

Запропонована п'ятикритеріальна рамка має не лише описову, а й прогностичну цінність, уможливлючи оцінювання ймовірної результативності програми ще на етапі проєктування. Для України, де освітні втрати накладаються подвійно: внаслідок пандемії та війни, і це означає пріоритетність раннього діагностування втрат, адресності за реальною потребою, малогрупового формату з достатньою дозою, обов'язкового моніторингу та вбудованої психоемоційної підтримки.

Ключові слова: доказова освітня політика, освітні втрати, порівняльна педагогіка, програми відновлення навчання, тьюторинг.

Список використаних джерел

- Локшина О., Джурило А., Максименко О., & Шпарик О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18>
- Мозгова, Я. (2026). Система організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та відбудови. *Актуальні питання у сучасній науці*, 3(45), 2051–2063. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3\(45\)-2051-2063](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3(45)-2051-2063)
- Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- U.S. Government Accountability Office. (2024). *K-12 education: School districts reported spending initial COVID relief funds on meeting students' needs and continuing school operations* (GAO-24-106913). Washington, DC: U.S. Government Accountability Office.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІСТОРІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Петро МОРОЗ, к.пед.н., с.н.с.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>

Сучасний розвиток історичної освіти в Україні пов'язаний із переходом до компетентнісної моделі навчання, що передбачає формування в учнів здатності самостійно здобувати, аналізувати та критично оцінювати інформацію. Специфіка історичного пізнання – робота з різнотипними джерелами, багатоперспективність інтерпретацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – зумовлює необхідність

організації навчання на засадах дослідницького підходу. В умовах інформаційного протистояння, поширення маніпулятивного контенту та цифровізації освіти формування дослідницької компетентності учнів стає важливою умовою розвитку історичного мислення, медіаграмотності та критичного ставлення до інформації.

У сучасній історичній освіті дослідницька компетентність розглядається як один із ключових результатів навчання історії, однак у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці вона трактується по-різному, що й зумовлює актуальність порівняльного аналізу підходів. Метою дослідження є виявлення спільних тенденцій і відмінностей у вітчизняних і зарубіжних підходах до розуміння сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів з історії, а також обґрунтування перспектив їх синтезу в українській освітній практиці.

У вітчизняних педагогічних дослідженнях простежуються три основні підходи до розуміння дослідницької компетентності учнів: особистісно-інтегративний, когнітивно-операційний і процесуальний.

У межах особистісно-інтегративного підходу дослідницька компетентність розглядається як цілісна якість особистості, що поєднує знання, уміння, досвід дослідницької діяльності та ціннісні ставлення й виявляється у готовності до самостійного пізнавального пошуку (Головань & Яценко, 2012).

Когнітивно-операційний підхід акцентує на сукупності знань про методологію наукової діяльності та вмінні здійснювати основні дослідницькі дії: аналізувати інформацію, висувати й перевіряти гіпотези, інтерпретувати результати дослідження (Бербець & Кожевніков, 2024). У цьому підході дослідницька компетентність пов'язується насамперед із розвитком наукової грамотності та критичного мислення.

Процесуальний підхід (Мієр, 2017) трактує дослідницьку компетентність як спосіб організації пізнавальної діяльності, що передбачає активний пошук нових знань і самостійне відкриття результатів. Важливими умовами її формування є варіативність форм навчання, педагогічна взаємодія та підтримка пізнавальної ініціативи учнів.

Попри відмінності в акцентах, усі три підходи поділяють спільну ознаку: дослідницька компетентність розглядається як цілісне утворення, що передбачає поєднання знань, умінь і досвіду в реальних ситуаціях пізнавальної діяльності учня. У контексті навчання історії вона визначається як здатність учня до самостійної або колективної роботи з різнотипними джерелами, висування гіпотез, зіставлення свідчень і побудови аргументованих інтерпретацій (Мороз & Мороз, 2024).

Вітчизняна методика формування дослідницької компетентності ґрунтується на системності й поетапності організації навчальної діяльності, поступовому ускладненні пізнавальних завдань – від окремих дослідницьких дій до повного циклу навчального дослідження та

проектної діяльності. Важлива роль у цьому процесі належить учителям як організаторам і координаторам навчання.

У зарубіжній дидактиці дослідницька компетентність учнів у навчанні історії формується в межах двох взаємопов'язаних традицій – дослідницького навчання (inquiry-based learning) та історичного мислення (historical thinking), які визначають її процесуальний і дисциплінарний характер. Концептуальні засади такого підходу пов'язані з ідеями Дж. Дьюї, який розглядав inquiry як активний процес осмислення проблемних ситуацій і розвитку мислення (Dewey, 1916).

Зміст дослідницької діяльності у навчанні історії значною мірою визначається концепцією «Великої шістки» (Big Six) П. Сейксаса і Т. Мортонна, яка орієнтує учнів на роботу з історичними доказами, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз історичних перспектив і формування аргументованих суджень (Seixas & Morton, 2013). Особливу увагу в цій концепції приділено роботі з джерелами як свідченнями, що потребують критичної інтерпретації.

Важливим складником дослідницької компетентності є також розвиток умінь аналізу історичних джерел. У працях С. Вайнберга вони пов'язуються з визначенням походження джерела (sourcing), його контекстуалізацією (contextualization) та зіставленням із іншими свідченнями (corroboration) (Wineburg, 2018). Такі вміння формують здатність критично оцінювати не лише історичну, а й сучасну медійну інформацію.

Сучасні зарубіжні підходи трактують дослідницьку компетентність як процес конструювання знань, що охоплює формулювання запитань, пошук і критичний аналіз джерел, побудову аргументованих інтерпретацій і рефлексію (van Boxtel, Voet & Stoel, 2021). Зарубіжні моделі наголошують на поступовому зростанні самостійності учнів, ролі вчителя як фасилітатора та інтеграції формувального оцінювання в усі етапи дослідницької діяльності.

Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до визначення сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів з історії виявив як спільні риси, так і концептуальні відмінності. В обох наукових традиціях дослідницька компетентність розглядається як поєднання знань, умінь і досвіду пізнавальної діяльності, однак акценти відрізняються: у вітчизняній науці – на особистісному й діяльнісному аспектах, у зарубіжній – на процесуальності історичного пізнання та розвитку історичного мислення. Поєднання цих підходів дає змогу трактувати дослідницьку компетентність як здатність учня самостійно конструювати історичне знання на основі критичного аналізу джерел, висунування й перевірки гіпотез та аргументованої інтерпретації минулого.

Спільними для обох традицій є діяльнісний характер навчання, поетапна організація дослідницької діяльності та визнання рефлексії важливим складником пізнавального процесу. Водночас відмінності

стосуються методологічних засад (компетентнісний підхід – у вітчизняній практиці, inquiry-based learning – у зарубіжній), принципів організації навчання (системність і поетапність – на противагу scaffolding та disciplinary inquiry) і підходів до оцінювання (переважання підсумкового оцінювання – на відміну від formative assessment, інтегрованого в процес дослідження).

Такі відмінності відображають різні освітні традиції та можуть бути продуктивними для вдосконалення сучасної методики навчання історії. Перспективними напрямками використання зарубіжного досвіду в українській освітній практиці є посилення метакогнітивного складника навчання, адаптація рамки «Великої шістки» для структурування навчального змісту, упровадження формувального оцінювання та розвиток професійних спільнот учителів для поширення дослідницьких підходів.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення методичного апарату підручників, диференціації навчально-дослідницьких завдань і розроблення інструментарію оцінювання дослідницької компетентності учнів у навчанні історії.

Ключові слова: дослідницька компетентність, історичне мислення, inquiry-based learning, історична освіта, формувальне оцінювання.

Список використаних джерел

- Бербець, В. М., & Кожевніков, О. В. (2024). Сутність та значення дослідницької компетентності учнів. *Збірник наукових праць УДПУ*. https://library.udpu.edu.ua/library/files/zbirnik_nayk_praz/2024/3/8.pdf
- Головань, М., & Яценко, В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». У *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII* (с. 61–62). Видавничий відділ НМетАУ. <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57953>
- Мієр, Т. (2017). *Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів* (дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України). Київ. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.L.pdf>
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2024). Дослідницька діяльність учнів з історії в школі: концептуальні засади та практичні аспекти впровадження. У *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską: monografia* (pp. 119–140). MANS w Łomży. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744707/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. <https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education. <https://archive.org/details/bigsixhistorical0000seix>
- van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). *Inquiry learning in history* [Дисертація]. University of Amsterdam DARE. <https://dare.uva.nl/id/eeb83ca2-f8de-4cd9-9067-1aee67b970ef>
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo23022136.html>