

УДК 373.167.1:371.3:94(075.3)

Подано до редакції: 07.10.2025

Прийнято після рецензування: 22.11.2025

Затверджено до друку: 22.12.2025

Опубліковано: 29.12.2025

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-253-268>

ВІД ПАСИВНОГО ЧИТАННЯ ДО ІНТЕРАКТИВНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НОВОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 8-го КЛАСУ

Олена Пометун, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

<https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

opometun@gmail.com

Нестор Гупан, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

<https://orcid.org/0000-0001-8613-9705>

nestorgupan@gmail.com

Анотація. Статтю присвячено аналізу методичного потенціалу нового підручника з історії України для 8-го класу як інструменту реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів у шкільній історичній освіті. На тлі модернізації української школи та вимог Державного стандарту обґрунтовується необхідність переходу від репродуктивної моделі навчання до інтерактивного дослідницького формату, в якому учень виступає активним суб'єктом пізнання. Метою дослідження є з'ясування того, як структурні елементи підручника – мотиваційний апарат, текст, документи, візуальні джерела та система завдань – забезпечують досягнення обов'язкових результатів навчання.

Методами дослідження обрано контент-аналіз, структурно-функціональний та порівняльно-дидактичний аналіз, а також експертну оцінку відповідності підручника вимогам освітнього стандарту. Показано, що побудова параграфів відповідає логіці діяльнісного циклу: постановка навчальної проблеми; опрацювання тексту через аналітичні дії; взаємодія з документами та візуальними матеріалами; осмислення інформації і формування власних інтерпретацій; рефлексія та узагальнення. Особливу увагу приділено системі запитань, яка охоплює різні рівні когнітивної таксономії й поєднує реконструкцію подій, пояснення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз перспективи та доказовість історичних суджень.

В обговоренні визначено методичні переваги підручника як засобу навчальної автономії учня та розвитку критичного мислення. Водночас окреслено виклики його практичного застосування: потреба у підготовці вчителя до роботи з діяльнісними завданнями, часові обмеження уроку, а також необхідність адаптації матеріалів для змішаного та дистанційного навчання. Зроблено висновки, що підручник формує

цілісну модель організації учнівської діяльності та забезпечує перехід від пасивного читання до інтерактивного дослідження. Перспективними напрямками подальших розвідок визначено аналіз цифрового додатка та вивчення практик використання діяльнісного підручника в різних освітніх контекстах.

Ключові слова: діяльнісний підхід; підручник з історії; архітектоніка та структура; потенціал.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта перебуває на етапі глибинних трансформацій, зумовлених упровадженням Державного стандарту базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020) та реалізацією концепції «Нова українська школа». Стандарт (ДСБСО) задає чіткий вектор: діяльнісний та компетентнісний підходи мають стати основою організації навчання. Це означає перехід від знанневої парадигми, в якій учень був пасивним реципієнтом інформації, до компетентнісно орієнтованої, в якій школяр виступає активним суб'єктом освітнього процесу. Особливо виразно ця потреба постає в навчанні історії: специфіка предмета вимагає відходу від механічного засвоєння дат і фактів на користь роботи з історичними питаннями, інтерпретації джерел, критичного аналізу й формування власного розуміння минулого.

За такого підходу підручник перестає бути «книгою для читання» та перетворюється на навігаційний інструмент, що має організовувати діяльність учнів: ставити перед ними історичні проблеми, пропонувати різні типи джерел і візуальних матеріалів, скеровувати до порівняння, інтерпретації та обговорення. Водночас українська школа досі транслює тривалу традицію репродуктивного викладання історії, де основним способом роботи є читання тексту та відтворення його змісту. Учні опановують інформацію переважно пасивно, а підручник часто функціонує як джерело готового знання, а не як засіб залучення до дослідницької діяльності.

Це породжує суперечність між вимогами ДСБСО та реальною практикою навчання. Звідси випливає методична проблема: яким чином сучасний підручник має забезпечити перехід від пасивного читання до інтерактивного дослідження? Як має бути побудована внутрішня архітектоніка параграфу, щоб учень не отримував знання, а здобував його? Які типи завдань, джерел і візуальних матеріалів сприяють формуванню компетентностей учнів?

Набутий нами досвід проектування нового підручника з історії України для 8 класу (Пометун, Гупан & Дудар, 2024) створює можливість конкретно дослідити, як діяльнісний підхід може бути реалізований у навчальному тексті й наскільки організація матеріалу, система завдань і візуально-документальний апарат сприяють переходу від репродукції до дослідження. Саме аналізу цього методичного потенціалу присвячена наша стаття.

Аналіз досліджень і публікацій. Більшість сучасних досліджень, присвячених проектуванню підручника з історії, його методичному апарату та дидактичному потенціалу, пов'язані з осмисленням компетентнісного підходу в шкільній освіті. У працях (Топузов, 2012; Кодлюк, 2014; Малієнко, 2016; Топузов & Засекіна, 2021) розглядаються теоретичні засади створення сучасного підручника, аналізуються його функції, дидактичні принципи, а також наголошується на необхідності врахування авторами змін у змісті освіти.

Більшість дослідників виходять із того, що підручник є комплексною моделлю освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст і технологію навчання. У цьому розумінні підручник не лише передає навчальну інформацію, а й дає можливість проектувати реалізацію освітнього процесу та прогнозувати результати навчання відповідно до вимог освітнього стандарту. Останніми роками з'являються роботи, присвячені специфіці створення підручників для інтегрованих курсів, що спрямовують активне навчання (Засекіна & Засекін, 2024).

У наших попередніх публікаціях обґрунтовано методологію діяльнісного підходу та можливості його застосування у шкільній історичній і громадянській освіті (Пометун & Гупан, 2019; Пометун, 2021; Пометун & Гупан, 2022). У цих роботах запропоновано дидактичні засади, необхідні для переходу від знанневого до діяльнісного типу навчання. Окрему увагу приділено структурі сучасного підручника в контексті діялісно-компетентнісного навчання, логіці побудови параграфу та ролі навчального тексту як інструменту організації діяльності учнів (Пометун, Гупан & Власов, 2018; Пометун, 2021).

Питання розвитку історичного мислення та інтерпретації джерел розробляються в дослідженнях С. Терна (2012), Н. Ігнатенко (2022), І. Безени (2023). Автори наголошують на важливості роботи з історичними питаннями, формування аргументації та поступового наближення шкільних практик до логіки історичної науки. Значний внесок зроблено також методистами, які аналізують функції візуальних матеріалів, типи завдань, документальні фрагменти та структурну організацію навчального тексту в підручнику.

Міжнародні дослідження узгоджуються з цими підходами. Праці П. Лі та Р. Ешбі (Lee & Ashby, 2000) акцентують увагу на розвитку історичного мислення підлітків, а С. Вайнбург (Wineburg, 2001) обґрунтовує концепцію дисциплінарного мислення історика як основу для шкільного навчання. Рамкові документи Ради Європи, зокрема «Competences for Democratic Culture» 2016 р., визначають критичне мислення, інтерпретацію інформації та комунікацію як ключові компетентності демократичної освіти.

Попри значну кількість праць, дослідження, що розглядають підручник як цілісний інструмент організації діяльності учнів – зі взаємодією тексту, джерел, візуальних матеріалів та системи завдань – залишаються поодинокими. Тому актуальним є аналіз конкретної моделі нового підручника з історії України для 8-го класу в контексті його методичного потенціалу щодо переходу від пасивного читання до інтерактивного дослідження.

Метою статті є аналіз методичного потенціалу нового підручника з історії України для 8-го класу щодо забезпечення переходу від пасивного читання до інтерактивного дослідження, відповідно до вимог діялісного та компетентнісного підходів у шкільній історичній освіті. Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: з'ясувати, яким чином у структурі підручника реалізовано ключові принципи діялісного підходу; проаналізувати внутрішню архітектоніку параграфів, зокрема організацію тексту, місце документів, візуальних матеріалів та систему навчальних завдань; виявити, які саме форми роботи підручник пропонує для розвитку історичного мислення, інтерпретації джерел і роботи з історичними

питаннями; оцінити потенціал підручника як інструменту організації учнівського дослідження.

Методи дослідження відповідають його меті та характеру матеріалу. Використано контент-аналіз структурних компонентів підручника, порівняльно-дидактичний аналіз моделей побудови параграфів, метод структурно-функціонального аналізу навчального тексту та завдань, а також елементи інтерпретаційного аналізу щодо використання документів і джерел. Застосовано метод експертної оцінки відповідності змісту і структури підручника вимогам Державного стандарту базової середньої освіти та сучасних підходів до формування компетентностей і наскрізних умінь учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльнісний підхід є однією з базових методологічних засад сучасної освіти та становить фундамент компетентнісної парадигми. Його психологічні витоки пов'язані насамперед із ідеями Л. Виготського (1978) про соціальну природу навчання, роль взаємодії та спільної діяльності у розвитку мислення. Згідно з цією традицією, знання не переходить до учня як готовий продукт – воно формується в процесі активної діяльності, що відбувається у співпраці з іншими, у зоні найближчого розвитку.

У світовій педагогічній думці розвиток діяльнісної та конструктивістської логіки продовжили Дж. Дьюї (Dewey, 1938), котрий розглядав навчання як досвід, побудований навколо проблеми, що потребує розв'язання, та Ж. Піаже (Piaget, 1970) та Дж. Брунер (Bruner, 1961), які підкреслювали, що мислення розвивається через активні дії, орієнтовані на дослідження й відкриття. Усі ці підходи об'єднує ключова ідея: учень не отримує знання, а *створює* його в процесі діяльності.

У педагогічній традиції, яку підтримують сучасні українські методисти (Баханов, 2017; Ігнатенко, 2018; Пометун, Гупан & Власов, 2018;), навчання розглядається як організація роботи учня: виконання навчальних завдань, аналіз інформації, побудова висновків і рефлексія.

Аналіз підручника з історії України для 8-го класу (Пометун, Дудар & Гупан, 2024) показує, що ці засади реалізовано послідовно та системно.

По-перше, кожен параграф відкривається мотиваційним запитанням або навчальною проблемою. Така побудова відповідає логіці діяльнісного навчання: учень входить у тему через завдання, що потребує інтелектуальних дій, – пояснення, порівняння, пошуку причин тощо. Це формує внутрішню мотивацію, про яку писав Дж. Дьюї: навчання стає осмисленим тільки тоді, коли пов'язане з власною діяльністю дитини.

По-друге, структуру викладу організовано так, щоб учень постійно працював із матеріалом, а не сприймав його пасивно. Авторський текст чергується з документами, свідченнями, картами, порівняльними таблицями – тими формами інформації, з якими неможливо працювати без аналізу. Така взаємодія реалізує конструктивістський принцип: знання формується через дію з різними видами даних.

По-третє, система запитань і завдань має діяльнісну логіку. Учень виконує послідовно різні типи дій: від пошуку інформації – до її інтерпретації, від зіставлення – до аргументації та оцінки. Це відповідає етапам формування мислення, описаним Ж. Піаже, і принципу “навчання через відкриття” Дж. Брунера.

По-четверте, у підручнику передбачено завдання, що формують регулятивні дії – планування, контроль, рефлексію. Завдання на прогнозування, зіставлення джерел і

підсумкове оцінювання сприяють розвитку навчальної автономії, яка є важливою складовою діяльнісного підходу.

По-п'яте, підручник створює ситуації вибору – коли учень має самостійно поставити запитання, побудувати пояснення або виконати мінідослідження. Це безпосередньо відповідає компетентнісній моделі навчання, оскільки формує здатність діяти, а не лише відтворювати інформацію.

Таким чином, діяльнісний підхід у підручнику реалізовано через постановку навчальної проблеми, структуру тексту, систему завдань, роботу з джерелами та розвиток учнівської самостійності. Видання моделює повний цикл навчальної діяльності – від мотивації до рефлексії – і тим самим забезпечує умови для переходу від пасивного читання до активного історичного пізнання.

Початковий блок параграфу містить мотиваційне запитання або проблемну ситуацію, яка задає учневі напрям пізнання. Це не просто вступний елемент: його функція полягає в тому, щоб сформулювати інтелектуальну установку, актуалізувати попередній досвід і визначити пізнавальну задачу, яку необхідно розв'язати в процесі читання. Такий прийом відповідає концепціям проблемно орієнтованого навчання, описаним у працях Дж. Дьюї (1933), принципу «пізнання через відкриття» Дж. Брунера (1961), а також підходу Д. Аусубеля (1968) щодо організаторів попереднього знання (*advance organizers*), які забезпечують смислове включення нового матеріалу.

У підручнику це реалізовано через запитання, що спонукають учня висунути гіпотези або сформулювати попередні пояснення, які протягом уроку він має зіставити з новою інформацією. Наприклад:

– *«Як можна схарактеризувати становище православної церкви в українських землях після Люблінської унії? Чому? Які процеси в релігійному житті Європи називають Реформацією? Як ви думаєте, чи здійснила вона вплив на українські землі? Чому? Порівняйте свої думки з текстом підручника»* (с. 38)².

– *«Які чинники, на вашу думку, впливали на розвиток української культури в XVI – на початку XVII ст.? Як саме? Висловіть ваші припущення щодо напрямів цього розвитку. Протягом уроку порівняйте їх із тогочасними подіями та явищами»* (с. 53).

– *«Скориставшись зображеннями й текстовою інформацією до них, порівняйте архітектурні споруди – храм княжої доби й козацький бароковий храм. Які риси бароко можна побачити на зображенні церкви Св. Катерини? Як, на вашу думку, змінились умови розвитку культури? Протягом уроку перевірте ваші припущення»* (с. 194).

Такі завдання не лише мотивують, а й формують у учнів когнітивну рамку для опрацювання тексту: вони задають орієнтири, визначають очікувані типи міркувань і спрямовують увагу на ключові тенденції, які потрібно простежити під час роботи з параграфом.

Документальний апарат посідає центральне місце в архітектоніці параграфу. Документи не подано як ілюстративні «додатки» – вони інтегровані у змістовий виклад і супроводжуються завданнями на інтерпретацію, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Такий підхід повністю узгоджується із сучасними дослідженнями в галузі історичної освіти, зокрема з концепцією роботи з історичними джерелами як основою формування історичного мислення, запропонованою

² Тут і далі все приклади з підручника і посилання на сторінки відповідають аналізованому підручнику з історії України для 8-го класу (Пометун, Дудар & Гупан, 2024)

П. Лі та Р. Ешбі (Lee & Ashby, 2000), а також із моделлю історичного мислення С. Вайнбурга (Wineburg, 2001). Саме інтерпретаційна робота з джерелами, за цими авторами, є ключовою умовою переходу від фактичного запам'ятовування до осмисленого історичного пізнання.

В українській методичній традиції аналогічні підходи обґрунтовано у працях В. Власова (2009), В. Могорити (2017), В. Молоткіної та О. Тарапон (2022), де робота з джерелами розглядається як центральний механізм розвитку історичного мислення та формування учнівських інтерпретацій. Інтеграція документів у структуру параграфу повністю відповідає цим концепціям і створює умови для діяльнісного опрацювання змісту.

Приклади демонструють цю логіку.

– До документа «Звернення Івана Виговського до європейських дворів у жовтні 1658 р.» подано завдання: *«Як розвивалися відносини з Московським царством після Переяславської ради? Порівняйте ваші думки з положеннями документа. Як автор пояснює причини укладення українсько-московського договору? Як характеризує політику Московії щодо козацької України? Як ви вважаєте, яким було майбутнє цих відносин?»* (с. 156).

– До документа «Зі звіту венеційського посла Альберто Віміна ... 1650 р.» запропоновано завдання: *«Як описує козацьку державу венеційський посол Альберто Віміна? З якою державою він її порівнює? Як ви думаєте, чому? Чи погоджуєтесь ви з ним?»* (с. 175).

Такі завдання переводять документ із ілюстративного матеріалу в предмет діяльності, що потребує інтерпретації, аргументації та критичного аналізу – тих умінь, які формують історичне мислення.

Візуальні матеріали – репродукції, карти, схеми, зображення артефактів – виконують у підручнику не декоративну, а пізнавальну функцію. Кожне візуальне джерело супроводжується запитаннями, що орієнтують учня на аналітичне сприйняття: виявлення деталей, зіставлення з текстом, формулювання висновків. Такий підхід узгоджується з дослідженнями з мультимодального навчання та візуальної грамотності (Mayer, 2005; Kress & van Leeuwen, 2006), які доводять, що поєднання вербальних і візуальних каналів сприяє глибшому розумінню складних понять. Застосування візуальних джерел у шкільній історії також відповідає міжнародним тенденціям розвитку історичного мислення, описаним у працях П. Сайкса та Р. Чепмена (Sykes, 2010; Charman, 2011), де підкреслюється значення «історичного читання зображень» для формування інтерпретаційних умінь.

В українській методичній традиції подібні підходи обґрунтовуються у працях (Пометун & Гупан, 2020; Молоткіна & Хмельницька, 2023), що наголошують на ролі зображень як повноцінних історичних джерел, які потребують спеціальних способів опрацювання: аналізу контексту, ідентифікації деталей, зіставлення з письмовими текстами та порівняння інтерпретацій.

У підручнику цю методичну логіку реалізовано через систему спеціально розроблених запитань до кожного візуального джерела. Наприклад, завдання до картини Мирослава Добрянського «Незгода полковника Богуна» пропонує учням визначити: *«Хто є героями картини? Які настрої козацтва показує художник? Чому, на вашу думку, вони виникли?»* (с. 155). Завдання до карти подій 1648 р. спрямоване на просторовий аналіз: *«Покажіть на карті три основні місця подій, описаних у тексті. Простежте шлях війська Хмельницького протягом 1648 р.»* (с. 137). А робота з

інфографікою «Гадяцька угода» (с. 159) виходить на рівень інтерпретації: «На основі інфографіки визначте основні пункти угоди. Чиї інтереси вона відображала? Чому?»

Такий спосіб організації візуального матеріалу забезпечує мультимодальний підхід, у якому знання формується через взаємодію різних типів інформації, а учень виконує комплекс історичних дій – аналізує, зіставляє, інтерпретує та формує власні висновки.

Систему завдань у підручнику структуровано таким чином, щоб забезпечити поступове ускладнення мисленнєвих операцій. Запитання після змістових блоків спрямовані на перевірку розуміння, тоді як підсумкові завдання наприкінці параграфу – на узагальнення, застосування знань, роботу з історичними питаннями, пояснення причин та оцінювання впливу подій. Така логіка побудови відповідає принципам когнітивної таксономії Б. Блума та Л. Андерсон (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001), згідно з якими навчальні завдання мають поступово переводити учня від простих операцій відтворення до аналізу, оцінювання та створення власних інтерпретацій.

Важливою складовою системи завдань є формування вмінь працювати з історичними джерелами: визначати авторську позицію, враховувати контекст і часову дистанцію, здійснювати критичне прочитання тексту, зіставляти різні свідчення. Саме ці вміння визначено як базові компоненти історичного мислення у працях П. Лі та Р. Ешбі (Lee & Ashby, 2000), а також у моделі С. Вайнбурга (Wineburg, 2001), де наголошується на поетапному розвитку навичок інтерпретації, зіставлення й аргументації.

Спираючись на дослідження С. Вайнбурга, П. Сайксеса, П. Лі та Р. Ешбі, можна виокремити п'ять типів історичних запитань, що визначають структуру історичного мислення. Усі вони представлені в підручнику й часто поєднуються в межах одного параграфу, що свідчить про системність його побудови. До таких запитань належать:

1. Запитання на реконструкцію подій (*що сталося?*).
2. Запитання на причинність (*чому це сталося?*).
3. Запитання на наслідки (*що змінилося?*).
4. Запитання на перспективу (*як могли думати люди минулого?*).
5. Запитання на доказовість (*як ми це знаємо? які джерела це підтверджують?*).

Реалізація цих типів запитань у підручнику нерозривно пов'язана з розвитком умінь працювати з історичними джерелами. Саме через аналіз, порівняння та інтерпретацію документів учні переходять від простого сприймання інформації до формування власних пояснень та оцінок історичних процесів.

Таким чином, система запитань у підручнику не є другорядним методичним елементом: вона виступає структурним механізмом, що поєднує різні рівні мисленнєвої діяльності та забезпечує формування цілісної історичної компетентності.

Узагальнення типів завдань подано в табл. 1.

Типи запитань/завдань у підручнику, їх відповідність таксономії та потенціал для формування вмінь

Рівень таксономії Блума / Андерсон	Тип запитань	Приклад із підручника (стор.)	Уміння, що формується за вимогами ДСБСО
Запам'ятовування, розуміння	Репродуктивні (фактологічні)	Назвіть основні положення Гадяцької угоди» (с. 159) Поясніть, як Люблінська унія вплинула на православну церкву? (с. 38) На основі схеми та документа розкажіть про перебіг битви під Корсунем. (с. 120)	Відтворення фактичної інформації; первинне розуміння змісту, переформулювання тексту своїми словами, пояснення
Аналіз	Аналітичні (установлення причин, наслідків, зв'язків, порівняння)	Чому, на вашу думку, 1648 рік став успішним для козацького війська? (с. 137) Які фактори зумовили зміни в системі влади Війська Запорозького? (с. 123) Чому Гадяцьку угоду не вдалося реалізувати? (с. 159)	Аналіз подій; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; порівняння, зіставлення. Встановлення причин і наслідків; оцінювання впливів; робота з контекстом
Застосування, аналіз, оцінка	Інтерпретаційні (робота з джерелами)	До документа «Звернення І. Виговського...»: «Як автор пояснює укладення договору? Чи погоджуєтеся з його оцінкою?» (с. 156) До звіту А. Віміна: «З якою державою він порівнює Україну? Чому?» (с. 175)	Інтерпретація джерела; визначення головних ідей, думок; формулювання авторської позиції; критичне читання
Творчість	Творчі, дослідницькі, продуктивні, на з'ясування історичних альтернатив і прогнозів	Сформулюйте власне історичне запитання до документа і поясніть його. Створіть історичний портрет. Напишіть есе. Уявіть, що ви сучасник / сучасниця подій...	Побудова власних інтерпретацій; формулювання історичного питання; створення текстів та медіатекстів

Наступним ключовим компонентом внутрішньої архітекtonіки параграфу – після тексту, документів, візуальних матеріалів і системи запитань – є *рефлексивно-узагальнювальний блок*, або *завершальний компонент параграфу*, який забезпечує закриття діяльнісного циклу.

У сучасній дидактиці (Kolb, 1984; Moon, 1999; Biggs & Tang, 2011) рефлексія й узагальнення є критично важливими для перетворення інформації на знання та досвід. Тому завершальний блок – не технічний елемент, а структурний механізм, який сприяє формуванню історичного мислення і компетентності.

Завершальний блок параграфу виконує функцію інтеграції та рефлексії, що є обов'язковим етапом діяльнісного навчального циклу. Саме на цьому етапі учень

узагальнює опрацьовану інформацію, зіставляє її з власними попередніми припущеннями, формулює висновки та оцінки, а також переносить набуті знання в ширший історичний і сучасний контекст.

Такий підхід відповідає теорії навчального досвіду Д. Колба (Kolb, 1984), в якій рефлексія є критичним етапом перетворення досвіду на розуміння, а також дослідженням Дж. Мун (Moon, 1999), де підкреслено роль рефлексивних завдань у поглибленні навчального змісту. У сфері історичної освіти рефлексивно-оцінні дії розглядаються як необхідний компонент формування історичного мислення (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001).

У підручнику цей компонент реалізовано через систему завдань, які:

- вимагають узагальнити основні положення параграфа;
- пропонують зіставити загальні тенденції з окремими фактами або з контекстом попередніх тем;
- спонукають до оцінювання історичних процесів та діячів;
- передбачають перенесення історичних знань у сучасний контекст (аналогії, паралелі, зіставлення);
- залучають учня до рефлексії власної пізнавальної діяльності.

Приклади завдань із підручника:

- *«Сформулюйте висновок: які ключові зміни відбулися у становищі українських земель після Люблінської унії? Чому?»* (с. 40)
- *«Оцініть, наскільки політика Хмельницького сприяла зміцненню автономії козацької держави. Наведіть аргументи на підтвердження вашої думки»* (с. 165)
- *«Порівняйте одну із сучасних інтеграційних угод (наприклад, у межах ЄС) з Гадяцькою угодою. Що спільного та відмінного?»* (с. 159)
- *«Поверніться до своїх початкових припущень. Які з них підтвердилися після вивчення параграфа, а які – ні? Чому?»*

Такі завдання не лише підсумовують роботу учня з матеріалом, а й формують здатність до історичної аргументації, рефлексії, інтерпретації та переосмислення, що є ключовими складниками історичної компетентності згідно з вимогами Державного стандарту та сучасних теорій історичної освіти.

Організація діяльності учня в межах параграфа визначає не лише структуру навчального матеріалу, а й логіку переходу від сприйняття до інтерпретації та формування власних історичних суджень. У сучасних дослідженнях навчального дизайну (Reiser & Dempsey, 2018; Merrill, 2002) наголошується, що ефективно навчальне середовище має моделювати послідовність дій, які ведуть учня від актуалізації знань – до їхнього застосування та оцінювання. У галузі історичної освіти це відповідає циклу історичного мислення, визначеному в працях С. Вайнбурга (Wineburg, 2001), П. Лі та Р. Ешбі (Lee & Ashby, 2000) і П. Сейксаса (Seixas & Morton, 2013).

Параграфи підручника побудовані саме в такій логіці й забезпечують повноцінний діяльнісний цикл, який охоплює такі етапи.

1. Актуалізація та постановка проблеми: на початку параграфа подається проблемне або орієнтувальне запитання, яке створює інтелектуальну установку та визначає «рамку» діяльності. Учень не просто читає текст, а цілеспрямовано шукає відповідь на запитання, поставлене на початку параграфа.

2. Взаємодія з інформацією: критичне читання й аналіз: основний текст подано блоками, кожен із яких містить завдання для цільових мисленнєвих операцій: порівняння, пояснення, виокремлення ключових тенденцій. Учень працює з текстом активно – не для запам'ятовування, а для реконструювання логіки історичних процесів.

3. Опрацювання джерел: документи, карти, ілюстрації та інфографіка вводяться не як «додаткові матеріали», а як ключові точки діяльності. Учень виконує історичні дії: визначає авторську позицію, співвідносить джерело з наративом, пояснює розбіжності, формує власні висновки.

4. Осмислення інформації, побудова власної інтерпретації: після роботи з джерелами та основним текстом учень переходить до формування узагальнень і пояснень.

5. Рефлексія та перенесення знань: наприкінці параграфу запропоновано завдання на осмислення власної діяльності, перевірку початкових припущень та перенесення історичного змісту на сучасні контексти, що відповідає етапу «reflective observation» у моделі навчального циклу Колба (Kolb, 1984).

Таким чином структурна особливість дизайну діяльності учнів підкоряється наскрізній логіці «від питання — до відповіді — до власної позиції». Організація діяльності в межах параграфу не є випадковою або декоративною — вона становить каркас навчального дизайну. Саме через цю логіку учень переходить: від читання → до аналізу → до інтерпретації → до аргументації → до рефлексії, що відповідає визначеним ДСБСО результатам навчання та забезпечує розвиток історичної компетентності.

Результати та обговорення. Аналіз нового підручника з історії України для 8 класу показує, що його структура та методичний апарат послідовно реалізують діяльнісний і компетентнісний підходи, закладені в Державному стандарті базової середньої освіти. Підручник демонструє цілісну модель організації навчальної діяльності учня: від постановки проблеми та формування попередніх припущень — до опрацювання різних типів джерел, побудови власних інтерпретацій і здійснення рефлексії.

Такий спосіб організації навчального матеріалу забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння фактів до осмисленого історичного пізнання та розвитку здатності учня працювати з інформацією, формулювати висновки й аргументувати власну позицію. У цьому виявляється узгодженість підручника із сучасними міжнародними тенденціями викладання історії, орієнтованими на розвиток історичного мислення, інтерпретації та роботи з доказами.

Результати аналізу свідчать, що методичний потенціал підручника створює умови не лише для засвоєння змісту, а й для розвитку навчальної автономії учнів, їхнього критичного мислення, вміння працювати з історичними джерелами різних типів та застосовувати знання в нових ситуаціях. Завдяки структурному поєднанню проблемних запитань, документів, візуальних матеріалів та системи завдань підручник функціонує як інструмент переходу від традиційної моделі викладання до інноваційної, базованої на дослідженні, взаємодії та інтерпретації.

Водночас діяльнісний формат порушує низку питань, що потребують обговорення. Успішність виконання діяльнісних завдань передбачає наявність у школярів сформованих умінь аналізу тексту, інтерпретації джерел та аргументації, рівень яких у шкільній практиці є нерівномірним. Це актуалізує потребу в методичному супроводі для вчителя, який допоміг би адаптувати завдання під різні навчальні групи та підтримувати поступовий розвиток складних мисленнєвих операцій.

Додатковий виклик пов'язаний із необхідністю балансування між глибиною опрацювання документів та зображень і темпом виконання програмових вимог. Робота з різними типами джерел потребує більшого часу, ніж традиційне читання тексту, що може впливати на планування уроків. У контексті дистанційного й змішаного навчання зростає значення цифрової адаптації діяльнісних завдань, інтеграції інтерактивних інструментів та забезпечення умов для співпраці й дискусії в цифровому середовищі.

Ефективність упровадження діяльнісного підручника великою мірою залежить і від готовності вчителя працювати у відповідній логіці. Це передбачає володіння стратегіями фасилітації, уміння організовувати роботу з історичними питаннями, стимулювати аргументовану дискусію та підтримувати учнів у побудові власних інтерпретацій. Отже, результати аналізу вказують на потребу в системній методичній підтримці педагогів, які впроваджують новий формат навчання історії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз засвідчує, що новий підручник з історії України для 8-го класу є сучасним інструментом реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів, що сприяє розвитку історичного мислення та ключових складників історичної компетентності учнів. Структура параграфів, логіка постановки запитань, система роботи з документами й візуальними джерелами забезпечують поступовий перехід від пасивного читання до активного дослідження, інтерпретації та рефлексії.

Підручник створює умови для формування навчальної автономії учня, умінь аналізувати й зіставляти інформацію, будувати обґрунтовані судження та застосовувати історичні знання в нових контекстах. Його методичний апарат підтримує активну взаємодію учня з матеріалом і відповідає сучасним вимогам шкільної історичної освіти.

Окремого дослідження потребує цифровий додаток до аналізованого нами підручника, який відкриває значні можливості для інтерактивної роботи, але не був предметом докладного аналізу в межах цієї статті.

Подальші напрями досліджень доцільно спрямувати на аналіз того, як учителі застосовують діяльнісні можливості підручника у різних типах шкіл, які види завдань виявляються найбільш ефективними для учнів із різним рівнем підготовки, яким чином можна розробити інструменти оцінювання сформованості компетентності на основі діяльнісної взаємодії з підручником, а також як цифрові формати реалізації діяльнісних методик впливають на навчальні результати та які умови професійної підтримки педагогів забезпечують успішне впровадження таких моделей навчання.

Використані джерела

Баханов, К. (2017). *Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Частина 1.* Харків: Основа.

Безена, І. М. (2023). Шкільний підручник з історії: від ідеї до готового продукту. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (209), 137–143. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-137-143>

Кабінет Міністрів України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти* (Постанова № 898). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886

Засєкіна, Т., & Засєкін, Д. (2024). Діяльнісна функція підручника фізики для 7 класів закладів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*, (31), 109–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-109-116>

Ігнатенко, Н. (2016). Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2, 81–84.

Ігнатенко, Н. В. (2022). Концептуальний аналіз технології проблемного навчання в модернізації історичної освіти України. *Педагогічний альманах*, (50), 58–63.

Камбалова, Я. М. (2008). Система науково-методичних вимог до створення навчальної літератури з історії. *Історія в школі*, (4), 18–20.

Малієнко, Ю. Б. (2016). Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків. *Проблеми сучасного підручника*, 16, 203–212.

Могорита, В. М. (2017). Писемне джерело як компонент підручника з історії України. *Збірник наукових праць ХДУ. Педагогічні науки*, 79(1), 35–39.

Молоткіна, В., & Тарапон, О. (2022). Історичні документи як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. *Соціум. Документ. Комунікація*, 16, 107–129. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-16-107-129>

Молоткіна, В., & Хмельницька, Л. (2023). Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення. *Соціум. Документ. Комунікація*, 18, 227–252. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-227-252>

Пометун О., & Гупан, Н. (2019). Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*, (3), 50–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-50-58>

Пометун, О. І., Гупан, Н. М., & Власов, В. С. (2018). *Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі*. Київ: КОНВІ ПРІНТ.

Пометун, О. І., Гупан, Н. М., & Дудар, О. В. (2024). *Історія України (Підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти)*. Київ: Освіта.

Терно, С. О. (2012). *Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії*. Запоріжжя: ЗНУ.

Топузов, О. М. (2012). Теоретичні засади сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 12, 7–16.

Топузов, О. М., & Засєкіна, Т. М. (2021). Науково-методичний супровід Нової української школи. *Вісник НАПН України*, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-5>

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th Ed.). Berkshire: Open University Press.

Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Cambridge: Harvard University Press.

Chapman, A. (2011). *Teaching historical interpretations*. London: Historical Association.

Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.

Kodliuk, Ya. P. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 284–292.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Koliastruk, O.** (2008). Візуальні документи як особливі джерела історії повсякденності. *Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика*, (13), 155–164.
- Kress, G., & van Leeuwen, T.** (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Lee, P., & Ashby, R.** (2000). *Progression in historical understanding among students ages 7–14*. London: Institute of Education.
- Mayer, R. E.** (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819>
- Merrill, M. D.** (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Moon, J.** (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: RoutledgeFalmer.
- Piaget, J.** (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Pometun, O. I.** (2021). Діяльнісний підхід. У *Енциклопедія освіти* (с. 250–251). Київ: Юрінком Інтер.
- Pometun, O., & Hupan, N.** (2020). Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*, 24, 241–255. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-241-255>
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V.** (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th Ed.). New York: Pearson.
- Seixas, P., & Morton, T.** (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sykes, P.** (2010). *Historical literacy and images*. London: Historical Association.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wineburg, S.** (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.

References

- Ausubel, D.** (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston (in English).
- Bakhanov, K.** (2017). *Zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu do navchannia istorii v shkoli. Chastyna 1*. Kharkiv: Osnova (in Ukrainian).
- Bezena, I. M.** (2023). Shkilnyi pidruchnyk z istorii: vid idei do hotovoho produktu. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky*, (209), 137–143. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-137-143> (in Ukrainian).
- Biggs, J., & Tang, C.** (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Berkshire: Open University Press (in English).
- Bruner, J.** (1961). *The act of discovery*. Cambridge: Harvard University Press (in English).
- Cabinet of Ministers of Ukraine.** (2020). *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* (Postanova No. 898). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886 (in Ukrainian).
- Chapman, A.** (2011). *Teaching historical interpretations*. London: Historical Association (in English).
- Council of Europe.** (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (in English).

- Dewey, J.** (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath (in English).
- Holovko, M. V.** (2023). Pidruchnyk yak skladova metodychnoi systemy intehrovanoho navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 30, 55–66 (in Ukrainian).
- Ihnatenko, N.** (2016). Metodyka zastosuvannia tekhnolohii problemnoho navchannia pry vyvchenni istorii v shkoli. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2, 81–84 (in Ukrainian).
- Ihnatenko, N. V.** (2022). Kontseptualnyi analiz tekhnolohii problemnoho navchannia v modernizatsii istorichnoi osvity Ukrainy. *Pedahohichniy almanakh*, (50), 58–63 (in Ukrainian).
- Kambalova, Ya. M.** (2008). Systema naukovo-metodychnykh vymoh do stvorennia navchalnoi literatury z istorii. *Istoriia v shkoli*, (4), 18–20 (in Ukrainian).
- Kodliuk, Ya. P.** (2014). Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka dlia pochatkovoii shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 14, 284–292 (in Ukrainian).
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Koliastruk, O. (2008). Vizualni dokumenty yak osoblyvi dzherela istorii povsiakdennosti. *Ukraina XX st.: kultura, ideolohiia, polityka*, 13, 155–164 (in Ukrainian).
- Kress, G., & van Leeuwen, T.** (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge (in English).
- Lee, P., & Ashby, R.** (2000). *Progression in historical understanding among students ages 7–14*. London: Institute of Education (in English).
- Maliienko, Yu. B.** (2016). Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii serednikh vikiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 16, 203–212 (in Ukrainian).
- Mayer, R. E.** (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press (in English).
- Merrill, M. D.** (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59 (in English).
- Mohoryta, V. M.** (2017). Pysemne dzherelo yak komponent pidruchnyka z istorii Ukrainy. *Zbirnyk naukovykh prats KhDU. Pedahohichni nauky*, 79(1), 35–39 (in Ukrainian).
- Molotkina, V., & Khmelnytska, L. (2023). Zastosuvannia vizualnykh dzherel na urokakh istorii yak zasobu formuvannia krytychnoho myslennia. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia*, 18, 227–252. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-227-252> (in Ukrainian).
- Molotkina, V., & Tarapon, O.** (2022). Istorychni dokumenty yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia*, 16, 107–129. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-16-107-129> (in Ukrainian).
- Moon, J.** (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Routledge Falmer (in English).
- Piaget, J.** (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking (in English).
- Pometun, O. I.** (2021). Diialnisnyi pidkhid. In *Entsyklopediia osvity* (pp. 250–251). Kyiv: Yurinkom Inter (in Ukrainian).
- Pometun, O. I., & Hupan, N. M.** (2019). Taksonomiia B. Bluma i rozvytok krytychnoho myslennia shkolariv. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*, (3), 50–57 (in Ukrainian).
- Pometun, O. I., Hupan, N. M., & Dudar, O. V.** (2024). *Istoriia Ukrainy: Pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Kyiv: Osvita (in Ukrainian).

Pometun, O. I., Hupan, N. M., & Vlasov, V. S. (2018). *Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli*. Kyiv: KONVI PRINT (in Ukrainian).

Pometun, O., & Hupan, N. (2020). Vizualni dzherela u pidruchnyku z istorii yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia uchniv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 24, 241–255. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-241-255> (in Ukrainian).

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed.). New York: Pearson (in English).

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education (in English).

Sykes, P. (2010). *Historical literacy and images*. London: Historical Association (in English).

Terno, S. O. (2012). *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia shkolariv u protsesi navchannia istorii*. Zaporizhzhia: ZNU (in Ukrainian).

Topuzov, O. M. (2012). Teoretychni zasady suchasnoho pidruchnyka. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 12, 7–16 (in Ukrainian).

Topuzov, O. M., & Zasiiekina, T. M. (2021). Naukovo-metodychnyi suprovid Novoi ukrainskoi shkoly. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-5> (in Ukrainian).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press (in English).

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press (in English).

Zasiiekina, T., & Zasiiekin, D. (2024). Diialnisna funktsiia pidruchnyka fizyky dla 7 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (31), 109–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-109-116> (in Ukrainian)

Olena Pometun, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Nestor Gupan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

FROM PASSIVE READING TO INTERACTIVE INQUIRY: THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE NEW GRADE 8 HISTORY OF UKRAINE TEXTBOOK

Abstract. The article analyses the methodological potential of the new Grade 8 *History of Ukraine* textbook as a tool for implementing activity-based and competence-oriented approaches in school history education. In the context of the modernisation of Ukrainian schooling and the requirements of the State Standard, the study emphasises the need to move from passive information transmission to an instructional model based on inquiry, interpretation,

and student engagement. The purpose of the research is to investigate how the textbook's structural components—introductory questions, narrative text, historical documents, visual sources, and system of tasks—shape students' historical thinking, support the development of analytical and interpretive skills, and encourage work with historical questions.

The methodological framework includes content analysis, structural-functional analysis, comparative didactic analysis, and expert evaluation of the textbook's compliance with educational standards. The results demonstrate that the structure of the textbook reflects the logic of an activity-based learning cycle: formulating preliminary assumptions, engaging with the text through analytical actions, interpreting documents and images, constructing historical explanations, and performing reflection. The system of questions represents a gradual progression from basic comprehension to higher-order operations such as causal reasoning, perspective-taking, and evidential justification, thus supporting the formation of disciplinary historical thinking.

The discussion highlights both the strengths and challenges of implementing such a textbook in school practice. Among the advantages are the promotion of learning autonomy, the development of critical and reflective skills, and the creation of conditions for active student participation in historical inquiry. Challenges include uneven levels of students' analytical readiness, the need for methodological support for teachers, time limitations of the school lesson, and the necessity of adapting activity-based tasks for blended and distance learning environments. The study concludes that the textbook offers a coherent model for organising student activity and supports the shift from passive reading toward interactive historical investigation. Further research should explore the potential of the digital supplement and examine how teachers operationalise the textbook's activity-based framework in various instructional settings.

Keywords: activity-based approach; history textbook; architecture and structure of the textbook; methodological potential.

УДК 37.016:94:37.091.33

Подано до редакції: 20.08.2025

Прийнято після рецензування: 05.10.2025

Затверджено до друку: 22.12.2025

Опубліковано: 29.12.2025

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-268-277>

УРБАНІСТИЧНА ІСТОРІЯ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОСТІР ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ ДЛЯ 7-ГО КЛАСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Юлія Малієнко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-7124-8236>

j-b-m@ukr.net