

науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ

у травні–вересні 2024 року було проведено онлайн-опитування вчителів історії. В опитуванні взяли участь 325 педагогів із різних регіонів України (крім тимчасово окупованих територій). Серед респондентів 52 % працюють у міських закладах освіти, 48 % – у сільській місцевості. Розподіл за педагогічним стажем є таким: понад 20 років – 42,8 %; 16–20 років – 22,2 %; 11–15 років – 16,3 %; 6–10 років – 10,8 %; 1–5 років – 8 % . Така структура вибірки дає змогу врахувати позиції педагогів із різним професійним досвідом та окреслити загальні тенденції організації дослідницького навчання історії.

Результати опитування засвідчили, що більшість педагогів розглядають дослідницьку діяльність як багатокomпонентний процес, спрямований на розвиток аналітичних і пізнавальних умінь учнів. Найчастіше респонденти пов'язують її з розвитком уміння аналізувати історичну інформацію (92,3 %), критично мислити (84,3 %) та працювати з історичними джерелами (76,9 %). Дещо рідше вчителі відзначали значення дослідницької діяльності для формування вмінь формулювати дослідницькі запитання (65,8 %), висувати гіпотези (65,5 %) та аргументовано презентувати результати роботи (58,5 %). Відносно низький показник активності й мотивації (53,2 %) також може вказувати на певні труднощі, з якими стикаються педагоги у процесі стимулювання дослідницької активності учнів [5]. Це дає підстави стверджувати, що у свідомості вчителів дослідницький підхід передусім асоціюється з аналітичним компонентом навчання, тоді як його творчий, комунікативний і проєктний потенціал ще не повною мірою реалізується в освітній практиці.

Показовими є також відповіді щодо фактичного застосування дослідницьких завдань на уроках історії. Лише 27,4 % опитаних зазначили, що систематично організовують таку діяльність, 63,4 % роблять це епізодично, а 9,2 % майже не використовують дослідницькі завдання. Таким чином, переважна більшість педагогів (90,8 %) інтегрують дослідницьку діяльність у свою практику, що підтверджує її визнання як важливого елемента історичної освіти. Водночас високий відсоток періодичного використання (63,4 %) може свідчити про наявність певних труднощів або обмежень, які перешкоджають систематичному застосуванню дослідницького підходу в освітньому

процесі [5]. Отже, між позитивним ставленням учителів до дослідницького підходу та регулярністю його реалізації у шкільній практиці простежується помітний дисбаланс.

У виборі форм роботи переважають короткотермінові проєкти, що реалізуються в межах вивчення окремої теми (77,2 %), та мініпроєкти в межах одного уроку (57,2 %). Натомість довготермінові проєкти, розраховані на семестр або навчальний рік, застосовують лише 16,6 % опитаних педагогів [5]. Така ситуація зумовлена насамперед обмеженістю навчального часу, перевантаженістю програмового матеріалу та складністю оцінювання результатів дослідницької діяльності. Крім того, одним із чинників залишається недостатня методична підготовка педагогів до організації складніших форм дослідницької роботи.

Щодо розвитку дослідницьких умінь учнів, основна увага педагогів зосереджена на формуванні аналітичних навичок: аналізі джерел і визначенні їх достовірності, розрізненні фактів та інтерпретацій (89,8 %), аргументуванні власних суджень (82,5 %), презентації результатів роботи (65,8%). Водночас значно менше уваги приділяється розвитку вмінь генерувати ідеї та висувати гіпотези (45,2 %), самостійно виявляти суперечності (42,2%), співпрацювати в процесі дослідницької діяльності (29,8 %), а також переносити набуті знання й уміння в нові ситуації (28,6 %) [5]. Такий дисбаланс може негативно позначатися на формуванні цілісної дослідницької компетентності учнів.

Окрему увагу в опитуванні було приділено цифровим інструментам, які вчителі використовують під час організації дослідницької діяльності учнів. Найпоширенішими виявилися сервіси Google, онлайн-презентації, цифрові візуальні та текстові ресурси, а також електронні форми для збору й опрацювання інформації. Зафіксовані відповіді свідчать, що цифрові інструменти застосовуються переважно для пошуку інформації, візуалізації навчального матеріалу, створення завдань і комунікації. Водночас значно рідше вони використовуються для організації повноцінного історичного дослідження, інтерпретації джерел або підготовки учнівських мініпроєктів. Це дає підстави стверджувати, що цифровізація

історичної освіти не завжди супроводжується переходом до повноцінних дослідницьких практик.

Виявлені тенденції частково пояснюються низкою організаційних і методичних труднощів. Серед основних чинників, що ускладнюють організацію дослідницької діяльності, вчителі назвали: перевантаженість навчальних програм і підручників фактологічним матеріалом (81,2 %), недостатню кількість навчальних годин (80,9 %), брак адаптованих історичних джерел (52,9 %), велику наповнюваність класів (49,8 %), недостатню мотивацію учнів (37,8 %) та дефіцит науково-методичних праць (27,1 %) [5].

Педагоги також виокремили низку пропозицій щодо вдосконалення організації дослідницької діяльності учнів: розвантаження навчальних програм і підручників від надлишкового фактологічного матеріалу та запровадження спеціальних уроків-досліджень; розроблення методичних посібників, збірників дидактичних матеріалів і адаптованих історичних джерел; створення цифрових платформ з онлайн-архівом та інтерактивними ресурсами; упровадження спецкурсів для учнів і програм підвищення кваліфікації для вчителів; розроблення чітких критеріїв оцінювання дослідницьких робіт [5].

Результати опитування дали змогу виокремити низку актуальних напрямів удосконалення методики дослідницького навчання історії. Насамперед ідеться про необхідність оновлення змісту навчальних програм із виокремленням часу для організації дослідницької діяльності учнів, а також розроблення системи методичних матеріалів і чітких критеріїв оцінювання дослідницьких робіт та навчальних проєктів.

Особливу увагу доцільно приділити використанню цифрових інструментів і ресурсів, здатних суттєво розширити можливості дослідницького навчання історії. Цифрові архіви, інтерактивні карти, онлайн-колекції історичних джерел і сервіси для візуалізації результатів досліджень можуть зробити дослідницьку діяльність більш доступною та мотиваційно привабливою для учнів.

Отримані дані також засвідчили потребу в розробленні моделей короткотривалих дослідницьких завдань, які можна інтегрувати в структуру звичайного уроку без суттєвого перевантаження навчальної програми. Важливими напрямками залишаються створення цифрових

добірок історичних джерел і дидактичних матеріалів для різних вікових груп учнів, а також підвищення кваліфікації педагогів щодо використання цифрових ресурсів як інструментів історичного пізнання.

Висновки. Результати онлайн-опитування засвідчили, що вчителі історії усвідомлюють значущість дослідницького підходу та визнають його важливим засобом формування ключових компетентностей учнів. Водночас у практиці шкільної історичної освіти така діяльність упроваджується переважно несистемно й здебільшого зосереджується на розвитку аналітичних умінь, тоді як творчий, комунікативний і проєктний компоненти реалізуються недостатньо.

Опитування також показало, що цифрові інструменти вже стали важливим складником сучасного уроку історії, однак їхній потенціал для організації повноцінного учнівського дослідження використовується не повною мірою. Серед основних чинників, що ускладнюють реалізацію дослідницького підходу, педагоги назвали перевантаженість навчальних програм і підручників фактологічним матеріалом, недостатню кількість навчальних годин, брак адаптованих історичних джерел і методичних матеріалів.

Отримані результати дали змогу визначити основні напрями вдосконалення методики навчання історії, пов'язані з оновленням змісту навчальних програм, розробленням методичних і цифрових ресурсів, а також підвищенням кваліфікації педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методики використання цифрових інструментів у навчанні історії, створенням моделей дослідницьких завдань для різних вікових груп учнів і вдосконаленням системи оцінювання учнівських робіт.

Список використаних джерел

1. Мороз І. Дослідницька компетентність учнів: сутність та особливості формування на уроках історії. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання* : зб. тез всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Київ, 8 черв. 2021 р. Київ, 2021. С. 137–140. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725954> (дата звернення: 12.11.2024).

2. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів з історії в школі: концептуальні засади та практичні аспекти впровадження. *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją*

ze wspólnotą europejską : monografia. m. Łomża, Polska – m. Kijów, Ukraina, 2024. С. 119–140. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744707/> (дата звернення: 09.04.2025).

3. Новосьолова В. І. Методи дослідницького навчання на уроках української мови в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти. *Шості Геретівські читання* : наук. статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, Україна, 03 червня 2022 року). Тернопіль, 2022. С. 223–227. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732175/> (дата звернення: 03.04.2025).

4. Пометун О., Гупан Н., Власов В. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712706/> (дата звернення: 12.11.2024).

5. Moroz P., Moroz I. Teachers' Survey on Research-Based Learning in History Education (Ukraine, 2024) (Опитування вчителів про дослідницьку діяльність учнів на уроках історії в Україні, 2024) [Data set]. Zenodo. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17539770> (дата звернення: 06.11.2025).

МУЛЯР Оксана,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик навчання та освітніх технологій Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Луцьк

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Вступ. Сучасна освітня система України функціонує в умовах подвійної трансформації: з одного боку, триває глибоке реформування згідно з концепцією «Нова українська школа», з іншого – система змушена адаптуватися до безпрецедентних викликів воєнного стану. Реформа НУШ вимагає від учителя відмови від репродуктивних методів навчання та переходу до моделювання реальних життєвих ситуацій і розвитку в учнів м'яких навичок (soft skills). У цьому контексті предметно-методична компетентність вчителя перетворюється зі статичного набору фахових знань на динамічну систему, що забезпечує стійкість усього освітнього середовища. Така стійкість виявляється у здатності освітнього