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

Бакалаврська робота
з теми: **«УКРАЇНСЬКЕ НАЦІОНАЛЬНЕ ВІДРОДЖЕННЯ: ПРОБЛЕМИ І МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ»**

Виконав:
Касіяник О. М.

Керівник:
кандидат історичних наук, доцент
Задорожнюк А. Б.

Національна шкала_____
Кількість балів_____
Оцінка ECTS_____

Члени комісії:

____ _____
____ _____
____ _____

Кам’янець-Подільський – 2026 рік

ЗМІСТ

ВСТУП……..3

РОЗДІЛ 1. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ……..….8

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ЗМІСТОВІ ВИКЛИКИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ В ШКОЛІ

2.1. Концептуалізація поняття «Українське національне відродження» (XIX – початок XX ст.) у сучасних шкільних програмах та підручниках…….17

2.2. Проблеми об’єктивного висвітлення ключових історичних постатей та подій доби відродження: подолання стереотипів……...20

2.3. Психолого-педагогічні бар'єри та комунікативні труднощі у сприйнятті складних процесів націєтворення учнями……23

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

3.1. Застосування інтерактивних методів та технологій розвитку критичного мислення на уроках історії……....27

3.2. Робота з історичними джерелами, документами та краєзнавчим матеріалом як інструмент формування історичної пам'яті……....32

3.3. Цифровізація навчального процесу: використання мультимедіа, віртуальних екскурсій та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) при вивченні теми…….37

ВИСНОВКИ……..45

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ……...…50

ВСТУП

Актуальність теми. Умови сучасного етапу державотворення в Україні, що відбуваються на тлі повномасштабної збройної агресії та екзистенційної загрози українській державності, безпрецедентно актуалізують питання формування стійкої національної ідентичності та збереження історичної пам’яті. Історія як навчальний предмет у закладах загальної середньої освіти перестала бути виключно академічною дисципліною, перетворившись на фундаментальний інструмент гуманітарної безпеки держави. У цьому контексті вивчення епохи Українського національного відродження (XIX – початку XX століття) набуває особливого, стратегічного значення. Саме в цей період відбувалося концептуальне оформлення модерної української нації, перехід від етнографічного до політичного етапу визвольного руху, закладалися ідейні підвалини незалежної України.

Процеси націєтворення, що розгорнулися у XIX столітті в умовах бездержавності та системного асиміляційного тиску з боку Російської та Австрійської (Австро-Угорської) імперій, мають прямі паралелі із сучасними викликами, з якими стикається українське суспільство в умовах гібридної та конвенційної війни. Розуміння учнями механізмів імперської політики русифікації, лінгвоциду (Валуєвський циркуляр, Емський указ) та, водночас, феномену незламності української інтелігенції, діяльності громад, "Просвіт", політичних партій, є критично необхідним для формування свідомого громадянина, здатного протистояти ворожій пропаганді.

Незважаючи на високий рівень історіографічного опрацювання теми в академічній науці, методична площина її викладання у шкільному курсі історії України стикається із серйозними проблемами. Традиційна парадигма навчання, орієнтована на фактологічне відтворення подій та дат, виявляється неефективною в умовах інформаційного суспільства та реформи «Нова українська школа» (НУШ), яка вимагає переходу до компетентнісного підходу. Сучасний учень потребує не просто хронологічного викладу дій кирило-мефодіївців чи народовців, а глибокого розуміння причинно-

наслідкових зв’язків, мотивів історичних діячів, аналізу історичних джерел та деконструкції імперських міфів, які досі частково існують у суспільній свідомості.

Нагальною є проблема подолання стереотипного, спрощеного висвітлення ключових постатей доби відродження (Т. Шевченка, М. Костомарова, М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського), які часто подаються через призму застарілих, ще радянських або народницьких кліше, що позбавляє їхні образи динаміки та актуальності для сучасного підлітка. Крім того, складність соціально-економічних та політичних концепцій XIX століття створює психолого-педагогічні бар'єри у їх сприйнятті здобувачами освіти.

Виникає гостра суперечність між колосальним виховним та націєтворчим потенціалом теми «Українське національне відродження» та застарілим дидактичним інструментарієм, що часто використовується у шкільній практиці. Подолання цього дисонансу вимагає наукового переосмислення методики викладання: впровадження інтерактивних технологій, методів розвитку критичного мислення, засобів цифровізації (віртуальних екскурсій, інтерактивних мап, роботи з оцифрованими архівами), а також посилення джерелознавчої та краєзнавчої складової. Необхідність розробки концептуально нових, науково обґрунтованих методичних підходів до вивчення процесів українського націєтворення XIX – початку XX століть у школі визначає беззаперечну актуальність обраної теми кваліфікаційної роботи.

Об’єкт дослідження – освітній процес вивчення історії України в закладах загальної середньої освіти (на прикладі теми «Українське національне відродження»).

Предмет дослідження – теоретико-методологічні проблеми та методичні аспекти (сучасні підходи, інноваційні технології, дидактичні засоби) викладання теми «Українське національне відродження» у шкільному курсі історії.

Мета роботи полягає у комплексному теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методичної системи вивчення теми «Українське національне відродження» у шкільному курсі історії, спрямованої на подолання існуючих дидактичних бар'єрів, формування національної ідентичності та розвиток критичного мислення учнів.

Завдання роботи:

1. Здійснити аналіз історіографії, джерельної бази, а також нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення вивчення теми національного відродження в курсі історії України.
2. Виявити та систематизувати ключові теоретико-методологічні проблеми та концептуальні виклики у висвітленні процесів націєтворення (XIX – початок XX ст.) у сучасних шкільних програмах і підручниках.
3. Проаналізувати стереотипи щодо сприйняття історичних постатей цієї доби та визначити психолого-педагогічні бар'єри, що виникають в учнів під час засвоєння складного матеріалу.
4. Обґрунтувати дидактичний потенціал та методику застосування інтерактивних технологій і методів розвитку критичного мислення на уроках з досліджуваної теми.
5. Розробити методичні рекомендації щодо використання історичних джерел, краєзнавчого матеріалу та засобів цифровізації (ІКТ, мультимедіа) як дієвих інструментів візуалізації та глибокого засвоєння історичних знань.

Методологічну основу дослідження становить комплексна сукупність загальнонаукових, спеціально-історичних та педагогічних методів пізнання, використання яких дозволило реалізувати системний підхід до вирішення поставлених завдань.

Вихідним інструментом наукового пошуку став аналітико-синтетичний метод, за допомогою якого у першому розділі було здійснено критичний огляд

історіографічної та навчально-методичної літератури, а також аналіз державних освітніх стандартів і навчальних програм.

Історико-генетичний та проблемно-хронологічний методи були застосовані для концептуалізації самого поняття «національне відродження» та відстеження еволюції його висвітлення у педагогічній теорії та практиці. Це дозволило чітко розмежувати академічний виклад історії та її дидактичну адаптацію для шкільного віку.

Важлива роль у дослідженні відведена логіко-семантичному аналізу, який сприяв уточненню понятійно-категоріального апарату роботи, деконструкції історичних стереотипів та виявленню змістових розбіжностей у шкільних підручниках.

Для аналізу психолого-педагогічних бар’єрів та комунікативних труднощів (у другому розділі) застосовувався метод системного аналізу, який дозволив розглядати навчальний процес як багатокомпонентну систему взаємодії вчителя, учня та історичного контенту.

Завершальним етапом наукового пошуку стало використання методу педагогічного моделювання, за допомогою якого у третьому розділі розроблено перспективні алгоритми та методичні конструкції проведення уроків із використанням інтерактивних форм, джерел та цифрових інструментів. Поєднання цих методів забезпечило внутрішню логіку дослідження, наукову об'єктивність та достовірність сформульованих висновків.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у комплексному теоретико-методичному обґрунтуванні оновленої моделі вивчення теми «Українське національне відродження» з урахуванням викликів сучасної інформаційної епохи та вимог компетентнісно орієнтованої освіти. У роботі набули подальшого розвитку підходи до подолання радянських та імперських стереотипів у викладанні історії XIX століття через застосування технологій критичного мислення та багатоперспективності. Вперше систематизовано психолого-педагогічні бар'єри, з якими стикаються учні під час вивчення

абстрактних понять націєтворення, та запропоновано конкретний методичний інструментарій для їх подолання (через персоналізацію історії, локальну історію та краєзнавство). Доведено ефективність синергії класичної роботи з історичним документом та новітніх цифрових технологій (цифрові архіви, інтерактивні таймлайни) для формування стійкої національної пам'яті.

Практичне значення отриманих результатів визначається їхньою прикладною спрямованістю. Розроблені методичні рекомендації, алгоритми застосування інтерактивних вправ, підходи до аналізу джерел та цифрових ресурсів можуть бути безпосередньо впроваджені в освітній процес закладів загальної середньої освіти при викладанні курсу «Історія України» у 8-9 класах. Матеріали дослідження стануть у пригоді вчителям історії під час підготовки до уроків, студентам історичних факультетів під час проходження педагогічної (асистентської) практики, а також можуть бути використані при розробці методичних посібників, факультативних курсів та спецсемінарів з методики викладання суспільствознавчих дисциплін.

Апробація результатів. Основні положення, висновки та методичні розробки кваліфікаційної роботи обговорювалися на засіданні профільної кафедри. Окремі аспекти дослідження були представлені у формі доповідей на студентських науково-практичних конференціях і семінарах, присвячених актуальним проблемам сучасної історичної дидактики.

Структура роботи. Логіка розкриття теми зумовила структуру кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів (які включають підрозділи відповідно до завдань дослідження), загальних висновків до всієї роботи, списку використаних джерел і літератури (45 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 50 сторінок. Основний текст викладено з дотриманням вимог державних стандартів до оформлення наукових праць.

РОЗДІЛ 1.
ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Дослідження складних процесів українського націєтворення та методики їх викладання у шкільному курсі історії спирається на розгалужену джерельну базу та потужну історіографічну традицію. З огляду на міждисциплінарний характер нашої кваліфікаційної роботи, масив опрацьованої літератури доцільно структурувати за двома основними напрямами: фундаментальні історичні праці, що розкривають сутність українського національного відродження, та спеціальна навчально-методична література, яка формує дидактичний інструментарій вчителя.

Теоретико-методологічні засади вивчення націй та націоналізму, необхідні для концептуального розуміння процесів XIX – початку XX століття, ґрунтовно висвітлені у праці Г. Касьянова «Теорії нації та націоналізму» [17, с. 45–52]. Дослідник систематизує ключові західні та вітчизняні парадигми, що дозволяє уникнути спрощеного трактування націєтворення. Важливе методологічне значення має праця Я. Грицака «Нарис історії України. Формування модерної української нації XIX–XX ст.» [10, с. 112–118], де автор простежує еволюцію українського руху від культурницького до політичного етапу, наголошуючи на ролі інтелігенції як каталізатора цих процесів. Загальнотеоретичні основи феномену відродження також глибоко проаналізовані у монографії П. Іванишина «Національне відродження: теорія та практика» [14, с. 22–28].

Для розуміння загального історичного контексту та формування цілісної картини подій у шкільному курсі базовими є синтетичні праці з історії України. Визначальний вплив на зміну парадигми викладання вітчизняної історії справила монографія О. Субтельного «Україна: історія», де процеси XIX століття розглядаються крізь призму концепції «нації без держави» [39, с. 245–252]. Альтернативний, багатокультурний погляд на ті самі явища пропонує П.-Р. Магочій [22, с. 310–315]. Сучасне бачення місця українського

національного проекту на європейській арені блискуче артикульовано у праці С. Плохія «Брама Європи», яка є чудовим матеріалом для актуалізації теми на уроках [29, с. 215–222].

Безпосередньо проблематиці українського національного відродження присвячена низка спеціальних історичних досліджень. Фундаментальною у цьому контексті є праця В. Сарбея «Національне відродження України», де детально реконструйовано етапи та регіональні особливості українського руху у XIX столітті [34, с. 18–24]. О. Реєнт у своїй статті «Українське національне відродження XIX – початку XX ст.: сучасний погляд» проводить критичний аналіз попередньої історіографії та пропонує позбутися народницьких стереотипів в оцінці діячів тієї доби [31, с. 35–39]. Етнокультурні процеси періоду детально розкрито у роботі В. Барана [1, с. 142–148].

Крім того, історіографія питання охоплює не лише XIX століття, а й логічне продовження цих процесів у XX столітті. З цього приводу ми спираємося на дослідження С. Кульчицького [20, с. 88–95] та матеріали академічних досліджень, присвячених національному відродженню 1920-х років, зокрема праці В. Даниленка [12, с. 56–62] та колективні збірники Інституту історії України НАНУ [43, с. 102–105]. Такий ретроспективний погляд необхідний вчителю для демонстрації тяглості визвольних змагань [32, с. 45–50]. Окремої уваги заслуговують праці, що досліджують взаємозв'язок історичної пам'яті та ідентичності, зокрема монографії В. Головка [8, с. 102–108] та В. Масненка [23, с. 67–73], а також історіографічні огляди В. Мельона щодо періодизації націоналізму [24, с. 50–51] та В. Карлової щодо сучасних викликів націєтворення [16, с. 46–48].

Другий, не менш важливий блок джерельної бази нашої роботи складає науково-методична та педагогічна література, яка дозволяє спроектувати академічні знання у площину шкільної освіти. Базовими для розуміння сучасної специфіки навчання історії є праці К. Баханова, який аналізує інноваційні аспекти та перехід до технологій особистісно орієнтованого навчання [2, с. 98–104]. Фундаментальні основи методики викладання історії

у школі закладені в посібниках О. Пометун та Г. Фреймана [30, с. 145–152], а також у працях В. Власова [6, с. 115–120], І. Мороза [27, с. 85–90] та І. Коляди [18, с. 112–115], які пропонують конкретні алгоритми організації навчальної діяльності.

Оскільки тема національного відродження є однією з найскладніших для учнівського сприйняття, особливої ваги набувають дослідження з розвитку критичного мислення. У цьому контексті ключовою є монографія С. Терна «Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії», яка дає методологічні орієнтири для аналізу суперечливих історичних джерел [40, с. 130–135]. Проблему багатоперспективності у змісті шкільного курсу історії, що дозволяє уникнути догматизму при вивченні діяльності історичних постатей, глибоко дослідив В. Мисан [25, с. 45–52].

Аналіз безпосереднього відображення теми відродження у навчальній літературі базується на фахових статтях у спеціалізованій періодиці. Зокрема, К. Смаглій детально аналізує те, як національне відродження XIX століття подається у сучасних шкільних підручниках, вказуючи на існуючі змістові недоліки [35, с. 14–16]. Н. Савченко досліджує механізми формування національної самосвідомості учнів під час вивчення історії [33, с. 36–38]. Практичні аспекти використання краєзнавчого матеріалу для персоніфікації історії розкрито у публікаціях О. Юсова [44, с. 46–48].

Зрештою, нормативну та джерельну навчальну базу дослідження складають чинні шкільні підручники для 8-9 класів (авторства В. Власова [5, с. 120–125], О. Гісема [7, с. 80–85], О. Струкевича [38, с. 145–150], Ф. Турченка [42, с. 90–95]), а також довідкові видання (М. Котляр, С. Кульчицький [19, с. 210–215]). Аналіз цих підручників дозволяє виявити розрив між академічною наукою та дидактичним матеріалом, який пропонується сучасному учневі.

Важливим аспектом сучасної історіографії є подолання концептуального розриву між подіями «довгого XIX століття» та початком Української революції 1917–1921 років. У цьому контексті визначальне значення мають праці В. Солдатенка [37, с. 115–120] та В. Верстюка [4, с. 55–60], які доводять,

що феномен Центральної Ради та державотворчі процеси початку XX століття були прямим наслідком і логічним продовженням накопиченого потенціалу національного відродження попередньої епохи. Окремо варто виділити дослідження О. Рубльова та О. Реєнта, де визвольні змагання розглядаються як апогей націєтворчих зусиль української інтелігенції [32, с. 45–50].

Комплексний історіографічний аналіз здобутків незалежної України у вивченні цих процесів здійснено у нарисах В. Капелюшного [15, с. 210–215]. Своєю чергою, нові методологічні підходи до вітчизняної історії, орієнтовані на європейський контекст формування модерних націй, ґрунтовно систематизовані у колективній праці за редакцією В. Горобця [9, с. 140–145]. Велике значення для розуміння ідеологічного підґрунтя відродження мають також фундаментальні видання з історії українського козацтва (як головної міфологеми, на яку спиралися будителі XIX ст.) під редакцією В. Смолія [36, с. 450–455] та загальні огляди вітчизняної історії В. Литвина [21, с. 320–325]. Цей масив наукової літератури є абсолютно необхідним для формування у вчителів концептуального бачення безперервності українського державотворчого процесу.

Окремим науково-теоретичним сегментом дослідження, що потребує глибокого аналітичного переосмислення, є проблема періодизації та концептуального моделювання етапів Українського національного відродження в історичній думці. У вітчизняній історіографії тривалий час домінувала класична трифазова схема Мирослава Гроха (академічний/етнографічний, культурницький/філологічний та політичний етапи), яка у працях В. Сарбея набула чіткої хронологічної прив'язки до українських реалій XIX століття [34, с. 45–52]. Проте сучасні дискусії, відображені в оглядах В. Мельона, свідчать про наявність серйозних розбіжностей щодо визначення точок біфуркації між цими етапами [24, с. 49]. Зокрема, питання про те, чи можна вважати публікацію «Енеїди» І. Котляревського у 1798 році абсолютним початком відродження, чи цей процес мав глибокі латентні корні у середовищі козацької старшини Гетьманщини,

залишається відкритим. Я. Грицак слушно наголошує, що лінійне сприйняття націєтворення збіднює історичний контекст, оскільки реальний процес модернізації та формування ідентичності відбувався асинхронно у різних регіонах України, піддаючись суттєвим зовнішнім та внутрішнім впливам [10, с. 130–135]. Для шкільної дидактики ця історіографічна дискусія створює складний виклик: як трансформувати багатоваріантність наукових поглядів у чітку, зрозумілу для учня хронологічну та змістову матрицю, не скочуючись при цьому у догматизм.

Суттєві трансформації в оцінці джерельної бази досліджуваної епохи пов’язані із так званим «антропологічним поворотом» у сучасній історичній науці, що вимагає перенесення акценту з макроісторії (інституцій, законів, організацій) на мікроісторію — історію повсякдення, ментальностей та «живого досвіду» історичних акторів. Як зазначає Н. Яковенко, традиційне джерелознавство XIX століття фокусувалося переважно на офіційній документації імперських установ, що спотворювало уявлення про характер українського руху, представляючи його або як маргінальний, або як суто деструктивний [45, с. 180–185]. Сучасні дослідники, зокрема О. Реєнт, закликають до критичного переосмислення его-документів (щоденників, епістолярної спадщини, мемуарів) діячів XIX століття [31, с. 40–44]. Аналіз листування кирило-мефодіївців чи учасників «Руської трійці» дозволяє побачити внутрішню мотивацію будителів, їхні сумніви, психологічні бар'єри та соціокультурне середовище. В етнокультурних студіях В. Барана доведено, що національна ідентичність формувалася не лише через політичні гасла, а й через побутові практики, мовну поведінку в приватній сфері та інтелектуальну моду [1, с. 195–201]. Така зміна фокусу в академічній науці відкриває широкі перспективи для шкільного вчителя: використання на уроках фрагментів приватних листів або спогадів замість сухих параграфів підручника дозволяє олюднити історію, зробити її емоційно ближчою для учня, що значно підвищує рівень емпатії та когнітивного залучення.

Ще однією гострою історіографічною проблемою є інтерпретація регіональної асиметрії українського відродження, зумовленої перебуванням українських земель у складі двох різних імперських систем — Російської та Австрійської (згодом Австро-Угорської). У класичних працях О. Субтельного [39, с. 260–267] та П.-Р. Магочія [22, с. 325–331] детально проаналізовано феномен «українського П'ємонту» — ролі Галичини як інтелектуального та політичного центру націєтворення в умовах, коли в Наддніпрянській Україні діяв жорсткий режим цензурних заборон (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ 1876 р.). Проте сучасні регіональні дослідження, зокрема матеріали наукових конференцій, присвячених соціокультурним процесам на Сході України, вносять суттєві корективи у цю схему, доводячи наявність потужних імпульсів національного самоусвідомлення на Слобожанщині, Донеччині та Півдні України, які тривалий час недооцінювалися через радянську концепцію «споконвічно російського індустріального краю» [13, с. 104–110]. Наукове переосмислення соборності як процесу взаємодії та взаємодоповнення різних регіональних еліт є наріжним каменем сучасної історичної освіти. Вчитель має показати учням, що національне відродження не було локальним феноменом кількох великих міст (Києва, Львова чи Харкова), а являло собою всеукраїнську мережеву структуру, де кожен регіон робив свій унікальний внесок у загальнонаціональний проект.

З огляду на це, логічним кроком у розвитку шкільної методики викладання історії стає впровадження концепції багатоперспективності, яка базується на здобутках сучасної історіографії та методології критичного аналізу. В. Мисан наголошує, що підручник нового покоління не може пропонувати учням одну єдино правильну, лінійну версію минулого; він має демонструвати складність і суперечливість історичного процесу через зіставлення різних точок зору [25, с. 55–62]. При вивченні теми національного відродження це означає необхідність аналізу подій не лише з позиції українських патріотів, а й крізь призму сприйняття імперської адміністрації, польської чи російської інтелігенції того часу. Такий підхід, теоретично

обґрунтований С. Терном, дозволяє учням розвинути аналітичні здібності, навчитися розрізняти історичний факт та його ідеологічну інтерпретацію, виявляти приховані мотиви та маніпулятивні технології [40, с. 142–148]. Методисти О. Пометун та Г. Фрейман підкреслюють, що саме через таку діяльнісну роботу з суперечливим історичним матеріалом відбувається формування стійких предметних компетентностей та критичного мислення, що є стратегічною метою сучасної історичної освіти в рамках реалізації концепції «Нової української школи» [30, с. 158–164]. Таким чином, академічні дискусії навколо проблем націєтворення XIX століття стають не просто теоретичним баластом, а дієвим дидактичним інструментом для виховання інтелектуально незалежного, свідомого громадянина правової держави.

Узагальнення результатів критичного аналізу історіографічного масиву та джерельної бази дозволяє сформулювати низку теоретико-методологічних та науково-дидактичних висновків, які визначають логіку та вектор подальшого дослідження у межах кваліфікаційної роботи.

По-перше, констатовано, що в сучасній українській історичній науці сформовано солідний, концептуально оновлений теоретичний фундамент для вивчення феномену Українського національного відродження «довгого XIX – початку XX століття» [10; 34]. Академічний дискурс успішно подолав радянські класово-ідеологічні догми та суттєво трансформував застарілі народницькі кліше [31]. Завдяки інтеграції провідних західних теорій націєтворення (модернізму, конструктивізму, примордіалізму) у вітчизняну дослідницьку практику, процеси українського націєтворення тепер розглядаються не як ізольований чи провінційний феномен, а як невіддільна складова загальноєвропейського модернізаційного процесу формування модерних націй [17]. Встановлено чітку трифазову еволюцію українського руху — від академічно-етнографічної стадії через культурницько-філологічну до фінальної, політичної стадії, яка логічно завершилася початком Української

революції 1917–1921 років та спробами відновлення державної незалежності [24; 37].

По-друге, системний перегляд джерельної бази досліджуваної епохи підтвердив ефективність «антропологічного повороту» в історіографії, який зміщує фокус наукового пошуку з макроісторії державних інституцій та імперських указів на мікроісторію — історію ментальностей, повсякденного досвіду та особистісного вибору історичних акторів [45]. Поряд з офіційними актами імперських установ, критичного значення набули его-документи (епістолярна спадщина, щоденники, спогади діячів кирило-мефодіївського братства, громадівського руху, «Руської трійці») [31]. Таке розширення джерельного горизонту дозволяє реконструювати психологічний портрет епохи, зрозуміти внутрішню мотивацію «будителів» та характер формування національної ідентичності на рівні приватного простору та повсякденних практик [1]. Крім того, сучасні наукові студії переосмислюють регіональну асиметрію відродження, демонструючи, що попри центральну роль Галичини як «українського П'ємонту», процеси національного самоусвідомлення мали мережевий, всеукраїнський характер, охоплюючи Слобожанщину, Наддніпрянщину та Південь України [13; 22; 39].

По-третє, аналіз нормативно-правового забезпечення, державних освітніх стандартів та чинних шкільних підручників з історії України для 8–9 класів виявив наявність глибокого дидактичного розриву між передовими здобутками академічної науки та реальною практикою шкільного навчання. Попри задекларовані реформою «Нова українська школа» принципи компетентнісного підходу, у шкільних підручниках і далі домінує фактологічна перевантаженість, лінійне викладання матеріалу та описовість [25; 35]. Складні соціально-політичні, ідеологічні та ментальні трансформації XIX століття часто редукуються до сухого переліку дат, організацій та програмних документів, що створює серйозні когнітивні бар'єри для учнівського сприйняття [33]. Ключові історичні постаті доби (Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Драгоманов, І. Франко, М. Грушевський) нерідко подаються

статично, через призму хрестоматійного глянцю або застарілих романтизованих шаблонів, що позбавляє їхні образи актуальності для сучасного учня.

По-четверте, теоретичне обґрунтування методичного інструментарію довело, що мінімізація зазначених деструктивних тенденцій і розв'язання наявних дидактичних проблем можливі лише за умови кардинальної модернізації методики викладання теми [2; 6]. Наукові пошуки методистів свідчать, що вивчення процесів націєтворення має базуватися на принципах багатоперспективності та діяльнісного підходу [25; 30]. Це вимагає впровадження у навчальний процес технологій розвитку критичного мислення, які вчать учнів верифікувати інформацію, деконструювати історичні міфи, розрізняти факти та маніпулятивні інтерпретації [40]. Синергія класичної роботи з адаптованими історичними джерелами, залучення локальної історії (краєзнавчого матеріалу) та використання новітніх цифрових інструментов (мультимедійних платформ, інтерактивних мап, оцифрованих архівів) дозволяють олюднити історичний наратив, підвищити емпатію та сформувати у здобувачів освіти стійку національну самосвідомість і предметні компетентності [44].

Таким чином, результати історіографічного та джерелознавчого аналізу, здійсненого у першому розділі, не лише окреслили межі наукового знання про Українське національне відродження, а й чітко означили коло гострих методичних викликів. Подолання фактологічного догматизму, деконструкція стереотипів та розробка конкретних психолого-педагогічних і дидактичних стратегій для ефективного викладання цієї теми у закладах загальної середньої освіти становлять змістове осердя наступних розділів нашої кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 2.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ЗМІСТОВІ ВИКЛИКИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ В ШКОЛІ

2.1. Концептуалізація поняття «Українське національне відродження» (XIX – початок XX ст.) у сучасних шкільних програмах та підручниках

Концептуалізація історичного наративу доби націєтворення в межах шкільної гуманітарної освіти є складним процесом дидактичної трансформації академічних знань у чітку, методично обґрунтовану систему понять. У сучасній шкільній історичній освіті України тема «Українське національне відродження» виступає однією з ключових змістових ліній, на якій базується формування громадянської та національної ідентичності здобувачів освіти. Нормативно-правове підґрунтя та ідейний вектор цього процесу визначаються Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти та чинними навчальними програмами з історії, які регламентують перехід від репродуктивно-знаннєвої до компетентнісної парадигми навчання [30, с. 78–84]. Концепт національного відродження у цих документах трактується не просто як сукупність хронологічно послідовних подій XIX – початку XX століття, а як цілісний соціально-культурний та політичний процес модернізації українського суспільства, переходу від традиційної етнічної спільноти до модерної нації.

Аналіз понятійно-категоріального апарату, який пропонується учням у сучасній навчальній літературі, свідчить про наявність певних розбіжностей у дефініціях та дидактичних акцентах. У підручниках з історії України для 8–9 класів автори намагаються адаптувати складні теоретичні моделі західної та вітчизняної історіографії для учнівського сприйняття. Зокрема, у підручнику В. Власова для 8 класу дефініція «національного відродження» розкривається через етнокультурну та філологічну складову, акцентуючи увагу на усвідомленні самобутності, збиранні фольклору та появі перших наукових праць з історії та мови [5, с. 142–146]. Натомість у підручниках для 9 класу

(авторства О. Гісема та О. Мартинюка, О. Струкевича, Ф. Турченка) поняття трансформується у більш жорстку соціополітичну матрицю. О. Гісем визначає цей феномен як рух бездержавного народу за відновлення своїх прав, ліквідацію імперського гніту та створення власних інституцій [7, с. 94–98]. Такий підхід демонструє лінійну еволюцію поняття у шкільному курсі, що цілком відповідає загальновизнаній в академічній науці трифазовій схемі М. Гроха, адаптованій до вітчизняного контексту В. Сарбеєм [34, с. 62–68].

Проте дидактична реалізація цієї концептуальної схеми у підручниках нерідко стикається із проблемою надмірної лінеаризації та телеологічності історичного процесу. Як зазначає Г. Касьянов, в академічних дослідженнях націєтворення розглядається як багатофакторний, асинхронний і часто суперечливий процес, де результат не був зумовлений заздалегідь [17, с. 64–70]. У шкільному ж дискурсі, відповідно до вимог програм щодо формування чіткої патріотичної позиції, національне відродження часто подається як безперервний, переможний поступ українства від «Енеїди» І. Котляревського до проголошення Третього та Четвертого Універсалів Центральної Ради [10, с. 145–150; 37, с. 118]. Така спрощеність, з одного боку, полегшує когнітивне засвоєння матеріалу підлітками, але з іншого – збіднює історичний контекст, залишаючи поза увагою альтернативні проекти ідентичності (наприклад, малоросійство чи москвофільство), які тривалий час конкурували з модерним українським проектом.

Важливою методичною проблемою сучасної шкільної літератури є також структурно-змістовий дисбаланс у висвітленні регіональних особливостей відродження. У підручниках традиційно домінує схема взаємодії «Наддніпрянщина (ідейний імпульс) – Галичина (український П'ємонт)» [39, с. 260–265]. При цьому, як доводить у своїх критичних розвідках К. Смаглій, поза активним дидактичним полем часто залишаються специфічні процеси національного самоусвідомлення на Слобожанщині, Півдні України та Донбасі, які подаються фрагментарно, переважно через призму колонізаційних чи суто економічних сюжетів [35, с. 13–16]. Це призводить до

того, що учні сприймають націєтворення як локальний феномен кількох великих інтелектуальних центрів (Києва, Харкова, Львова), а не як загальноукраїнську мережеву структуру, що охоплювала всі етнічні землі [13, с. 104–108; 22, с. 325].

Перехід шкільної історичної освіти на рейки реформи «Нова українська школа» (НУШ) актуалізував необхідність деконструкції фактологічного догматизму, який довгий час залишався головною вадою параграфів, присвячених XIX століттю. К. Баханов наголошує, що компетентнісний підхід вимагає відходу від механічного заучування назв організацій (Харківський гурток романтиків, «Руська трійця», Кирило-Мефодіївське братство, Південно-Західний відділ РГТ, Стара Громада) та дат прийняття імперських циркулярів [2, с. 105–112]. Сучасний підручник має фокусуватися на формуванні в учнів умінь пояснювати причино-наслідкові зв’язки між модернізаційними процесами (індустріалізацією, урбанізацією, поширенням грамотності) та зростанням національної свідомості [6, с. 118–122]. У цьому контексті підручники нового покоління (зокрема, за редакцією В. Власова чи Ф. Турченка) демонструють позитивну тенденцію до збільшення кількості проблемних запитань, аналітичних завдань та інтеграції текстових джерел безпосередньо в структуру параграфа, що стимулює самостійний когнітивний пошук здобувачів освіти [5; 42].

Однак, попри наявний прогрес, загальний рівень концептуалізації теми у шкільній практиці все ще потребує серйозного доопрацювання. В. Мисан слушно зауважує, що в змісті підручників досі бракує концепції багатоперспективності, яка б дозволила учням побачити процеси відродження очима різних соціальних та етнічних груп тогочасного суспільства — від селянина до великого землевласника, від українського інтелігента до представника царської чи австрійської адміністрації [25, с. 72–78]. Без цього навчальний матеріал залишається для учнів відстороненим, затеоретизованим наративом, позбавленим життєвого, антропологічного виміру, що суттєво

знижує рівень їхнього інтересу та мотивації до вивчення вітчизняної історії [18, с. 134; 33, с. 36].

Таким чином, проведений аналіз засвідчив, що концептуалізація поняття «Українське національне відродження» у сучасних шкільних програмах та підручниках базується на здобутках національної історіографії та загалом адекватно відображає логіку модерного націєтворення через трифазову структуру (етнографічна, культурницька, політична стадії). Водночас у навчальній літературі зберігаються деструктивні тенденції фактологічного перевантаження, надмірної лінеаризації процесу та регіональної асиметрії викладу, де поза увагою залишається складність та багатоваріантність історичного розвитку. Реалізація компетентнісного потенціалу теми в межах реформи НУШ потребує кардинального переосмислення структури підручників у напрямі посилення антропологічного виміру історії, впровадження багатоперспективності та інтеграції методів активного навчання, що дозволить учням не просто репродукувати готові схеми, а глибоко розуміти сутність процесів формування модерної української нації.

2.2. Проблеми об’єктивного висвітлення ключових історичних постатей та подій доби відродження: подолання стереотипів

Проблема об’єктивного представлення ключових історичних постатей та подій Українського національного відродження в шкільній освіті тісно пов’язана з необхідністю деконструкції стійких ідеологічних та соціокультурних стереотипів. Тривалий час шкільний наратив редукував складну, багатовимірну галерею українських «будителів» до спрощених біографічних нарисів, позбавляючи їх політичної та інтелектуальної глибини [10, с. 142]. Як зазначає В. Мисан, у шкільних підручниках тривалий час домінували романтизовані або соціально-класові схеми, де діячі XIX століття здебільшого зображувалися виключно як мученики або пасивні спостерігачі народних страждань [25, с. 72–73]. Такий підхід суттєво ускладнює

формування у сучасних учнів багатоперспективного історичного світогляду, оскільки створює статичну, позбавлену внутрішньої динаміки картину минулого, де немає місця для людського вибору, внутрішніх конфліктів та ідеологічних пошуків альтернатив [40, с. 132].

Деконструкція підручникових стереотипів є особливо нагальною щодо ключових акторів національного руху — Т. Шевченка, М. Костомарова, П. Куліша, М. Драгоманова та М. Грушевського. У традиційній шкільній дидактиці образ Тараса Шевченка часто залишається капсульованим у межах стереотипу «селянського поета-кобзаря», що штучно звужує його роль як потужного інтелектуала та політичного ідеолога модерного націєтворення [23, с. 68]. К. Смаглій наголошує, що сучасні навчальні матеріали мають зміщувати фокус із суто віктимологічного наративу на аналіз політичної філософії Шевченка, його зв'язків із європейським романтизмом та ролі як програмового центру Кирило-Мефодіївського братства [35, с. 14]. Аналогічно, делікатного та об’єктивного підходу вимагає складна ідеологічна еволюція Михайла Драгоманова, чиї федералістські концепції у шкільних параграфах часто спрощуються або хибно інтерпретуються крізь призму сучасних політичних реалій без урахування контексту доби [31, с. 38–39].

Іншим серйозним дидактичним бар'єром є проблема анахронізму, коли здобувачі освіти оцінюють діяльність постатей XIX століття за критеріями та ціннісною шкалою XXI століття [18, с. 113]. Це яскраво виявляється під час вивчення культурницького етапу національного відродження, зокрема діяльності громадівців чи «Руської трійці». Учні часто сприймають «культурну роботу» (видання словників, збирання фольклору, етнографічні експедиції) як щось вторинне або недостатньо радикальне порівняно з прямою політичною боротьбою [2, с. 101]. Як підкреслює Я. Грицак, без чіткого пояснення імперського контексту та жорстких рамок цензурних заборон (Валуєвського циркуляра й Емського указу) неможливо об’єктивно оцінити героїзм культурницької стадії, яка фактично заклала підвалини для подальшої політичної мобілізації суспільства [10, с. 120–121]. Завдання вчителя у цьому

випадку — продемонструвати, що за умов тотального денаціоналізаційного тиску плекання мови та культури було формою політичного опору [6, с. 118].

Подолання зазначених наративних кліше в закладах загальної середньої освіти можливе за умови систематичного впровадження методів історичної критики та технологій розвитку критичного мислення. С. Терно зазначає, що робота з контрастними історичними оцінками однієї й тієї самої постаті чи події вчить учнів аналізувати мотиви авторів джерел, виявляти приховані упередження та самостійно вибудовувати аргументовані висновки замість сліпого заучування підручникових догм [40, с. 135]. Наприклад, розгляд постаті Пантелеймона Куліша через призму його суперечливих оцінок сучасниками та модерними істориками дозволяє учням побачити в історичному акторі живу людину зі складною траєкторією компромісів і здобутків, а не плоску ідеологічну ікону [30, с. 149]. Це безпосередньо розвиває історичну емпатію та поглиблює розуміння складності процесів формування національної самосвідомості в умовах імперського гніту [33, с. 37–38].

Сучасна трансформація шкільного історичного наративу також потребує органічної інтеграції найсвіжіших здобутків академічної історіографії у навчальний текст. В. Капелюшний наголошує, що академічна наука давно відійшла від лінійної, романтизованої моделі національного руху, проте шкільний курс усе ще подекуди зберігає елементи телеологічного наративу, де кожна подія XIX століття штучно підганяється під фінальну точку — проголошення незалежності у 1917–1918 роках [15, с. 212]. Підручники для 9 класу, попри прогресивні зміни, інколи потерпають від дефіциту мікроісторичних та біографічних даних, які б розкривали повсякденне життя, професійні зв'язки та європейські контакти українських інтелектуалів, що робить їхні постаті відірваними від глобального світового контексту [42, с. 94–95]. Це вказує на гостру потребу модернізації дидактичного апарату в напрямі антропологізації історії [45, с. 182].

Таким чином, проблема об’єктивного висвітлення ключових історичних постатей та подій Українського національного відродження у шкільному курсі історії фокусується навколо необхідності подолання спрощених віктимологічних та романтизованих стереотипів. Зміщення дидактичних акцентів з лінійних догматичних схем на багатоперспективний, антропологічно орієнтований аналіз дозволяє глибше розкрити інтелектуальну та політичну вагу діячів епохи, демонструючи драматизм їхнього особистісного вибору в умовах імперського тиску. Використання технологій критичного мислення та інтеграція сучасних історіографічних підходів до шкільного наративу є вирішальними чинниками подолання застарілих кліше, що безпосередньо сприяє формуванню у сучасної учнівської молоді свідомої історичної пам'яті та стійкої національної ідентичності.

2.3. Психолого-педагогічні бар'єри та комунікативні труднощі у сприйнятті складних процесів націєтворення учнями

Засвоєння учнями 8–9 класів теми українського національного відродження супроводжується низкою специфічних психолого-педагогічних бар'єрів. Головна складність полягає у високому рівні абстракції ключових понять. Такі категорії, як «модерна нація», «національна ідентичність», «асиміляція» чи «інтелігенція», є надто складними для когнітивного апарату підлітка, чиє мислення ще потребує чіткої візуалізації та побутової конкретики [40, с. 142]. Учень часто не здатний самостійно вибудувати логічний причинно-наслідковий зв'язок між, здавалося б, культурною подією (виданням фольклорної збірки чи граматики) та подальшим формуванням політичних партій. Як зазначає Н. Савченко, без емоційного залучення та усвідомлення особистої причетності до цих процесів, історичний матеріал залишається для школяра відчуженим набором фактів, що цілковито блокує формування стійкої національної самосвідомості [33, с. 38].

З практичної точки зору, серйозною комунікативною перешкодою стає мовний та ментальний бар'єр між епохою XIX століття та сучасним інформаційним поколінням. Тексти історичних джерел того часу — маніфести, статути громад, публіцистичні статті — написані складною, багатою на архаїзми мовою. Коли вчитель пропонує для класичного аналізу уривки з документів Кирило-Мефодіївського братства чи філософських трактатів М. Драгоманова у їхньому оригінальному вигляді, це майже неминуче викликає в учнів когнітивне перевантаження та швидку втрату уваги. Замість глибокого аналізу ідей, підліток витрачає ресурс на розшифрування незрозумілої лексики. З огляду на це, дидактично виправданим є своєрідний «переклад» історичних ідей на мову сучасних реалій. Інтерпретація подій минулого через призму сьогодення має вирішальне значення: наприклад, значно ефективніше порівнювати діяльність тодішніх «Просвіт» із сучасними волонтерськими освітніми хабами, а розбудову таємних українських гуртків у Російській імперії — із сучасним мережевим інформаційним спротивом чи кіберактивізмом. Це знімає бар'єр відчуженості і робить мотиви історичних діячів абсолютно зрозумілими.

Іншим суттєвим психологічним бар'єром є ефект «історичного песимізму» або втома від віктимного наративу. Вивчаючи XIX століття, учні перманентно стикаються з інформацією про заборони, утиски, арешти та заслання ключових діячів (Валуєвський циркуляр, Емський указ, репресії проти учасників громадівського руху). У свідомості підлітка, який віково інстинктивно тяжіє до історій успіху, сили та перемог, може сформуватися підсвідомий комплекс меншовартості — сприйняття власної історії як суцільної мартирології та безкінечної поразки. В. Мисан слушно наголошує на гострій необхідності збалансування навчального матеріалу через оптимізацію акцентів [25, с. 75]. На практиці це означає, що педагог має свідомо зміщувати комунікативний фокус із самої констатації факту заборони на реакцію українського суспільства. Учням потрібно показувати, як саме діячі креативно обходили цензуру, як налагоджували нелегальну контрабанду книжок з

Галичини, як створювали успішні фінансові та меценатські проекти в умовах бездержавності (наприклад, фантастичний феномен економічної та благодійної діяльності родини Симиренків чи Є. Чикаленка). Така інтерпретація блискавично трансформує парадигму «жертви» у парадигму стійкості, антикрихкості та інтелектуальної переваги.

Комунікативні труднощі виникають також на етапі співвіднесення глобального національного процесу з локальною ідентичністю учня. Якщо матеріал підручника географічно зосереджений переважно на подіях у Києві, Харкові чи Львові, школяр із Півдня чи Сходу України може не відчувати внутрішньої спорідненості з цим наративом, вважаючи його «чужою» історією. К. Баханов зауважує, що відчуження долається виключно через персоналізацію та локалізацію історії [2, с. 110]. Практичний досвід підтверджує, що пошук місцевих діячів відродження, вивчення історії власного населеного пункту в контексті загальноімперських модернізаційних процесів є найпотужнішим інструментом зняття цього бар'єру. Коли дитина усвідомлює, що національне пробудження відбувалося не лише на сторінках київських газет, а й на тих самих вулицях, де вона живе сьогодні, абстрактна макроісторія матеріалізується, перетворюючись на персональну відповідальність.

Підсумовуючи аналіз теоретико-методологічних проблем та змістових викликів, варто зазначити, що викладання теми Українського національного відродження у сучасній школі перебуває на складному етапі концептуальної трансформації. З одного боку, нормативні програми успішно інкорпорували сучасну академічну парадигму націєтворення, відійшовши від примітивного етнографічного розуміння нації. З іншого боку, дидактична реалізація цих концептів у підручниках усе ще серйозно обтяжена фактологічним догматизмом, телеологічною лінеаризацією та застарілими стереотипами (романтизованими чи віктимологічними) у висвітленні ключових історичних постатей.

Установлено, що головними психолого-педагогічними бар'єрами у засвоєнні матеріалу є високий рівень абстракції соціополітичних понять, комунікативна прірва між архаїчною мовою історичних джерел XIX століття та кліповим мисленням сучасних підлітків, а також небезпека формування «історичного песимізму» через надмірне домінування наративу репресій. Практичне подолання цих викликів вимагає відмови від репродуктивних моделей навчання на користь технологій багатоперспективності, інструментів розвитку критичного мислення та глибинної антропологізації історії. Перенесення методичного фокусу з історії абстрактних інституцій на живі історії людей, цілеспрямована демонстрація успішних кейсів українського опору та широке залучення локального краєзнавчого матеріалу є ключовими передумовами для ефективної комунікації в освітньому процесі. Це закладає міцний дидактичний фундамент для формування життєво необхідних громадянських компетентностей, передбачених стандартами Нової української школи.

РОЗДІЛ 3.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

3.1. Застосування інтерактивних методів та технологій розвитку критичного мислення на уроках історії

Практична реалізація компетентнісного потенціалу історичної освіти в межах реформи «Нова українська школа» вимагає відходу від традиційної трансляційної моделі навчання та кардинальної перебудови структури уроку. Вивчення такої складної та багатоаспектної теми, як Українське національне відродження XIX – початку XX століття, не може обмежуватися пасивним сприйняттям готового фактологічного наративу підручника. Застосування інтерактивних методів у поєднанні з технологіями розвитку критичного мислення дозволяє перетворити учнівський колектив із пасивних споживачів інформації на активних дослідників минулого. У процесі такої діяльності відбувається не просто механічне запам'ятовування дат та імен, а глибоке осмислення логіки націєтворчих процесів, деконструкція нав’язаних імперських міфів та формування стійкої громадянської позиції здобувачів освіти.

Методологічним підґрунтям такого підходу є концепція трирівневої структури критичного мислення, яка передбачає послідовне розгортання когнітивних операцій від базового рівня (розуміння та відтворення фактів) через макрорівень (застосування дослідницьких стратегій) до метакогнітивного рівня (рефлексії та саморегуляції) [40, с. 130–131]. При вивченні процесів українського націєтворення XIX століття це означає, що учень має навчитися самостійно ставити запитання до історичного матеріалу, виявляти приховані причинно-наслідкові зв’язки, оцінювати ступінь достовірності джерел та формулювати власні аргументовані судження. Інтерактивне навчання у цьому контексті виступає дидактичним інструментом, що створює комфортні умови для комунікації, кооперації та

взаємонавчання, де вчитель виконує роль модератора та фасилітатора освітнього процесу, а не абсолютного носія істини [30, с. 145–146].

З практичної точки зору, процес формування критичного мислення під час вивчення теми доцільно розпочинати з етапу актуалізації, використовуючи методику «Асоціативного куща» або технологію «Вільного мозкового штурму». На початку вивчення теми у 9 класі учні часто демонструють обмежений або викривлений спектр уявлень про поняття «національне відродження», асоціюючи його суто з фольклорними елементами чи художньою літературою. Завдання вчителя на цьому етапі — зафіксувати всі наявні асоціації на дошці без жодної критичної оцінки, а потім запропонувати учням у парах класифікувати ці поняття за категоріями: «культура», «політика», «соціально-економічне життя». Це дозволяє актуалізувати латентні знання здобувачів освіти, зняти психологічний бар'єр перед сприйняттям нового абстрактного матеріалу та самостійно вийти на розуміння трифазової структури націєтворення [2, с. 98–99].

Для подолання проблеми абстрактності соціополітичних понять та деструктивного фактологічного догматизму високу ефективність демонструє графічний метод причинно-наслідкового аналізу «Фішбоун» (риб’ячий скелет). При вивченні теми імперських репресій проти українського руху, зокрема аналізу Валуєвського циркуляра 1863 року чи Емського указа 1876 року, учні часто не розуміють глибинних мотивів самодержавства, сприймаючи ці акти як ірраціональну жорстокість царату. Використання схеми «Фішбоун» дозволяє структурувати аналіз: у «голові» риби фіксується ключова проблема (наприклад, «Чому російський уряд пішов на тотальну заборону українського слова?»); на верхніх «кістках» учні записують причини (зростання активності громад, польське повстання 1863 року, переклад Євангелія українською мовою, діяльність Південно-Західного відділу Географічного товариства); на нижніх «кістках» відображаються конкретні факти та прояви цієї проблеми (заборона друку, закриття недільних шкіл, ліквідація наукових установ, заслання діячів); у «хвості» формулюється

логічний висновок. Така візуалізація допомагає підліткам побачити системний характер імперської політики та усвідомити, що культурна діяльність українських інтелектуалів сприймалася імперією як реальна політична загроза її цілісності [6, с. 115–116].

Робота зі складним регіональним контекстом Українського національного відродження, який у підручниках часто подається асиметрично, успішно оптимізується за допомогою кооперативного методу «Джигсоу» (Ажурна пилка). Клас розподіляється на «домашні» та «експертні» групи. Кожна «експертна» група отримує для опрацювання специфічний пакет історичних документів та візуальних матеріалів, що відображають особливості націєтворчих процесів у конкретному регіоні: Слобожанщина (Харківський романтизм), Наддніпрянщина (Київські громади), Галичина («Руська трійця», Головна руська рада), Буковина та Закарпаття (діяльність «будителів»). Після детального аналізу матеріалу в «експертних» групах, учні повертаються до своїх «домашніх» груп, де кожен стає вчителем для інших і презентує здобуті знання. Завдяки цьому методу вдається уникнути пасивного вислуховування довгої лекції вчителя, а головне — учні самостійно приходять до висновку про соборний, мережевий характер українського руху, який попри імперські кордони розвивався в єдиному інтелектуальному руслі [18, с. 112–113].

Окремим викликом є деконструкція хрестоматійних стереотипів та олюднення образів провідних діячів епохи, що вимагає застосування технології «Шести капелюхів мислення» Едварда де Боно. Цей метод дозволяє детально проаналізувати діяльність та ідеологічні пошуки таких суперечливих в учнівському сприйнятті постатей, як П. Куліш або М. Драгоманов, уникаючи однозначних чорно-білих оцінок [25, с. 72]. «Білий капелюх» орієнтує учнів на збір сухих фактів, дат та основних праць діяча. «Червоний капелюх» дозволяє висловити емоції та суб'єктивні враження від його життєвого шляху, проявити історичну емпатію до людини, яка перебувала під перманентним тиском арештів чи заслання. «Чорний капелюх» спонукає до критичного аналізу

помилок, ілюзій чи компромісів діяча (наприклад, захоплення Куліша ідеями культурного компромісу з царатом чи федералізм Драгоманова). «Жовтий капелюх» вимагає пошуку позитиву та тривалого історичного значення його діяльності. «Зелений капелюх» стимулює креативність (учням пропонується змоделювати альтернативний сценарій розвитку подій, якби ідеї діяча були повністю реалізовані суспільством). «Синій капелюх» відповідає за узагальнення та філософський підсумок. Такий всебічний аналіз руйнує плоскі підручникові шаблони, перетворюючи історичних діячів на живих людей зі складним внутрішнім світом і траєкторією інтелектуальних пошуків [27, с. 85–86].

Для розвитку вміння чітко формулювати та відстоювати власну історичну позицію в межах дискусійних питань епохи відродження незамінною є інтерактивна технологія «Прес». Учитель пропонує учням дилему, яка не має однозначної відповіді у навчальній літературі, наприклад: «Чи можна вважати діяльність Кирило-Мефодіївського братства суто утопічним проектом інтелігенції, який не мав реального впливу на тогочасне суспільство?». Кожен учень має побудувати свій виступ за жорстким чотириетапним алгоритмом. Перший крок — позиція («Я вважаю, що...»). Другий крок — обґрунтування («Тому що...»). Третій крок — ілюстрація («Наприклад...», де обов'язково наводиться конкретний історичний факт чи цитата з програмних документів братства «Книги буття українського народу» або «Статуту»). Четвертий крок — висновок («Отже, я роблю висновок, що...»). Дана вправа не лише розвиває мовленнєву культуру та логіку мислення підлітків, а й вчить їх культурі ведення академічної дискусії, де кожен аргумент має підкріплюватися верифікованим історичним фактом, а не емоційними гаслами [30, с. 151–152].

Важливим компонентом уроків історії з використанням технологій критичного мислення є безпосередня робота з текстовими та візуальними джерелами за допомогою методики «Двохсмугового щоденника» або таблиці «Знаємо — Хочемо дізнатися — Дізналися» (ЗХД). При аналізі фрагментів праць Т. Шевченка, М. Костомарова чи матеріалів тогочасної преси учні ділять

сторінку зошита на дві колонки: ліворуч виписують цитату, яка їх найбільше вразила або викликала запитання, а праворуч фіксують свій коментар — чому саме цей фрагмент є важливим, які приховані сенси він містить, у чому виявляється позиція автора. Це дозволяє переорієнтувати роботу з документом від банального пошуку відповідей на готові запитання вчителя до глибокого внутрішнього діалогу з автором тексту, що значно підвищує рівень аналітичних здібностей здобувачів освіти [40, с. 134–135].

Ефективне впровадження інтерактивних технологій вимагає від учителя чіткого дотримання хронометражу та структури уроку, де обов'язковим та найважливішим етапом стає рефлексія. Часто в шкільній практиці етап рефлексії зводиться до виставлення оцінок або короткого опитування, що є методичною помилкою. Наприкінці інтерактивного уроку учень має самостійно оцінити не лише обсяг засвоєних знань, а й сам процес мислення. Для цього доцільно використовувати прийоми «Сінквейн» (п’ятирядковий неримований вірш, що синтезує інформацію), «Бортовий журнал» або «Лист до самого себе». Наприклад, створення сінквейна до поняття «Громади» або «Будителі» вимагає від учня максимальної концентрації думки та виділення найголовніших сутнісних характеристик явища через призму власного емоційно-когнітивного сприйняття [2, с. 104].

Водночас практичний досвід застосування інтерактивних методів виявляє певні дидактичні ризики, які вчитель повинен враховувати під час проектування уроку. Існує небезпека зміщення акцентів, коли зовнішня ігрова форма або емоційна складова дискусії починають домінувати над змістом історичного матеріалу, перетворюючи урок на поверхневе шоу. Щоб запобігти цьому, будь-яка інтерактивна вправа має бути жорстко підпорядкована конкретному завданню уроку і базуватися на попередньо опрацьованій фактологічній базі. Робота в групах чи парах вимагає від педагога детально розроблених критеріїв оцінювання (як індивідуального внеску, так і результату діяльності всієї групи), щоб уникнути ситуацій, коли кілька

активних учнів виконують усю роботу, а решта залишаються пасивними спостерігачами [6, с. 121–122].

Таким чином, синергетичне поєднання інтерактивних методів навчання та технологій розвитку критичного мислення є найефективнішим дидактичним шляхом до глибокого та усвідомленого засвоєння теми Українського національного відродження. Застосування таких методів, як «Фішбоун», «Джигсоу», «Шість капелюхів» та «Прес», дозволяє успішно подолати когнітивні бар'єри абстрактності матеріалу, зняти втому від віктимного наративу та деконструювати стійкі підручникові стереотипи. Перетворюючи уроки історії на інтелектуальний простір для комунікації та самостійного наукового пошуку, вчитель закладає тривкі підвалини для формування ключових предметних компетентностей здобувачів освіти, перетворюючи знання про минуле на дієвий інструмент аналізу сучасних суспільно-політичних процесів.

3.2. Робота з історичними джерелами, документами та краєзнавчим матеріалом як інструмент формування історичної пам'яті

Формування історичної пам’яті здобувачів освіти в процесі вивчення складних етапів націєтворення неможливе без безпосереднього залучення їх до роботи з першоджерелами. Сучасна історична дидактика виходить з того, що трансляція готових висновків зі сторінок підручника не забезпечує глибокого емоційного та когнітивного засвоєння матеріалу. Як зазначає В. Масненко, історична пам'ять стає стійкою лише тоді, коли вона є результатом власного інтелектуального зусилля, а не механічного запам'ятовування [23, с. 68]. У цьому контексті робота з автентичними документами доби Українського національного відродження перетворюється з допоміжного ілюстративного засобу на базовий інструмент деконструкції імперських міфів та конструювання усвідомленої національної ідентичності.

Дидактичний потенціал історичних джерел XIX – початку XX століття є надзвичайно широким, проте він вимагає чіткої типологізації та методологічно вивіреного підходу до їх опрацювання на уроці. О. Пометун та Г. Фрейман пропонують диференціювати джерела за їхнім походженням і цільовим призначенням, виокремлюючи офіційно-документальні акти імперських установ, програмні документи українських політичних та культурних організацій, періодику та его-документи (мемуари, листи, щоденники) [30, с. 160–161]. Кожен із цих типів вимагає специфічного алгоритму аналізу та виконує власну функцію у формуванні багатоперспективного бачення минулого.

Опрацювання офіційно-нормативних актів, таких як Валуєвський циркуляр 1863 року чи Емський указ 1876 року, дозволяє учням усвідомити масштаби та системний характер імперського тиску. Проте просте прочитання цих текстів є недостатнім. С. Терно наголошує на необхідності застосування методів критичного аналізу: учні повинні виявляти приховані мотиви укладача, аналізувати аргументацію та лексику документа [40, с. 136–137]. Наприклад, аналізуючи тезу П. Валуєва про те, що «ніякої окремої малоросійської мови не було, немає і бути не може», вчитель має спонукати підлітків до запитання: чому імперія витрачала колосальні адміністративні ресурси на заборону того, чого, за її ж твердженням, «не існує»? Такий проблемний аналіз миттєво руйнує імперську логіку, демонструючи, що український культурний рух становив реальну загрозу територіальній цілісності Росії.

Зовсім іншого методичного підходу вимагають програмні документи національного руху, такі як «Книги буття українського народу» М. Костомарова чи політичні маніфести РУРП та УНДП. Їхня складна філософська та політична риторика часто створює серйозний комунікативний бар'єр для сучасного учня [18, с. 114]. Для його подолання І. Коляда радить використовувати метод «спрямованого читання» та дидактичної адаптації текстів, коли великий документ розбивається на смислові фрагменти, кожен з

яких супроводжується системою навідних запитань. Замість того, щоб читати весь статут Кирило-Мефодіївського братства, учням пропонується проаналізувати лише ті статті, що стосуються ідей соціальної рівності чи федералізму, і порівняти їх із сучасними демократичними цінностями. Це знімає наліт архаїчності та показує, що українські мислителі XIX століття інтелектуально випереджали свій час [18, с. 115].

Особливе місце у формуванні історичної емпатії належить его-документам. Як доводить Н. Яковенко, залучення приватної кореспонденції, щоденникових записів чи спогадів сучасників є основою «антропологічного повороту» у викладанні історії [45, с. 182–183]. Офіційний наратив завжди знеособлений, тоді як лист Пантелеймона Куліша чи уривок зі щоденника Євгена Чикаленка демонструють живих людей з їхніми сумнівами, фінансовими проблемами, страхами та моментами тріумфу. Читання спогадів про те, як українська інтелігенція таємно провозила заборонену літературу з Галичини до Києва або як збиралися кошти на видання словника Б. Грінченка, перетворює абстрактний процес «культурницького відродження» на захопливу історію інтелектуального спротиву та жертовності. Завдяки такому підходу, як підкреслює Н. Савченко, відбувається персоналізація історичного досвіду, і здобувачі освіти починають асоціювати себе з діячами минулого [33, с. 38].

Важливим синтетичним інструментом роботи з джерелами є метод компаративного (порівняльного) аналізу, який є базисом для впровадження багатоперспективності. В. Мисан вказує на ефективність зіставлення двох або більше документів, що висвітлюють одну подію з діаметрально протилежних позицій [25, с. 76–77]. Наприклад, вивчення діяльності «Просвіт» чи українських театральних труп доцільно супроводжувати одночасним аналізом донесень жандармського управління (де вони фігурують як небезпечні сепаратистські осередки) та спогадами самих українських діячів. Робота з таким суперечливим масивом інформації формує в учнів імунітет до пропаганди, адже вони на практиці вчаться розуміти, що історичний факт

може бути по-різному інтерпретований залежно від політичних інтересів автора джерела [40, с. 138].

Невіддільною складовою процесу формування історичної пам'яті є інтеграція у навчальний процес краєзнавчого матеріалу. Макроісторичні процеси націєтворення часто видаються учням відірваними від їхньої безпосередньої реальності, особливо якщо йдеться про регіони, які в підручниках традиційно розглядаються як периферійні щодо національного руху. О. Юсов наголошує, що локальна історія виступає потужним каталізатором пізнавального інтересу, оскільки вона переносить велику історію на знайомі учневі вулиці його рідного міста чи села [44, с. 47]. Залучення матеріалів місцевих архівів, музеїв, а також регіональної преси XIX століття дозволяє довести всеукраїнський характер національного відродження.

Практичне застосування краєзнавчого підходу має бути орієнтоване на розвінчання стереотипу про виключно західно- або центральноукраїнську локалізацію процесів націєтворення. Наприклад, під час вивчення теми на Сході чи Півдні України критично важливо використовувати дослідження, що репрезентують місцевий контекст. Матеріали конференцій та збірників, присвячених закордонному українству і Донеччині, містять унікальні джерела про діяльність просвітницьких гуртків, українських кооперативів та інтелігенції на індустріальних теренах наприкінці XIX – на початку XX століття [13, с. 104–105]. Коли учні з індустріальних регіонів дізнаються, що їхні міста також були ареною боротьби за українське слово і що місцеві діячі (вчителі, лікарі, інженери) брали активну участь у фінансуванні українських видань чи підтримці театрального руху, це руйнує нав'язаний радянською та російською історіографією міф про «історичну російськомовність» цих територій.

Методика використання краєзнавчого матеріалу вимагає виходу за межі стандартного уроку. К. Баханов рекомендує активне застосування технологій проектної діяльності та музейної педагогіки [2, с. 108–109]. Створення учнями

власних дослідницьких проектів, таких як «Карта українського руху в моєму повіті (губернії) у другій половині XIX століття» або «Історія однієї родини на тлі епохи», трансформує їх із реципієнтів знань у співтворців історичного наративу. Робота з реальними артефактами в місцевих краєзнавчих музеях (старовинними фотографіями, побутовими речами інтелігенції, першими українськими виданнями) матеріалізує історію, робить її відчутною на дотик. За відсутності доступу до фізичних музеїв, сучасна цифровізація дозволяє залучати матеріали віртуальних експозицій та оцифрованих фондів, що також дає змогу працювати з локальною специфікою в умовах дистанційного навчання.

Окрім текстових та речових джерел, величезний потенціал для конструювання історичної пам'яті мають візуальні документи доби. Фотографії, портрети, карикатури з тогочасної преси та твори живопису є не просто ілюстраціями, а повноцінними текстами, що потребують семіотичного аналізу. К. Смаглій слушно зауважує, що у підручниках тривалий час домінувала візуальна традиція зображення українських діячів виключно в селянському одязі, що підсвідомо формувало уявлення про український рух як про сільський, немодерний та позбавлений елітарності [35, с. 15]. Аналіз європейського вбрання, інтер'єрів кабінетів, стилю життя українських меценатів (Тарновських, Симиренків) та фотографій членів Старої Громади чи НТШ докорінно змінює цю парадигму. Учні наочно переконуються, що творцями української нації були високоосвічені європейські інтелектуали, науковці, підприємці та політики, що інтегрувалися в глобальний модернізаційний процес.

Отже, інтеграція роботи з історичними джерелами, документами та краєзнавчим матеріалом у практику шкільної історичної освіти є фундаментальною передумовою подолання фактологічного догматизму. Трансформація уроку історії в лабораторію дослідника, де учень самостійно працює з багатовекторним джерельним масивом, аналізує его-документи та досліджує локальний вимір національного відродження, забезпечує перехід

від поверхневого ознайомлення з подіями до глибинного розуміння їхньої сутності. Саме такий, діяльнісний та персоналізований підхід, обґрунтований у працях В. Головка та В. Масненка, дозволяє сформувати у молодого покоління міцну історичну пам'ять, яка базується на критичному осмисленні минулого і є надійною основою для збереження національної ідентичності в умовах сучасних інформаційних та світоглядних викликів [8, с. 106].

3.3. Цифровізація навчального процесу: використання мультимедіа, віртуальних екскурсій та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) при вивченні теми

Сучасний етап розвитку історичної дидактики в Україні характеризується стрімкою трансформацією освітнього середовища під впливом процесів цифровізації та глобальної інформатизації суспільства. Реформа «Нова українська школа» (НУШ) та сучасні виклики, пов'язані з необхідністю забезпечення безперервності навчання в умовах дистанційного та змішаного форматів, актуалізують інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), мультимедійних засобів та віртуальних екскурсій у практику викладання суспільствознавчих дисциплін. При вивченні такої складної, теоретично насиченої та ідеологічно важливої теми, як Українське національне відродження XIX – початку XX століття, цифровізація перестає бути просто технічним допоміжним елементом, а перетворюється на фундаментальну дидактичну платформу. Вона дозволяє суттєво модернізувати освітній процес, подолати когнітивні бар'єри учнів, олюднити та унаочнити абстрактні концепції націєтворення, забезпечуючи формування стійкої історичної пам’яті та предметних компетентностей здобувачів освіти.

Теоретико-методологічною основою впровадження ІКТ у шкільний курс історії є концепція створення інтерактивного, відкритого та діяльнісного навчального середовища, де цифрові інструменти виступають засобами оптимізації мисленнєвих операцій учнів. Як наголошує К. Баханов,

цифровізація не повинна зводитися до банальної заміни паперового підручника електронним або безсистемного демонстрування яскравих слайдів під час лекції вчителя [2, с. 104]. Ефективне використання ІКТ передбачає зміну архітектури уроку, де учень за допомогою комп'ютерних технологій, онлайн-платформ та мобільних додатків перетворюється на активного дослідника, аналітика та конструктора історичного знання. О. Пометун підкреслює, що мультимедійні технології мають колосальний дидактичний потенціал для реалізації діяльнісного підходу, оскільки вони дозволяють одночасно задіяти різні канали сприйняття інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний), стимулюючи пізнавальний інтерес та підвищуючи рівень довготривалого запам'ятовування складного матеріалу [30, с. 162].

У контексті вивчення теми Українського національного відродження особливого значення набуває використання мультимедійних засобів як інструментів візуалізації та деконструкції застарілих підручникових стереотипів. Тривалий час у шкільній навчальній літературі панувала візуальна традиція представлення діячів XIX століття виключно крізь призму народницьких, селянських та віктимних образів, що суттєво збіднювало уявлення учнів про характер націєтворчих процесів [35, с. 16]. Завдяки сучасним цифровим технологіям учитель має можливість залучити до структури уроку високоякісні репродукції прижиттєвих портретів, оцифровані фотографії, малюнки та архітектурні плани, які демонструють українських інтелектуал-будителів як високоосвічену, модерну, європейську еліту свого часу. Використання мультимедійних презентацій нового покоління, створених на базі платформ Canva чи Prezi, дозволяє організувати динамічний біографічний аналіз, де кожна постать (Т. Шевченко, М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов) розкривається у багатовимірному соціокультурному контексті — через інтер'єри їхніх робочих кабінетів, географію європейських подорожей, дизайн видань та особистісні контакти з провідними мислителями Заходу [6, с. 119].

Окремим потужним дидактичним інструментом ІКТ є технологія геоінформаційних систем (ГІС) та створення інтерактивних історичних карт. Процеси українського націєтворення XIX століття відбувалися в умовах жорстких кордонів між двома імперіями — Російською та Австрійською, що зумовило регіональну асиметрію відродження та складну логіку взаємодії між різними інтелектуальними центрами [39, с. 260]. Традиційні паперові карти часто є статичними і важкими для сприйняття підлітками. Застосування інтерактивних картографічних платформ, таких як StoryMaps або Google My Maps, дозволяє вчителю разом з учнями в режимі реального часу моделювати та візуалізувати просторовий вимір національного руху. Учні можуть самостійно наносити на карту ключові локації: місця заснування та діяльності таємних гуртків і громад (Харків, Київ, Полтава, Чернігів, Одеса, Львів), маршрути поширення нелегальної української літератури, мережу друкарень, географічне розташування осередків товариства «Просвіта» та Наукового товариства імені Шевченка [18, с. 115]. Така інтерактивна картографія наочно демонструє здобувачам освіти мережевий, всеукраїнський характер національного відродження, наочно розвінчуючи міфи про локальність чи штучність українського проекту.

Паралельно з географічною візуалізацією, використання комп'ютерних технологій дозволяє успішно розв'язати проблему структурування складного хронологічного матеріалу за допомогою інтерактивних ліній часу (таймлайнів), створених на платформах TimelineJS, Sutori або Tiki-Toki. Специфіка теми національного відродження вимагає від учня розуміння трифазової еволюції руху за схемою М. Гроха (етнографічний, культурницький, політичний етапи), де події відбувалися часто паралельно в різних регіонах України [24, с. 50]. Створення інтерактивного таймлайну дає можливість інтегрувати в єдину хронологічну вісь не лише сухі дати та назви подій, а й завантажувати безпосередньо у часові точки текстові фрагменти документів, зображення, відеоматеріали та аудіозаписи. Наприклад, клікнувши на 1846 рік, учень бачить не просто назву «Кирило-Мефодіївське

братство», а може одразу ознайомитися з оцифрованим «Статутом» організації, прослухати короткий аналітичний подкаст або переглянути уривок із документального фільму. Це формує у підлітків системне історичне мислення, допомагає чітко простежити причинно-наслідкові зв’язки між культурними здобутками та політичними вимогами руху, трансформуючи лінійне заучування дат у глибоке розуміння історичного процесу [40, с. 134].

Унікальним дидактичним рішенням в умовах цифровізації є технологія віртуальних екскурсій та музейної педагогіки, яка дозволяє повністю нівелювати просторові й фінансові бар'єри, переносячи учнів безпосередньо у середовище досліджуваної епохи. Вивчення національного відродження стає максимально персоніфікованим та емоційно насиченим, коли здобувачі освіти мають змогу здійснити 3D-тур залами Національного музею Тараса Шевченка в Києві, Літературно-меморіального музею-квартири П. Куліша, музею Івана Франка у Львові чи історико-культурного заповідника в Каневі [44, с. 48]. Віртуальний візит до реальних історичних просторів дозволяє вчителю організувати дослідницьку роботу з речовими джерелами та артефактами епохи: учні аналізують особисті речі діячів, першодруки книжок, тогочасні меблі, одяг та предмети побуту. О. Гісем зазначає, що така інтеграція віртуального музейного простору в структуру уроку значно підвищує рівень історичної емпатії, допомагає підліткам краще зрозуміти психологію, ментальність та повсякденне життя людей XIX століття, що є ключовою умовою подолання психолого-педагогічного бар'єру відчуженості історичного наративу [7, с. 96].

Впровадження хмарних технологій та платформ для спільної роботи (таких як Padlet, Jamboard, Miro) відкриває широкі перспективи для практичної реалізації інтерактивних методів навчання та розвитку критичного мислення в цифровому форматі. Під час дистанційного або гібридного навчання вчитель може перенести класичні вправи, такі як «Фішбоун», «Шість капелюхів мислення» чи «Ажурна пилка», на віртуальні дошки спільного доступу. Наприклад, при реалізації методу «Фішбоун» щодо аналізу причин та

наслідків Емського указу 1876 року, учні в групах одночасно працюють на одній цифровій дошці, прикріплюючи кольорові стікери з виявленими фактами, цитатами з документів та власними висновками [27, с. 88]. Це забезпечує високий рівень інтерактивності, кооперації та взаємоконтролю в учнівському колективі, де кожен учень бачить внесок колег і може брати участь в колективному конструюванні аналітичної матриці уроку, що повністю відповідає вимогам компетентнісно орієнтованої освіти НУШ [2, с. 109].

Важливе місце в системі цифровізації посідає використання технологій медіаосвіти та критичного аналізу візуальних медіатекстів (історичних кінофільмів, хронік, анімацій, сучасного освітнього контенту на YouTube). Сучасне інформаційне покоління підлітків найкраще сприймає контент у динамічному відеоформаті, проте це створює ризик поверхневого, пасивного перегляду. Ф. Турченко наголошує на важливості розробки спеціальних методичних завдань для роботи з відеоматеріалами [42, с. 92]. Перед демонстрацією уривка з документального серіалу (наприклад, проектів Суспільного Мовлення або індустріальних історичних блогів) учитель ставить перед учнями систему проблемних запитань: які історичні джерела використали автори фільму? у чому виявляється суб'єктивна позиція режисера? які художні засоби використані для створення емоційного фону? Робота з такими платформами, як Edpuzzle, дозволяє інтегрувати тестові або відкриті запитання безпосередньо у тіло відеоролика — процес відтворення автоматично зупиняється у визначений момент, і учень не може продовжити перегляд, поки не виконає аналітичне завдання. Це перетворює перегляд відео з розваги на серйозну інтелектуальну роботу з деконструкції медіатексту та розвитку критичного мислення [40, с. 145].

Цифровізація також дозволяє кардинально реформувати систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з теми, перейшовши від рутинних паперових диктантів до використання інтерактивних сервісів (Kahoot!, Quizizz, LearningApps, Google Форми). Застосування гейміфікації

(ігрових технологій) у процесі перевірки знань знімає психологічне напруження та страх перед оцінюванням, які часто виникають в учнів під час засвоєння складного фактологічного матеріалу XIX століття [6, с. 122]. Створення дидактичних онлайн-ігор на встановлення відповідностей між історичними постатями та їхніми програмними гаслами, хронологічне впорядкування етапів діяльності громад чи розгадування інтерактивних кросвордів дозволяє вчителю здійснювати миттєвий автоматизований моніторинг рівня засвоєння знань (формувальне оцінювання). Учні своєю чергою отримують негайний зворотний зв’язок, бачать власні помилки та дефіцити знань, що стимулює їх до рефлексії та самостійного коригування своєї освітньої траєкторії [30, с. 148].

Водночас системне впровадження ІКТ та мультимедіа у практику викладання теми Українського національного відродження вимагає від педагога високого рівня цифрової компетентності та чіткого дидактичного балансу. Існує серйозна небезпека так званого «цифрового перевантаження» (когнітивного оверлоаду), коли надмірна кількість яскравих візуальних ефектів, постійна зміна програм та платформ розпорошують увагу учнів, відволікаючи їх від глибокого аналізу змісту історичного матеріалу. Учитель повинен пам'ятати, що будь-який цифровий інструмент є лише засобом реалізації педагогічної мети уроку, а не його самоціллю [25, с. 74]. Використання комп'ютерних технологій має обов'язково чергуватися з живим спілкуванням, класичною роботою з текстом, веденням дискусій та індивідуальною творчістю здобувачів освіти. Оцифровані архівні документи чи віртуальні тури є ефективними лише тоді, коли вони стають об'єктом критичного аналізу, обговорення та рефлексії, а не просто фоновим декором навчального процесу [33, с. 36].

Аналіз методичних аспектів та інноваційних технологій викладання теми Українського національного відродження у закладах загальної середньої освіти дозволяє зробити узагальнюючі висновки щодо оптимізації

дидактичної системи шкільного курсу історії в рамках реалізації концепції «Нової української школи».

По-перше, доведено, що подолання фактологічного догматизму та підвищення ефективності когнітивного засвоєння абстрактного матеріалу XIX – початку XX століття можливе лише за умови системного впровадження інтерактивних методів навчання та технологій розвитку критичного мислення [2; 40]. Застосування таких методів, як «Фішбоун», «Джигсоу», «Шість капелюхів мислення» та технологія «Прес», дозволяє переорієнтувати структуру уроку з пасивної репродукції готових підручникових знань на активну со-конструкцію історичного наративу учнями [25; 30]. Це стимулює розвиток у здобувачів освіти вищих мисленнєвих операцій — аналізу, синтезу, оцінювання та рефлексії, перетворюючи сухі історичні факти на дієвий інструмент формування предметних та ключових громадянських компетентностей [6].

По-друге, обґрунтовано, що фундаментальною умовою формування стійкої історичної пам’яті та національної ідентичності учнів є їх безпосередня діяльнісна робота з розгалуженим масивом історичних джерел, документів та краєзнавчого матеріалу [23]. Інтеграція в дидактичну тканину уроку его-документів (листів, щоденників, мемуарів) забезпечує антропологізацію історії, олюднює образи провідних діячів епохи, руйнуючи хрестоматійний глянець та роблячи їхні мотиви близькими й зрозумілими для сучасного підлітка [31; 45]. Використання регіонального краєзнавчого матеріалу та локальної історії виступає потужним засобом зняття психологічного бар'єру відчуженості макроісторичного процесу, наочно демонструючи соборний, всеукраїнський та мережевий характер національного відродження, що є критично важливим для розвінчання ворожих геополітичних міфів та стереотипів [13; 44].

По-третє, встановлено, що процеси цифровізації навчального процесу через комплексне залучення мультимедіа, інтерактивного картографування, хронологічних ліній часу та віртуальних екскурсій створюють принципово

нове, відкрите та іммерсивне освітнє середовище [7; 18]. Цифрові інструменти (StoryMaps, TimelineJS, віртуальні 3D-тури музеями) дозволяють успішно подолати когнітивні та комунікативні бар'єри у сприйнятті минулого, забезпечуючи наочність, динамічність та емоційну насиченість викладу матеріалу як в умовах очного, так і дистанційного навчання [30; 35]. Використання хмарних платформ для спільної роботи та гейміфікованих сервісів оцінювання оптимізує моніторинг знань, підвищує рівень учнівської кооперації та трансформує перевірку знань у мотивуючий елемент навчання [2; 6].

Таким чином, синергетична інтеграція інтерактивних методик, глибокої джерелознавчої (краєзнавчої) бази та новітніх цифрових ІКТ-інструментів становить цілісну, науково обґрунтовану методичну систему. Ця модель дозволяє повністю розкрити колосальний виховний, громадянський та націєтворчий потенціал теми «Українське національне відродження», забезпечуючи виховання інтелектуально незалежного, свідомого та критично мислячого громадянина сучасної Української держави.

ВИСНОВКИ

Комплексне теоретико-методологічне та науково-практичне дослідження проблеми концептуалізації та методичних аспектів вивчення Українського національного відродження XIX – початку XX століття у шкільному курсі історії дозволяє сформувати цілісну систему наукових підсумків. Проведена робота засвідчує, що реформування сучасної гуманітарної освіти в Україні, яке відбувається в умовах безпрецедентних геополітичних викликів та збройної боротьби за збереження державної незалежності, вимагає кардинального переосмислення дидактичних стратегій. Шкільний курс історії України має остаточно позбутися залишків репродуктивно-знаннєвої парадигми та трансформуватися у дієвий інструмент формування критичного мислення, національної ідентичності та стійкої історичної пам’яті здобувачів освіти. Процеси націєтворення модерної доби, які становлять змістове осердя досліджуваної теми, володіють колосальним виховним та громадянським потенціалом, реалізація якого безпосередньо залежить від якості дидактичного інструментарію, інтеграції інноваційних технологій та подолання наявних психолого-педагогічних бар'єрів.

У межах вирішення першого завдання роботи, що передбачало аналіз історіографії, джерельної бази, нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення теми, встановлено, що в сучасній українській науці створено фундаментальну теоретичну базу для дослідження процесів націєтворення. Академічний історичний дискурс успішно подолав радянські класово-ідеологічні догми та значну частину народницьких стереотипів, інтегрувавши провідні західні концепції націй та націоналізм. Дослідження епохи відродження тепер базуються на розумінні асинхронності, багатовекторності та нелінійності історичного процесу, де формування модерної нації розглядається як результат цілеспрямованої діяльності інтелектуальної еліти — «будителів», які змогли трансформувати етнографічну масу в політичну спільність. Разом із тим, критичний аналіз державних освітніх стандартів, чинних навчальних програм та підручників для

8–9 класів виявив відчутний розрив між здобутками академічної науки та реальною шкільною практикою. Попри задекларовані реформою Нової української школи орієнтири на компетентнісний підхід, у навчальній літературі все ще зберігається надмірне фактологічне перевантаження, описовість та спрощеність лінійного викладу, що перетворює вивчення однієї з найдинамічніших епох минулого на рутинний процес механічного заучування дат та назв організацій.

Вирішення другого завдання, спрямованого на виявлення та систематизацію ключових теоретико-методологічних проблем концептуалізації теми, дозволило експлікувати суттєві змістові виклики у сучасних шкільних підручниках. Концепт «Українського національного відродження» моделюється у шкільному курсі переважно за класичною трифазовою схемою Мирослава Гроха, що є методично виправданим для формування чіткої хронологічної матриці у свідомості підлітків. Однак практична дидактична реалізація цієї схеми потерпає від надмірної телеологічності, коли всі події XIX століття штучно підганяються під неминучий фінал — проголошення незалежності у 1917–1918 роках, що збіднює історичний контекст і нівелює драматизм реальної боротьби. Крім того, зафіксовано гостру проблему структурно-змістової регіональної асиметрії викладу навчального матеріалу. Шкільний наратив традиційно концентрується навколо інтелектуальної взаємодії Києва, Харкова та Львова, практично залишаючи поза активним дидактичним полем специфіку національного пробудження на Слобожанщині, Півдні України та Донеччині. Це заважає учням сприймати процеси націєтворення як соборний, всеукраїнський мережевий процес і створює передумови для вкорінення шкідливих геополітичних міфів.

У межах третього завдання було здійснено глибокий аналіз підручникових стереотипів щодо сприйняття історичних постатей та систематизовано психолого-педагогічні бар'єри учнів. Результати дослідження показують, що галерея українських діячів XIX століття (Т.

Шевченко, М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, М. Грушевський) часто подається у глянцево-статичному або віктимологічному ракурсі. Перетворення живих інтелектуалів, які перебували у постійному європейському контексті та ідеологічних пошуках, на плоскі романтизовані шаблони «страдників за народ» позбавляє їхні образи актуальності для сучасного покоління підлітків. Зі соціо-психологічного погляду, виявлено серйозний когнітивний бар'єр, пов'язаний із загрозою формування «історичного песимізму» через надмірне домінування у підручниках наративу перманентних імперських заборон, репресій та арештів. Без належного зміщення дидактичних акцентів на успішні кейси українського інтелектуального, фінансового та організаційного опору (діяльність громад, меценатство Симиренків, Чикаленка, обхід цензури), у свідомості учнів замість гордості формується комплекс меншовартості, що цілком блокує когнітивну залученість та емпатію. Комунікативні труднощі посилюються також через високий рівень абстракції політичних понять та архаїчність мови тогочасних джерел, які пропонуються для аналізу без належної методичної адаптації.

Вирішення четвертого завдання дозволило теоретично обґрунтувати та практично змоделювати дидактичний потенціал інтерактивних методів навчання та технологій розвитку критичного мислення на уроках історії. Доведено, що перехід від пасивного слухання до самостійного конструювання історичного знання є єдиним ефективним шляхом подолання фактологічного догматизму. У роботі детально розроблено та адаптовано під специфіку теми Українського національного відродження алгоритми застосування таких інноваційних методів, як «Фішбоун» (для системного аналізу причин та наслідків Валуєвського циркуляра й Емського указа), кооперативна технологія «Джигсоу» (для оптимізації вивчення регіональних особливостей руху без ризику когнітивного перевантаження) та метод «Шести капелюхів мислення» Едварда де Боно (як унікальний інструмент деконструкції біографічних стереотипів та всебічного аналізу діяльності П. Куліша чи М. Драгоманова.

Встановлено, що використання інтерактивної технології «Прес» та вправи «Двохсмуговий щоденник» на етапах актуалізації та рефлексії уроку дозволяє розвинути в учнів вищі мисленнєві операції, навчає їх культурі ведення академічної дискусії, де кожен висновок має підкріплюватися верифікованим історичним фактом, а не емоційним гаслом, що повністю відповідає критеріям трирівневої моделі критичного мислення.

У межах п'ятого завдання було сформульовано комплексну систему методичних рекомендацій щодо інтеграції в освітній процес історичних джерел, краєзнавчого матеріалу та новітніх цифрових інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано, що робота з его-документами (приватним листуванням, щоденниками, мемуарами будителів) виступає базовим інструментом реалізації «антропологічного повороту» у шкільній освіті, оскільки дозволяє олюднити історію, продемонструвати внутрішню мотивацію історичних акторів і підвищити рівень учнівської емпатії. Залучення локального краєзнавчого матеріалу, матеріалів місцевих архівів та музеїв визначено як найпотужніший засіб подолання бар'єру відчуженості макроісторичного процесу, оскільки воно матеріалізує велику історію на знайомих учневі вулицях його рідного населеного пункту, демонструючи всеукраїнський вимір націєтворення та руйнуючи імперські міфи про «історичну російськомовність» окремих індустріальних регіонів.

Особливу увагу в контексті п'ятого завдання приділено процесам цифровізації, які в сучасних умовах дистанційного та змішаного навчання виступають безальтернативною дидактичною платформою. У роботі доведено високу ефективність використання геоінформаційних систем (створення інтерактивних карт на базі StoryMaps чи Google My Maps) та хронологічних ліній часу (платформи TimelineJS, Sutori), які дозволяють візуалізувати просторово-часову матрицю національного відродження, інтегруючи в єдину мережу текстові, аудіо- та відеодокументи. Впровадження технологій віртуальних 3D-екскурсій провідними меморіальними музеями України дозволяє повністю нівелювати просторові бар'єри, забезпечуючи діяльнісну

роботу з речовими артефактами епохи в онлайн-форматі. Застосування гейміфікованих сервісів контролю знань (Kahoot!, Quizizz, LearningApps) та хмарних платформ для спільної роботи (Miro, Padlet) оптимізує процеси формувального оцінювання та групової кооперації учнів. Водночас наголошено на необхідності суворого дотримання дидактичного балансу цифрових інструментів для запобігання когнітивного перевантаження здобувачів освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні цілісної, науково обґрунтованої методичної моделі вивчення теми, яка може бути безпосередньо імплементована в практику роботи закладів загальної середньої освіти при викладанні курсу історії України у 8–9-х классах. Запропоновані алгоритми інтерактивних вправ, рекомендації з критичного аналізу суперечливих першоджерел, архітектура цифрових уроків та підходи до інтеграції локального краєзнавства дозволяють вчителю повністю подолати традиційний фактологічний догматизм та лінійну догматику підручників. Розроблений інструментарій забезпечує трансформацію уроку історії в інтелектуальну лабораторію дослідника минулого, де формування предметних компетентностей та критичного аналізу медіатекстів поєднується з глибоким емоційним залученням учнів. Це дозволяє реалізувати стратегічні завдання Нової української школи — виховати інтелектуально незалежного, свідомого, патріотичного громадянина, здатного критично осмислювати історичний досвід свого народу та використовувати його як надійний орієнтир для аналізу сучасних соціополітичних процесів та захисту національних інтересів суверенної Української держави. Сформована методична система відкриває широкі перспективи для подальших наукових розвідок у галузі історичної дидактики, зокрема розробки інноваційних спецкурсів та дидактичного забезпечення для профільної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Баран В. К. Етнокультурні процеси в період українського національного відродження. Львів : Інститут українознавства, 2011. 285 с.

2. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Донецьк : Східний видавничий дім, 2005. 384 с.

3. Бойко О. Д. Історія України. Київ : Академія, 2002. 656 с.

4. Верстюк В. Ф. Українська Центральна Рада: навчальний посібник. Київ : Заповіт, 1997. 344 с.

5. Власов В. С. Історія України. 8 клас : підручник. Київ : Літера ЛТД, 2016. 256 с.

6. Власов В. С. Методика викладання історії в школі. Київ : Вища школа, 2010. 300 с.

7. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України. 9 клас : підручник. Харків : Ранок, 2017. 288 с.

8. Головко В. В. Історична пам'ять та національна ідентичність. Київ : Наукова думка, 2015. 240 с.

9. Горобець В. М. Історія України: нові підходи та бачення. Київ : Інститут історії України НАНУ, 2012. 350 с.

10. Грицак Я. Й. Нарис історії України. Формування модерної української нації XIX–XX ст. Київ : Генеза, 1996. 360 с.

11. Гунчак Т. Україна: перша половина XX століття. Київ : Либідь, 1993. 288 с.

12. Даниленко В. М. Україна в 1920-ті роки: українське національне відродження. Київ : Інститут історії України НАНУ, 2001. 320 с.

13. Закордонне українство і Донеччина: вчора, сьогодні, завтра : матеріали наук.-практ. конф. / ред. кол. В. Білецький та ін. Донецьк : Український культурологічний центр, 2008. 312 с.

14. Іванишин П. В. Національне відродження: теорія та практика. Дрогобич : ВВ ДДПУ, 1990. 120 с.

15. Капелюшний В. П. Здобута і відстояна незалежність: історіографічні нариси. Київ : Київський університет, 2003. 512 с.

16. Карлова В. В. Національне відродження України: проблеми і перспективи розвитку. Державне управління та місцеве самоврядування. 2022. Вип. 1. С. 45–52.

17. Касьянов Г. В. Теорії нації та націоналізму. Київ : Либідь, 1999. 352 с.

18. Коляда І. А. Методика навчання історії: теорія і практика. Київ : Освіта, 2013. 270 с.

19. Котляр М. Ф., Кульчицький С. В. Шляхами віків. Довідник з історії України. Київ : Навчальна книга, 2001. 380 с.

20. Кульчицький С. В. Українське національне відродження XX століття. Київ : Інститут історії України, 2004. 315 с.

21. Литвин В. М. Історія України. Київ : Наукова думка, 2006. 728 с.

22. Магочій П.-Р. Історія України. Київ : Критика, 2007. 640 с.

23. Масненко В. В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості. Черкаси : ЧНУ, 2001. 240 с.

24. Мельон В. Варіанти періодизації українського націоналізму: історіографічний огляд. Наукові записки НаУКМА. 2010. Т. 104 : Історичні науки. С. 48–52.

25. Мисан В. О. Багатоперспективність у змісті шкільного курсу історії. Київ : Шкільний світ, 2010. 180 с.

26. Мицик Ю. А., Бажан О. Г., Власов В. С. Історія України: Навчальний посібник. Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. 591 с.

27. Мороз І. В. Методика викладання історії в школі. Київ : Педагогічна думка, 2007. 256 с.

28. Панчук І. І. Історія України. Комплексна підготовка до ЗНО. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 450 с.

29. Плохій С. М. Брама Європи. Історія України від скіфських воєн до незалежності. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 496 с.

30. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.

31. Реєнт О. П. Українське національне відродження XIX – початку XX ст.: сучасний погляд. Український історичний журнал. 2008. № 3. С. 34–48.

32. Рубльов О. С., Реєнт О. П. Українські визвольні змагання 1917–1921 рр. Київ : Альтернативи, 1999. 320 с.

33. Савченко Н. І. Формування національної самосвідомості учнів у процесі вивчення історії. Педагогіка і психологія. 2014. № 2. С. 34–40.

34. Сарбей В. Г. Національне відродження України. Київ : Альтернативи, 1999. 336 с.

35. Смаглій К. Національне відродження XIX століття та його відображення у шкільних підручниках. Історія в школах України. 2018. № 5. С. 12–18.

36. Смолій В. А. (ред.). Історія українського козацтва : у 2-х т. Київ : Києво-Могилянська академія, 2006. Т. 1. 800 с.

37. Солдатенко В. Ф. Українська революція. Історичний нарис. Київ : Либідь, 1999. 976 с.

38. Струкевич О. К. Історія України. 8 клас. Київ : Грамота, 2008. 272 с.

39. Субтельний О. Україна: історія. Київ : Либідь, 1993. 720 с.

40. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя : ЗНУ, 2011. 275 с.

41. Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Київ : Генеза, 2002. 350 с.

42. Турченко Ф. Г., Мороко В. М. Історія України. 9 клас : підручник. Київ : Генеза, 2009. 352 с.

43. Українське національне відродження 1920-х рр. : матеріали досліджень / Інститут історії України НАНУ. Київ : Ін-т історії України, 2010. 215 с.

44. Юсов О. М. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії України. Рідна школа. 2015. № 3. С. 45–49.

45. Яковенко Н. М. Вступ до історії. Київ : Критика, 2007. 376 с.