

Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет історії, політології і міжнародних відносин
Кафедри Історії України і методики викладання історії

ДИПЛОМНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО)
РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

на тему

Методика формування критичного мислення учнів
на уроках історії України
при вивченні українського визвольного руху XX ст.

студентки IV курсу, групи СОІ–41
предметної спеціальності
014.03 Середня освіта (Історія)

Павлів Ангеліни Василівни

Керівник:

Дрогомирецька Людмила Романівна

кандидат історичних наук, доцент

Рецензент:

Паска Богдан Валерійович

кандидат історичних наук, доцент

Національна шкала: _____

Університетська шкала: _____

Оцінка ECTS: _____

Члени комісії: _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

_____ (прізвище та ініціали)
(підпис)

_____ (прізвище та ініціали)
(підпис)

_____ (прізвище та ініціали)
(підпис)

Івано-Франківськ 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади формування критичного мислення у процесі навчання історії.....	8
1.1. Сутність, структура та концептуальні засади поняття «критичне мислення» у сучасній педагогічній науці.....	8
1.2. Роль критичного аналізу у формуванні об'єктивних історичних уявлень учнів: методологічний аспект.....	15
РОЗДІЛ 2. Методичний інструментарій розвитку критичного мислення на уроках історії України в 10-11 класах	21
2.1. Психолого-педагогічні аспекти сприйняття суперечливих тем вітчизняної історії старшокласниками.....	21
2.2. Алгоритм проектування уроку історії України на засадах моделі критичного мислення	30
2.3 Класифікація та характеристика методів і прийомів розвитку критичного мислення в історичній освіті.....	36
РОЗДІЛ 3. Практичні аспекти формування критичного мислення учнів при вивченні українського визвольного руху.....	48
3.1. Методика використання інтерактивних технологій для спростування пропаганди та історичних міфів	
3.2. Методичні моделі уроків історії України з використанням стратегій критичного мислення.....	
61	
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	70
ДОДАТКИ.....	78

ВСТУП

Актуальність теми. В сучасних динамічних умовах інформаційного розвитку суспільства, стрімкого поширення медіатекстів та активізації інформаційно-психологічних протистоянь особливого значення набуває оновлення змісту та підходів до викладання історії в закладах загальної середньої освіти. Історія України — це навчальний предмет із колосальним світоглядним потенціалом, проте його опанування часто ускладнюється наявністю в інформаційному просторі стійких стереотипів. Особливо гостро ця проблема постає під час опрацювання багатовекторних і дискусійних сторінок минулого, зокрема теми визвольних змагань українського народусередини ХХ століття.

У цьому контексті технологія розвитку критичного мислення набуває особливої цінності. Вона постає дієвим інструментом, що трансформує учня з пасивного споживача інформації на активного дослідника. Формування навичок критичного аналізу дозволить старшокласникам деконструювати історичні міфи, відокремлювати об'єктивні факти від упереджених інтерпретацій, виявляти текстові маніпуляції та розуміти багатоперспективність історичного процесу. Попри те, що Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти орієнтований на діяльнісний, компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи, на практиці залишається гострою проблема впровадження конкретних інтерактивних методів та засобів візуалізації, спрямованих на деконструкцію історичних міфів і роботу зі складними концептами.

Об'єкт дослідження – критичне мислення учнів 10-11 класів на уроках історії України.

Предмет дослідження – умови, методи та інструменти формування критичного мислення учнів у процесі вивчення історії українського визвольного руху ХХ століття.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування комплексу методів та прийомів формування критичного мислення учнів 10-11 класів на уроках історії

України під час вивчення історії українського визвольного руху XX століття та розробка методичних рекомендацій щодо його практичного впровадження.

Для досягнення мети потрібно виконати такі **завдання**:

- ~ з'ясувати сутність, структуру та концептуальні засади поняття «критичне мислення» у сучасній педагогічній науці;
- ~ обґрунтувати методологічний аспект і роль критичного аналізу у процесі формування об'єктивних та неупереджених історичних уявлень учнів;
- ~ з'ясувати психолого-педагогічні особливості сприйняття старшокласниками суперечливих і дискусійних тем вітчизняної історії;
- ~ розробити покроковий алгоритм проектування уроку історії України на засадах сучасної моделі критичного мислення;
- ~ здійснити класифікацію та дати розгорнуту характеристику ключовим методам і прийомам розвитку критичного мислення в системі шкільної історичної освіти;
- ~ обґрунтувати методику використання інтерактивних технологій і візуальних джерел для спростування пропаганди та історичних міфів у процесі навчання історії;
- ~ розробити методичні моделі уроків історії України з тем українського визвольного руху на засадах технології розвитку критичного мислення.

Методологічну основу дипломної роботи складають основні та фундаментальні принципи наукового пізнання: принцип об'єктивності, системності, історизму, критичний та комплексний підхід, принцип узагальнення, теоретичний аналіз та синтез, індуктивний та дедуктивний засоби, а також описовий засіб і метод класифікації.

Стан наукової розробки. Теоретичною основою даного дослідження стали праці та розробки українських науковців у сфері дидактики та методики навчання історії. Загальнотеоретичні засади формування критичного мислення в учнів, також сутність критичного мислення, базові когнітивні компоненти а також психолого-дидактичні чинники розвитку в освітньому просторі

проаналізували О.Пометун і Н.Гупан [26, 54], С.Терно [35, 57] та Н. Харченко [59].

Теоретико-методичною основою нашого дослідження у питаннях моделювання навчального процесу стали праці О. Пометун та Н. Гупана. Зокрема, у навчально-методичному посібнику «Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії» авторами комплексно розкрито психолого-педагогічні особливості старшокласників, а також обґрунтовано критерії та показники сформованості їхнього критичного мислення. Особливу цінність для нашої роботи має запропонована дослідниками класифікація та детальний алгоритм застосування понад 30 специфічних методів і прийомів навчання (зокрема, «Дерево рішень», «Асоціативний кущ», «Бортові журнали», дискусійні методи тощо), що чітко орієнтовані на формування конкретних мисленнєвих умінь учнів старшої школи [54].

Логічним продовженням цих теоретичних положень у контексті практичного впровадження є стаття зазначених авторів «Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України». У цій праці прискіпливу увагу приділено інструментам розвитку критичного мислення здобувачів освіти безпосередньо через систему завдань і методичний апарат сучасного підручника. Характерною рисою підходу авторів є навчання учнів критичного аналізу історичних джерел (текстових, візуальних). Детально описується, як навчити старшокласників розрізняти факти та судження, виявляти упередженість автора тексту та порівнювати різні точки зору на одну й ту саму історичну подію [26].

Фундаментальне значення для окреслення концептуальних засад нашого дослідження мають напрацювання С. Терно, висвітлені у монографії «Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти». Автор обґрунтовує сутність критичного мислення як усвідомленого, самостійного та рефлексивного процесу, а також пропонує цілісну теоретичну модель його розвитку в умовах викладання суспільствознавчих дисциплін. Для нашої роботи вагомими є висновки дослідника щодо системного підходу до формування мисленнєвих

навичок учнів, де критичне мислення розглядається не як окремий набір прийомів, а як складна багаторівнева структура пізнавальної діяльності [26].

Посібник С. О. Терна «Теорія розвитку критичного мислення» присвячено питанням розробки та впровадження цілісної педагогічної концепції формування мисленнєвих стратегій. Науковець комплексно підходить до проблеми, поєднуючи психолого-педагогічний аналіз феномену критичного мислення із практичним інструментарієм його розвитку на уроках історії, що дає змогу структурувати етапи формування відповідних навичок у нашому дослідженні [57].

Важливе прикладне значення для нашого дослідження має посібник Н. Харченко «Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих». У праці систематизовано значний масив практичного інструментарію, зокрема детальну карту методів і прийомів (метод шести капелюхів Е. де Боно, «Ромашка Блума», «Фішбоун», РАФТ тощо), спрямованих на формування аналітичних навичок учасників освітнього процесу. Особливу цінність для практичної частини нашої роботи становлять запропоновані авторкою готові моделі тренінгових занять із розвитку вміння працювати з інформацією та розпізнавання маніпуляцій, які можна адаптувати під завдання нашого експерименту [59].

Певні вузькоспеціалізовані аспекти зазначеної методики розкрито у працях сучасних дослідників. Зокрема, у статті І. Боднарук «Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії» [12] адаптовано загальні методичні прийоми до специфіки всесвітнього історичного контексту. Своєю чергою, у дослідженні О. Тісліченко «Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб» [36] акцентовано увагу на алгоритмах критичного аналізу біографічного матеріалу та історичних персоналій. Вагомий внесок у вивчення цієї проблеми зробив і С. Шифрук у праці «Шлях до успіху через формування критичного мислення на уроках історії», де емпірично довів та обґрунтував безпосередній взаємозв'язок

між рівнем мисленнєвої активності учнів та загальною успішністю їхньої навчальної діяльності [41].

Таким чином, наявний масив науково-методичної літератури створює міцне підґрунтя для нашого дослідження, водночас потребуючи подальшої систематизації в умовах практичного моделювання уроків.

Наукова новизна полягає у комплексному теоретико-методичному обґрунтуванні та експериментальному моделюванні процесу розвитку критичного мислення старшокласників на уроках історії України. У роботі розроблено методичну систему деконструкції історичних міфів та стереотипів у свідомості учнів 10–11 класів за допомогою інструментів технології розвитку критичного мислення (на матеріалах історії українського визвольного руху середини XX століття). Удосконалено алгоритми критичного аналізу різножанрових історичних джерел (радянських пропагандистських текстів, внутрішніх документів ОУН і УПА, німецьких звітів та тогочасної періодики) шляхом їх інтеграції в сучасний методичний апарат уроку історії задля формування вміння відрізняти факти від суджень.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що запропоновані дидактичні завдання, спрямовані на формування критичного мислення учнів, можуть бути безпосередньо впроваджені в практику роботи закладів загальної середньої освіти.

Апробація теми. результати дослідження було апробовано під час Звітної наукової конференції студентів Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, відділення “Методика навчання історії”, підсекції історії України і методики викладання історії (2 квітня 2026 р.) Тема доповіді – “Розвиток медіаграмотності учнів через аналіз візуальних та текстових джерел українського визвольного руху середини XX століття”.

Структура роботи. Дипломна робота містить у собі вступ, три розділи, які поділені на підрозділи, загальні висновки, список використаних джерел та додатки. Всього обсяг роботи становить 116 сторінок, основний текст – 71 сторінка.

РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади формування критичного мислення у процесі навчання історії

1.1. Сутність, структура та концептуальні засади поняття «критичне мислення» у сучасній педагогічній науці

Формування критичного мислення є одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої системи, що чітко закріплено в базових нормативно-правових актах України. Зокрема, у Законі України «Про освіту» воно визначене як наскрізне вміння, яке має формуватися і розвиватися під час опанування всіх ключових компетентностей — поряд із логічним мисленням, творчістю, ініціативністю, вмінням конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики та приймати рішення [3]. Цей концептуальний підхід логічно розгортається і в Концепції Нової української школи, де розвиток здатності мислити критично проголошено одним із наскрізних завдань навчально-виховного процесу. У контексті реформи це означає вміння вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формування обґрунтованих висновків і прийняття свідомих рішень [39, с. 5].

На рівні практичної реалізації ці загальні принципи деталізуються у змісті конкретних освітніх галузей. Так, у Державному стандарті базової середньої освіти (2020), зокрема в частині щодо громадянської та історичної галузі, розвиток критичного мислення названо серед ключових орієнтирів навчання. Документ вказує, що такий інструментарій допомагає школярам самостійно й об'єктивно розбиратися в складних історичних подіях та соціальних явищах [2].

Вагомим аспектом, який окреслює Стандарт у цьому контексті, є практичні вимоги до обов'язкових результатів навчання, а саме — вміння учнів критично працювати з різноманітними джерелами. Нормативний акт передбачає, що школяр має самостійно досліджувати тексти, виявляти в них суб'єктивність та порівнювати різні погляди [2].

Такий підхід перетворює критичне оцінювання на реальний інструмент пізнання: діти вчаться не просто засвоювати готові факти, а перевіряти їх на правдивість. Відтак, глибока робота з джерелами визнається обов'язковим

елементом освітнього процесу, що є особливо актуальним під час вивчення складних і суперечливих сторінок історії другої половини XX століття.

Як наслідок, цей вектор безпосередньо відображений і в Навчальних програмах для закладів загальної середньої освіти «Історія України. Всесвітня історія. 6–11 класи». Серед пріоритетних завдань, що конкретизують мету шкільної історичної освіти, автори програм визначають розвиток історичного, критичного та творчого мислення, а також здатності учнів розуміти загальний хід історичного процесу й виклики, які стоять перед країною та світом [5, с. 3].

Таким чином, на державному рівні нормативно закріплено принциповий перехід від репродуктивного запам'ятовування дат і фактів до навчання учнів глибоко аналізувати інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та формувати власну аргументовану громадянську позицію.

Проблема розвитку критичного мислення в українській науково-методичній літературі активно розробляється з початку XXI ст., коли з'явився інтерес до технології критичного мислення як освітньої інновації. Сьогодні можна узагальнити, що дослідниками робиться акцент на важливості розвитку даної характеристики мислення на протязі усього інтелектуального становлення людини [16, с.216].

Існує багато дефініцій поняття «критичне мислення». Науковці не обмежують його одним визначенням, а аналізують як повноцінну, багатоаспектну складову, що відповідає стандартам логічної коректності.

Н.Харченко вважає, що критичне мислення — це особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у вирішенні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) щодо будь якого об'єкта чи явища, зокрема власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності [39, с.5].

Цю думку логічно доповнює підхід відомого українського філософа, фахівця у галузі логіки та методології науки А. Конверського, який наголошує на усвідомленому відношенні до процесу міркування. На його переконання, критичне мислення виявляється у вмінні будувати доведення й спростування, висувати гіпотези, проводити аналогії та оперативно знаходити помилки як у своїх, так і в чужих міркуваннях [49, с. 20].

Схожу думку має і С. Терно, який визначає критичне мислення як наукове, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень. До основних рис такого типу мислення дослідник відносить уміння робити логічні умовиводи, ухвалювати обґрунтовані рішення, спрямованість на результат, а також здатність давати оцінку позитивних і негативних характеристик як отриманої інформації, так і безпосередньо самого розумового процесу [35, с. 5].

У свою чергу, дослідники О. Пошетун та Н. Гупан які визначають критичне мислення як особливий спосіб мислення, що є сукупністю розумових стратегій і процедур. Опанування цього інструментарію передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня для опрацювання інформації, формування обґрунтованих висновків, оцінок та прийняття рішень.

З педагогічного погляду ці автори пропонують розглядати критичне мислення як чітку послідовність інтелектуальних дій, яких можна навчати учнів поетапно, крок за кроком. У такому практичному контексті під критичним мисленням розуміють особливий тип мислення, що базується на чотирьох головних вміннях особистості. По-перше, це здатність помічати проблеми у довколишньому світі та правильно формулювати дослідницькі запитання. По-друге, це вміння глибоко працювати з будь-якими джерелами інформації: аналізувати її, порівнювати між собою різні погляди, об'єднувати розрізнені факти в єдине ціле та об'єктивно оцінювати їхню надійність. По-третє, критично мисляча людина здатна самостійно висувати гіпотези та зважувати всі можливі альтернативи для розв'язання проблеми. І, зрештою, фінальним етапом цього процесу є вміння робити свідомий, незалежний вибір, приймати обґрунтовані

рішення та впевнено захищати їх за допомогою переконливих аргументів [26, с. 2].

Узагальнюючи подібні напрацювання педагогів-методистів, О. Тісліченко трактує критичне мислення як складне, багатовимірне й багаторівневе явище, яке за різними класифікаціями зараховується до логічного, практичного й понятійно-абстрактного типів. Науковець акцентує на таких його інтегральних рисах, як цілеспрямованість, самостійність, обґрунтованість, орієнтація на чіткі критерії, гнучкість і відповідальність [36, с. 231].

Дослідник наголошує, що в освітньому процесі базовими для розвитку критичного мислення є вміння учнів ставити запитання високого рівня складності та відповідати на них. Окрім цього, засадничими є навички аналізувати, синтезувати й оцінювати інформацію; висловлювати та доводити власні ідеї, позиції чи думки; конструювати гіпотези, систематизувати нові відомості, інтерпретувати отримані результати, а також виконувати усні й письмові роботи, які безпосередньо відображають рівень сформованості критичного мислення [36, с. 231].

У сучасних умовах інформаційної війни, в яких перебуває Україна, формування зазначених якостей набуває особливої гостроти, адже суспільство має нагальну потребу у вихованні людей, здатних мислити самостійно, незалежно і творчість яких підкріплена навичками критичного осмислення фактів та навколишніх подій [39, с. 276]. С. Терно наголошує, що вміння критично мислити є життєво важливим саме зараз, коли в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості [35, с. 114].

Мета такої інформаційної агресії полягає в тому, щоб нав'язати молодій людині готові висновки, «єдино правильну» позицію чи ідеологію шляхом трансляції викривленої й вибіркової інформації, але аж ніяк не навчити її мислити автономно [39, с. 276]. З огляду на це, ключовим завданням соціальних та освітніх інститутів стає розвиток критичного мислення, що допомагатиме

учнівській молоді створити надійну систему індивідуального психологічного самозахисту в умовах пропагандистських атак [39, с. 279].

Зважаючи на ці виклики, розвиток критичного мислення стає нагальною потребою суспільства та одним із головних завдань шкільної історичної освіти. Навчаючи учнів думати критично, вчитель має прагнути, щоб навчальний зміст перетворювався на фундамент їхнього мислення, а самі мисленнєві операції постійно вдосконалювалися. Як наслідок, по завершенні історичних курсів школярі мають демонструвати здатність «думати історично», володіти новим стилем мислення, що є ширшим, глибшим і гнучкішим, а також бути готовими до продукування власних думок, ідей, смислів і переконань [54, с. 36].

У цьому контексті О.Пометун і Н.Гупан наголошують, що сучасне навчання історії не може бути визнано якісним, якщо учням не пропонується висловлювати і ставити під сумнів власні припущення та судження, аналізувати суспільні міфи та стереотипи, оцінювати достовірність історичних текстів, документів, візуальних та матеріальних джерел. Тобто реальне дидактичне завдання полягає в тому, щоб викладати історію, одночасно розвиваючи критичне мислення, або розвивати його безпосередньо засобами історії [54, с.37]. Тільки за наявності такого інтелектуального інструменту можна подолати упередженість і пересуди в оцінці минулого, що зрештою забезпечує виховання поінформованих, активних та відповідальних громадян плюралістичного й демократичного суспільства [53, с. 167].

Узагальнення досліджень науковців із зазначеної проблеми дозволяє виокремити чітку структуру вмінь учнів, які характеризують сформоване критичне мислення. Воно охоплює здатність використовувати спеціальні прийоми обробки інформації, аналізувати дані з різних джерел, оцінювати їхню достовірність, суперечливість та адекватність конкретній проблемній ситуації. Окрім того, важливе місце посідає вміння робити логічні умовиводи, будувати переконливу аргументацію, зважено розглядати різноманітні підходи для прийняття обґрунтованих рішень, а також здійснювати рефлексію, самооцінку та коригування пізнавальних дій [12, с.89].

Педагоги зазначають, що всього цього дітей потрібно навчати поетапно. Спочатку варто навчити їх бачити проблему в завданні та правильно ставити запитання. Потім — всебічно аналізувати цю проблему, порівнювати й об'єднувати дані з різних джерел. І лише після цього — висувати гіпотези, розглядати варіанти й робити свідомий вибір [26, с. 2]. Очевидно, що названі вміння і навички сприяють розвитку у школярів критичного мислення.

Повноцінний розвиток цієї системи, відповідно до концепції С. Терна, забезпечується цілісним комплексом умов. Цей комплекс охоплює: мотиваційні цілі навчання через створення проблемних ситуацій; відповідні засоби із правилами критичного розмірковування; зміст навчання, представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; методи навчання, які систематично створюють ситуації вибору; діалогічні форми взаємодії\$ письмові методи контролю з наступною груповою та індивідуальною рефлексією; особливий стиль навчання, який надає учню право на помилку й моделює ситуації її виправлення [57, с. 31].

Подібна педагогічна стратегія є надзвичайно актуальною в сучасному освітньому процесі, де здобувачі освіти постійно взаємодіють із колосальними масивами інформації, трансльованої через підручники, інтернет та масмедіа. Зважаючи на різний рівень компетентності авторів чи заангажованість джерел, ці відомості часто містять маніпуляції та відверті помилки, що перетворює здатність критично аналізувати дані на життєво важливу навичку інформаційної гігієни особистості.

Дослідники та методисти констатують, що систематичне впровадження технології розвитку критичного мислення має комплексний позитивний вплив на освітній процес. Зокрема, це сприяє інтенсифікації сприйняття інформації, зростанню пізнавального інтересу учнів як до конкретного навчального матеріалу, так і до навчання загалом, а також формуванню відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії [25, с. 37]. Окрім того, інтерактивні прийоми цієї технології дозволяють ефективно розкривати творчий потенціал школярів і розвивати навички продуктивної співпраці в колективі. Як наслідок,

цілеспрямована робота педагога над розвитком самостійного мислення учнів безпосередньо відбивається на підвищенні рівня їхніх загальних навчальних досягнень та якості освіти в цілому [34, с. 102].

Таким чином, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що в сучасній педагогічній науці критичне мислення трактується як складне, багатовимірне та багаторівневе утворення. Його сутність полягає в умінні особистості свідомо й автономно здійснювати мисленнєві операції високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання), оперативно виявляти логічні помилки й маніпуляції, а також ухвалювати обґрунтовані рішення на основі глибокого опрацювання інформації та рефлексії власної діяльності. Структура критичного мислення є цілісною системою, яка охоплює чотири базові блоки вмій учнів: від здатності помічати проблему й формулювати дослідницькі запитання до критичної роботи з джерелами, конструювання гіпотез і фінального захисту власної аргументованої позиції. Реалізація цієї структури в освітньому процесі вимагає створення комплексу дидактичних умов, серед яких ключове місце посідають створення проблемних ситуацій, діалогічна взаємодія та право учня на помилку.

Нормативно-правова база України (Закон «Про освіту», Концепція НУШ, Державний стандарт базової середньої освіти) чітко орієнтує вчителя історії на відмову від репродуктивного відтворення фактологічного матеріалу. Натомість пріоритетом стає навчання учнів інструментам деконструкції історичних міфів, стереотипів і пропаганди, що є фундаментальною основою для виховання свідомого, відповідального та стійкого до зовнішніх маніпуляцій громадянина демократичного суспільства. У контексті сучасної шкільної історичної освіти розвиток критичного мислення перетворюється з суто дидактичного завдання на стратегічний чинник національної безпеки та формування інформаційної гігієни особистості в умовах інформаційної війни.

1.2. Роль критичного аналізу у формуванні об'єктивних історичних уявлень учнів: методологічний аспект

У науково-педагогічному дискурсі феномен критичного мислення розглядається не просто як механізм виявлення недоліків у судженнях інших людей, а як складний спосіб інтелектуальної діяльності особистості. Він характеризується комплексом базових умінь, серед яких провідне місце посідає здатність визначати помилкові стереотипи, що ведуть до невірних висновків, виявляти упереджені ставлення, думки і судження, а також чітко відрізняти історичний факт, який завжди можна перевірити, від суб'єктивного припущення й особистої думки дослідника чи оповідача. Окрім того, критично мислячий учень спроможний брати під сумнів логічну непослідовність усної чи письмової мови, визначати саму суть проблеми й знаходити альтернативні шляхи її творчого рішення, відокремлювати головне від несуттєвого в тексті й акцентувати увагу на ключових смислах. Важливими індикаторами такого мислення є вміння виявляти емоційно забарвлені слова, що можуть викликати чи провокувати конфлікт, робити об'єктивні висновки про ціннісні орієнтації, інтереси й ідейні установки автора джерела, а також здатність уникати категоричності у власних твердженнях і залишатися абсолютно чесним у своїх міркуваннях [53, с. 89–90].

Методологічне значення інтеграції цього інструментарію в освітній процес є фундаментальним. Лише за наявності в учнів такого дієвого інструменту, як критичне мислення, з'являється реальна можливість ефективно подолати пристрасті, упередженість та суб'єктивні пересуди в процесі пізнання історії. Зрештою, саме такий підхід у навчанні забезпечує виховання поінформованих, активних і відповідальних громадян, здатних до повноцінного життя та конструктивної взаємодії в сучасному плюралістичному й демократичному суспільстві [53, с. 167].

Дослідження особливостей навчання критичного мислення актуалізує потребу докорінного перегляду традиційної освітньої практики. Знаннєвий підхід нівелює пізнавальну мотивацію учнів через їхню пасивність, домінування

монологу вчителя та штучне зведення складних історичних проблем до готових алгоритмів і формул для запам'ятовування. Орієнтація педагога на концепт «усе розповісти» не гарантує формування об'єктивних уявлень, оскільки нова інформація часто відторгається або спотворюється учнями, якщо вона суперечить їхній соціокультурній системі переконань.

Натомість модель навчання, спрямована на розвиток критичного мислення, трансформує уроки історії на простір самостійного дослідження. Вона передбачає постійну рефлексію, інтерактивне обговорення в малих групах та активне конструювання власних знань, де учень перетворюється із пасивного слухача на суб'єкта пізнавального процесу [54, с. 21].

Системне використання інтерактивних технологій на уроках історії швидко розвиває критичне мислення. Завдяки живому спілкуванню учні мають можливість поділитися своїми висновками й емоціями, а також почути думки не лише вчителя, а й своїх однолітків. Для цього на уроках варто моделювати конкретні історичні ситуації, використовувати рольові та імітаційні ігри, а також організовувати групову роботу для вирішення складних історичних проблем. Очевидно, що така діяльність змушує учнів виходити за рамки простого запам'ятовування і вмикати мислення вищого рівня, що й допомагає їм формувати об'єктивний погляд на історію [12, с.92].

Методологічним підґрунтям для практичної реалізації цих завдань слугують ключові положення теорії розвитку критичного мислення відомого українського дослідника С. О. Терна. Відповідно до цієї концепції, навчання історії має базуватися на принципах проблемності, де цілі заняття формулюються через створення проблемних ситуацій, а весь навчальний зміст подається у вигляді пізнавальних завдань. При цьому використовуються спеціальні дидактичні матеріали, які безпосередньо знайомлять учнів із правилами та стратегіями критичних розмірковувань.

Завдяки застосуванню проблемних методів навчання для учнів штучно створюються ситуації вибору, що стимулює їх до самостійного пошуку рішень. Цей процес органічно вплітається в інтерактивну форму навчання: заняття

проводяться у форматі живого діалогу, під час якого учасники спільно розв'язують поставлені завдання [46, с.19].

Розв'язання проблемних ситуацій безпосередньо передбачає застосування різноманітних прийомів критичного мислення, що активно сприяє формуванню в учнів відповідних практичних умінь і навичок. Методика роботи старшокласника над проблемним завданням полягає в розвитку його здатності не просто побачити поставлену вчителем суперечність, а й самостійно сформулювати її, знайти оптимальні шляхи розв'язання та розв'язати проблему за допомогою ефективних дослідницьких прийомів. На основі цієї систематичної діяльності учні поступово, кожен у власному індивідуальному темпі, вчать пов'язувати історичні факти, глибоко аналізувати й узагальнювати події чи явища, конкретизувати поняття тощо без допомоги вчителя. Особливим їх досягненням в основній школі можна вважати оволодіння здатністю систематично будувати гіпотези, робити висновки і експериментально перевіряти, у разі необхідності, їх істинність. Досягнення учнів також змінюються щодо розвитку їх міркувань і умовиводів. Вони вдаються до міркувань не тільки відповідаючи на запитання вчителів, а й з власної потреби упевнитися в істинності тих чи інших суджень, довести їх, відстояти свою думку в дискусіях [12, с.91].

У контексті цього підходу ключовим дидактичним інструментом виступає проблемна задача, яку С. О. Терно визначає як мету, котру необхідно досягти шляхом перетворення заданих умов [35, с. 116]. Така задача завжди містить у собі реальну або уявну суперечність, що викликає в старшокласників природне пізнавальне утруднення. Її неможливо розв'язати шляхом простого пригадування готових знань чи механічного відтворення заученого матеріалу. Натомість вона вимагає від учня активного розмірковування, самостійного пошуку прихованих зв'язків і відносин, а також ретельного добору переконливих доказів.

Процес розв'язання історичної проблемної задачі в межах уроку, як правило, реалізується у чіткій методологічній послідовності. На першому етапі

учні здійснюють аналіз інформаційного поля: з'ясовують, яких саме даних їм бракує для подолання суперечності, та співвідносять їх із тим масивом знань, яким вони вже володіють.

Далі розробляється стратегічний план, покликаний крок за кроком поєднати відому інформацію з невідомою. На цьому етапі учні застосовують конкретні правила критичного аналізу: розподіляють глобальну проблему на окремі складові частини, послідовно розв'язують простіші підпроблеми, які відображають певні аспекти загального завдання, використовують графічні зображення чи схеми для візуалізації проблеми різними способами, а також розглядають поодинокі випадки, які допомагають глибше відчувати суть суперечності.

Після цього учні переходять до безпосереднього поетапного виконання наміченого плану дослідження. Фінальним і обов'язковим кроком є рефлексивний огляд знайденого рішення. Старшокласники мають критично переконалися, що сформульований ними висновок дійсно усуває поставлену проблему, є логічно несуперечливим та повністю відповідає наявній історичній інформації [35, с. 117].

Практичним підтвердженням ефективності описаного алгоритму є використання конкретних проблемних завдань під час вивчення складних та суперечливих тем з історії визвольного руху. Зокрема, у межах теми «Україна під час Другої світової війни (1939—1945)» для розвитку навичок критичного аналізу старшокласникам пропонується поміркувати над питанням, чи погоджуються вони із твердженням, що трагедія українського народу в роки Другої світової війни полягала у поділі між двома ворогуючими арміями: Червоною Армією та Українською повстанською армією, а також з'ясувати причини, чому це відбулося [35, с.135].

Для розв'язання цієї проблемної задачі пропонуємо залучення комплексу різнопланових джерел, структурованого за трьома основними групами.

Першу групу становлять писемні історичні матеріали, де доцільно використовувати фрагменти спогадів ветеранів Червоної Армії та бійців УПА,

програмні документи та агітаційні матеріали (постанов Великого збору ОУН(б), листівки УПА та радянських відозви, що дозволяє учням відстежувати механізми маніпуляції та мову ворожнечі тоталітарних режимів. Другу групу складають сучасні дослідження, які допомагають старшокласникам оперувати верифікованими фактами: науково-просвітницькі матеріали Українського інституту національної пам'яті, присвячені розвінчання історичних міфів, адаптовані фрагменти праць провідних вітчизняних істориків (І. Патриляка, О. Лисенка, Я. Грицака), академічні збірники документів (наприклад, «ОУН і УПА в 1943–1944 роках»). Третя група охоплює візуальні та мультимедійні джерела інформації, залучення яких сприяє розвитку медіаграмотності. Ефективним є використання відеоінтерв'ю з очевидцями подій із цифрових архівів проєкту «Локальна історія».

Організація самостійної роботи з цим комплексом передбачає послідовне виконання кількох дослідницьких кроків: здійснення зовнішньої і внутрішньої критики джерела (з'ясування авторства, часу та обставин створення), лінгвістичний аналіз для виявлення емоційно забарвленої лексики й ідеологічних штампів, а також застосування методу історичного паралелізму та мультиперспективного синтезу для зіставлення взаємовиключних поглядів.

Залучення зазначеного масиву джерел у трикомпонентну структуру уроку на етапі осмислення дозволяє учням виконати мисленнєві операції найвищого рівня. Школярі вчаться уникати категоричності й спрощеного, «чорно-білого» сприйняття воєнних подій, самостійно шукають глибокі причинно-наслідкові зв'язки та аналізують складні геополітичні обставини. Обґрунтування власної позиції вчить майбутніх громадян виявляти ідеологічні маніпуляції, що є важливим для запобігання конфліктам у сучасному плюралістичному суспільстві.

Розв'язуючи події Другої світової війни як наукову проблему, а не як набір догм, старшокласники самостійно доходять висновку, що поділ народу був викликаний глобальною геополітичною катастрофою — відсутністю власної суверенної держави та агресією двох тоталітарних систем. Загалом, подібні

дидактичні матеріали демонструють, як теорія критичного мислення трансформується у життєву практику, забезпечуючи перехід від пасивного запам'ятовування до формування самостійних, зрілих та об'єктивних історичних оцінок.

Методичним інструментом реалізації окресленого дослідницького підходу виступає спеціалізована пам'ятка роботи з історичним джерелом (*Див. Додаток А*), яка спрямовує діяльність старшокласників за такими послідовними етапами: з'ясування походження джерела (передбачає первинне ознайомлення з текстом, визначення часу, місця його створення, а також соціально-політичного статусу, професії та мотивації автора з метою встановлення релевантності документа для розв'язання конкретної проблеми); змістовно-смісловий аналіз (спрямований на виокремлення ключових історичних фактів або явищ, відображених у тексті, декомпозицію матеріалу та формулювання головної ідеї документа, з паралельним з'ясуванням незрозумілих понять чи термінів за допомогою довідкової літератури); оцінка достовірності (вимагає від учня визначення ступеня залученості автора до описуваних подій, аналізу тексту на предмет тенденційності, прихованої упередженості чи свідомого перекручування інформації) [52, с.49-50].

Таким чином, об'єктивне розуміння історії неможливе без критичного аналізу. Замість заучування «готових істин» учні мають учитися виявляти пропаганду, ідеологічні маніпуляції, стереотипи та історичні міфи, які часто спотворюють колективну пам'ять. Формування критичного мислення учнів на уроках історії включає вміння учнів перевіряти достовірність історичних джерел, порівнювати різні (часто протилежні) погляди на одну подію та розрізняти історичні факти від суб'єктивних оцінок та інтерпретацій автора. Методологічний аспект полягає в тому, щоб навчити учнів дивитися на історичні події очима різних учасників процесу. Це допомагає відійти від чорно-білого сприйняття минулого, розвиває самостійне аналітичне мислення та веде до формування особистих, але обґрунтованих і об'єктивних історичних уявлень.

РОЗДІЛ 2. Методичний інструментарій розвитку критичного мислення на уроках історії України в 10-11 класах

2.1. Психолого-педагогічні аспекти сприйняття суперечливих тем вітчизняної історії старшокласниками

Розглядаючи особливості сприйняття при вивченні історії України старшокласниками суперечливих тем, необхідно насамперед звернутися до змісту навчальної програми з історії України для 10-11 класів.

Навчальна програма для 10-11 класів охоплює складний історичний шлях: від початку Першої світової війни до сьогодення. Зазначений період є одним із найважчих для розуміння учнів через високу насиченість фактами, хронологічну щільність та внутрішню суперечливість процесів. Старшокласники постають перед потребою критично осмислити епоху, яка часто провокує когнітивний та когнітивно-історичний конфлікт. Адже в межах однієї теми їм доводиться аналізувати як героїчні чини, так і трагічні розколи, внутрішньополітичні протистояння та причини поразок національно-визвольних змагань.

Панорама подій вітчизняної історії XX – початку XXI ст. розгортається на тлі глобальних воєнних конфліктів, тому її засвоєння вимагає від учнів не лише механічного запам'ятовування, а й глибокого емоційно-вольового та ціннісного залучення.

Навчальна програма з історії України для 10 класу «Історія: Україна і світ» побудована так, що вивчення національно-визвольної боротьби виступає наскрізною змістовою лінією, навколо якої й інтегрується формування критичного мислення здобувачів освіти. Зокрема в Розділі 1 навчальної програми під назвою «Перша світова війна» учні 10 класу стикаються із створенням національних формувань, в першу чергу військових, таких як Українські січові стрільці. Сприйняття специфіки цієї теми буде полягати в необхідності проаналізувати перебіг першої світової війни на українських землях, також «братовбивчої війни» – ситуації, коли українці опинились по обидва боки

фронту. Складність сприйняття такої ситуації буде потребувати в учнів особливої емпатії та критичного мислення та розуміння історичних потреб на той момент [5, с. 14–17; 6]. На практиці вчитель може загострити цей когнітивний конфлікт через зіставлення полярних документів, наприклад, аналізуючи Маніфест Головної Української Ради у Львові, який закликав підтримати Австро-Угорщину, та відозву Симона Петлюри «Війна і українці», де обґрунтовувалася лояльність Російській імперії. Порівнюючи ці протилежні позиції, старшокласники вчаться розуміти мотиви обох сторін і приходити до висновку, що в умовах відсутності власної держави не існувало єдиного «правильного» вибору, а сама війна стала глибокою національною трагедією.

У Розділі 2 («Розпад імперій та утворення національних держав») центральне місце посідають події Української революції 1917–1921 років. Сприйняття державотворчих процесів доби Української Центральної Ради, Української Держави Павла Скоропадського та УНР періоду Директорії ускладнюється для учнів широким спектром політичних векторів та внутрішніми розколами в тогочасному суспільстві. Робота з цією епохою вимагає відходу від романтизації чи ідеалізації історичних постатей на користь об'єктивного аналізу причин втрати державності [5, с. 18–24; 6]. Радикалізація визвольного руху в 1920–1930-х роках виступала природною реакцією на жорсткість окупаційних режимів, проте її вивчення ускладнене нашаруванням радянських міфів, які досі побутують у суспільному дискурсі.

Протягом опрацювання Розділу 3 («Облаштування повоєнного світу») та Розділу 4 («Тоталітарні режими як виклик людству») учні аналізують становище українських земель у міжвоєнний період (УСРР та західноукраїнські регіони). Тут визвольний рух постає у формі підпільного спротиву, репрезентованого діяльністю УВО та ОУН. Засвоєння цього матеріалу потребує розуміння контексту, в якому відбувалася радикалізація методів боротьби. Оскільки ці теми історично переобтяжені радянськими пропагандистськими міфами, завдання вчителя полягає в деконструкції стереотипів через прискіпливий аналіз багатоаспектності тогочасних суспільно-політичних умов [5, с. 25–34; 6].

Найбільш інформаційно насиченими є Розділ 5 («Україна і світ напередодні Другої світової війни») та Розділ 6 («Друга світова війна: розгортання, перебіг і результати»). Сюжетна лінія тут зосереджена навколо проголошення Карпатської України, діяльності ОУН та збройної боротьби Української повстанської армії. Старшокласники сприймають ці події як найвищу точку національного спротиву. Проте головна складність для них полягає в інтелектуальному осмисленні концепції боротьби ОУН та УПА на два фронти — проти обох тоталітарних режимів одночасно [5, с. 35–46; 6]. Щоб допомогти учням розібратися в цій темі, доцільно використовувати метод Кола Вена для порівняння нацистського та сталінського режимів. Аналізуючи ідеологічну основу, методи колонізації та репресій щодо українців з боку обох імперій, учні самостійно формулюють висновок про те, чому концепція боротьби на два фронти була єдиною можливою з погляду захисту національних інтересів, хоча й виявилася геополітично приреченою.

Навчальна програма з історії для 11 класу логічно продовжує наскрізну змістову лінію національного спротиву та державотворення, переносючи фокус критичного мислення у складний контекст повоєнного радянського тоталітаризму, пізнього соціалізму та викликів відновленої незалежності. Якщо в 10 класі учні аналізували збройний вимір визвольних змагань, то в 11 класі від них вимагається деконструкція ідеологічних міфів та глибоке інтелектуальне осмислення еволюції форм українського опору — від збройного підпілля до інтелектуального дисидентства та сучасного громадянського суспільства.

У Розділі 1 («Повоєнна відбудова та розвиток») центральне місце посідає завершальний етап збройної боротьби ОУН та УПА в умовах радянзації західноукраїнських земель. Сприйняття цієї теми вимагає від учнів високого рівня історичної емпатії: їм необхідно проаналізувати трагедію депортацій (операція «Захід») та ліквідацію УГКЦ як інструменти придушення національної ідентичності. Критичне мислення тут спрямоване на розуміння того, що опір тоталітарній машині тривав навіть у безнадійних умовах ізоляції, що руйнує радянський міф про «абсолютне одностайне схвалення» режиму [5, с. 52–55].

Ефективним завданням у цьому контексті є деконструкція радянських та російських наративів через зіставлення полярних звітів радянських партизанів і листівок ОУН(Б) 1943 року. Очищення текстів від пропагандистських маркерів («бандити», «червоні загарбники») вчить одинадцятикласників вилучати сухі історичні факти навіть з упереджених джерел.

Протягом опрацювання Розділу 2 («Світ та Україна в умовах десталізації») та Розділу 3 («Період системної кризи радянського ладу») наскрізна лінія визвольного руху якісно трансформується — від збройних методів до ненасильницького, правозахисного спротиву. Учні стикаються з феноменом шістдесятництва та діяльністю Української Гельсінської групи (УГГ). Головна складність для одинадцятикласників полягає в осмисленні зміни парадигми: чому в умовах тотального контролю «зброєю» стає заперечення радянської фальші, самвидав та вимога дотримання радянських же законів і Конституції. Завдання вчителя — допомогти учням деконструювати радянські стереотипи про «антирадянську пропаганду» та оцінити дисидентство як інтелектуальний фундамент майбутньої незалежності [5, с. 59–64; 6]. Для усвідомлення цього перелому учням можна запропонувати порівняти тексти «Декалогу українського націоналіста» 1929 року з Декларацією УГГ 1976 року, простежуючи, як романтика збройного чину еволюціонувала в легальну правозахисну боротьбу за права людини.

Найбільш динамічними та світоглядно значущими є Розділ 4 («Розпад та крах радянської імперії») та Розділ 5 («Відновлення і розбудова незалежної держави»). Сюжетна лінія досягає кульмінації у відновленні української державності в 1991 році. Тут визвольний рух постає у формі масового національно-демократичного піднесення (Народний Рух України, Революція на граніті). Старшокласники мають критично переосмислити цей період не як «випадковий геополітичний подарунок», а як логічний результат багатовікової боротьби, що вивчалася в попередніх розділах.

Нарешті, у Розділі 6 («Сучасний світ та Україна в умовах глобалізації») наскрізна лінія виходить на рівень захисту відновленої держави від новітньої

російської агресії. Сприйняття подій Помаранчевої революції, Революції Гідності та російсько-української війни потребує від учнів максимальної аналітичної зрілості. Головна складність — відійти від емоційного сприйняття живого медіапотоку на користь об'єктивного аналізу. Одинадятикласники вчаться розрізняти факти та пропагандистські маніпуляції сучасної РФ, аргументувати власну громадянську позицію та розуміти, що сучасна російсько-українська війна є прямим продовженням того самого визвольного руху ХХ століття, етапи якого вони досліджували протягом усього курсу [5, с. 80–87; 6].

Впровадження технологій критичного мислення в освітній процес на уроках історії України в 10–11 класах безпосередньо залежить від того, наскільки обґрунтовано враховано вікові та індивідуально-психологічні особливості учнів. Роки старшої школи припадають на період ранньої юності, під час якого у свідомості та психіці школярів відбуваються фундаментальні перетворення в ціннісній, інформаційній та інтелектуальній сферах. Ці трансформації закладають підґрунтя для формування навичок ґрунтовного історичного аналізу та синтезу.

У 15–16 років особистість переживає переломний момент свого розвитку. У когнітивній сфері старшокласників зміцнюються й удосконалюються пізнавальні процеси, сформовані раніше. Завдяки інтенсивному розвитку абстрактного й теоретичного мислення юнаки та дівчата виявляють глибокий інтерес до процесів аналізу, порівняння, зіставлення подій та участі в дискусіях [42, с. 179]. Активізується прагнення до побудови цілісної картини світу, а також до автономності суджень. Старшокласники прагнуть самостійно приймати рішення, формулювати наукові проблеми та досліджувати навчальні дисципліни [56, с. 195–196]. При цьому особливої гостроти набувають життєві орієнтири на майбутнє [42, с. 178].

У цей період центр уваги учнів зміщується із зовнішніх подій на внутрішній світ. Вони вибудовують власну оцінну й вольову системи, що підвищує їхню самооцінку та авторитет серед однолітків; у багатьох загострюється мотивація до особистісного зростання [42, с. 179]. Важливою

рисою цього віку є формування індивідуального стилю діяльності — унікальної системи властивостей психіки, яка допомагає особистості виразити власну індивідуальність і гармонізувати її з вимогами оточення. Старшокласники починають свідомо оцінювати власні здібності, співвідносячи їх із вимогами майбутньої професії [42, с. 178–179]. Одночасно вони включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування та можливості засвоєння соціокультурних цінностей [56, с. 195–196].

Психологічна специфіка старшокласників полягає в тому, що вони вже здатні оперувати складними категоріями й термінами, аналізувати суперечливі історичні плани та глибокий теоретичний матеріал. Під час навчання учні перетворюють освітній процес на інструмент формування особистісного світогляду й переконань. Старшокласник віддає перевагу тим видам діяльності, які, за його переконанням, підтверджують його дорослість у власних очах та в очах значущого оточення. Найчастіше його приваблюють самостійна робота на уроці, дослідження складних історичних джерел, що потребують глибинного аналізу, та можливість автономно організовувати свою пізнавальну діяльність за межами школи.

Водночас учням часто не вдається повноцінно реалізувати нові форми навчання, оскільки вони ще не до кінця володіють способами їх виконання та інструментами критичного аналізу. Прагнення до інтелектуальної незалежності нерідко випереджає вміння об'єктивно оцінювати інформацію, розрізняти факти й судження, протидіяти маніпуляціям та робити обґрунтовані висновки.

Саме в цьому їм має допомогти педагог. Роль учителя на сучасному етапі трансформується: він постає вже не як єдине джерело інформації чи насаджувач готових істин і догм, а як компетентний консультант, фасилітатор та модератор пізнавального процесу [42, с. 178–179]. Його місія полягає в цілеспрямованому розвитку критичного мислення учнів: підтримці та стимулюванні їхніх пізнавальних інтересів, навчанні методів самостійного пошуку й верифікації інформації, заохоченні подальших зусиль та вселенні віри у власні сили [56, с. 200]. У цьому контексті діяльність педагога спрямовується на реалізацію

ключових вимог сучасної парадигми історичної освіти, де пріоритетним методологічним завданням постає формування у школярів розвиненого критичного мислення.

Навчання історії, побудоване на механічному відтворенні фактів, часто викликає в учнів відразу не лише до шкільного предмета, а й до історії як галузі знань загалом. Наслідком такого репродуктивного підходу є абсолютна безпорадність молоді у власних оцінках сучасного суспільного життя. Не вміючи аналізувати минуле, здобувачі освіти втрачають пізнавальний інтерес, сприймають історію як відірвану від реальності дисципліну та виявляються неспроможними розібратися в поточних подіях, зайняти власну позицію чи аргументувати свій світогляд. Нарікання вчителів на брак навчальних годин для розвитку мислення учнів є безпідставними, адже зміст освіти не існує окремо від інтелектуального процесу. Опанування знань і розвиток критичного мислення — це один і той самий нерозривний процес, суть якого повністю залежить від його внутрішньої побудови.

Історичний контент має ставати не предметом для зазубрювання задля складання національного мультипредметного тесту (НМТ), а безпосереднім фундаментом для аналітичної роботи школярів. Навчальний процес повинен структуруватися як самостійне дослідження теми, де учням надається простір для порівняння різноманітних джерел інформації, зіставлення протилежних поглядів та оцінки суперечливих підходів. Саме через такий аналіз і синтез формується вміння самостійно оцінювати історичні події, явища й процеси.

Найбільша складність і водночас головна мета вивчення складних тем полягає в тому, щоб забезпечити їх критичне переосмислення й інтелектуальне «проживання» учнями, а не просто пасивну трансляцію вже готових висновків. Тільки тоді, коли зміст освіти постійно живить і стимулює самостійну мисленнєву діяльність школярів, вони отримують надійні інструменти для розуміння сьогодення та вибудовування власної громадянської позиції [26, с. 3–4]. Учні, які опановують критичне мислення, стають свідомими споживачами інформації, здатними чітко розрізняти об'єктивні факти від цілеспрямованої

дезінформації, глибинно розуміти прихований політичний чи ідеологічний підтекст та послідовно формувати свій власний критичний погляд на процеси навколо. Вміння критично оцінювати інформаційні джерела та розрізняти факти від дезінформації сприяє розвитку медійної грамотності [33, с. 92–93].

Важливим аспектом є те, що свідомість сучасного підлітка формується під потужним впливом позашкільного інформаційного середовища: книг, засобів масової інформації, інтернет-публікацій. Проте різні джерела інформації можуть нести достовірну або суперечливу інформацію в залежності від рівня їх компетентності, характеру соціальних інтересів і т.д. У багатьох джерелах, на жаль, зустрічаються помилки. Тому уміння критично опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати її як відправну, а не кінцеву, точку для вироблення власних суджень, є важливим у сучасному інформаційному просторі. Формування таких умінь можливе лише шляхом розвитку відповідних розумових здібностей та спрямованості людини.

Технологія розвитку критичного мислення націлена на формування цілісного комплексу освітніх навичок. У межах цього підходу школярі вчаться ефективно застосовувати базові когнітивні операції, як-от аналіз, синтез та оцінювання під час опрацювання різнопланових джерел. Вони опановують алгоритми самостійного пошуку інформації, її систематизації та верифікації, вчаться ставити запитання різних типів та аргументовано відповідати на них, виходячи зі специфіки історичної ситуації. Центральне місце посідає здатність чітко відрізняти факти від суб'єктивних думок, виявляти упередженість інформаційного потоку, деконструювати чужі аргументи й водночас вибудовувати власну систему контраргументації [46, с. 15].

Ці когнітивні вміння безпосередньо втілюються в практичній площині: через конструювання усних і письмових текстів різних видів, активну участь у дискусіях та дебатах, де учні вчаться ефективно й цивілізовано відстоювати свою позицію. Завдяки цьому формуються навички командної взаємодії, комунікативність та вміння будувати конструктивні стосунки з оточенням. Зрештою, навчившись адекватно визначати передумови, причини та наслідки

наявних проблем, молода людина здобуває не лише готовність докладати зусиль для їх практичного подолання, а й розвиває здатність брати на себе відповідальність. Головним життєвим підсумком розвитку критичного мислення стає вміння приймати обґрунтовані, виважені рішення, що є базовою передумовою успішності особистості в сучасному суспільстві [46, с. 16].

У контексті розвитку критичного мислення для 10–11 класів важливо змістити фокус із запам'ятовування фактів на їхній аналіз, оцінку та інтерпретацію. О. Пометун і Г. Фрейман наголошують, що вкрай важливо розвивати в учнів навички аналізу та критичного оцінювання того, як саме минуле інтерпретується в історичних джерелах. Дослідники виділяють такі базові принципи роботи з історичними інтерпретаціями: історичні інтерпретації завжди незавершені через фокусування авторів лише на цікавих їм аспектах подій; будь-яке трактування поєднує реальні докази та авторську уяву, оскільки частину історії ми знаходимо в джерелах, а іншу — домислюємо; на погляд автора завжди тиснуть актуальні запити сьогодення; а на тлумачення минулого неминуче впливають особистий досвід, переконання та емоції дослідника. Тому вчителю варто наочно демонструвати суб'єктивність будь-якого тексту, а учням — навчатися самостійно виявляти, розпізнавати та розуміти цю упередженість [53, с. 162].

Оскільки історія України ХХ ст. перенасичена суперечливими подіями, критичне мислення є інструментом захисту від маніпуляцій та пропаганди. Щоб запобігти хибному сприйняттю суперечливих тем, учнів необхідно залучати до безпосереднього дослідження першоджерел. Утім, самого лише читання текстів замало — критичний підхід вимагає розвитку вмінь аналізувати й оцінювати різноманітні інтерпретації минулого, зафіксовані в документах. Розвиваючи ці теоретичні засади, О. Пометун і Г. Фрейман наголошують, що навички критичного аналізу джерел не можуть формуватися пасивно. Сенс у тому, що історичні узагальнення та висновки мають виникати у свідомості учнів як результат власного дослідження. Методисти пропонують роботу зі спеціально підбраною системою історичних документів, що комплексно характеризують

певну подію чи процес. Навколо цих джерел виокремлюється ключова історична проблема. Оскільки підібрані документи часто висвітлюють одну й ту саму подію з різних, часом протилежних позицій, вони наочно демонструють учням суперечливість поглядів історичних діячів. Це створює ситуацію когнітивного дисонансу та викликає в учнів щиру внутрішню потребу розібратися в суті явища й самостійно вирішити проблему. Робота з протилежними поглядами на одну подію дозволяє здійснювати ефективне зіставлення джерел.

Яскравим прикладом такої дослідницької лабораторії є аналіз мотивації лідерів ОУН під час проголошення Акту відновлення Української Держави 30 червня 1941 року у Львові. Зіставляючи текст самого Акту, зокрема пункт про співпрацю з нацистською Німеччиною, із німецькими архівними документами про подальші арешти Стецька та Бандери, учні деконструють пропагандистський міф про «абсолютне ідеологічне союзництво ОУН з гітлерівцями». Вони починають розрізняти тактичний прагматичний розрахунок і реальні наслідки політичних рішень. Головна роль документів та супутніх завдань на уроці полягає саме в тому, щоб виявити приховані протиріччя в навчальному матеріалі.

Практичний алгоритм вивчення історії за такою моделлю виглядає як чітка схема: аналіз документа, витяг із нього об'єктивних фактів та їхня подальша інтерпретація. Ця інтерпретація та переосмислення знайдених смислів може відбуватися в будь-якій творчій формі: через усну розповідь, участь у рольовій грі, написання есе чи навіть створення малюнка. Такий синтез перетворює урок на справжню дослідницьку лабораторію, де історія перестає бути набором мертвих догм [53, с. 154].

У межах цього підходу надзвичайно важливими стають деконструкція історичних міфів та стереотипів, а також прискіпливий аналіз радянських та російських наративів. Навчання учнів розпізнавати маркери пропаганди. Потужним інструментом є робота з «німими» свідками — аналіз карикатур, плакатів, фотографій та пропагандистських листівок як засобів маніпуляції масовою свідомістю. Наприклад, досліджуючи радянські плакати 1940-1950-х

років, де бійців УПА карикатурно зображували з німецькою свастикою, старшокласники вчаться визначати емоційні тригери маніпуляцій та розуміти, як радянська влада цілеспрямовано формувала образ ворога й штучно розколювала тогочасне суспільство (*Див. Додаток Б*).

Паралельно з цим відбувається формування культури історичної аргументації. Вона висуває вимогу до учнів підкріплювати будь-яке судження конкретними історичними фактами, а не емоціями, навчаючи формулювати думку за принципом «я вважаю так, тому що у документі зазначено...». Це безпосередньо екстраполюється на критичний аналіз медіатекстів, розвиваючи вміння аналізувати сучасні новини чи історичні телепередачі, виявляти фейки, перекручування та маніпуляції з історією, а також використовувати діаграму Венна для порівняння історичних режимів, ідеологій чи реформ.

Підсумовуючи, зазначимо, що вивчення історії українського національно-визвольного руху 1914–1945 років у 10-11 класах виходить далеко за межі суто академічного засвоєння матеріалу — воно є своєрідним іспитом на інтелектуальну та громадянську зрілість підлітків. Оскільки в цьому віці світоглядні орієнтири школярів ще перебувають на етапі становлення, викладання суперечливих тем не може обмежуватися трансляцією дат і термінів. Воно має базуватися на принципах аналітичності та критичного аналізу, що дозволяє виховати свідому, зрілу національну позицію. Технологія розвитку критичного мислення є органічною умовою сучасної історичної освіти, адже її кінцева мета — виховання громадянина, здатного орієнтуватися в інформаційних потоках, ухвалювати зважені рішення та усвідомлювати власну відповідальність за майбутнє України.

2.2. Алгоритм проектування уроку історії України на засадах моделі критичного мислення

Дослідження специфіки реалізації технології розвитку критичного мислення в закладах загальної середньої освіти доцільно розпочати з аналізу уроку історії України. Саме він слугує базовим дидактичним середовищем для формування аналітичних навичок старшокласників, зокрема під час

опрацювання матеріалу про національно-визвольний рух першої та другої половин XX століття. Особливості цього етапу є визначальними для формування у школярів свідомої та об'єктивної історичної позиції, оскільки навчальна програма 10–11 класів охоплює такі складні й світоглядно важливі теми. Урок історії України у старшій школі має функціонувати не як механічний перелік хронологічних подій для зазубрювання, а як простір інтелектуального пошуку, де здійснюється глибокий аналіз і синтез інформації, висвітлюються суперечливі факти та розвінчуються історичні міфи. Кожна опрацьована подія повинна стимулювати старшокласників до самостійного осмислення минулого.

Сучасна модернізація історичної освіти вимагає впровадження чітких дидактичних моделей, здатних перетворити пасивне засвоєння фактів на свідомий аналітичний процес. Особливо гостро ця потреба постає під час проведення уроків історії України з вивчення складних та багатоаспектних тем, як-от періоду національно-визвольних змагань. У цьому контексті принципового значення набувають кілька аспектів: педагогічна технологія має регламентувати алгоритми діяльності не лише вчителя, а й учнів як повноправних та активних суб'єктів освітнього процесу, що за умови дотримання цього правила гарантує досягнення визначених цілей. Відтак технологічна структура навчання історії в 10–11 класах визначається системою взаємодії учасників освітнього процесу — чіткою послідовністю дій, операцій та алгоритмів, згрупованих відповідно до конкретних етапів уроку [33, с. 92–93].

На думку О.Пометун, ключовою особливістю технології розвитку критичного мислення є її чітка й обов'язкова трикомпонентна структура уроку (*Див. Додаток В*). Вона включає етапи виклику, осмислення та рефлексії.

Організація навчання розпочинається із вступної частини (етапу «виклику»), яка триває перші 5–7 хвилин і спрямована на актуалізацію опорних знань та первинну мотивацію навчання. Головне завдання тут полягає в тому, щоб учні під керівництвом учителя провели своєрідну «інвентаризацію» власних, навіть помилкових, знань чи уявлень, пов'язаних із темою. Це допомагає освіжити наявні вміння, зосередити увагу на новій темі та створити

необхідний контекст для сприйняття нових ідей. Педагог на етапі виклику говорить мінімально, виступаючи лише провідником і стимулюючи учнів до самостійного аналізу вже відомого матеріалу, що перетворює знання на міцну основу для засвоєння нових смислів. Завершується вступна частина оголошенням учителем теми уроку та його передбачуваних результатів, прагнучи, щоб школярі усвідомили свої власні цілі навчання.

Після цього розпочинається основна частина уроку — етап «осмислення», який займає більшу частину часу (до 27–35 хвилин з 45-хвилинного уроку) і присвячений активному дослідженню матеріалу. На цій фазі учні за допомогою вчителя порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити, експериментують, аналізують отриманий досвід, виявляють головне та роблять висновки, пов'язані з особистим досвідом. Самостійно працюючи з історичними джерелами, текстами чи відео, вони вчаться відстежувати власне розуміння й фіксувати прогалини в знаннях у вигляді запитань. Головне дидактичне правило цього етапу — обов'язкова послідовність дій: особистісний індивідуальний пошук учня має неодмінно передувати колективному обміну думками та ідеями в групах чи загальному колі.

Підсумкова частина уроку (етап «рефлексії») є найважливішою фазою для формування критичного мислення, що є рефлексивним за своєю природою. На цьому етапі учні разом з учителем узагальнюють та інтерпретують основні ідеї уроку, обмінюються думками, оцінюють отримані знання й уміння та ставлять перед собою додаткові питання. Рефлексія допомагає трансформувати зовнішню мотивацію учнів, яку на початку уроку ініціював учитель, на сильнішу — внутрішню мотивацію до успіху. Школярі цілісно узагальнюють отриману інформацію, співвідносять її зі своїм досвідом, формують власне ставлення до історичних подій та відпрацьовують уміння резюмувати складні ідеї в кількох словах [27, №1, с. 4].

Водночас практичний розвиток критичного мислення учнів не є простим завданням і стикається з певними викликами. Деякі з них включають залежність від авторитетів, коли учні виявляють схильність довіряти їм та приймати

інформацію безкритично. Педагогам потрібно вчити учнів критично оцінювати джерела інформації та стимулювати їх пошук альтернативних думок та поглядів. Іншою проблемою є відсутність часу та ресурсів у розкладі навчального процесу, через що педагогам слід шукати способи впровадження активних методів навчання та стимулювати учнів до самостійного дослідження. Крім того, гальмувати процес може недостатня підготовка педагогів, які відчують необізнаність щодо методів та стратегій розвитку критичного мислення, а також труднощі в оцінюванні результатів, оскільки традиційні оцінювальні методи є недостатньо адаптованими [33, с. 93].

Для подолання цих викликів у сучасній педагогіці існує ряд ефективних стратегій та методів. Вони включають постановку запитань, що спонукає учнів аналізувати інформацію та розуміти причинно-наслідкові зв'язки, а також критичний аналіз джерел, де учнів вчать розрізняти факти від думок, розуміти біаси та маніпуляції інформацією в інтернеті чи медіа. Активні дебати та обговорення сприяють розвитку мислення завдяки аналізу аргументів і формуванню власної позиції, а проблемне навчання через вирішення реальних проблем спонукає до пошуку альтернативних і креативних рішень. Ефективним засобом є використання сучасних технологій — комп'ютерних програм для аналізу даних, інтерактивних платформ та онлайн-ресурсів, які допомагають учням проводити дослідження та самостійно аналізувати дані [33, с. 93]. Серед результативних видів роботи виокремлюють аналіз текстових джерел, написання есе-роздумів, участь в історичних дискусіях під час обговорення суперечливої інформації, а також формування навичок критичного сприйняття матеріалу. Провідну функцію в організації такого дидактичного простору виконують сучасний підручник та інтерактивні методи навчання, які детально схарактеризовано в третьому розділі дослідження [26, с. 2–3].

Отже, аналіз методичних аспектів формування критичного мислення свідчить, що ефективність засвоєння старшокласниками складних і багатогранних тем національно-визвольного руху безпосередньо залежить від чіткого дотримання трикомпонентної структури уроку. Використання

різнорівневих пізнавальних завдань забезпечує не просто механічне вивчення фактів, а глибокий аналіз історичних процесів. Завдяки впровадженню інтерактивних методів, організації критичної роботи з джерелами та поєднанню індивідуального пошуку з колективним обговоренням створюються оптимальні дидактичні умови для розвитку самостійного мислення учнів. Упровадження цієї технології на уроках історії України є необхідним кроком для підвищення результативності навчання та виховання свідомої, цілісної особистості громадянина.

2.3. Класифікація та характеристика методів і прийомів розвитку критичного мислення в історичній освіті

Ефективність формування в учнів критичного мислення безпосередньо залежить від раціонального, системного вибору та послідовного застосування вчителем педагогічних методів і прийомів. Вибір конкретних методів зумовлюється етапом уроку, його дидактичними цілями, специфікою історичного матеріалу та вихідним рівнем сформованості аналітичних навичок учнів (*Див. Додаток Г*). При цьому класифікація методів і прийомів розвитку критичного мислення ґрунтується на засадах активізації діяльності всіх здобувачів освіти. За такого підходу вчитель виступає не єдиним ретранслятором істини, а модератором, фасилітатором і організатором цілісного дослідницького процесу, що стимулює суб'єктивну, проактивну позицію школяра.

Сучасні методисти О.Пометун і Г.Фрейман визначають метод навчання як систему впорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності викладача та здобувачів освіти. У контексті шкільної історичної освіти він постає як цілеспрямований алгоритм взаємодії, орієнтований на реалізацію ключових завдань курсу, де базовим критерієм для типологізації виступає характер когнітивної та комунікативної взаємодії між учителем та учнями [53, с. 109]. Спираючись на класифікаційну модель Є. Голанта, методи традиційно диференціюють на пасивні, активні та інтерактивні [53, с. 109].

Загалом у дидактиці співіснують кілька фундаментальних класифікацій, серед яких методи поділяють за джерелом передачі та сприймання інформації на

словесні, наочні та практичні, а за характером пізнавальної діяльності учнів — на пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий та дослідницький [21, с. 28; 29]. Водночас, залежно від дидактичної мети, виділяють методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь, застосування знань на практиці, закріплення та перевірки результатів [21, с. 28], а з точки зору цілісного підходу — методи організації діяльності, стимулювання й мотивації, а також контролю і самокорекції [21, с. 28].

Якщо метод визначає стратегічний напрям роботи, то його практичним, тактичним утіленням стає прийом навчання, що постає як конкретний спосіб взаємодії вчителя й учнів, адекватний специфіці матеріалу [53, с. 111].

Для формування критичного мислення використовують групу логічних прийомів, спрямованих на розкриття внутрішньої суті подій. Основним серед них є пояснення, яке передбачає аргументований виклад інформації для виявлення значущості фактів, наприклад, під час розкриття передумов формування УПА чи Легіону УСС. Наступним є прийом доведення, який старшокласники опановують на вищих когнітивних рівнях, обґрунтовуючи ідею соборності України в 1917–1921 роках та аналізуючи вплив цих процесів на національно-визвольний рух середини ХХ століття. Для підбиття підсумків застосовують узагальнювальну характеристику, що відображає суттєві ознаки явища, зокрема ідеологічні засади ОУН та УПА [53, с. 117–118].

Педагогам-початківцям, які лише впроваджують методику критичного мислення, на початковому етапі доцільно зосередитися на опрацюванні тексту підручника та інших засобів навчання за допомогою чотирьох базових розумових операцій [26, с. 4]. До них належать: порівняння (компаративний аналіз) для виявлення подібних, відмінних та протилежних рис між явищами (наприклад, зіставлення тактики ведення боїв Легіону Українських січових стрільців та підрозділів УПА); аналіз для визначення структури та складників цілого, що дозволяє школярам дослідити будову й особливості конкретного національного руху; класифікація для розподілу подій, явищ чи характеристик постаті за групами (зокрема, групування напрямів діяльності Степана Бандери

під час вивчення його біографії); а також оцінювання, яке стимулює учнів до висловлення власного ставлення, аргументованої підтримки або спростування певних тез і формування особистої позиції щодо внеску історичних діячів у процеси державотворення [26, с. 4; 11, с. 2–3].

У процесі вивчення історії визвольних змагань у 10–11 класах вибір конкретного інструментарію безпосередньо залежить від типу пізнавальної діяльності та координується за триетапною структурою технології розвитку критичного мислення, яка охоплює виклик, осмислення та рефлексію. Метою першого етапу, тобто етапу виклику або актуалізації, є завдання розворушити мислення старшокласників, витягнути на поверхню вже наявні знання, навіть помилкові, та викликати первинний інтерес до теми. На цій стадії О. Пометун радить застосовувати пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи в поєднанні з прийомами активної взаємодії, такими як асоціації, мозковий штурм, кластери, робота в парах, «2–4 — всі разом» та «кошик ідей» [27, №1, с. 5; 53, с. 109].

Яскравим прикладом є прийом «Кошик ідей», за алгоритмом якого учні самостійно фіксують у зошитах усе, що знають про подію, обмінюються інформацією в парах, після чого вчитель записує всі тези на дошці в умовний кошик без жодної критики, залишаючи виправлення помилок на наступні етапи [27, №1, с.6]. Не менш дієвим є прийом «Дерево передбачень», де стовбуром виступає сама тема, гілками — припущення щодо її наслідків, а листям — обґрунтування цих припущень [54, с.129]. Наприклад, під час вивчення теми про проголошення Третього Універсалу УЦР в 11 класі, за допомогою «Дерева передбачень» учні можуть спробувати спрогнозувати подальші кроки Ради у внутрішній та зовнішній політиці на тлі більшовицького перевороту в Петрограді, коротко фіксуючи свої аргументи на символічних листках. Для швидкої візуалізації використовують і «Асоціативний куц», коли навколо ключового поняття учні називають слова-асоціації, пов'язуючи їх стрілками з центром [54, с.97].

На етапі осмислення розгортається головна аналітична робота, спрямована на пошук маніпуляцій, відділення фактів від суджень та самостійний пошук рішень через частково-пошуковий чи дослідницький методи. На цій стадії доцільно застосовувати інтерактивну систему записів для ефективного читання «INSERT», яка передбачає маркування тексту спеціальними позначками: галочкою відзначають уже відоме, плюсом — нове, мінусом — те, що суперечить попереднім знанням, а знаком питання — незрозумілі моменти [30; 31].

Нівелювання догматичних упереджень учнів щодо дискусійних тем найефективніше досягається на мотиваційному та актуалізаційному етапах уроку за допомогою методу «Шкала думки». На самому початку аналізу суперечливих подій Української революції 1917–1921 років, наприклад, під час оцінювання діяльності лідерів Центральної Ради чи Директорії, учням пропонують графічну лінію на дошці або в цифровому просторі. Полярні точки цієї шкали позначають кардинально різні погляди — від «повної зради» до «ідеалізованого героїзму» [58, с. 37]. На першому етапі учні фіксують свої первинні суб'єктивні уявлення на цій лінії, рефлексуючи над власними переконаннями. На другому етапі вчитель пропонує школярам опрацювати конкретні історичні джерела та документи: уривки зі спогадів Володимира Винниченка, відозви Директорії або статистичні дані щодо стану тогочасної армії та економіки. Методичний фокус полягає в тому, що після глибокого аналізу документів старшокласники отримують право та завдання скоригувати власне розташування на лінії, перемістивши свою точку ближче до центру чи до другого полюса, обов'язково супроводжуючи цей крок аргументованим коментарем. Цей прийом наочно демонструє школярам, що об'єктивне історичне знання не є догмою, а залежить від глибини аналізу джерельної бази [11, с. 6; 31].

Важливим для стимулювання пізнавальної діяльності на всіх етапах є прийом «Товсті та тонкі запитання», де тонкі запитання вимагають лише фактологічної відповіді, а товсті спонукають до розгорнутого аналізу, порівняння та роздумів [27, № 1, с. 7].

У науково-методичному дискурсі цей підхід тісно пов'язаний із дихотомічним поділом запитань на закриті та відкриті. Закриті запитання мають обмежений лінійний потенціал у структурі сучасного підручника, їхня функція зводиться до констатувального контролю (верифікації рівня сприйняття тексту параграфа), тому вони найчастіше локалізуються наприкінці теми. Натомість відкриті запитання детермінують варіативність мислення, оскільки передбачають множинність правильних відповідей, стимулюють пошукову діяльність та спонукають учнів до самостійних суджень [26, с. 7-8].

Прийом «Товсті та тонкі запитання» — це чудовий спосіб не просто перевірити знання фактологічного матеріалу, а й підштовхнути до глибокого розуміння історичного контексту. Ідеально підходить для такої справи постать Романа Шухевича (Тараса Чупринки), чия біографія та діяльність є багатогранними й часто дискусійними.

Процес роботи з цією постаттю доцільно розпочати з блоку «тонких» запитань, які актуалізують базові знання, відновлюють у пам'яті хронологію та формують фактичний фундамент для подальшої дискусії. На цьому етапі учням можна запропонувати знайти відповіді на такі питання: «Хто такий Роман Шухевич і яку головну посаду в ієрархії ОУН-УПА він обіймав з 1943 року?», «У якому році та де саме Головнокомандувач загинув у своєму останньому бою з радянськими спецслужбами?» або «Які ще військові чи політичні структури, окрім УПА, він очолював у 1930–1940-х роках?».

Проте справжній запуск мисленнєвих операцій вищого рівня відбувається під час переходу до «товстих» запитань. Вони змушують учнів вийти за межі сухих дат і зануритися в аналіз мотивації та причинно-наслідкових зв'язків. Учитель може запропонувати поміркувати над проблемою: «Чому Роман Шухевич, будучи вихідцем із заможної інтелігентної родини та успішним бізнесменом, свідомо обрав шлях нелегальної і смертельно небезпечної збройної боротьби?». Розвиваючи аналітичні навички, варто спонукати школярів до пояснення складних геополітичних маневрів, запитавши: «Чому український визвольний рух під його керівництвом на початку Другої світової війни

намагався співпрацювати з Німеччиною, але згодом радикально змінив курс і перейшов до збройного опору нацистам?». У межах вивчення військового мистецтва доречно поставити питання про те, як саме Шухевичу вдалося реорганізувати розрізнені партизанські загони в чітку, дисципліновану підпільну армію, яка роками чинила опір тоталітарній системі. Насамкінець, для підсумкової рефлексії та зв'язку з сучасністю ідеальним є «товсте» запитання дискусійного характеру: «Як ви вважаєте, чому постать Романа Шухевича досі викликає гострі суперечки в міжнародному просторі та які міфи навколо нього потребують спростування на основі реальних історичних документів?». Таким чином, послідовне поєднання тонких і товстих запитань під час аналізу постаті Романа Шухевича дозволяє вчителю не лише верифікувати знання фактів, а й навчити учнів мислити критично, формувати власну аргументовану позицію та розуміти складність історичного процесу.

Високу ефективність на уроках історії також демонструють метод «Дослідник», що орієнтує на індивідуальну або парну роботу з першоджерелами та програмними документами для аналізу ідеологічних засад руху, та метод «Ажурна пилка», ефективний під час опрацювання багатоаспектних тем шляхом поділу класу на експертні групи [29; 31]. Ідеальна тема для застосування цих методів — «Дисидентський рух в Україні (1950–1980-ті роки)». Оскільки рух не був однорідним і мав різні течії (правозахисну, національно-визвольну, релігійну), а самі дисиденти залишили по собі величезний масив унікальних текстів, ці вправи допоможуть учням глибоко зануритися в тему.

Впровадження методу «Дослідник» спрямоване на розвиток критичного мислення через прямий діалог учня з історичним документом. Працюючи індивідуально або в парах, школярі отримують завдання деконструювати текст першоджерела. Наприклад, вивчаючи фрагменти «Декларації Української громадської групи сприяння виконанню Гельсінських угод» (1976 р.) учні заповнюють аналітичну картку дослідження. Вони мають визначити «паспорт документа» (авторство, час та умови створення), з'ясувати його ідеологічний вектор (зсув акцентів від суто національних вимог до загальнолюдських прав і

дотримання радянських законів), а також виокремити «цитату-маркер», яка найточніше передає головну мету авторів. Зрештою, метод спонукає до критичного прогнозування: учні міркують над тим, чому дисиденти йшли на свідомий ризик арешту та яка реакція радянської каральної системи на ці документи була неминучою.

Коли ж виникає потреба структурувати та засвоїти великий масив інформації про внутрішню різноманітність цього руху, на допомогу приходить метод «Ажурна пилка». На етапі опрацювання багатоаспектної теми клас ділиться на «домашні» групи, учасники яких згодом розходяться по спеціалізованих «експертних» центрах для детального вивчення окремих напрямків дисидентства. Перша група експертів аналізує національно-культурне дисидентство «шістдесятників», феномен «самвидаву» та трагічні долі Василя Стуса й Алли Горської. Друга група занурюється у дослідження правозахисного руху та діяльності Української Гельсінської групи через постаті Миколи Руденка та Левка Лук'яненка. Третя група фокусується на релігійному підпіллі, зокрема на боротьбі за відновлення прав УГКЦ. Четверта група експертів узагальнює специфічні форми та методи дисидентського опору — від інтелектуальних листів-протестів до публічних акцій, як-от події у кінотеатрі «Україна» 1965 року. Завдання кожної експертної групи полягає в тому, щоб спільно опрацювати свій інформаційний блок, створити опорну інтелект-карту (з фіксацією трьох головних фактів, двох ключових постатей і одного результату) та переконатися, що кожен учасник здатний якісно ретранслювати ці знання. На завершальному етапі учні повертаються до своїх «домашніх» груп, де кожен по черзі виступає в ролі вчителя, презентуючи свій аспект. Результатом такої взаємодії стає колективно заповнена підсумкова порівняльна таблиця, яка відображає мету, персоналії та методи діяльності кожної течії дисидентського руху. Синтез методів «Дослідник» та «Ажурна пилка» дозволяє трансформувати пасивне зазубрювання параграфа на живий процес пізнання, де учні вчать не просто відтворювати інформацію, а аналізувати, порівнювати й аргументувати власні історичні висновки [55, с.48–49].

Для глибокого аналізу причинно-наслідкових зв'язків на стадії осмислення чудово підходить графічний метод «Фішбоун», або «Скелет риби», який найбільшу ефективність демонструє тоді, коли учні вже володіють базовим фактологічним матеріалом і спроможні самостійно структурувати історичну подію [7]. У цій моделі в голові умовної риби формулюється ключова проблема, на верхніх кісточках фіксуються причини, що призвели до її виникнення, на нижніх — конкретні факти, які підтверджують наявність цих причин, а у хвості записується остаточний висновок чи рішення. Практичним завданням для одинадятикласників у цьому контексті може стати дослідження реального характеру взаємовідносин ОУН і УПА з представниками інших народів. Головна мета завдання полягає в тому, щоб зіставити поширені історичні міфи з реальними документальними фактами та сформувати на основі цього об'єктивний висновок. У верхній частині схеми зафіксовано три ключові радянські міфи, які тривалий час формували негативний імідж українського визвольного руху. Перший міф стверджує, що УПА була виключно моноетнічною, тобто суто українською організацією. Другий міф звинувачує рух у тотальній ксенофобії та ворожості до будь-яких національних меншин. Третій міф переконує, що ОУН та УПА перебували в ідеологічній ізоляції та не шукали контактів з іншими народами у своїй боротьбі. Проте нижня частина «скелета» повністю спростовує ці упередження за допомогою конкретних історичних фактів. По-перше, у лавах УПА насправді формувалися окремі національні підрозділи — курені та сотні, які склалися з узбеків, грузинів, татар, азербайджанців та представників інших національностей. По-друге, спростуванням ксенофобії є те, що в повстанських шпиталях масово й на рівних правах працювали єврейські лікарі, які рятували життя вояків. По-третє, українське підпілля активно шукало союзників, підтвердженням чого стала організація Конференції поневолених народів Східної Європи та Азії у 1943 році, покликана координувати спільну антиімперську боротьбу. Підсумком цього аналізу є логічний висновок, винесений у хвіст фігури. Він констатує, що визвольний рух УПА насправді базувався на принципі антиімперської

солідарності пригнічених народів. Програмні документи Третього надзвичайного великого збору ОУН 1943 року офіційно гарантували рівні права всім національним меншинам у майбутній суверенній Україні, що в результаті повністю руйнує радянський пропагандистський міф про ксенофобію та ізолюваність українського підпілля (*Див. Додаток Д*).

Поряд із «Фішбоуном» особливе місце в арсеналі графічних методів посідають такі прийоми, як «Кола Вена» та порівняльна таблиця. Вони дозволяють старшокласникам остаточно вийти за межі репродуктивного переказу чи пасивного читання підручника й перейти до аналітичної деконструкції змісту історичних явищ, зіставлення їхніх характеристик за чітко визначеними критеріями [11, с. 6-7; 30].

Етап рефлексії постає логічним завершенням уроку, де відбувається не просто відтворення почутої інформації, а її глибока переробка, аналіз власного ставлення до проблеми та закріплення матеріалу.

Для швидкого зафіксування власної інтелектуальної еволюції та письмової рефлексії використовують «Бортовий журнал», написання короткого 5-хвилинного есе у форматі вільного письма (відповідь на питання, що саме змусило змінити думку і чому) [54, с. 99], а також плакат «Прийом думок». Цей інструмент дозволяє створити наочний візуалізований звіт про ідеї школярів та вчить їх письмово взаємодіяти, зважаючи на позиції інших учасників освітнього процесу [7; 22, с. 162]. Для швидкого синтезу великого обсягу інформації у стислі тези чудово підходить прийом «Сенкан» — неримований п'ятивірш (іменник, два прикметники, три дієслова, фраза з чотирьох слів та одне слово-синонім). Переосмисленню власних суджень під впливом нових аргументів також сприяє метод «Акваріум», де клас ділиться на дві групи: активних учасників, які дискутують у внутрішньому колі, та спостерігачів із зовнішнього кола, які аналізують хід обговорення [54, с. 127].

Окремої уваги на етапі рефлексії заслуговують методи, що дозволяють оптимізувати навчальний процес в умовах жорстких часових обмежень. Якщо на підсумковий етап заняття залишається не більше п'яти-семи хвилин, доцільно

впроваджувати метод рефлексивної бесіди. Вона реалізується у формі консолідованого загальнокласного обговорення результатів діяльності, де дидактичний фокус зміщується на самооцінювання здобутих індивідуальних навичок, визначення подальших освітніх траєкторій, а також на виявлення особистісної значущості опрацьованого матеріалу, когнітивних та емоційних реакцій учнів [27, с. 11 №4].

Натомість наприкінці вивчення масштабного тематичного блоку або змістового розділу курсу дидактичну діяльність учнів варто диверсифікувати через ігрову методику «Потяг». Візуалізація цього методу передбачає створення графічної моделі (на дошці чи папері), де локомотив символізує назву засвоєного розділу, а кожен окремий вагон відображає конкретну підтему з умовними віконцями. Учні на індивідуальних картках невеликого формату здійснюють аналітико-синтетичну обробку матеріалу, стисло фіксуючи ключові концептуальні думки чи факти, які викликали найбільший інтерес або мають високу суб'єктивну значущість у межах теми. Завершується метод прикріпленням цих карток у відповідні сегменти («вагони») візуальної моделі, що супроводжується обов'язковим вербальним коментуванням та аргументацією авторів [27, №4, с. 11].

Систематизація інструментарію дозволяє виокремити комплексні педагогічні технології, що посилюють розвиток критичного мислення старшокласників. Однією з них є технологія інтерактивного навчання, яка кардинально перебудовує архітектуру уроку та перетворює вчителя з моноцентричного координатора на організатора інтерсуб'єктивної (багатосторонньої) взаємодії [53, с. 110]. Вона дозволяє моделювати ситуації для обговорення через спеціальні форми навчальних дискусій, які за рівнем охоплення міжособистісної комунікації поділяють на групові, колективні (розгорнутий полілог) та колективно-групові (синергетична інтеграція роботи малих груп із загальнокласним обговоренням) [53, с. 110].

До них належать: метод «Круглий стіл» для обговорення контроверсійних питань у малій групі (до 5 осіб) із залученням усього класу; петельна дискусія

або «Засідання експертної групи» (обговорення проблеми в мікрокоманді з 4–6 учнів з подальшою презентацією делегатами узгоджених стислих висновків); метод «Форум» для розгортання активної безпосередньої полілогічної дискусії з усіма присутніми; та «Симпозіум», що базується на виголошенні заздалегідь підготовлених повідомлень із протилежними поглядами на визвольний рух. Ефективними є формат «Концентричні кола» (обрана група дискутує, а згодом міняється ролями з рештою класу), що стимулює зміну дослідницьких перспектив, та метод « $6 \times 6 \times 6$ », який передбачає роботу шести груп протягом 6 хвилин із подальшою ротацією учасників для формування цілісного, наскрізного бачення теми [27, с. 9–10; 29].

Динамічним інструментом інтенсифікації навчання в умовах суворого часового ліміту (до 10–12 хвилин) є метод «карткової дискусії». За його алгоритмом просторову організацію класу рекомендується трансформувати у формі кола, а кожного учня забезпечити двома індикаційними картками («Так» або «Ні»). Після оголошення вчителем однієї з трьох концептуальних тез уроку та двохвилинної рефлексії учні одночасно піднімають обрану картку, візуалізуючи свою позицію. На завершальному етапі вчитель моделює полілог, пропонуючи представникам протилежних поглядів вербалізувати та аргументувати власні позиції з наступним залученням інших учасників до взаємодоповнення [27, с. 10 №4].

Динаміку повсякденної взаємодії забезпечують прийом «Мікрофон» для колективного лаконічного висловлення думок, «Незакінчені речення» та «Мозковий штурм» із фіксацією ідей на звичайній чи мультимедійній дошці без попередньої критики [27, с. 9–10].

Важливе місце посідає також класифікація методів за рівнем імітації діяльності, що поділяє підходи на імітаційні та неімітаційні. Імітаційні методи базуються на моделюванні ситуацій і поділяються на ігрові, як-от рольові ігри та інсценування, що дозволяють учням емоційно прожити історичний момент і зрозуміти мотивацію діячів визвольного руху, та неігрові, що охоплюють кейс-метод (аналіз конкретних ситуацій) та формат круглого столу [11, с. 6-7; 29; 31].

Натомість неімітаційні методи спрямовані на активізацію прямої інтелектуальної взаємодії без елементів моделювання реальності, включаючи традиційну та сократівську бесіди, дискусію, пресконференцію, інтелектуальну розминку, а також форми кооперативного навчання в парах та малих групах [29; 58, с. 35-36] (Див. Додаток Р). Окреме значення для формування історичної ідентичності має метод «Дзеркала та вікна», де «дзеркало» відображає особистий культурний досвід учня, а «вікно» дозволяє досягнути досвід інших людей чи спільнот [7]. Наостанок, сучасна цифровізація освіти зумовлює впровадження мобільного навчання, інтернет-ресурсів та гейміфікації, що дозволяють застосовувати мобільні додатки незалежно від місця перебування, залучати онлайн-курси й відеоуроки, інтегрувати ігрові елементи, історичні вікторини та будувати нелінійні карти пам'яті (Mind-maps) для швидкої фіксації асоціацій та структурування великих масивів інформації як в індивідуальній, так і в груповій чи парній роботі [30; 50, с. 1].

Узагальнюючи цей методичний огляд, можна стверджувати, що формування критичного мислення старшокласників у процесі вивчення українського визвольного руху потребує послідовного та системного переходу від репродуктивного навчання до інтерактивних стратегій, які стимулюють самостійну аналітичну діяльність. Традиційні дидактичні класифікації методів за джерелом знань та за призначенням залишаються базовим підґрунтям, проте вони обов'язково мають модернізуватися через призму суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Розвиток аналітичних навичок забезпечується чітким структуруванням уроку за трьома фазами технології критичного мислення, де системне використання графічних і візуальних методів моделювання, таких як Fishbone, Mind-map, Кластер, Коло Вена та порівняльні таблиці, дозволяє учням відійти від пасивного переказу й перейти до деконструкції упереджених історичних наративів, структурування великих обсягів фактологічного матеріалу та наочного виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Водночас дискусійні, імітаційні та ігрові стратегії, інтегровані в етап рефлексії (у формі «Шести капелюхів», «Акваріуму», «Потягу» чи «Карткової дискусії»), стимулюють

історичну емпатію, вчать здобувачів освіти зважати на позиції інших, аргументовано відстоювати власну точку зору та верифікувати інформацію. Таким чином, зазначений методичний інструментарій у своїй сукупності створює цілісний і міцний фундамент для становлення проактивної суб'єктної позиції школяра, його інтелектуальної самостійності та здатності до об'єктивного, критичного оцінювання складних сторінок минулого.

Проведене дослідження методичного інструментарію дозволяє стверджувати, що ефективність розвитку критичного мислення старшокласників на уроках історії України напряду залежатиме від системного та технологічно обґрунтованого поєднання психолого-педагогічного супроводу, трикомпонентної структури уроку та специфічних прийомів деконструкції історичних міфів. Впровадження цієї моделі руйнує практику догматичного зазубрювання матеріалу задля складання тестування, викликає в учнів внутрішню потребу розібратися в суті явищ і перетворює шкільний урок на дослідницьку лабораторію, де виховується самостійна, свідомо та успішна особистість громадянина України.

Розділ 3. Практичні аспекти формування критичного мислення учнів при вивченні українського визвольного руху

3.1. Методика використання інтерактивних технологій для спростування пропаганди та історичних міфів

Сучасний етап розвитку шкільної історичної освіти в Україні вимагає докорінного переосмислення підходів до вивчення дискусійних та складних суспільно-політичних тем. Головна складність під час дослідження гострих історичних періодів, зокрема визвольного руху XX століття, полягає в наявності у старшокласників стійкої суб'єктивної упередженості. Цей детермінований підхід найчастіше формується під потужним впливом сучасного медіапростору, маскультури, через призму родинної пам'яті або внаслідок регіональних особливостей сприйняття минулого. Як наслідок, учні приходять на урок із готовими емоційними оцінками та стереотипними уявленнями, які блокують об'єктивне сприйняття наукових фактів.

Пряме спростування стереотипів викликає у школярів лише психологічний опір та категоричне неприйняття нової інформації. Для того щоб подолати цей бар'єр, постає нагальна педагогічна потреба в залученні інтерактивних технологій та засобів візуалізації, які розглядаються як самостійний і дієвий засіб зміни пізнавальних позицій учня.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», де «inter» – це взаємний і «act» – діяти. Таким чином інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка переслідує конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і учень, і вчитель являються рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і

здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [55, с.9].

Інтерактивні методи дозволяють змістити акцент у навчання з емоційного захисту власних переконань на раціональну комунікацію і спільне дослідження. Вони допомагають сформувати так звану «дистанцію безпеки» між учнями та стереотипами, перетворюючи суб'єктивну інформацію на об'єкт для аналізу, роздумів та рефлексії. Практична реалізація цієї методики потребує поетапного впровадження інтерактивних технологій, які здатні перевести емоційні упередження підлітків у русло раціональної академічної дискусії [30; 31].

Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а в самою своєю структурою визначають кінцевий результат [55, с.24].

Інтерактивні технології — це один із найефективніших інструментів для розвитку критичного мислення, оскільки вони змушують людину вийти з ролі пасивного слухача й стати активним учасником процесу. Замість простого запам'ятовування фактів, тут потрібно аналізувати, піддавати сумніву, аргументувати та шукати альтернативи. Інтерактивні методи дозволяють змістити акцент у навчанні з емоційного захисту власних переконань на раціональну комунікацію і спільне дослідження. Вони допомагають сформувати так звану «дистанцію безпеки» між учнями та стереотипами, перетворюючи суб'єктивну інформацію на об'єкт для аналізу, роздумів та рефлексії. Практична реалізація цієї методики потребує поетапного впровадження інтерактивних

технологій, які здатні перевести емоційні упередження підлітків у русло раціональної академічної дискусії та забезпечити критичний аналіз джерельної бази [30; 31].

Критичне мислення — здатність учня самостійно аналізувати, оцінювати та піддавати сумніву інформаційні потоки — у шкільному курсі історії найбільш ефективно розвивається під час цілеспрямованої роботи з першоджерелами, що дозволяє школярам перейти від пасивного споживання готових історичних наративів до активної деконструкції міфів та розпізнавання пропагандистських маніпуляцій.

Логічним розвитком комунікативної, логічної та аналітичної компетентностей є адаптація методу «Шість капелюхів мислення» до умов, що потребують аналізу гострих історичних протиріч [25, с. 40]. Як класичний інструмент всебічного аналізу, цей метод передбачає послідовну зміну інтелектуальних ролей, що забезпечує повне виключення особистісних емоційних фільтрів учнів і спрямовує їхні зусилля в дослідницьке русло. Приміряючи різні типи сприйняття, учасники оперують за чітко визначеними алгоритмами: білий капелюх фокусується виключно на «голих» фактах і статистиці, червоний акумулює емоції та інтуїтивні відчуття, чорний спонукає до пошуку прихованих ризиків і негативних наслідків, жовтий орієнтує на виявлення позитивних сторін, зелений відповідає за генерацію креативних ідей та альтернатив, а синій — координує весь процес і формулює остаточні висновки [27, №1, с. 10].

Суб'єктивні упередження старшокласників часто заважають їм побачити складність і неоднозначність таких постатей минулого, як Павло Скоропадський або Симон Петлюра, оскільки сучасний медіапростір таврує їх суто в позитивних чи негативних тонах. Моделюючи цю технологію, учитель об'єднує клас у групи, кожна з яких отримує свій фокус аналізу. При цьому учням із радикальними переконаннями доцільно навмисно делегувати ролі, протилежні їхнім поглядам. У такому процесі група в «білому капелюсі» здійснює суху фактографічну верифікацію подій, оперуючи виключно перевіреними цифрами, міжнародними

угодами та чіткими хронологічними рамками. Учні в «чорному капелюсі» фокусуються на аналізі стратегічних недоліків, прорахунків лідерів, їхніх геополітичних помилок та внутрішніх суперечностей. Водночас група «жовтих капелюхів» отримує завдання виявити реальні державотворчі здобутки Гетьманату (як-от відкриття університетів та заснування Академії наук за Скоропадського) чи організацію дипломатичних місій Директорії. «Червоні капелюхи» дозволяють учням дослідити тогочасні емоції та суспільні настрої через призму опрацювання его-документів, а «зелені капелюхи» пропонують альтернативні варіанти історичного розвитку на основі аналізу невикористаних можливостей. Фінальне методологічне узагальнення здійснюють «сині капелюхи». Завдяки такому штучно розщепленому сприйняттю учні відмовляються від спрощеного бачення історичного процесу, формують гнучкість мислення та вчаться сприймати історичні постаті в їхньому реальному соціокультурному середовищі.

Ефективність цього методу простежується і під час опрацювання інших тем. Наприклад, у процесі вивчення Акту відновлення Української Держави від 30 червня 1941 року учні в білих капелюхах аналізують точний зміст документа, у чорних — оцінюють прорахунки ініціаторів та наступні нацистські репресії, а в жовтих — обґрунтовують значення цієї події для демонстрації безперервності українського державотворення.

Практична реалізація навичок деконструкції історичних міфів щодо українського визвольного руху XX століття так само потребує системного використання інтерактивних методів. Одним із найбільш ефективних графічних засобів візуалізації тут виступає «Діаграма Венна» (див. Додаток Ж). Під час вивчення діяльності ОУН і УПА учні часто керуються нав'язаним радянською пропагандою стереотипом про тотожність українського підпілля з регулярними збройними формуваннями Третього Райху, такими як дивізія «Галичина» чи батальйони «Нахтігаль» і «Роланд». Методика використання «Діаграми Венна» дозволяє наочно розмежувати ці структури через порівняння у форматі двох кіл, що перетинаються. В одному колі старшокласники фіксують ознаки, за якими

визначаються колабораціоністські чи іноземні формування Вермахту, а в іншому — УПА як самостійна повстанська армія. У зоні перетину вони зазначають суто контекстуальні, спільні риси, як-от часові рамки (Друга світова війна), ведення бойових дій на території України та використання трофейної зброї. Проте в окремі сектори учні самостійно вписують кардинальні відмінності: стратегічну мету (розбудова суверенної держави проти колонізаторського німецького плану «Ост»), внутрішню підпорядкованість (УПА підпорядковувалася Українській Головній Визвольній Раді проти німецького командування військ), а також ворожі сторони, зокрема той факт, що УПА вела активну боротьбу на антинацистському фронті з 1943 року. Таким чином, школярі отримують очевидний візуальний доказ помилковості своїх упереджень.

Для структурування інформації, наочного згортання та візуалізації зв'язків між подіями ефективно працює метод «Кластер», або асоціативна ментальна карта [27, №4, с. 5]. Суб'єктивна упередженість учнів під час вивчення руху опору часто підживлюється хаотичністю знань та нерозумінням того, як саме виявлявся феномен боротьби на два фронти. Складання інтерактивного кластера допомагає подолати цю проблему, адже в ньому від центрального поняття «Антитоталітарний фронт УПА» відгалужуються конкретні факти про збройні зіткнення як із нацистами, так і з каральними загонами НКВС. Учні власноруч фіксують на схемі звільнення упівцями українських міст від німців, оборону Загорівського монастиря, ліквідацію німецького генерала Віктора Лютце і паралельно простежують бої проти радянських партизанів, що дозволяє їм побачити багатогранність та трагізм історичного процесу.

Комунікативну складову деконструкції цього ж міфу забезпечує інтерактивний метод «Прес-формула» (Позиція — Обґрунтування — Приклад — Судження), який є незмінним під час ведення дискусій з гострих тем визвольного руху. Цей метод чітко структурує мовлення школяра, змушуючи його підпорядковувати емоції логіці науки. Учень зобов'язаний послідовно висловити свою тезу, пояснити її обґрунтування, підтвердити конкретним прикладом (архівним документом чи німецьким наказом про розстріл оунівців)

та зробити фінальний висновок у форматі судження. Такий підхід повністю блокує використання голослівних міфів, оскільки вони нівелюються ще на етапі пошуку верифікованого прикладу. На етапі ж первинної актуалізації стереотипів дієвим є метод «Асоціативний кущ». Учитель пропонує учням назвати перші думки, які виникають у них при згадуванні постатей Степана Бандери чи Романа Шухевича. Навіть найбільш ідеологізовані відповіді, як-от міф про наявність у Бандери німецьких нагород, фіксуються на дошці. Методична сутність прийому полягає в тому, що наприкінці уроку, після інтерактивного опрацювання джерел та візуальних матеріалів (зокрема, про ув'язнення Бандери в концтаборі Заксенгаузен), клас обов'язково повертається до схеми та проводить її критичну ревізію, викреслюючи кольоровим маркером радянські фейки та вписуючи підтверджені дані.

Важливим дидактичним інструментом у подоланні регіональних стереотипів є інтерактивний метод «Бортовий журнал», поєднаний із технологією історико-географічного картографування. Цей метод ідеально підходить для деконструкції радянського міфу, згідно з яким рух опору ОУН та діяльність УПА були виключно локальними явищами, штучно підтримуваними лише на Заході України. Методика передбачає, що ліва графа таблиці журналу під назвою «Мої початкові уявлення та стереотипи про географію визвольного руху» заповнюється учнями на початку заняття. Права ж графа — «Верифіковані просторові факти» — заповнюється безпосередньо під час інтерактивної роботи з картою. Завданням учнів є дослідження у цифровому чи контурному форматі географії діяльності Похідних груп ОУН, українського підпілля в Миколаєві, Маріуполі, на Донбасі та Дніпропетровщині, а також бойових дій загонів УПА-Північ на Волині й Поліссі та УПА-Південь на Поділлі й Черкащині. Внесення цих назв до «Бортового журналу» наочно доводить школярам загальноукраїнський характер визвольного руху [58, с. 214].

Глибоке методичне розгортання системи спростування ідеологічних нашарувань забезпечується також завдяки впровадженню інтерактивного методу «Кубування», який дозволяє всебічно, з різних точок зору проаналізувати

історичне явище [25, с. 40]. Цей метод є незамінним під час розвінчування міфу про те, що діяльність УПА нібито базувалася на терорі населення, залякуванні та насильницькому примусі цивільних. Учні реалізують цю методику через роботу з гранями куба, кожна з яких містить чітку вказівку. Перша грань — «Опиши» — вимагає від старшокласників відійти від емоцій і на основі документів описати повсякденне життя та побут повстанців. Друга грань — «Асоціюй» — дозволяє проаналізувати, чому в народній пам'яті виник образ повстанців як захисників народу та «лісових братів». Третя грань — «Порівняй» — передбачає зіставлення методів УПА щодо цивільних із методами каральних радянських загонів НКВС та німецьких окупантів, зокрема через такі факти, як масові спалення сіл і депортації. Четверта грань — «Проаналізуй» — спрямовує учнів на дослідження внутрішньої структури взаємодії армії та тилу через опрацювання звітів про добровільне забезпечення повстанців селянами. П'ята грань — «Застосуй» — вимагає відповіді на логічне питання: чи могла б повстанська армія без підтримки держав протриматися в підпіллі такий довгий час, якби застосовувала терор проти селянства. Нарешті, шоста грань — «Аргументуй за і проти» — дозволяє учням зважити всі чинники й сформулювати власну об'єктивну оцінку.

Вагоме місце у деконструкції міфів посідає метод аналітичного моделювання «Дерево рішень», який узагальнює причинно-наслідкові зв'язки та альтернативи історичного розвитку [54, с.129]. У шкільній практиці він успішно розвінчує міф про те, що УПА не мала чіткої стратегії державотворення, діяла хаотично й анархічно і була приречена на поразку. При побудові «Дерева рішень» у стовбур поміщають ключову історичну подію — літо 1944 року, коли відбулося створення Української Головної Визвольної Ради (УГВР). Гілки дерева позначають різноманітні політичні та тактичні шляхи, які стояли перед лідерами українського руху напередодні радянської окупації: відмова від боротьби, перехід на бік одного з тоталітарних режимів або створення національного підпільного парламенту та уряду. На «листі» дерева учні фіксують конкретні факти та зміст документів, таких як Універсал УГВР, Платформа та Тимчасовий устрій УГВР. Опрацювавши ці джерела, підлітки дізнаються, що

УГВР була створена на засадах багатопартійності та демократизації, включала представників як Західної, так і Наддніпрянської України й виконувала функції повноцінного передпарламенту. Кінцевий аналіз «коріння» та «плодів» цього дерева демонструє школярам, що діяльність УПА була не суто стихійним бунтом, а глибоко продуманим державотворчим процесом.

Особливо ефективним для спростування стереотипу про Степана Бандеру та лідерів ОУН як про безпосередніх нацистських поплічників є кейс-метод. Методика його реалізації полягає в наданні учням інтерактивного візуально-документального кейсу «Справа 30 червня 1941 року: Акт відновлення Української Держави». Цей кейс містить автентичні німецькі документи, розсекречені аналітичні звіти СД та Айнзацгруп, а також спогади учасників подій у Львові. У процесі опрацювання кейсу перед учнями ставиться проблемне завдання: проаналізувати покрокову реакцію нацистського керівництва на проголошення української державності. Школярі досліджують німецькі накази про арешт Степана Бандери та Ярослава Стецька, документальні свідчення про їхнє ув'язнення в таборі Заксенгаузен, а також таємний наказ від листопада 1941 року, який зобов'язував Айнзацгрупи розстрілювати активістів руху Бандери на місці як небезпечних злочинців, що готують повстання. Аналіз цих джерел створює у свідомості підлітків ефект інтелектуального перелому, підводячи їх до логічного висновку про антинацистський характер боротьби ОУН.

Для деконструкції міфу про те, що національний рух був антиінтелектуальним, а повстанська пропаганда — примітивною, доцільно застосувати метод «Сенкан» у поєднанні з контент-аналізом візуальних медіатекстів. Методика базується на глибокому семантичному та естетичному аналізі культурної спадщини підпілля [38, с. 11]. На етапі дослідження учні в групах аналізують зміст, художню якість та мовне різноманіття першоджерел: художньої графіки Ніла Хасевича, філософських праць Петра Федуна («Полтави») та Осипа Дяківа («Горнового»), а також підпільних часописів, що друкувалися в криївках. Після детального вивчення кожна група складає п'ятирядковий вірш «сенкан», який за своєю структурою узагальнює сутність

інформаційної діяльності УПА. Перший рядок фіксує іменник-тему (наприклад, «Пропаганда УПА»), другий містить два прикметники («інтелектуальна», «багатомовна»), третій — три дієслова («протидіяла», «розвінчувала», «об'єднувала»), четвертий рядок виражає особисту позицію учня через фразу з чотирьох слів («руйнувала тоталітарні ідеологічні фейки»), а п'ятий рядок одним словом-синонімом підсумовує нове розуміння явища через поняття «просвітництво» або «зброя».

Також з метою спільного обговорення і розв'язання малою групою, або усім класом проблемного питання можна використати прийоми та методики навчальної дискусії, під час якого відбувається обговорення спірних наукових тез. Такий вид роботи передбачає використання додаткових джерел з вивчення матеріалу, окрім підручника, тим самим розвиваючи когнітивні навички школярів [16, с.219]. Різновидами дискусії, які можуть бути застосовані під час уроків історії, є круглий стіл, диспут, дебати, робота в експертних групах, форум, судові засідання, панельна дискусія.

Наприклад, як тему для учнівських дебатів можна запропонувати дискусійне питання: «Акт відновлення Української Держави 30 червня 1941 року: стратегічний розрахунок керівництва ОУН(б) на проголошення суверенітету чи передчасний політичний прорахунок?». Організація такої роботи в класі вимагає від учителя надання школярам збалансованої джерельної бази, яка відображає реальні полярні погляди в історичній науці.

Перша група учнів знайомляться з судженнями Володимира В'ятрович та Івана Патриляка, які розглядають цей крок як блискучий, хоч і ризикований, тактичний хід Ярослава Стецька та Степана Бандери. Вони стверджують, що проголошення Акту мало на меті поставити Третій Райх перед довершеним фактом й змусити нацистське керівництво відкрито задекларувати свої справжні окупаційні наміри щодо України. Наступні масові арешти оунівців та ув'язнення лідерів руху в концтаборі Заксенгаузен розвіяли будь-які ілюзії суспільства щодо німецьких «визволителів» і заклали міцний політичний фундамент для розгортання збройної антинацистської боротьби УПА.

Натомість інша група учнів на основі міркувань Анатолія Подольського, а також низки західних дослідників схиляються до думки, що цей крок свідчив про певну політичну наївність бандерівського крила ОУН. Вони акцентують увагу на суперечливому третьому пункті самого Акту, де зазначалося, що відновлена Держава «буде тісно співдіяти з Націонал-Соціалістичною Велико-Німеччиною під проводом її Вождя Адольфа Гітлера». З цієї точки зору, провід ОУН(б) припустився стратегічної помилки, сподіваючись на реалізацію «словацького» чи «хорватського» сценарію автономії, а сам факт проголошення союзу з Райхом у перші дні війни частково дезорієнтував місцеве населення та міжнародну спільноту.

Залучення старшокласників до дебатів навколо цих позицій змушує їх відійти від спрощеного емоційного сприйняття подій Другої світової війни. Учні вчаться самостійно опрацювати історичний контекст, аналізувати мотиви діячів підпілля та оцінювати наслідки ухвалених рішень через призму критичного мислення, а не готових пропагандистських кліше.

З огляду на вікові особливості учнів старшої школи, виникає потреба і в простіших, але глибоких дидактичних інструментах, які дозволяють деконструювати стереотипи без психологічного перенавантаження. Ефективною формою організації навчальної дискусії, що дозволяє залучити до активного обговорення суперечливих історичних питань практично весь клас, є інтерактивна технологія «Ток-шоу». Метою використання цієї форми роботи є формування в старшокласників навичок публічного виступу, аргументованого ведення полеміки та швидкого критичного аналізу почутої інформації. У межах цієї моделі вчитель перебирає на себе роль модератора (ведучого), який координує хід дискусії, стежить за дотриманням регламенту та спрямовує обговорення в конструктивне наукове русло. Практична реалізація технології «Ток-шоу» на уроці історії структурується за такими етапами: оголошення теми дискусії та ознайомлення з правилами. Ведучий формулює дискусійну проблему та визначає хронологічні межі дослідження. Далі до імпровізованої студії запрошуються кілька учнів, які заздалегідь підготували полярні або

альтернативні позиції щодо історичної події. Вони висловлюють свої погляди із запропонованої теми, спираючись на історичні джерела. Учні-глядачі мають право висловити власну позицію або поставити критичне запитання «гостям». «Запрошені гості» повинні відповідати на запитання опонентів та глядачів якомога коротше, конкретніше, оперуючи виключно верифікованими історичними фактами. Ведучий має право поставити власне уточнювальне запитання або перервати промовця у разі перевищення ліміту часу чи переходу на особистісні образи [55, с.144]. Як конкретний приклад для реалізації технології «Ток-шоу» під час вивчення українського визвольного руху доцільно обрати тему: «Антирадянський фронт УПА наприкінці Другої світової війни: безнадійне фатальний опір розпачу чи стратегічно продумана боротьба за збереження ідеї державної незалежності?». «Гість» зі сторони захисту – Роман Шухевич («Тарас Чупринка»), Головнокомандувач УПА, Голова Секретаріату УГВР. Його позиція: боротьба має тривати, щоб зберегти кістяк нації та не дати радянській владі спокійно радянізувати Західну Україну. Аргументує, що після 1944 року продовження підпільної боротьби проти СРСР було єдиним способом не допустити повної асиміляції українців, зафіксувати перед світом прагнення України до волі. «Гість» зі сторони критики – учень у ролі отамана Тараса Бульби-Боровця, як представника внутрішньої опозиції або речник поміркованих прагматичних кіл, оцінює рішення про тотальну збройну відсіч як трагічну помилку. Він наголошує, що цей опір не мав реальних шансів на воєнну перемогу проти потужної радянської каральної машини й призвів до колосальних демографічних втрат, знищення цвіту нації та масових депортацій сотень тисяч українських родин до Сибіру та не мала реальних шансів на військову перемогу проти радянської каральної машини. «Глядачі в студії» виконують роль незалежних аналітиків, завдання яких — розпізнати маніпулятивні чи суто емоційні аргументи сторін, ставлячи гострі запитання про вимушену зміну тактики УПА (перехід від великих сотень до дрібних мобільних боївок), реальний стан виснаження повстанських ресурсів, а також проаналізувати роль Холодної війни, що розгорталася, та марні надії підпілля на дипломатичну чи

військову допомогу з боку США і Великої Британії.

На етапі підбиття підсумків уроку ефективно працює прийом «Чиста дошка», адаптований до швидкого спростування радянського міфу про те, що повстанці в лавах УПА були звичайними бандитами без планів на майбутнє, які воювали суто заради насильства й терору. На початку заняття вчитель хаотично заповнює дошку яскравими наліпками або записами, що містять тези міфу: «руйнування», «відсутність програми», «хаос», «безідейність». Завданням учнів під час уроку в процесі вивчення документів є пошук аргументів, які дозволять зняти ці міфи з дошки. Опрацьовуючи Програму ООН, реформовану у 1943 році, підлітки відкривають для себе факт, що підпілля воювало за соціальні реформи, права людей, безплатну освіту та медицину. Коли учень знаходить ці факти, він підходить до дошки, озвучує документ і знімає відповідну наліпку міфу. Коли наприкінці заняття дошка залишається чистою, вчитель фіксує увагу класу на візуальній метафорі: очищення дошки символізує очищення їхньої власної свідомості від сторонніх маніпуляцій та пропаганди [30; 31].

Таким чином, системне використання інтерактивних методів у процесі вивчення теми про національний рух є базовою умовою для того, щоб подолати суб'єктивну упередженість старшокласників та сформувані в них критичне мислення. Запропоновані дидактичні підходи дозволяють перетворити процес навчання на захопливе наукове дослідження. Головна цінність цих методів полягає в тому, що вони руйнують спрощене, чорно-біле сприйняття історії, переносючи дискусію у рівномірне, раціональне русло опрацювання фактів. Власноруч зіставляючи першоджерела, здійснюючи геопросторове картографування, аналізуючи життєві кейси та символічно очищуючи історичний простір, старшокласники успішно долають психологічний опір і відкривають для себе справжню, глибоку внутрішню будову історії українського визвольного руху

3.3. Методичні моделі уроків історії України з використанням стратегій критичного мислення

Перехід від теоретичного обґрунтування стратегій критичного мислення до безпосереднього практичного моделювання освітнього процесу становить ключовий етап цього дослідження. Практична цінність дипломної роботи виявляється у створенні цілісних дидактичних конструкцій, які дозволяють органічно інтегрувати базові стратегії розвитку критичного мислення у стандартну повсякденну структуру уроку історії, повністю дотримуючись при цьому вимог та інваріантної частини державної навчальної програми. Проектування елементів занять ґрунтується на засадах діяльнісного підходу. У межах цієї парадигми докорінно змінюється роль учителя: він перестає бути єдиним репродуктором і джерелом істини, набуваючи функцій модератора та фасилітатора навчальної діяльності. Технологія проведення уроку з історії з розвитку критичного мислення залежить від предметного наповнення та дидактичних завдань, від типу уроку. Під час уроку з розвитку критичного мислення учитель має стимулювати учнів до активного висловлювання, формувати власне ставлення до теми, ставити питання, робити висновки щодо змісту матеріалу, пов'язувати зміст уроку з особистим досвідом тощо [16, с.220].

Методичне проектування фрагментів уроків, представлене у цьому підпункті, спрямоване на розв'язання конкретної педагогічної проблеми — формування в учнів навичок розпізнавання маніпулятивних технологій, пропагандистських наративів та історичних фейків у навчальних і першоджерельних текстах з одночасним виробленням власної аргументованої позиції. Зазначене завдання реалізується через синергетичне поєднання когнітивних операцій та дидактичних інструментів, які охоплюють усі етапи комбінованого уроку — від актуалізації опорних знань до узагальнення, систематизації та рефлексії [21, с. 22–23]. Фокус уваги зосереджено на темі національно-визвольного руху середини ХХ століття, а також на історично пов'язаних із ним процесах Української революції 1917–1921 років та феномені Українського Січового Стрілецтва. Такий підхід забезпечує дотримання принципу історичної тяглості в курсі історії України для 10–11 класів та повною мірою враховує вікові й психолого-педагогічні особливості учнів старшого

шкільного віку, зокрема їхню схильність до теоретичного мислення та прагнення до інтелектуальної автономії.

Моделювання уроку за технологією розвитку критичного мислення вимагає жорсткої архітекτονіки, де кожна фаза підпорядкована розвитку конкретних аналітичних навичок. Навчальний цикл розпочинається з організаційного етапу, метою якого є конструювання сприятливого інтелектуального простору для активного дослідження. На цій стадії вчитель актуалізує роль учня як незалежного експерта, налаштовуючи клас на скептичне та критичне сприйняття будь-якої інформації. Подальша перевірка домашнього завдання трансформується з традиційного репродуктивного відтворення тексту підручника у фазу діагностики та актуалізації мисленнєвих операцій [38, с. 7].

Наприклад, прийом «Бліц-верифікація» дозволяє школярам оперативно ідентифікувати приховані помилки й суперечності у запропонованих тезах, що готує когнітивне підґрунтя для наступної аналітичної роботи. Цей етап логічно переходить у фазу мотивації, де викладач штучно створює ситуацію когнітивного дисонансу шляхом демонстрації діаметрально протилежних оцінок певної історичної постаті, запозичених із різних джерел, паралельно фіксуючи всі первинні асоціації учнів.

Центральне місце у структурі заняття посідає етап формування вмінь і навичок через метод «Лабораторія джерел». Працюючи в малих групах, старшокласники застосовують прийом «Юридична експертиза» для аналізу правової та організаційної природи таких документів, як Універсали Української Центральної Ради або інституційні акти Української Повстанської Армії. Саме на цьому етапі відбувається безпосередня деконструкція міфів: школярі самостійно препарують маніпулятивні тексти, виявляють внутрішні логічні розбіжності, підміни понять, дат чи топонімів, вибудовуючи власну верифіковану базу аргументів. Етап узагальнення та систематизації знань передбачає синтез отриманих результатів у тривку логічну систему за допомогою алгоритму PRES-формули. Цей інструмент допомагає структурувати фінальне судження про неспроможність історичного міфу, підкріплюючи його

науковими доказами та забезпечуючи формування стійких переконань. Нарешті, підбиття підсумків уроку супроводжується глибокою рефлексією, під час якої учні аналізують не лише фактологічний зміст засвоєного матеріалу, а й власні когнітивні трансформації, що відбулися протягом заняття. Завершальний етап навчального циклу репрезентований домашнім завданням, яке в системі критичного мислення обов'язково має дослідницький чи творчий характер; замість механічного читання параграфа учням пропонується виконати вправи з медіадослідження задля виявлення маркерів вивчених міфів у сучасному інформаційному просторі або розробити картосхему для візуалізації здобутих висновків [58, с. 68].

Для того щоб теоретичні принципи розвитку критичного мислення перетворилися на ефективний практичний інструмент педагога, їх необхідно інтегрувати в цілісні методичні моделі уроків. В основі кожної з таких моделей лежить класична триетапна структура технології розвитку критичного мислення, яка передбачає послідовне проходження фаз актуалізації (виклику), усвідомлення змісту (дослідження) та рефлексії (узагальнення й деконструкції стереотипів). За такого підходу вчитель відмовляється від ролі ретранслятора готових оцінок і створює дидактичне середовище, де учні самостійно опрацьовують історичні джерела.

Перша методична модель — лекція з елементами дискусії і бесіди на тему: «Національно-визвольний рух. Шістдесятництво». Обрана форма проведення уроку є однією з найефективніших методичних моделей у старшій школі, оскільки вона дозволяє гармонійно поєднати трансляцію значного обсягу нової інформації з активізацією критичного мислення учнів. На відміну від традиційної «пасивної» лекції, цей формат передбачає докорінну зміну ролі вчителя, який трансформується з ретранслятора готових знань у модератора та фасилітатора навчального процесу. Замість монотонного диктування конспекту, педагог закладає стислу, але емоційно яскраву інформаційну базу (наприклад, описує передумови створення Клубу творчої молоді «Сучасник» чи обставини арешту членів УРСС), після чого одразу спонукає школярів до глибоких

роздумів за допомогою проблемних запитань. Структура такого заняття набуває вираженого діалогічного характеру, перетворюючись на лекцію-полілог, де навчальний матеріал подається дискретно — чітко окресленими смисловими блоками. У межах пропонованого уроку це реалізується через динамічне чергування теорії та практики: висвітливши суть програми Левка Лук'яненка щодо легального виходу України зі складу СРСР через загальнонародний референдум, учитель миттєво залучає клас до мікродискусії. Учні в парах аналізують першоджерела та дискутують над мотивами дисидентів, з'ясовуючи, чому опозиційний рух відмовився від збройних методів боротьби та наскільки реалістичними були їхні сподівання на радянське правове поле.

Ключовою ознакою цієї технології є її висока проблемність, що базується на наявності так званих «точок зіткнення» — історичних сюжетів, які не мають однозначних, чорно-білих оцінок у науці. Яскравим прикладом такої світоглядної дилеми на уроці постає феномен самого шістдесятництва. Старшокласники дістають можливість поміркувати над внутрішнім конфліктом діячів культури, які, будучи успішними комсомольськими ватажками, редакторами офіційних газет чи перспективними аспірантами академічних інститутів (тобто радянською номенклатурною елітою), свідомо обрали шлях опору системі. Обговорення питання про те, що саме перемогло в їхній свідомості — прагнення кар'єрного успіху чи моральний вибір і національний обов'язок, — перетворює сухі історичні факти на життєві уроки громадянської зрілості.

Окрім того, для такої форми уроку характерне оперативне розгортання мікродосліджень безпосередньо у процесі вивчення нової теми. Слухаючи розповідь учителя, учні одночасно працюють з історичними джерелами, зокрема зі спогадами Валентина Мороза. Вони навчаються верифікувати почуті тези, самостійно шукати підтвердження або спростування наукових припущень у текстах документів, що повністю нівелює механічне зазубрювання та формує стійкі навички історичного аналізу [14].

Друга методична модель визначається як «Урок-деконструкція міфу» і спрямована на роботу з ідеологічними нашаруваннями та пропагандою, що особливо актуально під час вивчення українського визвольного руху в роки Другої світової війни. На початковому етапі актуалізації діє метод експрес-опитування «Вірю — не вірю», поєднаний із прийомом візуальної верифікації портретів. Це дозволяє виявити рівень упередженості підлітків щодо гендерного чи етнічного складу УПА. Переходячи до етапу усвідомлення змісту, школярі працюють із методом «Фішбоун» (або «Риб'ячий скелет») у поєднанні з інтерактивними текстово-документальними кейсами. На «верхніх кістках» скелета учні фіксують ключові тези пропагандистських міфів (наприклад, про моноетнічність чи ксенофобію підпілля), а на «нижніх кістках» — на основі аналізу розсекречених наказів, звітів та відозв — записують верифіковані факти: формування в лавах УПА національних куренів, роботу єврейських медиків у шпиталях або розгалужену жіночу мережу ОУН. У «хвості» риби на етапі рефлексії формулюється логічний висновок про реальний антитоталітарний характер боротьби, який закріплюється через складання «Сенкану» — п'ятирядкового вірша, що вимагає точного семантичного узагальнення теми й знімає з учнів психологічне перенавантаження.

Третя методична модель — «Урок-геопросторове дослідження» — покликана подолати тривалі регіональні стереотипи та сформувати просторову компетентність старшокласників. Вона ідеально підходить для розвінчування міфу про «суто локальний, західноукраїнський» характер діяльності ОУН та УПА. На етапі актуалізації учні заповнюють ліву графу таблиці «Бортового журналу», де записують свої початкові уявлення про географію визвольного руху. Головна частина уроку — усвідомлення змісту — базується на технології історико-географічного картографування, інтегрований із прийомом читання INSERT. Досліджуючи контурні чи цифрові карти, школярі самостійно наносять маршрути Похідних груп ОУН, осередки підпілля в Миколаєві, Маріуполі, на Донбасі й у Криму, а також райони дій УПА-Північ та УПА-Південь, паралельно маркуючи супровідний текст позначками верифікації (V — знаю, + — нове, —

— суперечить уявленню, ? — хочу дізнатися більше). На етапі рефлексії учні заповнюють праву графу «Бортового журналу» («Верифіковані просторові факти») і, зіставляючи її з першим стовпчиком, формулюють доказовий висновок про соборний та загальноукраїнський масштаб визвольних змагань.

Усі зазначені методичні моделі мають спільну дидактичну цінність: вони перетворюють процес навчання на захопливе наукове дослідження. Власноруч зіставляючи першоджерела, структуруючи зв'язки в кластерах та діаграмах Венна, моделюючи дискусії у форматі «Ток-шоу» або символічно очищуючи історичний простір, старшокласники успішно долають психологічний опір. Це не лише руйнує спрощене сприйняття вітчизняної історії, але й закладає міцний фундамент громадянської компетентності, формуючи стійкий імунітет до сучасних інформаційних маніпуляцій та фейків.

Цікава методична модель уроку для розвитку критичного мислення — урок – судове засідання (історичний трибунал). Прикладом для такої моделі є дослідження теми: «Варшавська угода 1920 року між УНР та Польщею: рятівний військово-політичний союз чи капітуляція та зрада національних інтересів?». Головна мета моделі — навчити учнів оперувати правовими категоріями, розрізняти суб'єктивні мотиви та об'єктивні історичні обставини.

На етапі актуалізації вчитель оголошує суть «судової справи» та висуває первинне звинувачення (наприклад, сформульоване в дусі тодішньої опозиційної преси або радянської пропаганди). Учні за допомогою прийому «Кошик ідей» за лічені хвилини згадують геополітичне становище УНР станом на початок 1920 року (перебування в «трикутнику смерті», брак зброї та ліків), фіксуючи стартові умови, в яких ухвалювалося рішення.

Етап усвідомлення змісту повністю підпорядкований суворій юридичній процедурі. Клас ділиться на чотири функціональні групи: сторона обвинувачення, сторона захисту, свідки (історичні постаті, що представляють різні табори) та судді / присяжні.

Сторона обвинувачення опрацьовує тексти таємних конвенцій, звертаючи увагу на територіальні поступки (відмова від Східної Галичини та Західної Волині) і критику угоди з боку діячів ЗУНР (зокрема, Євгена Петрушевича).

Сторона захисту апелює до військової безвиході, наголошуючи, що Симон Петлюра йшов на цей крок заради збереження ядра української державності та отримання єдиного реального союзника в боротьбі проти більшовизму.

Учні в ролях свідків (Михайло Грушевський, Володимир Винниченко, Юзеф Пілсудський, галицькі військові) зачитують уривки зі своїх реальних спогадів, що додає засіданню психологічної та документальної достовірності.

Під час фази рефлексії група Суддів (або колегія присяжних із незалежних аналітиків) оголошує свій вердикт. Важливо, що цей вердикт не може бути однобоким («винний» чи «виправданий»); він формулюється у вигляді правового та історичного резюме, де чітко розмежовано трагічну вимушеність дипломатичного кроку та його важкі геополітичні наслідки. Урок завершується дебрифінгом, під час якого учні виходять із ролей та аналізують, як юридична рамка засідання допомогла їм абстрагуватися від особистих упереджень і оцінити подію через призму тогочасного правового та воєнного контексту.

Головна мета уроку–детективу — навчити учнів критично оцінювати документи, виявляти приховані смисли, фальсифікації та розуміти, що не кожен текст із минулого є автоматичним відображенням істини. На етапі актуалізації учитель створює ситуацію інтелектуальної інтриги, пропонуючи учням дослідити «підозрілий» документ. Як дидактичний матеріал зазвичай використовується реальний історичний прецедент — наприклад, сфабрикований радянськими спецслужбами (НКВС) «наказ» або «указ» нібито від імені Головного командування УПА чи Проводу ОУН, який містить навмисні фактологічні помилки, невластиву для підпілля термінологію чи надмірну, карикатурну жорстокість. Школярі отримують завдання виступити в ролі експертів-криміналістів, яким потрібно встановити, чи є цей артефакт автентичним свідченням епохи, чи перед ними професійно створений фейк. Етап усвідомлення змісту повністю базується на застосуванні суворого Алгоритму

верифікації джерела, який учні реалізують у групах. Дослідження розгортається у трьох послідовних площинах: уїдлітки аналізують матеріальні ознаки документа. Вони з'ясовують, чи відповідає якість паперу, особливості шрифту друкарської машинки, специфіка чорнила та відбиток печатки технічним можливостям українського підпілля (кріївок) або, навпаки, вказує на державне фабричне походження з лабораторій МДБ. Інша група учнів здійснюють текстовий контент-аналізу. Вони прискіпливо досліджують лексику та стилістику: чи використовує автор канцеляризми й штампи, характерні для радянського діловодства (наприклад, слова «приказ», «товариші», «вищестоящі органи»), які ніколи не вживалися в офіційній документації ОУН та УПА. Також перевіряється хронологічна відповідність: чи узгоджується зміст документа з реальною військово-політичною ситуацією на вказану дату. Школярі зіставляють «підозрілий» текст із незалежними перехресними джерелами — щоденниками повстанців, звітами інших підрозділів чи матеріалами закордонних архівів, перевіряючи, чи існують бодай якісь згадки про подібні розпорядження в інших реєстрах. Під час фази рефлексії кожна група оформлює та презентує свій підсумковий документ — «Висновок експертної комісії». У ньому учні мовою раціональних доказів, посилаючись на результати зовнішньої та внутрішньої критики, обґрунтовують свій вердикт щодо автентичності матеріалу. Цей етап дозволяє школярам зробити важливий метакогнітивний висновок: методи історичної детекції, які вони щойно застосували до паперів 80-річної давнини, є універсальними інструментами інформаційної гігієни. У підсумковій бесіді вчитель допомагає учням спроектувати цей досвід на сучасність, демонструючи, що аналіз першоджерел, пошук мовних маркерів ворога та перехресна перевірка фактів є найкращою зброєю проти сучасних фейків, ПІСО та маніпуляцій у медіапросторі.

Для забезпечення прикладної та практичної цінності дослідження було детально спроектовано фрагменти уроків з історії України для старшої школи. Перший модельний фрагмент розроблено для уроку в 11 класі за темою «Український визвольний рух: створення та діяльність УПА». Реалізація

початкового етапу підпорядкована концепції інтелектуальних викликів та орієнтована на інтенсифікацію самостійної діяльності. На початку заняття вчитель пропонує експрес-вправу «Бліц-опитування» щодо соціокультурного простору підпілля. Школярі отримують індивідуальні робочі картки з тезами, що відображають маловідомі або раніше ідеологічно викривлені аспекти повсякденності повстанців, які необхідно протягом трьох хвилин обмаркувати знаками «вірю», «не вірю» або «потребує дослідження», спираючись на логіку та раніше набуті знання [58, с. 35-36].

Перша теза завдання стверджує, що в структурі підпілля існували автономні жіночі мережі, керовані жінками-офіцерами, які координували логістику та зв'язок між усіма регіонами. Друга теза наголошує на тому, що повстанська армія в умовах глибокого підпілля вела сувору внутрішню документацію, яка базувалася на фінансово-звітних даних, і видавала селянам офіційні розписки в обмін на вилучене чи добровільно передане майно. Третя теза зазначає, що програмні документи організації містили детально розписані проекти майбутніх соціально-економічних реформ, включаючи гарантії безплатної медицини та освіти. Варто зазначити, що тези можуть бути різними і перелік теж може бути більшим, що і наведено в плані-конспекті. Під час виконання вправи старшокласники стикаються з нетиповою для їхнього попереднього досвіду інформацією, що викликає виразний когнітивний дисонанс і розгубленість щодо реальності існування настільки чітких модерних державницьких механізмів в умовах партизанської війни. Така ситуація штучно створеної суперечності виконує роль дидактичного містка, формуючи у підлітків внутрішній стійкий запит на роботу з першоджерелами для перевірки цих тез.

Наступний фрагмент уроку демонструє моделювання процесу формування пізнавальних знань і вмінь через технологію «Лабораторія джерел» із використанням кейс-метод тобто робота в групах [58, с. 61]. Учитель об'єднує клас у три автономні дослідницькі групи, кожна з яких отримує цільовий пакет документів, алгоритм аналізу та завдання зафіксувати результати. Перша група під назвою «Експерти з логістики та побуту» опрацьовує інструкції

інтендантської служби УПА та зразки матеріальних розписок, виданих цивільному населенню. Перед ними поставлено аналітичні запитання про те, про що свідчить наявність такої звітності в умовах підпілля та як вона характеризує рівень організації військових формувань. Учні фіксують висновки про існування суворої внутрішньої дисципліни та намагання правового регулювання відносин із місцевим населенням. Друга група, «Соціально-економічні аналітики», здійснює текстовий аналіз Програми ОУН, реформованої на Третньому надзвичайному великому зборі у серпні 1943 року. Школярі досліджують пункти щодо майбутнього демократичного устрою держави, гарантій свободи слова, друку і віри, права на приватну власність та захисту прав національних меншин. Їхнє ключове завдання — визначити характер еволюції національного руху в роки війни, оформивши результати у вигляді Т-графіка. Третя група, «Біографі-дослідники», аналізує біографічні довідки та спогади учасниць руху опору, зокрема Катерини Зарицької та Галини Дидик, досліджуючи функціонування Українського Червоного Хреста, підземних шпиталів, підготовку медичних кадрів та роботу зв'язкових. Група розв'язує проблему щодо масштабів та значення залучення жіноцтва до розбудови інфраструктури підпільної держави. Після завершення роботи відбувається презентація результатів, де вчитель як модератор спонукає учнів до чіткого дотримання хронологічних меж, цитування документів та верифікації фактів, а розроблені групами графічні схеми об'єднуються на дошці в єдиний асоціативний кластер.

Подальший фрагмент уроку присвячено моделюванню етапу узагальнення та систематизації, який проєктується як фаза глибокого аналізу та синтезу інформації за допомогою інструменту PRES-формули. Кожен учень заповнює картку-шаблон на основі матеріалів, вивчених під час аналізу діяльності Української Головної Визвольної Ради (УГВР) як підпільного парламенту та уряду, створеного у 1944 році. Процес заповнення шаблону чітко структурований за чотирма позиціями. На етапі фіксації позиції (Р) учень формулює чітке судження, наприклад: «Я вважаю, що діяльність українського

визвольного руху середини XX століття мала ознаки чіткої інституційної та державницької структури».

На етапі обґрунтування (R) школяр розкриває причинно-наслідкову логіку своєї думки: «Це зумовлено тим, що керівництво руху прагнуло створити повноцінні репрезентативні органи влади, які могли б представляти інтереси всього народу на засадах політичного плюралізму, а не лише окремої радикальної організації».

Фаза наведення прикладу (E) вимагає залучення конкретного опрацьованого історичного факту: «Ця теза підтверджується створенням у літку 1944 року УГВР, яка успішно виконувала функції тимчасового уряду та передпарламенту на багатопартійній основі».

Нарешті, етап формування судження (S) реалізує виведення узагальненого підсумку: «Отже, наявність вищих законодавчих і виконавчих органів доводить, що визвольний рух переріс рамки звичайного партизанського формування та діяв як підпільна держава».

Отже, архітектоніка уроку за технологією розвитку критичного мислення забезпечує послідовне розгортання когнітивних операцій від моменту актуалізації до фінальної рефлексії. Зіткнення учнів із нетиповими, раніше ідеологічно викривленими фактами повсякденності визвольного руху руйнує первинні стереотипи й формує внутрішній стійкий запит на роботу з першоджерелами.

Запропоновані предметно-орієнтовані методичні моделі (лекція-полілог, а також уроки у формі «судового засідання» та «архівного детективу») унаочнює універсальність теорії розвитку критичного мислення. Зокрема, модель «Архівного детективу» через інструменти зовнішньої та внутрішньої критики джерела вчить учнів розрізняти мову радянських канцеляризмів від реальної документації підпілля, що перетворює звичайне вивчення теми на захопливе наукове дослідження та знімає з учнів психологічний опір перед складними сторінками минулого. Змодельований етап узагальнення та систематизації знань, реалізований за допомогою алгоритму PRES-формули, наочно демонструє, як

технологічні інструменти структурують мислення старшокласників. Послідовне проходження дидактичного ланцюжка від фіксації власної позиції й причинно-наслідкового обґрунтування до наведення верифікованих прикладів і виведення фінального судження трансформує розрізнені історичні факти у тривку систему переконань. Отже, теорія розвитку критичного мислення дозволяє зняти з учнів психологічний опір перед вивченням суперечливих історичних тем, переводячи емоційні дискусії в площину наукової аргументації та об'єктивного аналізу першоджерел. Практична апробація цих дидактичних конструкцій підтверджує, що залучення старшокласників до критики історичних джерел, текстового контент-аналізу та картографування не лише нівелює механічне зазубрювання матеріалу підручника, а й закладає міцне підґрунтя для формування інформаційної гігієни.

ВИСНОВКИ

Актуальність та практична цінність розв'язаної науково-методичної проблеми зумовлені сучасними трансформаціями в освітньому просторі, необхідністю реалізації вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а також нагальною потребою захисту когнітивної сфери старшокласників від дезінформації, пропагандистських наративів та інформаційних маніпуляцій у сучасному медіапросторі.

Аналіз теоретичних засад дослідження показав, що критичне мислення на уроках історії є не просто окремою навичкою, а складною системою розумових операцій. Його можна визначити як здатність учня свідомо й послідовно аналізувати інформацію, перевіряти історичні джерела, помічати приховані підтексти, ідеологічні маніпуляції та розбіжності в текстах. Специфіка саме історичного критичного мислення полягає в тому, що школярі вчаться розглядати події з різних точок зору, враховувати історичний контекст і розуміти нелінійність минулого. Завдяки взаємодії всіх компонентів — від мотивації до рефлексії — розвиток такого мислення перетворюється із суто навчальної мети на формування інтелектуальної незалежності та власної обґрунтованої позиції старшокласників.

Вивчення шкільних програм та підручників виявило важливу суперечність у сучасній практиці. Хоча офіційно наша освітня система орієнтована на діяльнісний підхід, де розвиток критичного мислення є наскрізною лінією, більшість чинних підручників досі просто подають готову інформацію. Автори часто пропонують учням уже сформульовані висновки, через що школярі не мають можливості самостійно аналізувати події. Крім того, в школах не вистачає якісних дидактичних матеріалів для критичного розбору текстових та візуальних джерел.

Для розв'язання цієї проблеми у роботі було обґрунтовано, що навчання за технологією критичного мислення потребує чіткої трьохетапної структури уроку, яка складається з актуалізації, усвідомлення змісту та рефлексії. При цьому вчитель має змінити свою роль — бути не єдиним джерелом істини, а

модератором процесу. Найкращий методичний потенціал для цього має тема українського визвольного руху середини XX століття, а також пов'язані з нею періоди Української революції 1917–1921 років та Січового Стрілецтва. Цей історичний пласт, який має багато розсекречених архівів, спогадів та суперечливих документів, є чудовою базою для руйнування радянських та сучасних геополітичних міфів.

Ефективність такого підходу підтвердило практичне моделювання фрагментів уроків історії України в 10–11 класах (зокрема, за темами про створення, діяльність та соціокультурний склад УПА в роки Другої світової війни). Розроблені матеріали показали, як стратегії критичного мислення можна легко поєднати зі стандартною структурою уроку без порушення державної програми. Початок заняття, побудований на створенні когнітивного дисонансу через вправи «Бліц-верифікація» або «Шкала думок», викликає в учнів інтерес до пошуку істини. На центральному етапі школярі переходять від простого читання до самостійної роботи у «Лабораторії джерел» за допомогою кейс-методу, прийому «Юридична експертиза» або графічних схем «Фішбоун», «Діаграма Вена» та «Кластер». Фінальний етап вчить старшокласників зводити отримані результати в логічну систему, що чудово реалізується через алгоритм PRES-формули (*Див. Додаток К*).

У підсумку можна сказати, що використання технологій критичного мислення разом із наочним аналізом джерел допомагає подолати упередженість і страх старшокласників перед складними сторінками минулого. Такий підхід перетворює навички перевірки історичних фактів на універсальні вміння, які допоможуть випускникам орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, розпізнавати маніпуляції та свідомо формувати власну громадянську позицію. Напрацьовані в дипломній роботі матеріали та практичні приклади мають прикладне значення і можуть бути використані вчителями історії, репетиторами та студентами для покращення якості навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

І. Нормативні документи

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. 2011. [Електронний ресурс]. URL: [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>] (Дата звернення: 10.06.2026).
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Лист затвердженої постанови Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 10.06.2026).
3. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 10.06.2026).
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2020. № 31. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (Дата звернення: 10.06.2026).
5. Історія: Україна і світ. 10–11 класи : інтегрований курс. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2022. 106 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/Istoriya-Ukrayina.i.svit-Intehrovanyy.kurs.30.09.2022.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
6. Історія України. 10–11 класи : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / К. О. Баханов, С. О. Берендєєв, Ю. В. Білай та ін. Київ, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/informatsia-dla-osib-z-tot-ta-ypo/materialy-mnp/modelni-navch-programy-na-tot/np-istoriia-ukrayini-10-11-klasi.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).

II. Монографії, наукові статті

7. 20 прийомів розвитку критичного мислення. *Освітній портал «Знайшов»*. URL: https://znayshov.com/News/Details/20_pryiomiv_rozvytku_krytychnoho_myslennia (Дата звернення: 10.06.2026).
8. Балан А. А. Психологічні особливості розвитку критичного мислення в учнів : випускна кваліфікаційна робота (магістр). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини ; наук. керівник Г. О. Шулдик. Умань, 2023. 70 с. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BD-%D0%90.%D0%90..pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
9. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Beh.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
10. Белкіна-Ковальчук О. В. Роль критичного мислення в сучасній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 52. С. 219–224.
11. Бірзул О. В. Використання методів критичного мислення на уроці історії [Електронний ресурс]: URL: <https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/inline-files/vikoristannya-metodiv-kritichnogo-mislennya-na-uroci-istorii-birzul-o.v.2-zasidannya-mo.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
12. Бондарук І. Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 39 (2). С. 88–94. URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)_15) (Дата звернення: 10.06.2026).
13. Використання засобів критичного мислення на уроках історії. С.1–18. URL: <https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/inline-files/vikoristannya-metodiv-kritichnogo-mislennya-na-uroci-istorii-birzul-o.v.2-zasidannya-mo.pdf> (дата звернення: 10.06.2026).

14. Глуховцов О. В. Організаційна культура вчителя історії. На Урок : освітній проект. 2024. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-organizaciyna-kultura-vchitelya-istori-405663.html> (Дата звернення: 10.06.2026).
15. Готра О. Історична пам'ять як чинник формування ідентичності. *INTERMARUM: історія, політика, культура*. 2015. Вип. 2. С. 143–155. URL: <https://intermarum.zu.edu.ua/article/view/90416/86175> (Дата звернення: 10.06.2026).
16. Гуцало Л. В. Розвиток критичного мислення на уроках історії. *Роль педагога у впровадженні інноваційних технологій в освітній процес: історія та сьогодення : матеріали регіональної науково-краєзнавчої конференції*. Науковий збірник «Велика Волинь». Вип. 65 / упоряд. П. С. Скавронський. Бердичів : ФОП Мельник М. В., 2023. С. 215–222. URL: <https://surl.li/jxkxdq> (Дата звернення: 12.04.2026).
17. Десять міфів про Українську революцію. *BBC News Україна*. 2017. 13 березня. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-39216782> (дата звернення: 12.06.2026).
18. Карпик С. Впровадження основних методів і прийомів технології критичного навчання на уроках історії та суспільствознавчих дисциплін. Медіаграмотність в Україні: освітня платформа. URL: <https://medialiteracy.org.ua/vprovadzhennya-osnovnyh-metodiv-i-pryjomiv-tehnologiyi-krytychnogo-navchannya-na-urokah-istoriyi-ta-suspilstvoznachnyh-dystsyplin/> (Дата звернення: 10.06.2026).
19. Квасевич Т. В. Сучасні підходи до формування критичного мислення здобувачів освіти. Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: Зб. наук. пр. / редкол.: О. Я. Чебікін та ін. Одеса: Університет Ушинського, 2023. С. 98–103. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17644/1/Kvasievych.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
20. Кінд-Войтюк Н. Сучасний вчитель історії та інформаційно-комунікаційна компетентність на уроках у Новій українській школі. *Літопис Волині : всеукраїнський науковий часопис*. 2021. Чис. 24. С. 103–107. URL:

<https://litopys.volyn.ua/index.php/litopys/article/view/233/183> (Дата звернення: 10.06.2026).

21. Мартиненко С., Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація *Початкова освіта. Методичний порадник*. 2010. №6 (42) (24). с. 28–32. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4582/1/S_Martinenko_L_Horuzha_PO_24_2010_PI_GI.pdf (Дата звернення: 10.06.2026).
22. Мереуца О. В. Методи формування критичного мислення школярів на уроках історії. *Актуальні питання історії України, всесвітньої історії та методик їх викладання : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 19 трав. 2023 р.) / Міжнар. економ.-гуманіт. ун-т ім. акад. Степана Дем'янчука. Рівне : МЕРУ, 2023. С. 161–163. URL <http://dspace.megu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3983> (Дата звернення: 10.06.2026).*
23. Міфи про УПА: УПА боролася за моноетнічну державу. *NV.ua*. 2017. 14 жовтня. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/politics/10-mifiv-pro-upa-upa-borolasja-za-monoetnichnu-derzhavu-1461681.html> (Дата звернення: 10.06.2026).
24. Мороз І. В. Роль учителя в умовах дослідницького навчання історії в старших класах. *Практична філософія і Нова українська школа : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2019. С. 76–79. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715911/1/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7%20%D0%86..pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).*
25. Плугіна А. Теоретико-методичні засади розвитку критичного мислення у молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи : збірник наукових праць*. 2022. Вип. 2 (8). С. 35–41. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2022/2/7.pdf (Дата звернення: 10.06.2026).
26. Пометун О., Гупан Н. Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України. С. 1–13. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713437/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.10%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81.pdf> (Дата звернення: 15.02.2026).

27. Пометун О. Досвід і практика критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 1. С.2–7; № 4. С. 9–13.
28. Психолого-педагогічні засади успішності майбутнього фахівця : монографія / за заг. ред. О. А. Агаркова; голов. ред. Л. М. Пріснякова. Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. 200 с. URL: <http://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/4195/1/18.10.19%20%20%D0%9F%D0%B5%D1%87%D0%B0%D1%82%D1%8C%20%2B%2B%2B%2B%2B18.10.%2019%20%D0%92%D0%90%D0%A0%D0%86%D0%90%D0%9D%D0%A2%2011111.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
29. Резниченко О. В. Методи активізації пізнавальної та креативної діяльності учнів на уроках історії. На Урок : освітній проект. 2017. URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-z-istori-metodi-aktivizaci-piznavalno-ta-kreativno-diyalnosti-uchniv-na-urokah-istori-4053.html> (дата звернення: 10.06.2026).
30. Розвиток критичного мислення на уроках історії. На Урок : освітній проект. 2024. URL: <https://naurok.com.ua/rozvitok-kritichnogo-mislennya-na-urokah-istori-505130.html> (Дата звернення: 10.06.2026).
31. Розвиток критичного мислення. Персональний сайт вчителя Оксани Назаренко: «Самоосвіта». URL: http://oksana-nazarenko.kr.sch.in.ua/samoosvita/rozvitok_kritichnogo_mislennya/ (Дата звернення: 10.06.2026).
32. Рудницька Н. А. Розвиток критичного мислення на уроках історії як один із шляхів формування інноваційної особистості. Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. пр. Том 3. Кривий Ріг, 2013. С. 119-124. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/uk/article/view/7484/6951> (Дата звернення: 10.06.2026).
33. Слодиницька Ю. Р., Гудима Г. Б. Розвиток критичного мислення в сучасній педагогіці: стратегії, методи та виклики. *Innovative Development in the Global Science : Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*

- (June 26–28, 2023). Boston, USA, 2023. С. 91–94. URL: [<https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3951>] (Дата звернення: 10.06.2026).
34. Станіченко О. Використання методів формування критичного мислення в учнів старшої школи під час вивчення інтегрованого курсу «Громадянська освіта». *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 1 (196). С. 101–105. URL: [<https://isp.pano.pl.ua/article/download/224558/225856/515255>] (Дата звернення: 10.06.2026).
 35. Терно С. О. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с. URL: [https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_monograph.pdf] (Дата звернення: 10.06.2026).
 36. Тісліченко О. А. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3 (51). С. 230–235. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_3_41] (Дата звернення: 17.02.2026).
 37. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. № 2 (21). С. 240–257. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16] (Дата звернення: 10.06.2026).
 38. Формування та розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. На Урок: освітній проект. 2024. URL: [<https://naurok.com.ua/vistup-formuvannya-ta-rozvitok-kritichnogo-mislennya-shkolyariv-na-urokah-istori-484926.html>] (Дата звернення: 10.06.2026).
 39. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20 (2). С. 276–286. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20%282%29_27] (Дата звернення: 10.06.2026).
 40. Хренов Д. Розвиток критичного мислення як психолого-педагогічна проблема у науковому доробку вітчизняних науковців. *Гуманізація навчально-виховного*

процесу. 2025. № 1 (107). С. 81–89. URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/326987> (Дата звернення: 10.06.2026).

41. Шифрук С. Шлях до успіху через формування критичного мислення на уроках історії. *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 2 (30). URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/06/5.-%D0%A8%D0%B8%D1%84%D1%80%D1%83%D0%BA-.pdf> (Дата звернення: 18.03.20206).
42. Шинкаренко В. Психолого-педагогічні особливості патріотичного виховання старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: «Філософія. Педагогіка»*. 2025. № 1 (8). С. 176–182. URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/download/234/220/> (Дата звернення: 10.06.2026).

IV. Підручники і посібники

43. Бурнейко І. О., Хлібовська Г. М., Крижановська М. Є., Наумчук О. В. Історія України. Рівень стандарту підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/3094-istoriia-ukrainy-10-klas-burneiko.html> (Дата звернення: 15.05.2026)
44. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти . Київ: Літера ЛТД, 2018. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1228-istoriya-ukrainy-10-klas-vlasov-kulchycky.html> (Дата звернення: 15.05.2026)
45. Власов В. С., Кульчицький С. В., Панарін О. Є. Історія України (рівень стандарту) : підруч. для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2024. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/3022-istoriia-ukr-vlasov-11-klas-2024.html> (Дата звернення: 10.06.2026).
46. Гриненко О. М. Технологія розвитку критичного мислення : інформаційно-методичний посібник. Слов'янськ : Донецький обласний палац дитячої та юнацької творчості, 2023. 50 с. URL: <https://donopdut.org.ua/wp->

<content/uploads/2023/09/Tekhnologiya-rozvitku-kritichnogo-mislennya.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).

47. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Освіта України; КНТ, 2008. 528 с.
48. Історія України (профільний рівень) : підруч. для 11 класу закладів загальної середньої освіти / Г. М. Хлібовська, О. В. Наумчук, М. Є. Крижановська, І. О. Бурнейко. Тернопіль : Астон, 2024. 272 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/3023-istoriia-ukrainy-khlibovska-11-klas-2024.html> (Дата звернення: 10.06.2026).
49. Конверський А. Є. Критичне мислення : підручник для студентів навчальних закладів вищої освіти усіх спеціальностей. 4-те вид., перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2024. 386 с. URL: https://www.academia.edu/45624275/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%90_%D0%84_%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA (Дата звернення: 10.06.2026).
50. Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. Харків : Основа, 2007. 112 с. (Б-ка журн. «Історія та правознавство» ; вип. 6 (42)). URL: <https://studfile.net/preview/5459213/> (Дата звернення: 10.05.2026).
51. Методика викладання історії в школі : підручник / І. І. Коляда, С. І. Боровська, С. О. Вербицька. Київ: КНТ, 2017. 352 с. URL: <https://buklib.net/books/21923/> (Дата звернення: 10.06.2026).
52. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1405/1/12-63.pdf> (Дата звернення: 10.05.2026).
53. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3731/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1>

[%82%D1%83%D0%BD_%D0%9E.%D0%86.%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B
E%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf](#) (Дата звернення: 10.06.2026).

54. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 250 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Metodyka_rozvytku_krytychnoho_myslennia.pdf (Дата звернення: 10.05.2026).
55. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / за заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ : КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2007. 366 с. URL: <https://studfile.net/preview/8839472/> (Дата звернення: 04.05.2026).
56. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Savchyn-Vikova-psykholohiia-.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
57. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с. URL: <https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno-CTDTheory.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
58. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер ; наук. ред. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2008. 220 с. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/772/77257/Kritichne.pdf> (Дата звернення: 10.06.2026).
59. Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 120 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713879/1/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_2.pdf (Дата звернення: 10.06.2026).

V. Дисертації

60. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ДВНЗ

«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» ; наук. керівник О. В. Слоньовська. Івано-Франківськ, 2016. 248 с. : рукопис. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ec965d3d-67ca-4aaf-b890-0e87d78f9153/content> (Дата звернення: 10.06.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

АЛГОРИТМ РОБОТИ З ІСТОРИЧНИМ ДЖЕРЕЛОМ

1. Ознайомтеся з історичним джерелом. Чим воно значиме для розв'язання поставленого завдання (чи проблеми)?
2. Визначте час і місце появи джерела (якщо в поясненні до тексту джерела інформація відсутня — за допомогою довідкової літератури чи інтернет-ресурсів). Ким був написаний документ і з якою метою? (Слід зауважити учням, що важливими є відповіді на запитання про походження автора документу, професію, місце в суспільстві, політичні погляди.)
3. Про який історичний факт, явище чи напрям життя суспільства розповідає історичний документ? Визначте головну ідею змісту документа.
4. Встановіть, чи був автор учасником або ж очевидцем (сучасником) цих подій. Наскільки можна довіряти авторові, чи є текст тенденційним, тобто чи є в ньому явні ознаки упередженості чи перекручування.
5. Проаналізуйте, чи зрозуміли ви текст документа, чи можете виконати поставлені завдання. Усуньте причини, які заважають вам це зробити. У разі труднощів проконсультуйтеся із вчителем.
6. Виділіть зі змісту документа найголовніше і запишіть у зошит. Якщо деякі поняття, значення окремих слів вам незрозумілі, зверніться до довідкової літератури, інтернет-ресурсів або до коментарів (за наявності), що супроводжують текст.
7. Встановіть важливість інформації, отриманої за допомогою історичного джерела, для розв'язання поставленого завдання. Порівняйте документ з іншими документами з того ж питання і встановіть, що є спільного, а що відмінного, чи є протиріччя в основних положеннях; наскільки отримана інформація відповідає матеріалу підручника. Чи є в тексті факти, що дають підстави вам вважати цей документ достовірним джерелом інформації?
8. Переконайтеся, які раніше відомі вам гіпотези чи висновки може підтвердити чи спростувати це джерело.
9. Встановіть, які нові гіпотези, узагальнення можна зробити на його підставі.

Джерело: Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. С.49–50.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1405/1/12-63.pdf> (Дата звернення: 10.05.2026)

АЛГОРИТМ ДЕКОНСТРУКЦІЇ ПРОПАГАНДИСТСЬКОГО ПЛАКАТА

1. Опис (Що я бачу?): Які персонажі зображені? Які символи (наприклад, свастика, зброя, гроші) використано? Які кольори домінують?
2. Контекст (Коли і навіщо це створено?): Які історичні події відбувалися в часи створення плаката (1940–1950-ті рр.)? Хто був замовником цього зображення?
3. Емоційні тригери (Що я відчуваю?): Які емоції намагається викликати автор (страх, огиду, праведний гнів)? Чому бійців УПА зображують саме карикатурно (це знецінює ворога, робить його «нікчемним» або, навпаки, «абсолютним злом»)?
4. Суть маніпуляції (Який міф формується?): Як поєднання української символіки чи образу повстанця із нацистською свастикою створювало в мізках радянських громадян стійкий маркер «український націоналіст = нацист»?

Радянські агітаційні плакати про діяльність ОУН-УПА в роки Другої світової війни





Джерело: Кузіна К. Як створити «ворога»: дегуманізація українців радянським агітпропом.
URL: <https://uamoderna.com/war/yak-stvoryty-voroha-dehumanizatsiia-ukraintsiv-radianskym-ahitpropom/> (Дата звернення: 28.05.2026)

СТРУКТУРА УРОКУ В ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Частина уроку	Завдання	Сенс завдань	Потрібний час
ВСТУПНА	□ Актуалізація □ Мотивація □ Тема, очікувані результати	1. Пожвавлення у пам'яті учнів опорних, пов'язаних з новою темою, знань та життєвих уявлень, які треба лише «дістати» з довготривалої пам'яті. 2. Усвідомлення учнями потреби у пізнанні, персональної значущості нової теми, інтересу до неї. 3. Оголошення нової теми та результатів, яких ми очікуємо (і будемо перевіряти) від учнів наприкінці уроку.	До 5-7 хв. якщо не передбачена перевірка домашнього завдання 
ОСНОВНА	□ Конструювання учнями знань і навичок, формування власного ставлення до теми	Активна діяльність учнів з дослідження, осмислення матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені запитання, формулювання нових запитань і пошуку відповідей на них, відпрацювання вмінь і стратегій мислення. У ній є сенс виокремлювати два етапи: 1) сприйняття нового матеріалу; 2) осмислення нового матеріалу.	До 27-35 хв. з 45 хвилин уроку 
ПІДСУМКОВА	□ Узагальнення й систематизація учнями отриманої інформації. □ Рефлексія.	Учні разом з учителем узагальнюють та інтерпретують основні ідеї уроку; обмінюються думками та висловлюють особисте ставлення до окремих положень матеріалу чи уроку в цілому, оцінюють набуті знання й уміння; ставлять собі додаткові запитання; планують застосування вивченого.	До 10 хв. 

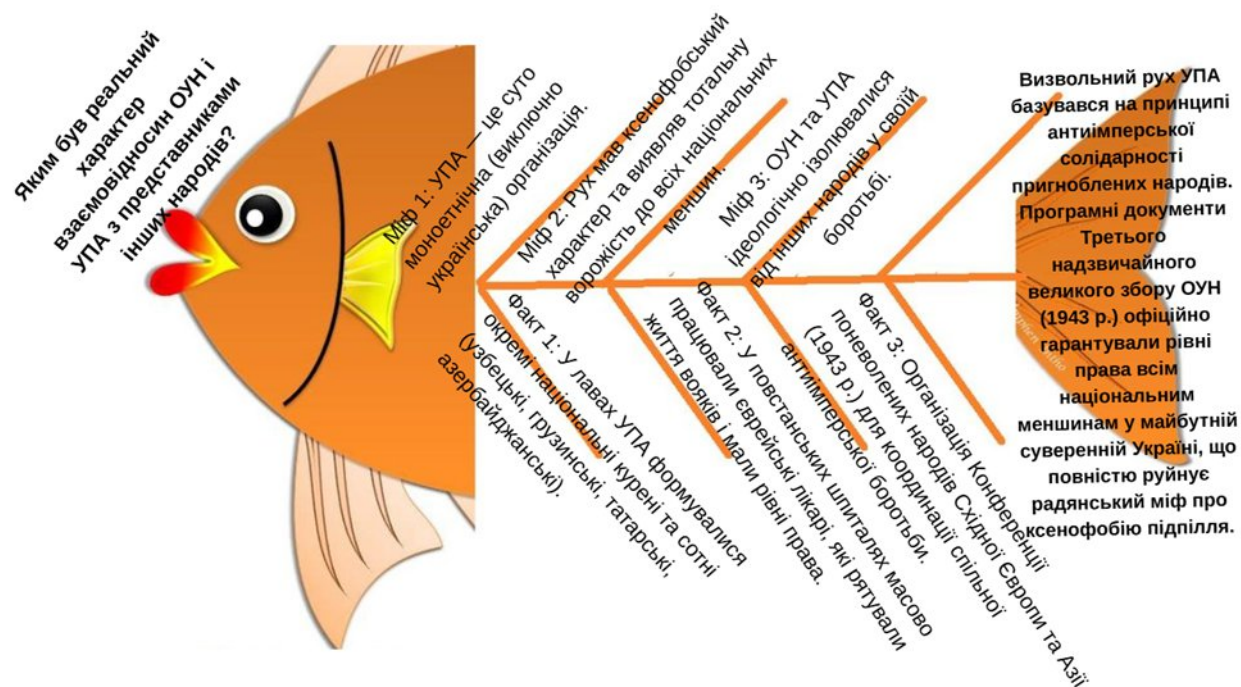
Джерело: <https://nus.org.ua/2020/02/06/urok-shho-rozvyvaye-krytychne-myslennya-struktura-i-metody-chastyna-i/>

РОЗПОДІЛ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ

Частина уроку	Методи	Примітки
ВСТУПНА	• Кластер • Бортовий журнал • Дерево передбачень • Асоціативний куш • Таблиця «З-Х-Д» (Знаємо–Хочемо дізнатися – Дізналися) • Мозковий штурм • Робота в парах	Методи цієї частини передбачають завдання, що займають мінімум часу для виконання. Не передбачають коментування чи виправлення помилок учнів; іноді (як «З-Х-Д») лише починаються в цій частині.
ОСНОВНА	• Робота в парах та малих групах • Формулювання визначення поняття через найближчий рід та вид • Карта понять • Тонкі й товсті запитання • Бортовий журнал • Т-таблиця • Концептуальна таблиця • Дискусія • Займи позицію • Кубування • Коло ідей • ПРЕС • Запитаймо один одного • Кластер • Читання в парах і узагальнення в парах • Читання з маркуванням • Картографування тексту чи інформації (майнд-меппінг) • Навчаючи вчуся • Запитай в автора • Таблиця «З-Х-Д» («Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися»)	Перша половина названих методів оптимальні для першого етапу цієї частини уроку: читання й узагальнення в парах, формулювання визначення поняття, читання з маркуванням та інші. Решта методів – для другого етапу, бо вимагають від учнів вже знайомства з матеріалом – дискусія, кубування, ПРЕС та інші.
ПІДСУМКОВА	• Сенквейн • Дискусія • Бортовий журнал • Концептуальна таблиця • Таблиця «З-Х-Д» («Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися») • Шкала думок • ПМЦ («Плюс, Мінус, Цікаво») • ПРЕС • Займи позицію	На цьому етапі, окрім названих, використовуються також методи само- та взаємооцінки, як от: Аркуші самооцінки, Мішень, Одне слово, Смайлики та інші.

Джерело: Використання засобів критичного мислення на уроках історії. С.6 URL: <https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/inline-files/vikoristannya-metodiv-kritichnogomislennya-na-uroci-istorii-birzul-o.v.2-zasidannya-mo.pdf>

ФІШБОУН



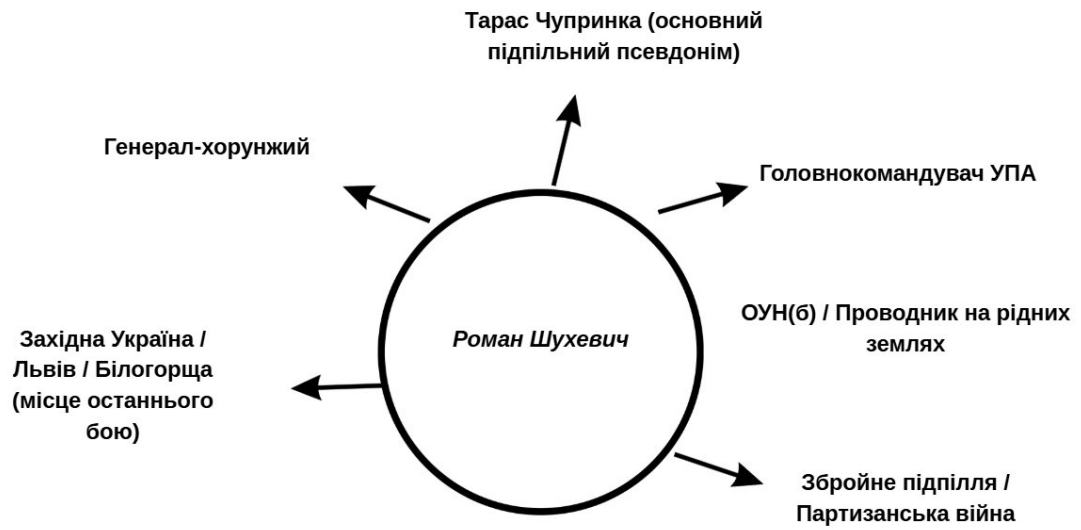
Джерело: власна розробка

КОЛА ВЕННА

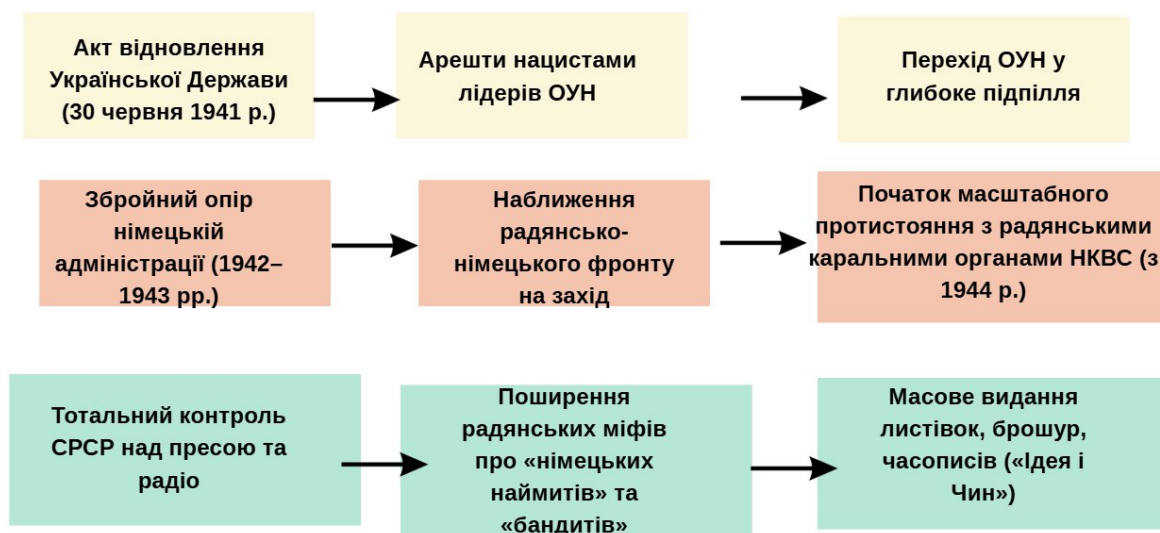
Іноземні / колабораціоністські формування Вермахту (дивізії «Галичина», батальйони «Нахтігаль» та «Роланд») Українська Повстанська Армія (УПА)



Джерело: власна розробка

АСОЦІАТИВНИЙ КУЩ

Джерело: власна розробка

ЛОГІЧНІ ЛАНЦЮЖКИ

Джерело: власна розробка

Додаток Я

План-конспект уроку з предмету «Історія: Україна і світ»

Урок 49 Дата 08.05.2026 10 клас

Тема: **Створення і діяльність ОУН**

Мета:

навчальна:

- ознайомити учнів з етапами створення ОУН; / *інформаційна*
- розглянути зміст діяльності організації, з'ясувати тактику та стратегію боротьби ОУН; / *інформаційна, логічна*
- розкрити суть ідеології «інтегрального націоналізму» та націократії Миколи Сціборського; / *інформаційна розвивальна:*
- розвивати пам'ять учнів, набути під час вивчення та повторення навчального матеріалу (на основі письмових та усних відповідей, поставлення проблемними питаннями, Гра «ланцюжок»); / *логічна, інформаційна*
- формувати критичне та логічне мислення (парна робота з історичним письмовим джерелом, метод «Пошук інформації» в групах, метод «Коло ідей», метод «Мозковий штурм», інтерактивна вправа «Знайти відповідність» (Wordwall), інтерактивна вправа «Знайти пари» (Wordwall)); / *логічна, інформаційна, аксіологічна*
- формувати аксіологічну компетентність за допомогою висловлювання власної та колективної думки щодо українського інтегрального націоналізму та діяльності ОУН (метод «Пошук інформації» в групах, метод «Коло ідей»); / *логічна, інформаційна, аксіологічна*
- формувати навички роботи із історичною картою (робота з історичною картою); / *логічна, інформаційна, просторова*
- розвивати навички парної та групової роботи (метод «Пошук інформації» в групах, метод «Коло ідей», інтерактивна вправа
- «Знайти відповідність» (Wordwall)) / *логічна, інформаційна, соціальна, цифрова виховна:*
- виховувати почуття тривоги за долю батьківщини та любов до неї (на основі фактів про діяльність учасників ОУН в боротьбі з польською владою та розробку української національної ідеї, зокрема націократії); / *інформаційна, логічна, громадянська*
- формувати відчуття пошани та поваги до діячів, які продовжували розбудовувати державу (на основі біографічних даних Степана Бандери, Андрія Мельника, Миколи Сціборського та інших); / *інформаційна, логічна, громадянська*
- виховувати почуття колективізму (метод «Мозковий штурм», метод «Пошук інформації» в групах, інтерактивна вправа «Знайти відповідність» (Wordwall), метод «Коло ідей»); / *інформаційна, соціальна, цифрова*
- виховувати виконавську дисципліну та акуратність (метод «Пошук інформації» в групах, інтерактивна вправа «Знайти відповідність» (Wordwall), метод «Коло ідей»); / *соціальна, інформаційна, логічна, цифрова*

- виховувати прагнення до власних міркувань та самоосвіти (робота із нейromeжею вдома); / *цифрова, інформаційна, громадянська*
- викликати почуття відповідальності за збереження української державності (на основі фактів про боротьбу ОУН з окупаційною польською владою); / *інформаційна, громадянська, особиста*
- виховувати толерантне ставлення до різних думок своїх однокласників (метод «Мозковий штурм», метод «Пошук інформації» в групах, метод «Коло ідей»); / *громадянська, інформаційна*
- виховувати відповідальність за доручену справу (метод «Пошук інформації» в групах, метод «Коло ідей»). / *громадянська, соціальна, інформаційна*

Тип уроку: комбінований.

Обладнання: підручник: з Історії України (рівень стандарту). 10 клас, онлайн-засоби.

Основні дати

1920 р. — створення в Празі УВО;

1929 р. — створення у Відні ОУН;

1935—1936 рр.— Варшавський процес; політичний процес проти ОУН, засудження основних провідників ОУН на західноукраїнських землях;

Основні терміни: український інтегральний націоналізм, націоналізм, синдикалізм, націократія.

Основні історичні діячі: М. Сціборський, А. Мельник, С. Бандера.

План уроку

1.

Процес формування Організації українських націоналістів;

2.

1.

Ідеологічні засади Організації українських націоналістів. Ключові програмові документи ОУН. Розкол Організації українських націоналістів.

2.

Хід роботи

Доза	Етап уроку	Навчально-виховна діяльність вчителя	Навчально-виховна діяльність учня	Примітки
------	------------	--------------------------------------	-----------------------------------	----------

часу				
1 хв	I. Організаційний	Привітання з учнями, перевірка присутніх.		
7 хв	II. Перевірка домашнього завдання		<u>Письмова робота</u> Коротко письмово власне ставлення до польської політики на західноукраїнських землях в міжвоєнний період (Харченко). <u>Усна відповідь</u> Яке було міжнародно-політичне становище Західної України після Першої світової війни? (Органістий) Опишіть ключові риси польської окупаційної політики в Східній Галичині та Волині в 30-х рр. XX ст. (Яковишин) <u>Дошка</u> Гра «Ланцюжок» (градова, Харченко) Ви по черзі називаєте українські політичні партії Східної Галичини та Волині і пов'язані з ними історичних діячів. Хто не може більше назвати – виходить з гри. Перемагає той, хто виходить останнім.	<i>логічна, аксіологічна</i> <i>логічна логічна</i>

			<u>Карта (ПІ)</u> 1. Гра «Знавець карти» Покажіть на карті розташування Східної Галичини, Буковини та Закарпаття (Гайко).	
3 х в	III. Мотиваційний етап	Прийом «Мозаїка слів і тегів» ○ Вітаю, друзі! Сьогодні ми з вами поринемо у вир подій однієї з найдраматичнішої сторінки історії. На дошці ми повинні скласти мозаїку слів під назвою “Визвольний рух”. На нас чекає знайомство з ОУН – організацією, яка протягом багатьох років вела невтомну боротьбу за незалежність та самовизначення нашого народу. Чому ж виникла ОУН? Якими були її цілі та методи? Який вплив вона мала на хід історії? Ці та багато інших питань ми розкриємо на цьому уроці. ОУН – це не просто назва, це символ стійкості, самовідданості та віри в щасливе майбутнє України. Її діяльність – це не лише сторінки підручників, це живі історії людей, які не змирилися з окупацією, які прагнули свободи для своєї Батьківщини. Тож приготуйтеся до захоплюючої подорожі в минуле, де ми з вами дослідимо витoki, ідеологію та	Які слова на мозаїці слів і тегів вам відомі? / <i>логічна</i> Відтворіть заковдані у хмаринці назви та вислови. / <i>логічна, інформаційна</i>	

		діяльність ОУН – однієї з найважливіших сторінок української історії. / <i>інформаційна</i>		
3 х в	IV. Актуалізаційний етап	Усно 	Який історичний період ми зараз вивчаємо з історії України? (ВХарченко) Що вам відомо про роль українських націоналістичних угруповань на початку Першої світової війни? (Матіїв) Проаналізуйте інтелектуальну карту на с. 148. Які з основних пунктів вказаної схеми для вас є найважливішими? (всі учні)	<i>логічна логічна</i> <i>логічна, інформаційна</i>

23 хв	V. Етап вивчення нового матеріалу	Письмове завдання	Парна робота з історичним письмовим джерелом Декалог («Десять заповідей українського націоналіста») «Я – Дух одвічної стихії, що зберіг Тебе від татарської потопа й поставив на грані двох світів творити нове життя:	<i>інформаційна</i> <i>, логічна, мовленнєва, соціальна</i>
----------	--------------------------------------	--------------------------	--	--

			Здобудеш Українську Державу, або згинеш у боротьбі за неї. Не дозволиш нікому плямити слави, ні чести Твоїї Нації. Пам'ятай про великі дні наших Визвольних змагань. Будь гордий з того, що Ти є спадкоємцем боротьби за славу Володимирового Тризуба. Пімстиш смерть Великих Лицарів. Про справу не говори з тим, з ким можна, а з тим, з ким треба. Не завагаєшся виконати найнебезпечнішого чину, якщо цього вимагатиме добро справи. Ненавистю й безоглядною боротьбою прийматимеш ворогів Твоїї Нації. Ні просьби, ні грозьби, ні тортури, ані смерть не приневолять Тебе виявити тайни. Змагатимеш до поширення сили, слави, багатства й простору Української Держави». Автор «Декалогу» - Степан Ленкавський, . Вперше «Декалог» був надрукований як вкладка до «Сурми», влітку 1929 року. «Десять заповідей українського націоналіста» стали загальновідомими під своєю грецькою назвою «Декалог». Питання для обговорення: - До чого закликає документ? Яку мету переслідували українські націоналісти? Чи відображені в Декалозі ідеї «інтегрального націоналізму»?	
--	--	--	---	--

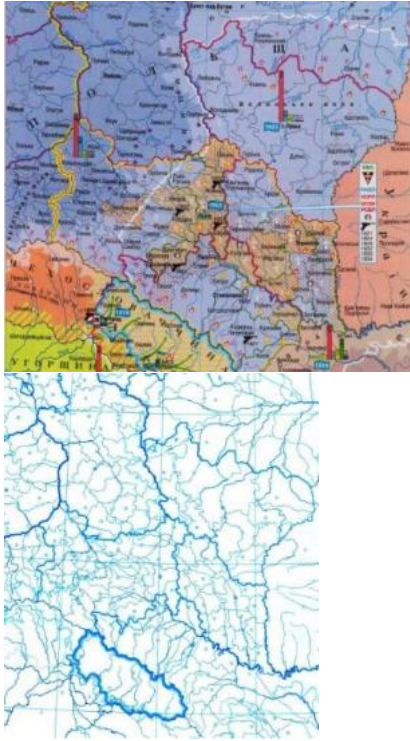
			Спробуйте відтворити образ українського націоналіста, згідно Декалогу.	
--	--	--	---	--

			Робота в групах Метод «Пошук інформації» Учні поділяються на 5 груп. У групі в кожного члена є ролі (керівник, інформатори та оратор). За допомогою додаткових джерел інформації та роздаткового матеріалу (програмові документи ОУН. Конституція Української держави Миколи Сціборського. Уривки з книги «Націкоратія» Миколи Сціборського) школярі розглядають ключові аспекти свого питання. Ключові проблеми аналізу для учнівських груп: <i>I група</i> досліджує державний лад майбутньої держави; <i>II група</i> – соціальний лад; <i>III група</i> – економічний лад; <i>IV група</i> – вирішення земельного питання; <i>V група</i> - стан розвитку промисловості. В кінці роботи учні мають створити кластер, заповнити певні колонки таблиці на дошці:	<i>інформаційна</i> <i>, логічна,</i> <i>мовленнєва,</i> <i>хронологічна,</i> <i>економічна,</i> <i>громадянська</i> <i>, соціальна</i>
--	--	--	--	--

	- Убивство в 1934 р. міністра внутрішніх справ Польщі Б. Перацького було, з одного боку, помстою за політику пацифікації, а з іншого, — викликом світовій громадськості у зв'язку з порушенням Польщею прав національних меншин. <i>/ інформаційна</i> індивідуальна робота з учнів з додатковими джерелами інформації - Серйозним ударом по ОУН стало вбивство у травні 1938 р. Лідера організації Є. Коновальця. Напередодні вирішальних в історії Європи та світу подій організація залишилася без керівника. У середині ОУН позначився розкол між її закордонним проводом, на чолі з А. Мельником, і структурою ОУН на західноукраїнських землях, головою якої від 1933 р. Був С. Бандера.	Метод «Коло ідей» (Гра «Ямарок ідей») Учні об'єднуються в три групи. Групи мають відповісти на наступне питання: «Яку роль в розвитку ідеології ОУН відіграли Степан Бандера, Андрій Мельник, Микола Сціборський та інші діячі організації?». Учні сканують QR-коди, щоб ознайомитися з двома інтелект-картами. Після закінчення обговорення кожна з груп по черзі висуває одну ключову думку, яка буде вирішенням вказаного питання. З усіх думок учасники груп мають вибрати найкращу. Ідеї інших груп можна доповнювати і розвивати. Прочитайте уривок з листа А. Мельника та С. Бандери, а також спогадів М. Сціборського на рахунок національного питання. Спробуйте дати відповідь на наступні питання: «В чому суперечливість національного питання в ідеології ОУН на ранньому етапі існування цієї організації?» <i>Уривок листа А. Мельника та С. Бандери від 10 серпня 1940 року:</i> «Відносно Сціборського, то двоякі факти рішення про те, що він не може бути в ПУН. По-перше, він	<i>інформаційна</i> , <i>логічна, мовленнєва, громадська</i> <i>інформаційна</i> , <i>логічна, мовленнєва</i>
--	---	---	---

		Перші серйозні розбіжності між двома лідерами відбулися під час подій у Карпатській		
--	--	---	--	--

	Україні. А. Мельник, як більш обізнаний у європейських справах передвоєнної Європи, категорично заборонив перехід членів ОУН із Галичини до Закарпаття. / <i>інформаційна, хронологічна</i> * парна робота з учнів з текстом підручника та вирішення проблемних питань - У 1940 р. між А. Мельником і С. Бандерою відбулася зустріч, яка завершилася розривом між двома лідерами. У квітні 1941 р. у Кракові на II Великому зборі ОУН С. Бандеру було проголошено провідником, а А. Мельник був виключений з організації, після чого постали дві організації — ОУН(б) та ОУН(м). Крім того, II Великий збір був присвячений підготовці до здобуття влади в Україні в умовах, коли наближався напад Німеччини на СРСР. / <i>інформаційна, хронологічна</i>	виказує неприпустимі в націоналіста браки особистої моралі в родинному житті... Що зроблено би сьогодні з яким-небудь низовим членом, коли б він покинув жінку і став жити з підозрілою московською жидівкою? Чи держала б його організація хоч один день? Та ж засади моралі й етики в родинному житті — це підставові принципи націоналістичної моралі». Метод «Мозкового штурму» (варіант: «кульки» або «мережа») В парах проаналізуйте текст на с. 149 та спробуйте дати відповідь на проблемне питання: «Які були основні причини розколу ОУН?». Питання вказується на дошці у формі кулі. Учні читають текст і усно висувають власні думки щодо цього питання.	<i>інформаційна, логічна, мовлення</i>
--	--	--	---

		* парна робота з історичним атласом та контруною картою з історії України 	Індивідуальне завдання* – В парах проаналізуйте історичні карти.	<i>інформаційна на , логічна, просторова</i>
--	--	--	---	---

6 х в	VI. Етап узагальнення та систематизації знань		Інтерактивна вправа Wordwall (варіант: «Відповідні пари») За допомогою свого гаджета проскануйте qr-kod і перейдіть на сайт «Wordwall». Зайшовши на даний сайт, необхідно розпочати вправу, натиснувши кнопку «Розпочати». У вправі є 2 колонки. Вам потрібно знайти пари між ними. Торкніть певної пари в одній колонці, щоб знайти відповідну в іншій. Час обмежений – 5 хвилин. Після проходження вправи тиснете кнопку «Показати список переможців» та вказуємо своє ім'я або псевдонім і записуєте його в рейтинг вправи. Робота триває 5-6 хв.	<i>інформаційно – логічна, аксіологічна, цифрова</i>
----------	---	--	---	---

1 хв	VII. Висновки	● Історична роль ОУН: Через специфічні геополітичні обставини напередодні Другої світової війни Організація українських націоналістів стала на чолі національно-визвольного руху українства на західноукраїнських землях у міжвоєнний період. ● Ідеологічний базис організації: Фундаментом діяльності ОУН виступив інтегральний націоналізм — авторитарна за своєю суттю ідеологія, яка безпосередньо визначила характер, специфіку та методи функціонування організації у 1930-х роках. ● Концепція націократії: Одним із провідних теоретиків українського націоналістичного руху став Микола Сціборський, який сформулював та обґрунтував засади націократії як оновленої ідеологічної моделі. ● Актуальність історичної спадщини: Теоретичний та практичний досвід лідерів ОУН (зокрема С. Бандери, А. Мельника, М. Сціборського) зберігає свою актуальність і дотепер, оскільки ними було здійснено фундаментальну спробу розробити правові, політичні та організаційні засади розбудови майбутньої Української Соборної Незалежної Держави.		
------	------------------	---	--	--

1 хв	VIII. Домашнє завдання		За параграфом 41 виконати завдання (<i>обов'язково</i>): Повторити параграф 41 підручника; <i>/логічна, інформаційна, мовленнєва, хронологічна</i> Скласти тезисний конспект;	
------	------------------------------	--	---	--

Джерело: власна розробка

