у тексті подані достатньо повно, зокрема згадано про його походження та освіту. На думку учня, цього матеріалу достатньо для розуміння постаті. Натомість щодо Івана Брюховецького окремого біографічного блоку або більш

докладної інформації у тексті він не виявив. Це свідчить про різні акценти у висвітленні двох діячів навіть у межах одного підручникаового комплекту.

Особливо важливим для учня виявився опис поділу Гетьманщини на Правобережну і Лівобережну частини, який відбувся після зречення Юрія Хмельницького. Саме ця частина матеріалу залишила найсильніше враження, що засвідчує здатність чітких історичних подій і контрастних політичних рішень формувати запам'ятовування. Учень зазначив, що обидва параграфи подають матеріал подібним чином, а структурні відмінності не вплинули суттєво на розуміння змісту.

У другому блоці запитань учень висловив власне ставлення до підручників. Він підкреслив, що видання у співавторстві Власова (2025 р.) сприймається ним легше, ніж підручник Щупака. За його словами, у Власова запитання в кінці параграфа є простішими і не ставлять перед учнем надмірно складних проблемних ситуацій. Особливо його насторожило питання із підручника Щупака, що стосувалося можливості уникнення розпаду Гетьманщини, яке учень охарактеризував як занадто важке. Тому загальне враження від обох текстів щодо постатей гетьманів він визначив як приблизно однакове, хоча саме підручник Власова виявився для читання комфортнішим.

Деякі запитання цього блоку учень пропустив, що може вказувати на складність окремих аспектів або на те, що матеріал не спонукав до додаткового переосмислення. Це важливий методичний індикатор: не всі формулювання у підручниках сприяють формуванню глибших роздумів у учнів середньої школи.

У блоці, присвяченому роботі із завданнями, учень відповів, що запитання не змусили його замислитися над діяльністю гетьманів, тобто не викликали внутрішнього діалогу чи критичного осмислення. Водночас він проявив уважність до візуального матеріалу й зауважив, що в обох підручниках використано однакові портрети діячів, але по-різному подано інформацію про їхніх авторів: у одному випадку зазначено конкретного художника, а в іншому — вказано, що автор невідомий. Це свідчить про здатність учня помічати дрібні, але важливі деталі оформлення.

Щодо формування загальної оцінки історичних постатей, учень не зміг дійти конкретного висновку. Він не визначився, ким особисто для нього постають Тетеря та Брюховецький після прочитання матеріалу, що може свідчити як про нейтральність подачі, так і про недостатню емоційну виразність чи глибину авторського викладу.

У завершальному підсумку учень чітко сформулював власне враження щодо підручників: видання Власова виявилось для нього легшим і доступнішим, з помірною кількістю питань та загалом комфортним поданням матеріалу. Натомість у підручнику Щупака (2025 р.) він відзначив більшу насиченість фактами, що може бути позитивним з точки зору повноти навчального матеріалу, але водночас ускладнює його сприйняття.

Таким чином, відповіді **Учня 2** демонструють, що для дев'ятикласника важливими чинниками у сприйнятті історичного матеріалу є доступність тексту, зрозумілі формулювання запитань, структурованість викладу та помірний обсяг інформації. У цьому випадку саме підручник Власова 2025 року виявився для нього більш зручним для роботи, хоча учень і визнав, що підручник Щупака пропонує ширшу фактичну базу.

Аналіз відповідей Учня 3 щодо висвітлення постатей Петра Дорошенка та Дем'яна Многогрішного у підручниках І. Щупака 2021 та 2025 років:

У своїх відповідях учень продемонстрував уважне ставлення до змісту обох підручників та здатність помічати як структурні, так і змістові відмінності між різними редакціями одного видання. Уже у першому блоці питань він зазначив, що в обох підручниках — як 2021, так і 2025 року — подано достатньо повну біографічну інформацію про Петра Дорошенка та Дем'яна Многогрішного. Учень звернув увагу, що дані про походження, освіту та основні етапи життя гетьманів подані однаково, тобто без суттєвих змін між виданнями. Це свідчить про відносну сталість біографічного блоку в навчальному матеріалі, навіть попри загальні оновлення у новішому підручнику.

У параграфах обох років автори докладно описують діяльність гетьманів. Учень зауважив, що обсяг інформації є настільки значним, що виділити одну “найважливішу” подію або характеристику йому було складно. Така відповідь демонструє як загальну насиченість параграфів, так і те, що матеріал подано рівномірно, без яскраво виражених домінуючих акцентів.

Однією з найбільш показових частин аналізу учня стало зіставлення спільних і відмінних рис між двома редакціями підручника. Серед спільного він відзначив наявність практичних завдань та звичної для цього автора рубрики “Історичні подробиці”, яка допомагає учням глибше зануритися в історичний контекст. Натомість серед відмінностей він звернув увагу на появу завдань з використанням інструментів штучного інтелекту у виданні 2025 року. Учень відмітив, що у підручнику з’явилася ілюстрація, згенерована ШІ, а також запитання, побудоване на роботі з нею. Він розцінив це як показник того, що у новішому виданні зростає роль сучасних технологій та інтерактивних форматів навчання.

Учень також помітив термінологічні зміни між двома виданнями. Зокрема, у підручнику 2025 року деякі періоди та події названі інакше, ніж у виданні 2021 року. Як приклад він навів заміну звичного терміна “Національно-визвольна війна” на “козацьку революцію”, що свідчить про оновлення концептуального бачення епохи та зміну історіографічних підходів у новому підручнику.

Окремо учень зазначив, що йому було зрозуміло, які обставини впливали на політичні рішення гетьманів, і обидва тексти дозволили сформулювати цілісне уявлення про логіку їх дій.

Щодо особистих вражень від постатей, учень однозначно визначив, що Петра Дорошенка він сприйняв як сильнішого та більш виразного діяча, особливо в контексті Правобережної України. Натомість щодо Дем’яна Многогрішного він такого яскравого враження не отримав. Характерно, що це оцінювання залишилося незмінним незалежно від того, який саме підручник він

читав, що свідчить про сталість враження, сформованого завдяки змісту, а не завдяки стилю викладу.

Учень підкреслив, що обидва видання були для нього однаково зрозумілими та доступними, тобто суттєвих труднощів у сприйнятті тексту він не відчув.

Після знайомства з інформацією про гетьманів учень висловив бажання дізнатися більше про обставини, які впливали на їхні рішення, та поглибити знання про контекст їхньої діяльності. Це свідчить про появу навчальної мотивації та інтересу до матеріалу.

У відповіді на питання про завдання учень назвав кілька прикладів, які його зацікавили. У підручнику 2021 року він виділив запитання щодо І. Брюховецького («Чи справді гетьман І. Брюховецький став заручником ситуації?»), а також завдання на аналіз джерел і творче мислення. У виданні 2025 року він звернув увагу на завдання на самооцінювання, роботу у групах, елементи творчої уяви й аналізу — усе це він оцінив як сучасні й корисні методичні інструменти.

Учень також підкреслив, що завдання з параграфів допомогли йому краще зрозуміти діячів, а також змусили замислитися над суперечливими моментами їх біографій. Це свідчить про те, що методичний апарат підручників виконує свою функцію у формуванні елементів критичного мислення.

Позитивно він оцінив і наявність портретів гетьманів, зазначивши, що вони сприяли візуалізації образів та допомогли краще уявити самих діячів.

Таким чином, аналіз відповідей **Учня 3** показує, що порівняння двох редакцій одного підручника дозволило йому не лише помітити змістові й методичні відмінності, але й оцінити еволюцію навчального матеріалу, включно з оновленням термінології, впровадженням сучасних технологій і різних видів завдань. Найважливішим є те, що обидва тексти викликали інтерес та сприяли формуванню в учня більш глибокого розуміння політичних постатей доби Руїни.

Аналіз відповідей Учня 4 щодо висвітлення постаті Івана Виговського у підручниках І. Щупака 2021 та 2025 років (у додатку Р):

У своїх відповідях учень продемонстрував уважність до змісту обох параграфів і здатність порівняти два видання між собою. Уже в першому блоці питань він зазначив, що з текстів дізнався найосновнішу інформацію: походження гетьмана, роки правління, головні етапи діяльності, а також звернув увагу на портретні зображення, які допомагають уявити постать більш предметно. Особливу цікавість у нього викликав опис приходу Виговського до влади, адже ситуація, коли гетьманство має перебрати людина в умовах неповноліття Юрія Хмельницького, здалася учневі важливою й драматичною для розуміння історичної ситуації.

Учень також помітив, що важливі дати й ключові моменти в параграфі виділені кольоровим блоком, що допомагає краще орієнтуватися в тексті та структурувати інформацію. Такий спосіб візуального виділення він визначив як корисний та зручний під час читання.

Порівнюючи два видання, учень наголосив, що подача матеріалу про гетьмана відрізняється. У підручнику 2021 року інформації значно більше: текст містить більше деталей, фактів і додаткових пояснень. У виданні 2025 року, на його думку, кількість фактів зменшена, подача спрощена, що впливає на загальне сприйняття діяльності Виговського. Він зазначив, що попри однаковий фактологічний зміст, структура й обсяг викладу створюють різне враження про постать.

На запитання щодо розуміння мотивів діяльності гетьмана учень висловився чітко: він зрозумів, чому Виговський приймав певні рішення, і пов'язав це з ситуацією на початку гетьманування. Його відповідь свідчить про розуміння політичного контексту, що через відсутність досвіду Ю. Хмельницького Виговський продовжував діяльність Богдана Хмельницького, яку той розпочав перед смертю.

Емоційне враження від постаті Виговського учень охарактеризував як нейтральне, однак пояснив причину: на його думку, Виговський загалом

справлявся зі своїми обов'язками, але внутрішні конфлікти старшини та боротьба за владу заважали йому зміцнити свої позиції. Такий висновок свідчить, що учень сприйняв складність політичної боротьби й не пов'язує всі труднощі лише з особистими якостями Виговського.

Учень відзначив, що фактологічно матеріал у двох підручниках однаковий, але написаний по-різному. Особливо він виділив, що у виданні 2021 року розповідь про гетьмана подана ширше, а подачу підкріплено додатковими джерелами, що робить текст змістовнішим і повнішим.

Після прочитання параграфів в учня виникло бажання дізнатися більше про внутрішні причини політичних рішень гетьмана й можливі альтернативи розвитку подій. Така реакція свідчить про зацікавленість і про те, що текст викликав у нього потребу в подальшому аналізі.

У частині, присвяченій завданням, учень згадав, що в обох параграфах були як усні, так і письмові завдання, зокрема на висловлення власної думки. Водночас він звернув увагу, що у портретів діяча не були вказані автори або походження, що робить візуальний матеріал менш повним. Щодо завдань з додатковими джерелами, учень оцінив їх позитивно й вказав, що вони допомагають краще зрозуміти вчинки гетьмана та відчутти атмосферу відповідної епохи. Також зазначив, що ці завдання спонукали його замислитися над суперечливими моментами, зокрема над тим, що Виговський міг більше уваги приділяти внутрішньому зміцненню держави, а не покладатися лише на підтримку зовнішніх союзників.

Як наслідок опрацювання двох видань, учень зміг сформувати загальне уявлення про те, як Виговський справлявся зі своїми обов'язками та з тими труднощами, які постали перед ним. У фінальному висновку він зазначив, що хоча інформація в обох підручниках є фактично однаковою, різна подача суттєво впливає на сприйняття тексту. Який підручник обрати як кращий, учень визначити не зміг, оскільки кожен, на його думку, має свої сильні сторони.

Аналіз відповідей Учня 5 щодо висвітлення постаті Івана Самойловича у підручниках Власова та Щупака (обидва – 2021 року):

У своїх відповідях учень продемонстрував зосереджене й уважне читання параграфів, що дозволило йому виокремити основні моменти, пов'язані з життєписом і діяльністю Івана Самойловича. У першому блоці питань він зазначив, що з обох текстів дізнався найголовніше про походження майбутнього гетьмана — Іван Самойлович походив із родини священика. Також учень зауважив, що автори подають інформацію про освіту, життєвий досвід та становлення діяча достатньо повно й доступно. Однак, порівнюючи два параграфи, він підкреслив, що у Щупака біографічний блок перенасичений фактами, що може ускладнювати сприйняття для учнів.

Політична діяльність Самойловича, за словами учня, висвітлена детально та інформативно в обох підручниках, тобто автори не відходять від ключових подій та приділяють достатню увагу його ролі у процесах доби. При цьому він не побачив істотних відмінностей у фактичному наповненні параграфів — різниця полягає передусім у стилі та способі подачі матеріалу.

Запитання про розуміння мотивів рішень гетьмана та про те, чи допомогли тексти розібратися у логіці його дій, учень залишив без відповіді. Таке мовчання може свідчити про те, що цей аспект виявився складнішим або недостатньо чітко окресленим для нього в обох версіях підручника.

У другому блоці, де потрібно було висловити емоційне враження від постаті, учень визначив ставлення до Самойловича як нейтральне. Зазначив, що сприйняття гетьмана не змінилося після ознайомлення з обома текстами. Така відповідь підкреслює, що жоден із підручників не вплинув суттєво на емоційне ставлення чи не сформував чіткішої оцінки.

Цікаво, що, порівнюючи стилі викладу, учень відзначив чіткість і зрозумілість параграфа у підручнику Щупака, тоді як у Власова, на його думку, трапляються певні змішані за змістом фрагменти, які створюють враження нагромадження. Попри це, загальне враження від підручника Власова він охарактеризував як більш позитивне. Учень пояснив це тим, що коротший та структурованіший текст дозволяє легше орієнтуватися в матеріалі, не перевантажує пам'ять та не викликає відчуття втоми. Він підкреслив, що для

його віку саме лаконічність тексту допомагає краще засвоїти інформацію: короткий матеріал читається охочіше й запам'ятовується повніше.

Тексти параграфів, за словами учня, не спонукали до подальшого пошуку інформації про діяча, і цікавості до теми поза межами підручника не викликали.

У блоці, присвяченому роботі із завданнями, учень зазначив, що в обох виданнях траплялися різні типи запитань, окрім тестових завдань та роботи з портретами. Однак жодне з них не виявилось для нього достатньо цікавим, щоб викликати глибші роздуми або бажання переосмислити біографію Самойловича. Тобто завдання не виконали функцію стимулювання критичного мислення, яку передбачає методичний апарат підручника.

Щодо ілюстративного матеріалу, учень вказав на задовільний рівень використання портретів та зображень у обох підручниках. Ілюстрації допомогли йому зорієнтуватися в постаті, але не надали додаткового змістового наповнення.

У питанні про формування оцінки гетьмана учень не висловив однозначного судження. Його висновок полягав у тому, що Самойлович видається “трохи розумнішим та в чомусь кращим” за інших діячів цього періоду, однак чіткої характеристики він не сформував.

У підсумку учень визначив, що підручник Власова 2021 року видався йому кращим, ніж підручник Щупака. Свою позицію він аргументував тим, що текст у Власова менш об'ємний, але водночас містить усю необхідну інформацію. Це дозволяє не перевантажувати учня й допомагає зосередитися на основному. Учень підкреслив, що великий обсяг матеріалу може відштовхувати, тоді як компактна й продумана структура допомагає краще запам'ятовувати факти.

Таким чином, аналіз відповідей Учня 5 демонструє, що для школяра його віку найбільш важливими чинниками у сприйнятті навчального матеріалу є обсяг тексту, структурованість викладу та відсутність перевантаження фактами. Саме ці ознаки стали для нього вирішальними при виборі підручника, який сприймається легше та зрозуміліше.

Аналіз відповідей Учня 6 щодо висвітлення постатей Петра Дорошенка та Дем'яна Многогрішного у підручниках Власова 2021 та 2025 років:

У своїх відповідях учень звернув увагу на те, що обидва видання містять інформацію про походження діячів, тобто біографічна основа у текстах подана послідовно та доступно. На основі життєпису Петра Дорошенка учень зробив висновок про його цілеспрямованість і відданість ідеї захисту Гетьманщини, підкресливши, що це є характерною рисою його діяльності.

Політична діяльність обох гетьманів, за словами учня, детально описана в обох підручниках. Він виокремив Петра Дорошенка як більш визначного військового, політичного та державного діяча, підкресливши, що у текстах особливий акцент зроблено на його спробах об'єднати всі українські землі. Такий висновок свідчить про те, що учень уловив загальний образ Дорошенка, який традиційно подається як одна з ключових постатей тогочасної політики.

Разом із тим учень зауважив, що інформація про гетьманів у виданнях 2021 та 2025 років подана по-різному, хоча він не деталізував конкретних відмінностей. Його відповідь усе ж демонструє, що стиль викладу та спосіб структурування матеріалу у двох редакціях сприймається ним по-іншому, що цілком відповідає загальним тенденціям оновлення підручників.

У цілому прочитана інформація учневі сподобалася. Він зазначив, що видання 2021 року видалося йому більш змістовним та цікавим, тобто текст подано насиченіше й, очевидно, з більшим акцентом на деталях і причинно-наслідкових зв'язках. Такий вибір учня може свідчити про його потребу в ширшому фактажі та ґрунтовнішому поясненні подій, що є важливим для формування власної оцінки історичних процесів.

Після ознайомлення з параграфами в учня з'явилося бажання дізнатися більше про придушення антигетьманських виступів, що свідчить про зацікавленість темою і готовність до додаткового пошуку інформації. Це є позитивним наслідком роботи з текстом: він не лише передав факти, але й

спонукав учня замислитися над складністю політичної ситуації та взаємодією різних сил у суспільстві доби Руїни.

Таким чином, відповіді Учня 6 демонструють, що обидва видання підручника забезпечили достатню базу для розуміння ключових аспектів діяльності Петра Дорошенка та Дем'яна Многогрішного. Водночас видання 2021 року постало для учня більш інформативним, що дозволило йому краще зрозуміти постаті гетьманів і сформувані особистий інтерес до окремих аспектів їхньої політичної діяльності.

За результатами проведеного аналізу можна виокремити кілька чітких тенденцій у виборі учнями підручників. Троє учнів надали перевагу виданням у співавторстві В. Власова, причому найбільше схвалення отримало саме видання 2021 року. Серед аргументів учні називали лаконічність викладу, продуману структуру та загальну легкість сприйняття матеріалу. На їхню думку, компактність тексту та відсутність надмірного фактажу допомагають не губитися в інформації й зосереджуватися на головному.

Двоє учнів віддали перевагу підручникам, створеним у співавторстві І. Щупака. Вони пояснили свій вибір тим, що ці тексти містять більше додаткових фактів, деталей та різноманітних завдань, що робить роботу з матеріалом цікавішою та динамічнішою. Для цих учнів важливою виявилася саме насиченість параграфів та ширша фактологічна база.

Один учень не зміг визначитися з вибором між двома виданнями підручника Щупака, відзначивши сильні сторони кожного з них. На його думку, матеріали 2021 та 2025 років мають свої переваги, і він не вбачає однозначної різниці на користь одного з них.

Таким чином, відповіді учнів показують, що їхні вподобання суттєво залежать від індивідуальної манери сприйняття тексту: для одних важливіше лаконічне подання матеріалу, для інших — широкий контекст і розгорнуті пояснення.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило всебічно розглянути добу Руїни крізь призму діяльності її провідних гетьманів та визначити освітній потенціал цієї теми у шкільному курсі історії України. Аналіз політичних кроків Івана Виговського, Павла Тетері, Івана Брюховецького, Петра Дорошенка та Івана Самойловича дав змогу побачити суперечливість їхніх рішень, зумовлену боротьбою між зовнішніми впливами й внутрішніми амбіціями старшинських груп. Досвід кожного з них демонструє, що гетьманська влада в середині XVII ст. існувала в умовах постійного балансу між прагненням зберегти самостійність і необхідністю реагувати на тиск сусідніх держав.

Вивчення соціально-політичного контексту цього періоду показало, що Руїна не була лише наслідком особистих конфліктів чи політичних помилок, а виникла на перетині структурних проблем — нестабільності державного устрою, загострення боротьби еліт і складної міжнародної ситуації. Ці чинники сформували виклики, з якими гетьмани були вимушені рахуватися, і відчутно впливали на їхні можливості проводити цілісну політику. Саме тому діяльність кожного з очільників Гетьманщини потребує оцінки з урахуванням ширшого історичного тла, а не лише через призму успіхів чи невдач.

Окремий акцент у роботі був зроблений на ролі особистості гетьмана в боротьбі за автономію України. Постаті Виговського, Брюховецького, Дорошенка та Самойловича показують, наскільки вагомим був фактор лідерства у формуванні державних рішень. Попри різні політичні орієнтири, усі вони прагнули відстояти інтереси Гетьманщини, хоча засоби та способи реалізації цих прагнень суттєво відрізнялися. Цей аспект доводить, що історичні персоналії є важливими для розуміння складних процесів і можуть стати ефективним інструментом для розвитку умінь учнів зіставляти, порівнювати та робити власні висновки.

У сучасній освітній практиці дедалі більшої ваги набуває розвиток критичного мислення. Під час роботи було проаналізовано чинні програми, підручники та методичні праці, що засвідчило поступовий перехід від

репродуктивного викладу матеріалу до діяльнісного підходу. Виявлено, що учні легше сприймають інформацію тоді, коли вони працюють із джерелами, порівнюють різні інтерпретації, аналізують біографії історичних діячів і мають можливість висловлювати власні міркування. Такий формат сприяє формуванню стійких навичок аналізу та аргументації, що є важливими складниками критичного мислення.

На основі проведеного дослідження були укладені методичні рекомендації для вчителів, орієнтовані на інтеграцію теми Гетьманщини доби Руїни в освітній процес. Їхня сутність полягає у використанні проблемних запитань, роботи з документами, порівняльного аналізу політики різних гетьманів, дискусій та елементів біографічного підходу. Такі методи допомагають не лише глибше засвоїти зміст теми, а й формують уміння учнів працювати з інформацією, бачити причинно-наслідкові зв'язки та робити обґрунтовані висновки.

Отже, поставлені у роботі завдання виконано. Доба Руїни постає не просто як період політичних потрясінь, а як важливий етап української історії, що демонструє складність державотворчих процесів та значення особистості в умовах кризи. Аналіз цієї теми у поєднанні з сучасними методичними підходами створює широкі можливості для розвитку критичного мислення учнів і сприяє формуванню усвідомленого ставлення до минулого.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ:ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бурлака О. В. Історія України: підруч. для 8 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2025. 244 с.
 2. Власов В. С. Історія України: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2008. 304 с.
 3. Власов В. С. Історія України: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 256 с.
 4. Власов В. Історія України: підруч. для 8-го кл. Київ: Генеза, 2025. 256 с.
 5. Власов В. С. Історія України: підруч. для 8 класу закладів загальної середньої освіти Київ: Літера ЛТД, 2021. 256 с.
 6. Літопис гадяцького полковника Григорія Граб'янки. Пер. із староукр. Київ: Т-во «Знання» України, 1992. 192 с.
 7. Літопис Самовидця. Підгот. до вид. Я. І. Дзира. Київ: Наук. думка, 1971. 208 с.
 8. Літопис Самійла Величка: у 2т. відп. ред. О. В. Мишанич. Київ: Дніпро, 1991.Т. 2. 516 с.
 9. Універсали українських гетьманів від Івана Виговського до Івана Самойловича (1657–1687). Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, НТШ, Центр. держ. іст. архів України, Київ: Наук. НТШ, 2004. 632 с.
 - 10.Щупак І. Історія України: підруч. для 8 кл. закладів загальної середньої освіти Київ: УОВЦ «Оріон», 2021. 224 с.
- X X X X X X X
- 11.Архіпова Є., Ковалевська О. Критичне мислення як складова діяльності людини. // Гуманітарний часопис. 2012. С. 34-38
 - 12.Антонович В. Про козацькі часи на Україні Київ: Дніпро, 1991. 238 с.
 - 13.Архіпова Є., Ковалевська О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства // Гуманітарний часопис. 2012. № 2. С. 34–38.

- 14.Балалаєва О. Ю. Еволюція поняття “електронний підручник”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 9 (52). 2014. С. 22-25.
- 15.Балан А. А. Психологічні особливості розвитку критичного мислення в учнів: випускна кваліфікаційна робота. Умань: Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2023. 78 с.
- 16.Білоус Н. Тестаменти волинських міщан ранньомодерного часу // Український історичний журнал. 2022. № 1. С. 4–28.
- 17.Бойко О. Д. Історія України: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2002. 687с.
- 18.Британчук В., Висоцький О., Колесніков К. та ін. Історія України з найдавніших часів до сьогодення: навч. посіб. Дніпропетровськ: б. в., 2006. 184 с.
- 19.Булах І., Мруга М. Створюємо якісний тест: навчальний посібник, Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
- 20.Власов В. С. Контроль навчальних досягнень учнів як складник процесу навчання. Практичний довідник учителя історії. Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання». 2015. № 2. С. 19.
- 21.Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.
- 22.Газін В. В. Гетьман Павло Тетеря: соціально-політичний портрет Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. 196 с.
23. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
- 24.Гісем О., Бойко В., та ін. Історія України 7–9 класи: модельна навчальна програма. Київ, 2023. 51 с.
- 25.Горобець В. Влада та соціум Гетьманату: дослідження з політичної і соціальної історії ранньомодерної України. Київ: Ін-т історії України НАН України, 2009. 472 с.

- 26.Горобець В. Під булавою гетьмана: права і вольності Гетьманщини в умовах імперського підневілля. Київ: КЛІО, 2024. 320 с.
- 27.Горобець В. Еліта козацької України в пошуках політичної легітимації: стосунки з Москвою та Варшавою. 1654–1665. Київ, 2001. 533с.
- 28.Грушевський, М. І. Історія України-Руси: у 10 т. – Т. 9, ч. 2. – Київ: Наук. думка, 1991.
- 29.Гуржій А.М., Глазунова О.Г., Волошина Т.В. Цифровий навчальний контент для системи відкритої освіти: Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Випуск 55. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2020. 268 с.
- 30.Гусєва С. Шляхи практичного розвитку критичного мислення учнів початкових класів // Сучасні інформаційні технології 2012. № 30. С. 114–120.
- 31.Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі: зб. матеріалів веб-конф. «Учені НАПН України – українським вчителям». Київ: Педагогічна думка, 2019. 90 с. URL: https://undip.org.ua/wpcontent/uploads/2021/07/zbirnyk_didactic_vypusk_3.pdf
- 32.Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів : збірник матеріалів (презентацій) постійно діючого семінару. Вип. 2. Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2019. 160 с.
- 33.Дорошенко Д. Нарис історії України: у 2 т. Мюнхен: Дніпрова хвиля, 1966. 748 с.
- 34.Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
- 35.Доценко С. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування творчих здібностей учнів // Педагогіка формування творчої особистості. Вип. 48 (101). С. 277–286.

- 36.Зливков В.Л. Психолого-педагогічні технології розвитку автономії учнів і студентів в контексті інтеграційного підходу // Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти / кол. авт. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. С. 72-88
- 37.Зливков В.Л. Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід. Навчальний посібник Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2018, 277 с.
- 38.Історія Української РСР: у 2 т. / АН УРСР. Т. 2. Київ: Вид-во АН УРСР, 1956. 703 с.
- 39.Клішев Н. Креативність: науковий конструкт чи життєва необхідність // Проблеми виховання. 2020. № 6 (41). С. 30.
- 40.Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: зб. тез І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ: Педагогічна думка, 2019. 139 с.
- 41.Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль, ТОКІППО. 2017. 60 с.
- 42.Концепція Нової української школи. Київ: МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
- 43.Костомаров М. І. Зібрання творів. Історичні монографії та дослідження. Кн. 6. Т. XV: Руїна. Гетьманства Брюховецького, Многогрішного і Самойловича: у Зібранні творів. Кн. 6, т. XV. Санкт-Петербург, 1905.
- 44.Крикун М. З історії української козацької старшини другої половини XVII ст. // Записки НТШ. Львів, 1997. С. 434.
- 45.Кротюк В. А., Петрова Л. О. Біографічний підхід до формування особистості військового керівника // Науковий вісник. Філософія. – Харків: ХНПУ, 2016. Вип. 46 (ч. II). С. 107–114.
- 46.Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

- 47.Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 20 с.
- 48.Лепський М. А. Біографічний метод: конструктор дизайну методології дослідження: монографія / наук. ред. В. Скворець. Запоріжжя: ЦНСД, 2025. 456 с.
- 49.Матеріали до концепції шкільної історичної освіти України. Освіта. 1992. 12 травня. № 8. С. 1–3.
- 50.Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
- 51.Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
- 52.Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського: колект. монографія / відп. ред. В. Попик. Київ: НБУВ, 2019. 252 с.
- 53.Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: Освіта, 2020. 192 с.
- 54.Плохій С. Козацький міф. Історія та націєтворення в епоху імперій / пер. з англ. М. Климчука. Київ: Laurus, 2013. 440 с.
- 55.Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. Мюнхен: УВУ, 1976. 599 с.
- 56.Пометун О., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі / Київ: Генеза, 2006. 328 с.
- 57.Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. К: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
- 58.Пиріг П. Про політичне становище України за доби Руїни // Сіверянський літопис. 2011. № 2. С. 12–26. URL: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0000394796>

- 59.Пиріг П.В. Гетьман Петро Дорошенко і Лівобережна Україна // Вища школа: проблеми, пошуки, тенденції. Матеріали науково-методичного семінару. Чернігів, 2002. Випуск третій. С.118-126
- 60.Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціальнопрофесійне спрямування. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2014. Вип. 17. С. 98-105.
- 61.Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія Київ, 2019. 259 с.
- 62.Семенов Є. К. Використання в підготовці педагогів професійного навчання соціальних мереж та освітніх платформ. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету. Вип. 43. 2021 С. 194.
- 63.Смолій В. А., Степанков В. С. Українська національна революція XVII ст. Київ: Альтернативи, 1999. 352 с.
- 64.Смолій В. А., Степанков В. С. Петро Дорошенко: політичний портрет. Київ: Темпора, 2011. 559 с.
- 65.Смолій В. А., Степанков В. С. Петро Дорошенко. Політичний портрет. – Київ: Темпора, 2011. 559 с.
- 66.Снагощенко В. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: Київ, 2010. 20 с.
- 67.Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посіб. для вчителя. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 105 с.
- 68.Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії? // Історія в школах України. 2004. № 8. С. 22–26.
- 69.Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія Київ: Педагогічна думка, 2014. 168 с.
- 70.Титаренко Т. Сучасна психологія особистості. Київ 238 с

71. Турченко Ф. Г. Як створювалися перші підручники з історії України // Новітня історія України. 2016. № 26. С. 57–63.
72. Турченко Ф. Україна – повернення історії. Генеза сучасного підручника. Київ: Генеза, 2016. 104 с.
73. The Biographical Turn: Lives in History / ed. H. Renders, B. de Haan, J. Harmsma. – London ; New York : Routledge, 2017. – 212 p.
74. Whiting, B. G. How to predict creativity from biographical data // Research Management. – 1972. – Vol. 15, No. 6. – P. 28–34.
75. Харченко І. Спадковий гетьман в Україні у II половині XVII ст. Київська старовина. № 4. С. 12–20
76. Хрестоматія по історії держави і права України / за ред. В.Д. Гончаренка. Київ, 2002. 345 с.
77. Чухліб Т. "Руїна" як історичний та історіографічний термін... // Україна в Центрально-Східній Європі. 2013. Вип. 13. С. 55–59.
78. Чухліб Т. Українська козацька держава Київ: Ін-т історії України, 2001. 234 с.
79. Яковлєва Т. Руїна Гетьманщини: від Переяславської ради–2 до Андрусівської угоди (1659–1667). Київ: Основи, 2003. 318 с.
80. Ястребова Г. Ляшенко Л. Європейське бачення викладання історії... // Рідна школа. 2006. № 2. С. 24–26.
81. Ярослав Грицак Нариси історії України: формування модерної української нації XIX-XX ст. Навч. посібник. Київ: Генеза, 1996. – 360 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**УКРАЇНСЬКІ ЗЕМЛІ
В 60–80-ті роки 17 ст.**



Особистість



Іван Виговський (р. н. невід. – 1664) походив зі старовинного роду української православної шляхти. Освіту здобув у Києво-Могилянській академії. Знав кілька мов, зокрема латину. Під час Жовтоводської битви потрапив до татарського полону. Тричі тікав, тричі його ловили ординці та, напевно, стратили б, якби не Б. Хмельницький, що викупив його з неволі. Відтоді перебував при гетьманові, присягнувши бути вірним йому до смерті. Незабаром став генеральним військовим писарем і найближчим сподвижником Б. Хмельницького. Був упорядником реєстру 1649 р., співавтором багатьох універсалів і листів гетьмана.

Протягом 1648 р. І. Виговський розбудував Генеральну військову канцелярію. Очолюючи її аж до смерті гетьмана, відав найсекретнішими справами. Як писав один із сучасників, «жоден полковник не знав, що думав Хмельницький, – один лише Виговський».

Гетьман Іван Виговський

Зразок подання біографії Івана Виговського.

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч.

закл. Київ: Генеза, 2008. С. 170.



ПЕРЕВІРТЕ, ЧОГО НАВЧИЛИСЯ

175

1. Визначте, з якого документа наведено уривок. Яким було значення та наслідки документа в перебігові Національно-визвольної війни? Чим його зміст істотно відрізняється від інших (подібних), укладених раніше?
«Уся Річ Посполита народів польського, і Великого князівства Литовського, і Руського та провінцій, що до них належать, відновлюється в повноті так, як було перед війною, тобто, аби ті народи залишалися у своїх межах і свободах непорушно, як були перед війною... Для ліпшого підтвердження цих пактів і певності, гетьман руських військ до кінця свого життя гетьманом руським і першим сенатором у воєводствах Київському, Брацлавському та Чернігівському залишатиметься... Академію Київську дозволяє його королівська милість і стани коронні установити, вона такими прерогативами та вольностями має задовольнятися, як і академія Краківська».
2. Які з історичних діячів брали активну участь в перебігові подій 1658–1659 рр.: І. Виговський; М. Кривоніс; І. Сулима; М. Пушкар; Я. Барабаш; Г. Гуляницький; Б. Хмельницький; Ю. Хмельницький; І. Богун?
3. Дайте відповіді на запитання: Якого зовнішньополітичного курсу дотримувався гетьман І. Виговський? Як склалися відносини І. Виговського з Московією? Що передбачав договір зі Швецією? Які основні напрямки внутрішньої політики гетьмана І. Виговського? Чим закінчився заколот М. Пушкаря й Я. Барабаша? Яку роль відігравала Москва в цьому антидержавному заколоті? Чому, незважаючи на перемогу під Конотопом, І. Виговський не зміг відвернути спалах громадянської війни та утримати гетьманську булаву?
4. Обчисліть, скільки минуло років від початку Національно-визвольної війни до українсько-польського перемир'я в Гадячі.
5. Аргументуйте або спростуйте думку: «Основною причиною українсько-московської війни 1658–1659 рр. була несумісність бачення розвитку двосторонніх відносин гетьманським та царським урядами, а саме: Московія, прагнучи стати наймогутнішою державою на сході Європи та в православному світі загалом, бажала загарбати Україну, а остання – навпаки, прагнула зміцнити свою власну державність під захистом Москви, але без реального включення до її складу».
6. Чи можна вважати виступ гетьмана І. Виговського та більшості старшини проти Москви порушенням українсько-московського договору 1654 р.? Свою думку підтвердіть фактами.
- Оцініть діяльність гетьмана І. Виговського як історичного діяча. (Див. пам'ятку для характеристики історичної особистості).

УКРАЇНСЬКІ ЗЕМЛІ
В 60–80-ті роки 17 ст.

Приклад питань до учнів.

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2008. С. 175.

Додаток В 1,2

1.

**УКРАЇНСЬКІ ЗЕМЛІ
В 60–80-ті роки 17 ст.**



170

Щ

1. Як було обрано гетьманом Івана Виговського

е за життя Б. Хмельницького старшинська рада (5–11 квітня 1657 р.) винесла ухвалу про передачу влади після смерті гетьмана його 16-річному синові Юрію. Втілення тієї ухвали в життя означало б запровадження спадкоємності гетьманської влади, тобто встановлення в Україні монархічної форми правління.

Однак після смерті Б. Хмельницького ситуація змінилася. **26 серпня** в Чигирині відбулася рада, на якій гетьманом до повноліття Юрія Хмельницького було обрано генерального писаря **Івана Виговського**.



Особистість

Іван Виговський (р. н. невід. – 1664) походив зі старовинного роду української православної шляхти. Освіту здобув у Києво-Могилянській академії. Знав кілька мов, зокрема латину. Під час Жовтоводської битви потрапив до татарського полону. Тричі тікав, тричі його ловили ординці та, напевно, стратили б, якби не Б. Хмельницький, що викупив його з неволі. Відтоді перебував при гетьманові, присягнувши бути вірним йому до смерті. Незабаром став генеральним військовим писарем і найближчим сподвижником Б. Хмельницького. Був упорядником реєстру 1649 р., співавтором багатьох універсалів і листів гетьмана.

Протягом 1648 р. І. Виговський розбудував Генеральну військову канцелярію. Очолюючи її аж до смерті гетьмана, відав найсекретнішими справами. Як писав один із сучасників, «жоден полковник не знав, що думав Хмельницький, – один лише Виговський».



Гетьман Іван Виговський

Порівняння інформації про гетьмана І. Виговського у підручниках.

Приклад 1.

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2008. С. 170.

2.

УК



1. Як було обрано гетьманом Івана Виговського?

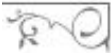
Ще за життя Б. Хмельницького старшинська рада (5–11 квітня 1657 р.) винесла ухвалу про передачу влади після смерті гетьмана його 16-річному синові Юрію. Втілення цієї ухвали в життя означало б запровадження спадкоємності гетьманської влади, тобто встановлення в Україні монархічної форми правління. Однак після смерті Б. Хмельницького ситуація змінилася. **26 серпня** в Чигирині відбулася рада, на якій гетьманом до повноліття Юрія Хмельницького було обрано генерального писаря **Івана Виговського**.



Особистість

Іван Виговський (р. н. невід. – 1664) походив зі старовинного роду української православної шляхти. Освіту здобув у Києво-Могилянській академії. Знав кілька мов, зокрема латину. Під час Жовтоводської битви потрапив до татарського полону. Тричі

146



Гетьманщина в роки правління гетьмана Івана Виговського



1. Гетьман
Іван Виговський.
2. Герб Івана
Виговського.

4



тівав, тричі його ловили кримчаки та, напевно, стратили б, якби не Б. Хмельницький, що викупив його з неволі. Відтоді перебував при гетьманові, присягнувши бути вірним йому до смерті. Незабаром став генеральним військовим писарем і найближчим сподвижником Б. Хмельницького. Був упорядником реєстру 1649 р., співавтором багатьох універсалів і листів гетьмана.

Протягом 1648 р. І. Виговський розбудував Генеральну військову канцелярію. Очолюючи її аж до смерті гетьмана, відав найсекретнішими справами. Як писав один із сучасників, «жоден полковник не знав, що думав Хмельницький, – один лише Виговський».

НЦІ 50-х рр. 17 –
ст.

Порівняння інформації про гетьмана І. Виговського у підручниках.

Приклад 2.

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч.

закл. Київ: Генеза, 2016. С. 146.

Додаток В 1,2

1.

§ 21 Гетьманщина в роки правління Івана Виговського та Юрія Хмельницького

1. Обрання Івана Виговського гетьманом

Ще за життя Б. Хмельницького старшинська рада (5–11 квітня 1657 р.) винесла ухвалу про передачу влади після смерті гетьмана його 16-річному синові Юрію. Втілення тієї ухвали в життя означало б запровадження спадковості гетьманської влади, тобто встановлення в Україні *монархічної форми правління*. Однак після смерті Б. Хмельницького ситуація змінилася. 26 серпня старшинська рада в Чигирині обрала «тимчасовим гетьманом» генерального писаря І. Виговського – до повноліття Ю. Хмельницького.



ІСТОРИЧНА ПОСТАТЬ

← Іван Виговський. Невідомий художник. XVIII ст.

Іван Виговський (?–1664) походив зі старовинного роду української православної шляхти. Освіту здобув у Києво-Могилянській колегії. У 30-х роках XVII ст. працював у Київському та Луцькому судах, згодом вступив до польського війська. Під час Жовтоводської битви потрапив до татарського полону. Б. Хмельницький викупив його з неволі. Незабаром став генеральним військовим писарем і найближчим сподвижником Б. Хмельницького. Упорядник реєстру 1649 р., співавтор

багатьох універсалів і листів гетьмана. Був противником запровадження спадкової гетьманської влади Хмельницьких в Україні.

Зразок подання біографії Івана Виговського з підручника 2021 року.

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Літера ЛТД, 2021. С. 146.

2.



Приклад поява карти та завдань до неї у підручнику 2021 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Літера ЛТД, 2021. С. 151.

Додаток Г 1, 2

1.



§ 29. Гетьманування Івана Виговського

Роздивіться ілюстрації та прочитайте коментар до них. Які факти з біографічної довідки про Івана Виговського дають відповідь на запитання, чому саме його обрали гетьманом після смерті Б. Хмельницького? Оцініть внутрішньо- та зовнішньополітичне становище Війська Запорозького на момент смерті провідника козацької революції та спрогнозуйте, з якими викликами довелося рахуватися Іванові Виговському після обрання гетьманом.



▲ Сторінка з літопису
Самійла Величка з портретом
гетьмана Івана Виговського



▲ Печатка
Івана Виговського

Іван Виговський (р. н. невід. – 1664) походив зі старовинного роду української православної шляхти. Освіту здобув у Києво-Могилянській академії. Знав кілька мов, зокрема латину. Під час Жовтоводської битви потрапив до татарського полону. Тричі тікав, тричі його ловили кримчаки та, напевно, стратили б, якби не Б. Хмельницький, який викупив його з неволі. Відтоді перебував при гетьманові, присягнувши бути вірним йому до смерті. Незабаром став генеральним військовим писарем і найближчим сподвижником Б. Хмельницького. Був упорядником реєстру 1649 р., співавтором багатьох універсалів і листів гетьмана. Протягом 1648 р. І. Виговський розбудував Генеральну військову канцелярію. Очолюючи її аж до смерті гетьмана, видав найсекретнішими справами. Як писав один із сучасників, «жоден полковник не знав, що думав Хмельницький, – один лише Виговський».

Зразок подання біографії Івана Виговського з підручника 2025 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч.

закл. Київ: Генеза, 2025. С. 146.

2.

 Перейшовши за посиланням <https://cutt.ly/NeLFXbhn> або кодом, послухайте історичну пісню, відому з часів національно-визвольних змагань українців початку XX ст. Пам'ять про яку історичну подію закарбував народ у цьому музичному творі? У чому цінність цієї історичної пісні? Яка роль належить фольклорові у збереженні історичної пам'яті народу? Яку інформаційну цінність має візуальний ряд, дібраний авторами відео?



3. Схарактеризуйте гетьмана І. Виговського як історичного діяча.
4. Перейдіть за посиланням <https://cutt.ly/heOCxkic> або кодом та виконайте завдання онлайн.



Приклад появи активних посилань та кодів з підручника 2025 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2025. С. 150; 152.

Додаток Д 1,2

1.



Портрет Юрія
Хмельницького
Д. Бонаціни.



Портрет Юрія
Хмельницького
О. Іркліївського.

• Портрет Юрія Хмельницького італійського гравера Джованні Бонаціни (1670 р.), на думку істориків, не відповідає історичним реаліям. На гравюрі бачимо безстрашну й безкомпромісну людину, здатну ухвалювати самостійні рішення, враження підсилює напис італійською: «Георгій Хмельницький, козацький генерал». Насправді, як відомо, Юрій Хмельницький таким не був, його зовнішність правдоподібно відтворює прижиттєвий малярський портрет, який у 18 ст. перемалював тушшю учень малярської майстерні Києво-Печерської лаври О. Іркліївський.



• Чому історичних діячів на портретах не завжди зображено такими, якими вони були насправді? Відповідь обґрунтуйте фактами з біографії Ю. Хмельницького.

Зразок роботи з джерелами у підручнику 2016 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. С. 154.

2.



ІСТОРИЧНА ПОСТАТЬ

← **Юрій Хмельницький.** Портрет з репродукції твору XVII ст.

Юрій Хмельницький (близько 1641–1685) – молодший син Б. Хмельницького, гетьман України (1659–1663). Здобув непогану домашню освіту. У 1657 р. шістнадцятирічний Юрій уперше був проголошений гетьманом України. За його гетьманування у 1659 р. було підписано Переяславський договір з Московією та у 1660 р. – Слободищенський трактат з Річчю Посполитою. Ці угоди спричинили громадянську війну в Гетьманщині й зумовили її поділ на Правобережну і Лівобережну. Зрікся гетьманства у 1663 р. і постригся в ченці під іменем Гедеона. Захоплений у полон татарами, у 1677–1678 рр. проголошений гетьманом удруге, уже як підданий турецького султана.

Зразок виділення окремого блоку для представлення біографії у підручнику 2021 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Літера ЛТД, 2016. С. 152.

Додаток Е



Джерело

На основі розповідей літописців український письменник Пантелеймон Куліш у своєму творі «Чорна рада» – першому історичному романі в українській літературі – відтворив події Чорної ради в Ніжині 1663 р.: «Ось ударили голосно в бубни, засурмили в сурми. Виходить із царського намету боярин, князь Гагін, з думними дяками. У руках царська грамота. Його підручники несуть царську корогву козацькому війську, кармазин, оксамит, соболі од царя у подарунок старшині з гетьманом. Усі посли, по московському звичаю, з бородами, у парчевих соболевих турських шубах; на ногах у князя гаптовані золотом, виложені жемчугом сап'янці. Поклонились обом гетьманам і козацтву на всі чотири сторони. Усі втихли, що чути було, як бряжчали в бояр шаблюки на золотих ланцюгах коло пояса. Перехрестивсь князь великим хрестом, од лисини аж за пояс, потряс головою, щоб порівнялись сиві патли, підняв грамоту високо – два дяки йому руки піддержували – і почав вичитувати царське ім'я.

Як ось позад брюховців сільська голота, не чуючи нічого, що читають, почала гукати:

– Івана Мартиновича волимо! Брюховецького, Брюховецького волимо!

А Сомкове козацтво задне собі, чуючи, що оглашають гетьманом Брюховецького, почало гукати:

– Сомка, Сомка гетьманом!

І по всьому полю зчинивсь галас несказаний. Тоді й передні бачать, що всім байдуже про царську грамоту, почали оглашати гетьманів – усе ближче, все ближче, аж поки дійшло до самої першої лави.

– Брюховецького!

– Сомка!

І зачепились. Хто шаблею, хто києм, хто ножакою.

– Стійте, стійте лавою! – крикне Сомко на своїх. – Даймо шаблями їм одвіт!

А запорожці схопили Іванця за руки да вже й на стіл саджають і булаву, й бунчук до рук дають. Зіпхнули й князя з думними дяками.

– Гетьман, гетьман Іван Мартинович! – кричать на все горло...

І кинулись купою [сомківці] до столу. Січуть, рубають низовців, саджають на сталець Сомка. А запорожці, як злії оси, не боячись нічого, з одними киями да ножаками, лізуть і б'ють Сомкову сторону. Вирвали в Сомка бунчук і переломили на дває, одняли й булаву.

Оглянеться Сомко, аж при йому тільки зо жменю старшини.

– Ей, – каже, – годі! Нема тут наших!

Старшина гляне, аж кругом самі запорожці...

Чому козацьку раду 1663 р. в Ніжині називають Чорною?

Простежте на прикладі цієї події, як відбувалася зміна лексичного значення слова: від конкретного («чорна» рада від участі в ній рядових козаків – черні) до символічного («чорна» в сенсі нещаслива, лиховісна).

Поміркуйте, чи виправдана така символіка щодо названої події.

Уривок з джерела та питань до нього який пропонує підручник 2008 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч.

закл. Київ: Генеза, 2008. С. 180-181

Додаток Ж 1,2

1.



Прочитайте текст джерела й дайте відповіді на запитання. **1.** Про що йдеться в листі П. Тетері до короля? Як зміст листа відображає ставлення гетьмана до польської влади та ситуацію в Правобережній Гетьманщині? Як П. Тетеря виправдовує своє бажання зректися булави? **2.** Про які риси характеру гетьмана довідуємося з джерела? **3.** Поміркуйте, якої життєвої позиції дотримувався гетьман.

«Я тримав та дотримував Україну Королеві Його Милості, втратив на сто тисяч та інші несучи клопоти, прикрості та виношу неприємності і далі те чинити буду на службу Його Королівської Милості. Я особливо зобов'язаний доброті Його Королівської Милості, тримаю те клопітне гетьманство лише ради Його Королівської Милості, хотів позбутися того уряду багато разів. Віддам останнє, що маю, якби тільки був вільний від того клопітного та небезпечного гетьманства.

...Україна зараз ділиться на три частини: Україна підвладна Вашій Королівській Милості, але по багатьох містечках, і майже всіх, чути голоси "зукнемо ще раз". У різних містечках потроху вибухають бунти. Корсунці повстали, кальничани хоча піддалися, дуже зухвало говорять, нікого не слухають. Про чигиринців тихо говорять. А те походить зі звиклої козацької сваволі, яка панів мати не хоче».

Лист П. Тетері до Яна II Казимира. Зима 1665 р.

Фрагмент джерела та питань до нього який пропонує підручник 2021 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Літера ЛТД, 2021. С. 157-158.

2.



Ознайомтеся з текстом джерела й дайте відповіді на запитання. **1.** Про яку подію згадує в листі І. Брюховецький? **2.** Навіщо гетьман звертається до впливового російського вельможі з таким листом? **3.** Як це характеризує І. Брюховецького?

«Згадати про мій приїзд до Москви, що за тим-таки звичаєм Виговський і молодий Хмельницький обіцяли бути в столиці, але змінили, не виконавши своєї обіцянки, – то прошу не рівняти мене, слугу свого, ваша милосте, із молодим Хмельницьким та Виговським, бо відомо, які їхні добродійства і при гетьманстві до ляхів були: лядських, і татарських, і шведських, і турецьких послів приймали й

відпускали без государського відома, а ляхів при собі тримали, і з лядськими домами поєднувалися. А щодо мене, ваша милосте, так зволь розуміти й відати, що я без лукавства кажу істину: бачив себе на небі, коли... сподобився бачити пресвітлі очі великого государя нашого, його царську пресвітлу величність, єдиного осяйного під сонцем монарха».

З листа І. Брюховецького до російського вельможі Б. Хитрово. 1665 р.

Фрагмент джерела та питань до нього який пропонує підручник 2021 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт.

навч. закл. Київ: Літера ЛТД, 2021. С.160-161

Додаток К



Особистість

Петро Дорошенко (1627–1698) народився в Чигирині, був онуком Михайла Дорошенка – реєстрового гетьмана Війська Запорізького, який узявся походом на Крим 1628 р. Батько Петра, Дорофій, був козацьким полковником.

Майбутній гетьман отримав добру освіту, навчався (імовірно) у Києво-Могилянській академії.

Про життя П. Дорошенка після зречення гетьманства збереглося небагато свідчень. Відомо, що невдовзі після втрати гетьманської булави він прибув до Москви. На чужині перебував аж до смерті, й жодні клопотання не допомогли Дорошенкові повернутися на Батьківщину. Помер 9 листопада 1698 р. в с. Ярополчому під Москвою.



Гетьман Петро Дорошенко

**УКРАЇНСЬКІ ЗЕМЛІ
В 60–80-ті роки 17 ст.**

«Геть самотній», – картав себе Петро Дорошенко, повертаючись після жалобної відправи до гетьманської садиби. Він уже звик до втрат: протягом кількох останніх років кожного дня хтось полишав його. Та смерть митрополита Йосифа Тукальського, найщирішого Дорошенкового приятеля й порадирика, боляче вразила й знесилила гетьмана. Як боротися, коли не лишилося жодного з учорашніх прихильників, а саме гетьманське ім'я сприймається українцями майже як прокляття? І не виправдаєш себе, затаврувавши відступників звичайним «зрада»! Адже не може бути зрадником весь народ?!

Наступного дня Чигирин дізнався про наміри Петра Дорошенка зректися булави. А незабаром до гетьманської столиці прибув загін із п'ятисот запорожців на чолі з Іваном Сірком. Кошовий отаман мав прийняти від Дорошенка булаву й інші клейноди. 10 жовтня 1675 р. чигиринські козаки, міщани, старшина й духовництво зібралися на великому майдані.

– Бачить Бог, не хотів Дорошенко лиха Україні, – гомоніли люди.
– У недобру годину отримав булаву...



4

ТЕМА



188

І ЗЕМЛІ
КИ 17 ст.

§ 25

– А що звернувся за допомогою до турецького султана, то це тільки тому, що сподіватися на підтримку більше було нізвідки.

– Що й казати: від добра добра не шукають.

Над майданом голосили дзвони й тривожно гули литаври. Гетьман Дорошенко, а з ним і всі чигиринці схилили голови перед Святим Письмом та визнали себе винними перед запорожцями за те, що уклали союз із Туреччиною та Кримським ханством. Потім Петро Дорошенко віддав Сіркові гетьманську булаву, бунчук і прапор.

– Закотилося наше сонечко, – журилися чигиринські козаки. – Не став його вогонь благодатним для України, бо що може зродитися на безплідній руїні?

Сонце стояло на вечірньому пружі. Згасав ще один день. Чигирин, заколисаний смутком, немов сирота, німотно плакав над своїм безталанням. Тихому надвечір'ю й зажуреному місту звіряв колишній гетьман свої думи, жаль і відчай: «Коли Божою волею був я змушений взяти цей печальний уряд і держав його близько десяти років, ні в чому іншому був мій намір, а тільки в тому, щоб примножити вольності Запорізького Війська та вберегти безпеку й цілість Отчизни... Тому не тільки з християнами, але й з бусурманськими народами намагався поводитися прихильно та гідно, щоб Україну бачити в бажаному мирі».

Ніч насувалася невпинно, невідвратно. Ще мить – і сонце закотилося за обрій.

- За яких обставин П. Дорошенко був змушений зректися гетьманської булави?
- Поміркуйте над наведеними в замальовці словами гетьмана. Чому гетьманський уряд він визначав як «печальний»?
- Чому П. Дорошенка називають «сонцем Руїни»?

Спосіб подачі біографічного матеріалу про гетьмана П. Дорошенка у підручнику 2008 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2008. С. 187-188

Додаток Л



Наведіть кілька аргументів на підтвердження або спростування думки: *«Істотні зміни після смерті Б. Хмельницького відбулись у формі державного устрою Гетьманщини. У першій половині 60-х років XVII ст. козацька держава з унітарної стала конфедеративною: складалася з трьох державних утворень – Правобережної та Лівобережної Гетьманщини і Запорозжя».*

ПІДСУМОВУЮЧИ ВИВЧЕНЕ

ВИСЛОВІТЬ ВЛАСНУ ДУМКУ ЩОДО ЗАПРОПОНОВАНИХ ТВЕРДЖЕНЬ

- Після зречення П. Тетері гетьманом Правобережжя обрали П. Дорошенка. Він мав на меті об'єднати Гетьманщину, звільнившись від польської та московської залежності.
- П. Дорошенку вдалося ненадовго об'єднати Гетьманщину після загибелі І. Брюховецького. Проте закріпити здобутки гетьман не зміг.
- У 1668 р. на Лівобережжі гетьманом було затверджено Д. Многогрішного, який підписав із Московією Глухівські статті.
- Для об'єднання усіх українських земель П. Дорошенко перейшов із козаками під протекторат Османської імперії. Похід українсько-турецької армії на Поділля і Західну Україну, що супроводжувався грабунками та розбоєм з боку турків і татар, завершився підписанням Бучацького миру між Туреччиною та Річчю Посполитою.
- У 1672 р. Д. Многогрішного було позбавлено гетьманства. Лівобережну Гетьманщину очолив І. Самойлович, який у зовнішній політиці орієнтувався на Москву, у внутрішній – на козацьку старшину зі свого оточення.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

1. Установіть хронологічну послідовність подій.
 - Обрання гетьманом Лівобережної України І. Самойловича ► Андрусівське перемир'я
 - обрання гетьманом Лівобережної України Д. Многогрішного.
2. Дайте відповіді на запитання.
 - Яких заходів задля поліпшення внутрішнього становища на Правобережжі ужив П. Дорошенко? ► Що завадило П. Дорошенку лишитися на Лівобережжі після обрання гетьманом обох берегів Дніпра? ► Що спонукало П. Дорошенка укласти військово-політичний союз із Туреччиною? ► Які наслідки мав похід турецько-татарсько-українського війська на Поділля 1672 р.?
3. Зробіть висновки про внутрішню політику Д. Многогрішного й І. Самойловича. Вкажіть, які внутрішньополітичні заходи цих гетьманів були однаковими, а які – різнилися.
4. Узагальніть події та явища Лівобережної та Правобережної Гетьманщини наприкінці 60-х – на початку 70-х років XVII ст., склавши синхроністичну таблицю.

Рік / роки	Події на Правобережжі	Події на Лівобережжі

5. Чи ви погоджуєтеся з думкою відомого українського історика XIX ст. В. Антоновича, чи вважаєте її хибною? Відповідь обґрунтуйте.
«Незважаючи на помилки і неуспіх, Дорошенко серед сучасних йому козацьких провідників є відрадною проявою: не дрібний егоїзм, не бажання наживи або особистих користей керували цим гетьманом: він щиро дбав про добро Батьківщини».
 В. Антонович. «Історичні діячі Південно-Західної Росії»
6. Виконайте проєкт. Уявіть себе одним / однією з історичних осіб доби Руїни (на вибір учня / учениці), який потрапив у сьогодення. Створіть його / її уявну персональну сторінку у мережі «Фейсбук». Вкажіть персональні дані, політичні погляди, інтереси, мету, особливості діяльності. Представте проєкт класу.

Приклад формування блоку запитань до параграфу з підручника 2021 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч.

закл. Київ: Літера ЛТД, 2021. С. 170

Додаток М



Роздивіться на с. 159 портрети гетьманів Лівобережної та Правобережної Гетьманщини. Чому, на вашу думку, у галереї козацьких портретів переважають історичні реконструкції, а не пам'ятки епохи, за якої випало жити зображеним? Унаслідок яких історичних обставин у козацькій державі в 60–70-х роках XVII ст. загострилася боротьба за владу? Поділіться припущеннями, з якого середовища походили претенденти на гетьманську булаву, на кого спиралися і як це впливало на їхню політику.



▲ Петро Дорошенко.
Німецька гравюра 1693 р.



▲ Дем'ян Многогрішний.
Художник Г. Васько. XIX ст.



▲ Михайло Ханенко.
Художник Г. Васько. XIX ст.



▲ Іван Самойлович.
Невідомий художник. XIX ст.

Зразок завдання роботи з портретами на у підручнику видавництва 2025 року

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2025. С. 170

Додаток Н 1,2

1.



1. Гетьман Іван Самойлович.
2. Троїцька соборна церква (1674–1676) монастиря в с. Густиня біля Прилук (Чернігівська обл.)



1. Соборна церква Троїцького монастиря в Чернігові. 1679–1695 рр.
2. Спасо-Преображенський собор Мгарського монастиря біля Лубен.

**Ілюстративний ряд культурної діяльності гетьмана І. Самойловича у
підручнику видання 2016 року**

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. С. 162

2.



ІСТОРИЧНА ПОСТАТЬ

← Іван Самойлович. Невідомий художник. XIX ст.

Іван Самойлович (?–1690) – гетьман Лівобережної України (1672–1687). Народився в м. Ходорків (нині село в Житомирській обл.) в сім'ї священника. Навчався в Київській колегії. Обіймав різні посади в Полтавському і Чернігівському полках. За гетьманства Д. Многогрішного – генеральний суддя. Став гетьманом унаслідок змови у 1672 р. Здійснював політику, спрямовану на об'єднання Правобережної та Лівобережної України. За його гетьманства українська православна церква була підпорядкована Московському патріархату (1686).

Рубрика «Історична постать» у підручнику 2021 року з біографією І. Самойловича

Джерело: Власов В. С. Історія України. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, Літера ЛТД, 2021. С. 169

Додаток П



Фото з дослідження за участі учнів 9-А класу Чернівецької гімназії №18

Додаток Р

Учень №4.

Блок 1. Інформація та зміст

Чи дізналися ви з підручників про походження цього діяча?

Так, про його діяльність, роки його правління і важкі дати

Чи згадувалася в тексті освіта, виховання або ранні життєві обставини діяча? Наскільки повною вам здалася ця інформація?

Так, наприклад мати Є. Хмельницького мав дуже важливе, його молодший син Ю. Хмельницький але він ще не був повнолітнім

Чи була в параграфі детальна розповідь про політичну діяльність та основні рішення діяча? Що саме здалося найважливішим?

Так, головні дати або моменти виділенийі

Чи є в обох підручниках однакові події/факти з його біографії? Або ви помітили відмінності? Які саме?

Ні, вони трошки відрізняються наприклад:
В жовтні 2021 Володимир став головою і дема-
гомією написав, а 2025 більш коротше

Чи зрозуміло вам було, чому цей діяч приймав ті чи інші рішення?
Що в тексті допомогло це пояснити?

Так, і за раннього відсутнього режиму Ю. Хмель-
ницького він продовжує діяльність Ю. Хмельниць-
кого як він розпочав

Блок 2. Ваше ставлення та емоційне враження

6. Яке загальне враження у вас склалося про цього діяча після прочитання? (позитивне, нейтральне, негативне)

Поясніть, що вплинуло на вашу думку.

Нейтральне тому що Ю. Хмельницький став-
ся все все тільки на перекосах

7. Чи однаково ви сприйняли діяча в обох підручниках, чи враження відрізнялися? Як саме?

Так, але по різному біографію написано на думку діяча але зміст однаковий

8. Який параграф (автора/року видання) був для вас зрозумілішим або більш об'єктивним? Чому?

§ 30 Розділ 4, Шумак 2011 Вилівський там більше розкрито і є додаткові джерела

9. Чи викликали тексти бажання дізнатися більше про цю історичну постать? Якщо так – про що саме?

Так, тому він чименно він таке рішення прийняв, чому до цього спонукало чи могли бути інші варіанти

Блок 3. Критичне мислення та робота із завданнями

10. Які види завдань були у параграфах (тести, робота з джерелами, порівняння, висловлення власної думки, аналіз картин/портретів)? Перелічіть.

Тільки тестові, оскільки вони єдині, але не вказані художні портрети.

11. Чи допомогли ці завдання краще зрозуміти, якою була ця історична постать? Які з них були найбільш корисними? Чому?

Так, завдання з додатковими джерелами або з порівняння дає зрозуміти повнішу діяльність на той час.

12. Чи змушували вас завдання замислитися, оцінити суперечливі моменти біографії діяча або порівняти різні точки зору? Наведіть приклад.

Так, Ю. Хмельницький мав зміцнювати держ-

внутрі, а не шукати сенсу

13. Чи були у параграфах портрети/ілюстрації діяча? Як вони вплинули на ваше сприйняття?

Так, вони показують статус діяча та його вплив

14. Чи формували прочитані тексти у вас якусь оцінку (наприклад, "лідер", "зрадник", "слабкий правитель", "дипломат" тощо)? Завдяки яким фразам або акцентам?

Так, вони показували як діяч справлявся зі своїми обов'язками або труднощами

Блок 4. Порівняння та узагальнення

15. Порівнявши два підручники, який із них, на вашу думку, краще допомагає зрозуміти особистість історичного діяча? Поясніть

причину вашого вибору (логічність викладу, цікавість, кількість фактів, наявність завдань, об'єктивність тощо).

*Вони по змісту схожі, але інформацію по-
дають по-різному як ілюстрації та завдання*

Приклад відповідей Учня 4 на питання порівняння підручників