

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-08>
УДК 37.091.3:94:001.891

Петро Володимирович Мороз

кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України
вул. Січових Стрільців, 52-Д, Київ, Україна, 04053
<https://orcid.org/0000-0002-6776-9186> e-mail: pmoroz@ukr.net

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ ДО ЇЇ СУТНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ

У статті здійснено порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до визначення сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії. Актуальність дослідження зумовлено переходом до компетентнісної моделі освіти та зростанням ролі критичного мислення в умовах інформаційного середовища. Метою дослідження є виявлення спільних тенденцій і відмінностей у наукових підходах та обґрунтування можливостей їх поєднання у вітчизняній освітній практиці. Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на компаративному аналізі наукових джерел. Використано методи аналізу, узагальнення, систематизації та порівняння. У результаті встановлено, що вітчизняна традиція трактує дослідницьку компетентність як інтегративну особистісну якість, тоді як у зарубіжній її осмислюють як процес і спосіб історичного мислення, пов'язаний із роботою з доказами й конструюванням знань. Виявлено спільні тенденції (діяльнісний характер навчання, поетапність, роль рефлексії) та відмінності у методологічних засадах, організації навчання та оцінюванні. Обґрунтовано доцільність поєднання структурованості навчального процесу з розвитком самостійності учнів, а також упровадження формувального оцінювання, посилення метакогнітивного складника й використання моделей дослідницького навчання.

Ключові слова: дослідницька компетентність; навчання історії; дослідницьке навчання; історичне мислення; формувальне оцінювання; компетентнісний підхід.

Як цитувати: Мороз П. В. Дослідницька компетентність учнів з історії: порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до її сутності та формування. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2026. № 58. С. 95–105. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-08>

In cites: Moroz, P. (2026). Research competence of students in history: a comparative analysis of domestic and foreign approaches to its essence and development. *Scientific notes of the pedagogical department*, 58, 95-105. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-58-08> [in Ukrainian].

Вступ. Сучасний етап розвитку історичної освіти в Україні позначено суттєвими трансформаціями цілей, змісту та методики навчання. Концепція Нової української школи та Державний стандарт базової середньої освіти (2020) закріплюють перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної: пріоритетом стає не засвоєння готових знань, а здатність учнів самостійно їх здобувати, аналізувати та критично оцінювати інформацію (Концепція «Но-

вої української школи», 2016; Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Специфіка історичного пізнання об'єктивно зумовлює необхідність організації навчання на засадах дослідницького підходу. Робота з різнотипними джерелами, багатоперспективність інтерпретацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та аргументоване оцінювання подій і явищ передбачають не відтворення готових знань учнем, а їх інтерпретацію

та обґрунтування на основі джерел. У цьому контексті дослідницька діяльність постає формою організації навчання, що відповідає природі історичного знання, тоді як дослідницька компетентність є результатом такої діяльності.

Специфіка історичного пізнання поєднується з актуальними викликами інформаційного середовища, що підсилює значення дослідницького підходу в навчанні історії. В умовах інформаційного протистояння та поширення маніпулятивних інтерпретацій минулого зростає значення здатності учнів здійснювати самостійний аналіз інформації, зіставляти джерела та обґрунтовувати висновки. Проте важливо розмежовувати: дослідницька компетентність є *освітнім результатом* – сформованою здатністю до пізнавальної діяльності; медіаграмотність і критичне мислення є *суміжними конструктами*, розвиток яких пов'язаний із дослідницькою компетентністю, але не тотожний їй.

Формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії є виявом реалізації компетентнісної парадигми, зумовленим особливостями історичного пізнання та актуальними викликами інформаційного середовища. Саме тому її доцільно розглядати не лише як методичний аспект, а й як одну з ключових концептуальних засад сучасної дидактики історії.

Огляд літератури. Проблема дослідницької компетентності учнів привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, однак підходи до її розуміння та формування суттєво різняться залежно від наукової традиції й освітнього контексту, що зумовлює відсутність єдиного концептуального підходу до її визначення та механізмів формування.

У вітчизняній педагогічній науці дослідницьку компетентність розглядають як інтегральну якість особистості, що поєднує знання, вміння, навички, ціннісні ставлення та досвід дослідницької діяльності й виявляється у готовності до самостійного пізнавального пошуку та розв'язання проблем. Водночас різноманітність підходів до тлумачення її змісту ускладнює операціоналізацію компетентності та її оцінювання в освітній практиці.

У наукових дослідженнях акцентовано на різних аспектах цього поняття. Зокрема, дослідницьку компетентність інтерпретують як поєднання діяльнісного та процесуального вимірів, що передбачає як володіння дослідницькими вміннями, так і здатність до самостійного пізнання. Її розглядають як вияв дослідницького мислення на основі ініціативи,

пошуку й експерименту, а також як процес активного пізнання, що передбачає самостійне відкриття нових знань під час навчально-дослідницької діяльності (Мацюк, 2022; Мієр, 2017; Бербець & Кожевніков, 2024; Щербань & Савченко, 2021)

Особливості організації дослідницької діяльності учнів у навчанні історії розкрито у працях О. Пометун, Н. Гупана, В. Власова, Ю. Малієнко. У цих дослідженнях дослідницький підхід інтерпретовано як засіб формування історичного мислення, розвитку критичного аналізу джерел і організації діяльнісного навчання (Пометун, 2015; Пометун, Гупан & Власов, 2018). У наших попередніх публікаціях досліджено структуру дослідницької компетентності учнів з історії та визначено шляхи її формування засобами шкільного підручника (Мороз, 2020; Мороз & Мороз, 2024). Водночас зазначені праці зосереджено насамперед на методичних аспектах організації навчальної діяльності, тоді як питання системного порівняння підходів та узагальнення теоретичних засад дослідницької компетентності у предметному контексті історії залишаються недостатньо розробленими.

На відміну від вітчизняної традиції, відповідно до якої компетентність осмислюється переважно як загальнодидактична категорія, у зарубіжній дидактиці історії вона постає як складник специфічної науково-педагогічної традиції, що сформувалася в межах концепцій дослідницького навчання (*inquiry-based learning*) та історичного мислення (*historical thinking*). Концепції *inquiry-based learning* та *historical thinking* формують процесуально орієнтовану модель навчання, зосереджену на активній пізнавальній діяльності учнів і конструюванні знань.

У цьому контексті концепція історичного мислення визначає змістове підґрунтя дослідницької діяльності. Зокрема, П. Сексас і Т. Мортон виокремлюють шість ключових концептів історичного мислення, як-от хронологічне значення, докази, зміна та наступність, причинно-наслідкові зв'язки, історична перспектива та моральні судження, що слугують аналітичною основою для побудови дослідницьких завдань і формування розуміння минулого (Seixas & Morton, 2013). Важливим елементом цього підходу є орієнтація на роботу з історичними джерелами як основою пізнання. У цьому зв'язку С. Вайнберг наголошує на необхідності формування здатності до їх критичного читання, без якої навіть широка доступність інфор-

мації не забезпечує її осмисленого використання (Wineburg, 2018).

Водночас у зарубіжних дослідженнях дослідницьку компетентність розглядають передусім як процес, що розгортається у межах дослідницького циклу (inquiry cycle). Такий цикл передбачає формулювання запитань, пошук і аналіз джерел, побудову аргументованих пояснень і рефлексію (van Boxtel, Voet & Stoel, 2021).

У ширшому міждисциплінарному вимірі ця логіка поширюється на різні освітні галузі. Зокрема, Р. Данкан і К. Чінн узагальнюють досвід застосування дослідницького навчання (inquiry-based learning), пропонуючи моделі організації навчання, засновані на роботі з доказами та побудові обґрунтованих пояснень (Duncan & Chinn, 2021).

Емпіричне підтвердження ефективності такого підходу надають масштабні міжнародні дослідження. Зокрема, європейський проєкт SAILS засвідчив результативність дослідницького навчання у формуванні дослідницьких умінь учнів і запропонував інструменти їх формувального оцінювання (SAILS, 2014).

Порівняльний аналіз наукових джерел виявляє асиметрію підходів: у вітчизняній науці домінує загальнодидактичне розуміння компетентності, тоді як у зарубіжній – предметно-орієнтоване, зосереджене на специфіці історичного пізнання. Водночас ця відмінність не унеможливує їх зіставлення, а відкриває можливості для взаємодоповнення та синтезу підходів.

Виявлена асиметрія підходів є продуктивною відправною точкою для їх зіставлення та пошуку синтезу – і саме це становить предмет подальшого аналізу.

Метою дослідження є порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів з історії. Результатом аналізу має стати виявлення спільних тенденцій, відмінностей і перспектив синтезу підходів в українському освітньому контексті. Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Уточнити зміст поняття «дослідницька компетентність учнів з історії» на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових підходів.
2. Виявити спільні тенденції та відмінності у підходах до методики формування дослідницької компетентності учнів з історії.
3. Окреслити перспективи імплементації зарубіжного досвіду в практику навчання історії в Україні.

Методологія дослідження. Дослідження є теоретичним за своїм характером і ґрунтується на компаративному підході до аналізу наукових джерел, присвячених проблемі формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці.

Дизайн дослідження. Обрано порівняльно-аналітичний дизайн, що передбачає систематизований огляд наукової літератури, зіставлення наукових підходів та узагальнення результатів порівняння. Такий підхід відповідає меті дослідження – виявити спільні тенденції та відмінності – і забезпечує обґрунтованість отриманих висновків.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів:

- *аналіз і синтез* наукових джерел – для визначення сутності та структури дослідницької компетентності учнів з історії у різних наукових традиціях;
- *систематизація та узагальнення* – для виявлення провідних підходів до формування компетентності та їх класифікації;
- *компаративний аналіз* – для зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів до дослідницької компетентності учнів з історії за такими критеріями: 1) визначення сутності поняття «дослідницька компетентність»; 2) методика її формування; 3) підходи до оцінювання; 4) роль вчителя в процесі дослідницької діяльності;
- *концептуальне узагальнення* – для формулювання інтегрованих висновків дослідження.

База дослідження. Основу джерельної бази становлять вітчизняні та зарубіжні наукові праці переважно 2000–2025 років, присвячені проблемам дослідницького навчання, історичного мислення та формування дослідницької компетентності. Окремі класичні праці (зокрема Dewey, 1916; Schwab, 1960) використано як концептуальне підґрунтя для аналізу становлення ідей inquiry-based learning.

Критерії відбору джерел передбачають тематичну відповідність проблемі дослідження, науковий рівень публікацій і їх актуальність (із пріоритетом праць останнього десятиліття), а також врахування концептуально значущих зарубіжних досліджень.

Процедура дослідження охоплювала три послідовні етапи:

- *аналітичний* – відбір і систематизація наукових джерел;

- *порівняльний* – зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів з метою виявлення спільного та відмінного;
- *узагальнювальний* – інтерпретація результатів і формулювання висновків щодо можливостей адаптації зарубіжного досвіду.

Обмеження дослідження. Дослідження має теоретичний характер, оскільки висновки ґрунтуються на аналізі наукових джерел і не передбачають емпіричної перевірки. Фокусування на англомовній зарубіжній літературі зумовлене її домінуванням у глобальному науковому дискурсі з inquiry-based learning, проте наявна потреба в аналізі досвіду інших регіонів (Азія, Латинська Америка) у подальших дослідженнях.

Результати дослідження. Аналіз вітчизняної педагогічної літератури засвідчує, що поняття дослідницької компетентності учнів не має єдиного усталеного визначення й трактується по-різному залежно від наукового підходу та предметного контексту, що зумовлює необхідність його систематизації. Узагальнення наявних досліджень дає підстави виокремити три провідні підходи до його інтерпретації: особистісно-інтегративний, когнітивно-операційний і процесуальний.

Відповідно до **особистісно-інтегративного підходу** дослідницьку компетентність розглядають як цілісну якість особистості, що поєднує знання, вміння, досвід дослідницької діяльності та ціннісні ставлення і виявляється у готовності до самостійного пізнавального пошуку (Головань & Яценко, 2012; Мерзлікін, 2020; Омельчук, 2014). У межах цього підходу компетентність постає як єдність когнітивного, діяльнісного та ціннісного аспектів, з огляду на що акцентується на здатності учня формулювати дослідницькі завдання, висувати гіпотези, обґрунтовувати висновки та здійснювати рефлексію результатів. Близьким до цього є розуміння компетентності як комплексу знань і вмінь, що стимулюють творчу активність, розвиток критичного мислення та здатності до самоорганізації (Бербець & Кожевніков). Показово, що в цьому трактуванні компетентність виходить за межі суто навчальних результатів і набуває значення ширшої особистісної характеристики.

Когнітивно-операційний підхід акцентує на інструментальному вимірі компетентності – сукупності знань про методологію наукової діяльності та вмінь здійснювати конкретні дослідницькі дії: спостерігати, аналізувати, висувати та перевіряти гіпотези (Щербань &

Савченко, 2021). Згідно з цим підходом дослідницьку компетентність інтерпретують насамперед як інструмент формування наукової грамотності та критичного мислення. Близькими до цього є ідеї і В. Мацюк (2022) про дослідницьку компетентність як вияв дослідницького мислення, що відображається у здатності до самостійного пошуку та ініціативи, – хоча щодо цього акцент зміщується з операцій на інтелектуальні й особистісні якості учня, що робить цю позицію перехідною між когнітивно-операційним і процесуальним підходами.

Процесуальний підхід, представлений у працях Т. Мієр (2017), розглядає дослідницьку компетентність не так як результат, а як спосіб організації пізнавальної діяльності. Компетентність постає як процес активного пізнання, що передбачає пошук нових знань, осмислення досвіду та самостійне відкриття результатів під час навчально-дослідницької діяльності. Ключову роль при цьому відіграють дидактичні умови – різноманітність форм навчання, педагогічна взаємодія та стимулювання пізнавальної ініціативи.

Попри відмінності в акцентах, усі три підходи поділяють спільну ознаку: дослідницьку компетентність розглядають як інтегральний феномен, що не зводиться до окремих знань чи навичок, а передбачає їх синтез у реальній пізнавальній діяльності учня.

У контексті навчання історії дослідницька компетентність набуває предметної конкретизації, зумовленої особливостями історичного пізнання. У наших попередніх публікаціях обґрунтовано підхід до її розуміння як здатності учня до самостійного або колективного пізнавального пошуку, що передбачає роботу з різнотипними джерелами, висування гіпотез, зіставлення свідчень, аргументацію власної позиції та побудову інтерпретацій історичних явищ (Мороз, 2020). Таке трактування конкретизує загальнодидактичні підходи з урахуванням дисциплінарної специфіки – і водночас окреслює точку зближення з зарубіжною традицією, у межах якої дослідницьку компетентність осмислюють передусім як процес і спосіб історичного мислення, а не лише як інтегративну особистісну якість.

У зарубіжній педагогічній науці дослідницьку компетентність учнів у навчанні історії аналізують у межах двох взаємопов'язаних традицій – дослідницького навчання (inquiry-based learning) та історичного мислення (historical thinking), які формують процесуально орієнтовану та дисциплінарно зумовлену

модель її розуміння і відрізняються від загальнодидактичних підходів, поширених у вітчизняній науці.

Концептуальні витоки такого підходу пов'язано з ідеями прагматистської педагогіки, зокрема Дж. Дьюї, який розглядав дослідження (inquiry) як активний процес осмислення проблемних ситуацій, спрямований на розвиток мислення (Dewey, 1916). У навчанні історії це виглядає як перехід від відтворення фактів до їх інтерпретації, що відбувається на основі досвіду, обговорення та висування гіпотез. Відповідно, дослідницька компетентність постає як результат діяльнісного пізнання, сформованого у процесі взаємодії.

Подальший розвиток цієї ідеї пов'язано з дидактичною моделлю трьох рівнів дослідницької діяльності, яку запропонував Дж. Шваб (Schwab, 1960). Вона передбачає послідовний перехід від структурованого дослідження (structured inquiry – учитель визначає проблему і спосіб її розв'язання), на основі скерованого (guided inquiry – учитель задає проблему, учень обирає спосіб), до відкритого (open inquiry – учень самостійно формулює і проблему, і метод її дослідження). Така логіка відображає поступове зростання самостійності учнів і перехід від керованої до автономної дослідницької діяльності. У навчанні історії це відповідає руху від аналізу підготовлених матеріалів до самостійного формулювання дослідницьких запитань, проектування дослідження та побудови інтерпретацій історичних явищ. У цьому контексті дослідницька компетентність постає не як статичний набір знань, а як динамічна практика, наближена до діяльності історика, але адаптована до освітнього процесу (Schwab, 1960).

Змістовне наповнення дослідницької діяльності в межах зарубіжної традиції визначає концепція історичного мислення (historical thinking). У межах моделі «Великої шістки» (Big Six), яку розробили П. Сексас і Т. Мортон, дослідницьку компетентність інтерпретують як здатність оперувати ключовими концептами історичної науки – хронологічним значенням, доказами, змінами та наступністю, причинно-наслідковими зв'язками, історичною перспективою та моральними судженнями (Seixas & Morton, 2013). Такий підхід орієнтує навчання на формування дисциплінарного способу мислення, а не лише засвоєння фактів.

Особливого значення в цій моделі набуває концепт доказів, що передбачає розуміння історичних джерел не як нейтральних носіїв

інформації, а як свідчень, зміст і достовірність яких потребують критичної інтерпретації та перевірки. Саме робота з доказами забезпечує формування аргументованого історичного мислення та здатності до обґрунтованих інтерпретацій минулого.

У цьому контексті важливим складником дослідницької компетентності є розвиток аналітичних процедур роботи з історичними джерелами. Зокрема, у дослідженнях С. Вайнберга вона розкривається за допомогою таких дій, як визначення походження джерела (sourcing), його контекстуалізація (contextualization) та зіставлення (corroboration) (Wineburg, 2018). Ці вміння формують здатність до критичного читання інформації ("історичне чуття") і мають трансферний характер, поширюючись на аналіз сучасного медіаконтенту.

Сучасні підходи розвивають це бачення, інтерпретуючи дослідницьку компетентність як процес конструювання знань. У працях К. ван Бокстел, М. Воет та Г. Стул її визначають як діяльність, що охоплює формулювання запитань, пошук і критичний аналіз джерел, побудову аргументованих наративів і рефлексію (van Boxtel, Voet & Stoel, 2021). У цьому підході акцентовано на епістемічних практиках (epistemic practices) – розуміння учнями способів створення історичного знання, що відображає особливості історичного пізнання як інтерпретаційного за своєю природою.

У ширшому міждисциплінарному контексті дослідницьку компетентність розглядають як метадисциплінарну практика, що поєднує дисциплінарні знання з дослідницькими процесами (inquiry) – формулюванням запитань, роботою з доказами та критичним аналізом інформації (Duncan & Chinn, 2021; Wineburg, 2018). Такий підхід задає інший аспект бачення на відміну від вітчизняної традиції, оскільки трактує дослідницьку компетентність не як сукупність окремих умінь, а як спосіб мислення, що визначає характер пізнавальної діяльності учнів.

Узагальнення зарубіжних підходів показує, що дослідницьку компетентність у навчанні історії потрактовують як процесуально та дисциплінарно зумовлену практику, орієнтовану на конструювання знань, роботу з доказами, критичний аналіз інформації та побудову аргументованих інтерпретацій. У цьому контексті вона постає як інтегрований спосіб пізнавальної діяльності, що поєднує аналітичні дії, рефлексію та епістемічну взаємодію з джерелами.

Виявлені підходи до розуміння сутності дослідницької компетентності безпосередньо зумовлюють особливості її формування в освітньому процесі, що й визначає предмет наступного підрозділу.

Вітчизняна методика формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії ґрунтується на системній організації дослідницької діяльності – від постановки проблеми до рефлексії результатів. Ключовим дидактичним інструментом постає система пізнавальних завдань, що забезпечує поступове ускладнення розумових дій учнів і розширення їхнього дослідницького досвіду: від виконання окремих операцій до повного циклу навчального дослідження та проектної діяльності (Пошетун, 2015; Пошетун, Гупан & Власов, 2018).

Водночас визначальним принципом є проблемний характер навчання, який передбачає організацію освітнього процесу на основі розв'язання пізнавальних завдань, нових для учнів. Саме новизна й дослідницький характер таких завдань стимулюють активну пізнавальну діяльність і пошук способів розв'язання проблем (Омельчук, 2014).

У сучасних умовах таку логіку доповню інтеграція міждисциплінарних підходів, що розширює дослідницький досвід учнів і пов'язує історичне знання з іншими освітніми галузями. Ефективність цього підходу пов'язують з раннім залученням учнів до дослідницької діяльності та варіативністю організації навчання (Леврінц, Варга & Попик, 2025).

Узагальнення вітчизняних підходів дає підстави стверджувати, що методика формування дослідницької компетентності орієнтується переважно на результативний аспект діяльності. Її важливим елементом є створення освітнього продукту – аналітичного тексту, порівняльної таблиці, інфографіки, есе або навчального проекту, що забезпечує перехід від засвоєння знань до їх застосування в дослідницькому контексті та формування активної пізнавальної позиції учня, як засвідчено у наших попередніх публікаціях (Мороз, 2020; П. Мороз & І. Мороз, 2024).

Зарубіжна методика формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії ґрунтується на засадах дослідницького навчання (*inquiry-based learning*) та предметної грамотності (*disciplinary literacy*) і характеризується трьома взаємопов'язаними ознаками: процесуальною орієнтацією, поступовим зрос-

танням самостійності учнів та інтеграцією оцінювання в навчальну діяльність (Schwab, 1960; Wineburg, 2018; Clinch & Van Audenhove, 2023).

Процесуальна орієнтація виявляється в організації навчання за логікою історичного пізнання: формулювання дослідницьких питань → пошук і критичний аналіз джерел → зіставлення свідчень → побудова обґрунтованих інтерпретацій. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток аналітичних процедур роботи з джерелами, які, за С. Вайнбергом, мають трансферний характер і застосовуються також у критичному аналізі сучасного медіаконтенту (Wineburg, 2018).

Поступове зростання самостійності учнів забезпечується за допомогою педагогічної підтримки (*scaffolding*) – перехід від структурованого до відкритого дослідження на основі поетапного зменшення допомоги вчителя. У працях К. ван Бокстел та співавторів описано відповідну модель: орієнтація → мінідослідження → повне дослідження → презентація результатів (van Boxtel, Voet & Stoel, 2021).

Інтеграція оцінювання в навчальний процес реалізується на основі формувального оцінювання (*assessment as learning*) – спостереження, навчальний діалог, взаємооцінювання та самооцінювання, що дає змогу відстежувати не лише результат, а й динаміку формування компетентності (SAILS, 2014).

Реалізація цієї методики передбачає відповідні системні умови. Зарубіжний досвід засвідчує наявність двох ключових чинників: формування професійних спільнот учителів як механізму сталого поширення дослідницьких підходів (SAILS, 2014) та цілеспрямовану підготовку педагогів до організації дослідницького навчання із залученням до дослідницької діяльності вже на початкових етапах професійної освіти (Леврінц, Варга & Попик, 2025).

Узагальнення зарубіжних підходів дає підстави стверджувати, що методика формування дослідницької компетентності має виразну процесуальну спрямованість, передбачає поступове зростання самостійності учнів та інтеграцію оцінювання в сам процес дослідницької діяльності.

Зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів до формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії засвідчує наявність як спільних концептуальних засад, так і суттєвих відмінностей, узагальнених у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз підходів до методики
формування дослідницької компетентності учнів з історії

Table 1

Comparative analysis of approaches to the methodology
of forming students' research competence in history

Критерій	Вітчизняні підходи	Зарубіжні підходи
Методологічна основа	Компетентнісний підхід, концепція НУШ	Дослідницьке навчання (inquiry-based learning), дисциплінарна грамотність (disciplinary literacy)
Провідний принцип	Системність і поетапність організації дослідницької діяльності	Педагогічна підтримка (scaffolding) та дисциплінарне дослідження (disciplinary inquiry)
Роль учителя	Організатор і керівник дослідницької діяльності; визначає завдання і структуру дослідницької діяльності	Фасилітатор і модератор дослідницької діяльності; підтримує учнівське дослідження, регулює рівень самостійності (scaffolding)
Основні дидактичні засоби	Підручник, система пізнавальних завдань	Первинні джерела, цифрові архіви, дослідницькі середовища
Рівні складності	Від виконання окремих дослідницьких дій до проєктної діяльності	Послідовний перехід: структуроване → скероване → відкрите дослідження (structured → guided → open inquiry)
Оцінювання	Поєднання підсумкового за критеріями рівнів (ГЗР) та елементів формувального оцінювання (за рівнями сформованості)	Формувальне оцінювання (formative assessment), інтегроване в освітній процес
Цифрові інструменти	Електронні додатки до підручника, цифрові ресурси, засоби штучного інтелекту	Цифрові платформи, симуляції, віртуальні архіви, аналітичні інструменти
Роль рефлексії	Переважно завершальний етап дослідницького циклу	Наскрізний компонент усіх етапів дослідження
Колаборація учнів	Групова робота у межах навчального завдання	Колаборативне дослідження як епістемічна практика
Професійний розвиток учителів	Методичні об'єднання, обмін досвідом	Професійні спільноти вчителів (community of practice)
Зв'язок з медіаграмотністю	Критичний аналіз інформації, фактчекінг, цифрові інструменти	предметна грамотність (disciplinary literacy), аналіз джерел: визначення походження (sourcing), контекстуалізація (contextualization), зіставлення (corroboration)

Примітка: Виявлені відмінності та точки перетину між підходами становлять основу для подальшого обговорення перспектив їх синтезу в українському освітньому контексті.

Note: The identified differences and points of intersection between the approaches form the basis for further discussion on the prospects of their synthesis in the Ukrainian educational context.

Обговорення. Отримані результати порівняльного аналізу дають підстави інтерпретувати їх у ширшому науковому контексті, зіставити з наявними дослідженнями та окреслити теоретичні й практичні імплікації для вітчизняної дидактики історії.

Порівняльний аналіз засвідчує, що вітчизняна модель формування дослідницької компетентності орієнтується на структуровану організацію навчальної діяльності та поступове

ускладнення завдань, тоді як зарубіжна – на процесуальність, автономію учня та інтеграцію оцінювання в освітній процес. Ці відмінності не мають суперечливого характеру, а радше відображають різні акценти, що виявляє можливості для їх взаємодоповнення в сучасній практиці навчання історії. Водночас обидві традиції поділяють спільне концептуальне підґрунтя: розуміння дослідницької компетентності як інтегративного утворення, сформованого під час активної піз-

навальної діяльності, визнання проблемності як визначальної характеристики дослідницького навчання та значення рефлексії як необхідного компонента дослідницького процесу.

Концептуально значущими є й виявлені відмінності. Якщо у вітчизняній педагогічній науці дослідницьку компетентність трактують передусім як інтегральну якість особистості, то в зарубіжній традиції її розглядають як спосіб мислення, що має предметно орієнтований характер і пов'язано з розумінням природи історичного знання та здатністю застосовувати набуті вміння в різних контекстах. Це відображає різні уявлення про цілі її формування: вітчизняний підхід орієнтовано на розвиток особистісних характеристик учня-дослідника, тоді як зарубіжний – на формування способів мислення, притаманних історичному пізнанню.

Аналіз результатів дає змогу виокремити кілька спільних тенденцій розвитку дослідницького навчання. Перша – перехід від знань до діяльнісної моделі, відповідно до якої дослідницька компетентність формується не на основі трансляції готових знань, а під час організованої пізнавальної діяльності. Друга – визнання поетапного характеру її формування, що передбачає поступове ускладнення діяльності від виконання окремих дослідницьких дій до повного дослідницького циклу; при цьому механізми реалізації відрізняються: у вітчизняній методичці – на основі ієрархії навчальних завдань, у зарубіжній – на основі рівнів дослідницької діяльності (structured → guided → open inquiry). Третя – увага до рефлексії як обов'язкового компонента, хоча способи її реалізації розходяться: у вітчизняній традиції вона здебільшого є завершальним етапом, тоді як у зарубіжних підходах інтегрується в усі етапи дослідницької діяльності. Четверта – посилення ролі цифрових ресурсів, що супроводжується акцентуванням на критичному ставленні до них як умов педагогічно доцільного використання.

Виявлені відмінності між вітчизняним і зарубіжним досвідом не відображають перевагу одного підходу над іншим – вони засвідчують наявність різних освітніх контекстів та наукових традицій і водночас окреслюють напрями взаємозбагачення. Зарубіжні підходи акцентують на процесуальності, автономії учня та інтеграції оцінювання, тоді як вітчизняна методика забезпечує структурованість і системність організації навчання. Синтез цих підходів може поєднати чіткість організації навчальної діяльності з розвитком предметно-орієнтованого мислення та самостійності учнів.

У цьому контексті особливого значення набувають перспективи імплементації зарубіжного досвіду у вітчизняну освітню практику. Насамперед ідеться про посилення метакогнітивного виміру дослідницької компетентності – розвиток здатності учнів планувати дослідницьку діяльність, відстежувати її перебіг і виявляти упередженість джерел. Важливим напрямом є адаптація концептуальної рамки «Великої шістки» (Big Six), що дає змогу структурувати навчання навколо ключових концептів історичного мислення та забезпечити його концептуальну цілісність. Значний потенціал має розширення практик формувального оцінювання (formative assessment), як-от самооцінювання, взаємооцінювання та рубрик для різних етапів дослідження, що доповнює традиційно домінуювальне підсумкове оцінювання і забезпечує відстеження динаміки навчальних досягнень. Нарешті, модель професійних спільнот учителів (community of practice), апробовану в проєкті SAILS, може бути адаптовано на рівні методичних об'єднань учителів історії та професійних мереж із використанням цифрових платформ, що створює умови для сталого впровадження дослідницьких підходів у шкільну практику.

Отримані результати узгоджуються з висновками попередніх досліджень, зокрема з позицією О. Пометун щодо значення пізнавальних завдань як засобу організації навчальної діяльності. Водночас проведене дослідження розширює наявні наукові уявлення: на відміну від попередніх праць автора, зосереджених переважно на методичних аспектах (Мороз, 2020; П. Мороз & І. Мороз, 2024), воно здійснює системний порівняльний аналіз концептуальних підходів до розуміння дослідницької компетентності у вітчизняній і зарубіжній традиціях.

Важливим теоретичним результатом є обґрунтування взаємодоповнюваності компонентного та рівневого підходів. Перший дає змогу описати зміст компетентності як систему взаємопов'язаних елементів, другий – відобразити динаміку її формування в процесі навчання. Тож компонентний підхід відповідає на запитання «що» становить зміст компетентності, а рівневий – «як» і «в якій послідовності» відбувається її формування. Такий синтез забезпечує можливості для розроблення більш цілісних моделей дослідницької компетентності у навчанні історії.

Результати дослідження підтверджують також тісний зв'язок між формуванням дослід-

ницької компетентності, критичного мислення та медіаграмотності. Аналітичні процедури роботи з джерелами – sourcing, contextualization, corroboration – постають універсальними інструментами оцінювання інформації і можуть застосовуватися не лише в історичному пізнанні, а й під час аналізу сучасного медіаконтенту.

Отримані результати мають практичне значення для організації навчання історії: вони окреслюють доцільність поєднання структурованої організації навчальної діяльності з розвитком самостійності учнів, посилення метакогнітивного складника, упровадження формульовального оцінювання та розвитку професійної взаємодії вчителів, що створює підґрунтя для більш цілісного формування дослідницької компетентності в навчанні історії.

Висновки. Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до визначення сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів з історії дає підстави для таких узагальнень.

В обох наукових традиціях дослідницьку компетентність розглядають як інтегративне утворення, однак акценти відрізняються: у вітчизняній науці – на її особистісній структурі, у зарубіжній – на процесуальній природі та дисциплінарному мисленні. Поєднання цих підходів дає підстави розглядати дослідницьку компетентність як здатність учня до самостійного конструювання історичного знання на основі критичного аналізу джерел, висунування й перевірки гіпотез, аргументованої інтерпретації минулого та рефлексії власної діяльності.

Обидві традиції поділяють спільні тенденції: діяльнісний характер навчання, поетапність організації дослідницької діяльності, визнання рефлексії її обов'язковим компонентом і посилення ролі цифрових ресурсів. Концептуально

значущі відмінності стосуються методологічних засад (компетентнісний підхід – у вітчизняній практиці, дослідницьке навчання – у зарубіжній), принципів організації навчання (системність і поетапність – на противагу scaffolding та disciplinary inquiry) і підходів до оцінювання (переважання підсумкового, на відміну від formative assessment, інтегрованого в освітній процес). Ці відмінності не є суперечливими, вони визначають різні акценти і водночас створюють підґрунтя для взаємного збагачення підходів.

Перспективними напрямками імплементації зарубіжного досвіду є: посилення метакогнітивного виміру компетентності, адаптація рамки «Великої шістки» (Big Six) для структуровання навчального змісту, упровадження формульовального оцінювання з використанням рубрик, self-assessment і peer-assessment, а також розвиток професійних спільнот учителів (community of practice).

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення методичного апарату підручників і навчальних посібників, диференціації дослідницької діяльності учнів та розроблення інструментарію оцінювання дослідницької компетентності.

Наукова новизна полягає у здійсненні системного порівняльного аналізу вітчизняних і зарубіжних підходів до сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів у навчанні історії й обґрунтуванні можливостей їх поєднання та взаємодоповнення.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням і апробацією узагальненої моделі дослідницької компетентності, практичним вивченням рівнів її сформованості та створенням діагностичного інструментарію з урахуванням умінь саморегуляції навчання.

REFERENCES

- Berbets, V. M., & Kozhevnikov, O. V. (2024). Sutnist ta znachennia doslidnytskoi kompetentnosti uchniv [The essence and significance of students' research competence]. *Zbirnyk naukovykh prats UDPU*. https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnyk_nayk_praz/2024/3/8.pdf [in Ukrainian]
- Holovan, M., & Yatsenko, V. (2012). Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» [The essence and content of the concept «research competence»]. In *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli: zbirnyk naukovykh prats. Vypusk VII* (pp. 61–62). Vydavnychy viddil NMetAU. <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57953> [in Ukrainian]
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. (2020). Nakaz MON Ukrainy No. 688. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian]
- Kontseptsiiia «Novoi ukrainskoi shkoly» [Concept of the «New Ukrainian School»]. (2016). Nakaz MON Ukrainy No. 408. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/koncepciya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli> [in Ukrainian]

- Levrinets, M., Varha, M., & Popyk, O. (2025). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv: zarubizhnyi dosvid [Development of research competence of future teachers: foreign experience]. *Visnyk UzhNU*. <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/290321> [in Ukrainian]
- Matsiuk, V. M. (2022). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti uchniv himnazii [Formation of research competence of gymnasium students]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, (24), 73–81. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733945> [in Ukrainian]
- Merzlikin, O. V. (2020). *Khmarni tekhnolohii yak zasib formuvannia doslidnytskykh kompetentnostei starshoklasnykiv u protsesi profilnoho navchannia fizyky* [Cloud technologies as a means of forming research competencies of senior students in profile physics teaching] [Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk]. NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705565> [in Ukrainian]
- Miier, T. (2017). *Dydaktychni zasady orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv* [Didactic principles of organising educational and research activities of primary school students] [Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.I..pdf> [in Ukrainian]
- Moroz, P. (2020). Metodychni shliakhy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zasobamy shkilnoho pidruchnyka istorii [Methodological ways of forming research competence by means of a school history textbook]. In *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (elektronne vydannia)* (pp. 60–62). Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721429> [in Ukrainian]
- Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2024). Doslidnytska diialnist uchniv z istorii v shkoli: kontseptualni zasady ta praktychni aspekty vprovadzhennia [Students' research activity in history at school: conceptual foundations and practical aspects of implementation]. In *Proces edukacyjni 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/> [in Ukrainian]
- Omelchuk, S. (2014). *Metodyka navchannia morfolohii ukrainskoi movy v osnovnii shkoli na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu* [Methods of teaching Ukrainian language morphology in basic school based on the research approach] [Dys. d-ra ped. nauk, Kherson. derzh. un-t]. <https://uacademic.info/ua/document/0514U000740> [in Ukrainian]
- Pometun, O. (2015). Systema piznavalnykh zavdan u kompetentnisno oriietovanomu pidruchnyku istorii [The system of cognitive tasks in a competence-oriented history textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (15), 186–197. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713771/> [in Ukrainian]
- Pometun, O., Hupan, N., & Vlasov, V. (2018). *Kompetentnisno oriietovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk* [Competence-oriented methodology of teaching history in basic school: methodological guide]. TOV «KONVI PRINT». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712706/> [in Ukrainian]
- Shcherban, I., & Savchenko, V. (2021). Sutnist poniattia «doslidnytska kompetentnist» [The essence of the concept «research competence»]. *Problemy suchasnoi shkilnoi osvity*. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2021/2/31.pdf [in Ukrainian]
- Breakstone, J., Smith, M., Rapke, M., & Wineburg, S. (2025). Critical thinking in the classroom: The historical method as a tool for civic competence. *Frontiers in Sociology*, 10, Article 1526437. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1526437>
- Clinch, A., & Van Audenhove, C. (Eds.). (2023). *Teaching history to face the world today: Critical perspectives on history education*. Peter Lang Publishing. <https://www.peterlang.com/document/1322931>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. <https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft>
- Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (Eds.). (2021). *International handbook of inquiry and learning: A constructivist approach to instruction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685779>
- SAILS Project. (2014). *Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science* (FP7). European Commission CORDIS. <https://cordis.europa.eu/project/id/289085>
- Schwab, J. J. (1960). *The teaching of science as enquiry*. University of Chicago Press. (Science education reforms).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. ON: 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)*. IL: University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo23022136.html>

Декларація про використання інструментів штучного інтелекту. У роботі використано інструмент штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) для мовно-стилістичного редагування тексту та перекладу анотації англійською мовою. Інструмент застосовано як допоміжний засіб; усі наукові положення, результати дослідження та висновки належать автору.

Заява про доступність даних. Усі дані, що обґрунтовують результати цього дослідження, включені до тексту статті.

Подяки. Не застосовуються.

Фінансування. Дослідження не мало зовнішнього фінансування.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису.

Внесок авторів. Внесок автора: автор одноосібно здійснив підготовку матеріалів дослідження, їх аналіз, інтерпретацію результатів і написання тексту статті.

Отримано: 09.04.2026

Переглянуто: 10.05.2026

Прийнято: 23.05.2026

Опубліковано: 30.06.2026

Petro Moroz

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogical Sciences), Senior Researcher,
Doctoral Student, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
52-D Sichovykh Striltsiv St., Kyiv, Ukraine, 04053
<https://orcid.org/0000-0002-6776-9186> e-mail: pmoroz@ukr.net

RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN HISTORY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES TO ITS ESSENCE AND DEVELOPMENT

The article presents a comparative analysis of domestic and foreign approaches to defining the essence and methods of developing students' research competence in history education. The relevance of the study is determined by the shift toward a competence-based educational paradigm and the growing importance of critical thinking in the modern information environment. The aim of the study is to identify common trends and differences in scientific approaches and to substantiate the possibilities of their integration into Ukrainian educational practice.

The research is theoretical in nature and is based on a comparative analysis of academic sources. The methods include analysis, synthesis, systematization, and comparison.

The findings indicate that domestic approaches interpret research competence as an integrative personal quality, whereas foreign approaches consider it as a process and a mode of historical thinking associated with evidence-based reasoning and knowledge construction. Common trends (activity-based learning, staged development, the role of reflection) and key differences in methodology, instructional design, and assessment have been identified.

The study substantiates the need to combine structured learning organization with student autonomy, implement formative assessment, strengthen metacognitive components, and apply inquiry-based learning models.

Keywords: research competence; history education; inquiry-based learning; historical thinking; formative assessment; competence-based approach.

AI Use Declaration. The work used the artificial intelligence tool ChatGPT (OpenAI) for linguistic and stylistic editing of the text and translation of the annotation into English. The tool was used as an auxiliary tool; all scientific statements, research results and conclusions belong to the author.

Statement on data availability. All data substantiating the results of this study are included in the text of the article.

Acknowledgements. Not applicable.

Funding. The study did not receive external funding.

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Authors' contribution. Author's contribution: the author alone prepared the research materials, analyzed them, interpreted the results and wrote the text of the article.

Received: 09.04.2026

Reviewed: 10.05.2026

Accepted: 23.05.2026

Published: 30.06.2026