

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Історичний факультет
Кафедра всесвітньої історії

Кваліфікаційна робота
(магістра)

з теми: **«МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ (В УМОВАХ
ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА)»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
II курсу, групи Ist1-M23z
спеціальності 014 Середня освіта (Історія)
за освітньою програмою
Середня освіта (Історія)
ПІГОВИЧ Ірина Олексіївна

Науковий керівник:
СТЕПАНКОВ Валерій Степанович,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри всесвітньої історії

Рецензент:

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Історіографія, джерельна база й методологія дослідження.....	7
1.1. Історіографія проблеми.....	7
1.2. Огляд джерел.....	18
1.3. Методи дослідження.....	22
РОЗДІЛ 2. Роль цифрових технологій у формуванні історичної компетентності.....	25
2.1. Хронологічна та просторова складники історичної компетентності	25
2.2. Логічна та аксіологічна компоненти предметної компетентності..	48
2.3. Інформаційна складова історичної компетентності.....	56
РОЗДІЛ 3. Формування історичних компетентностей засобами цифрових технологій.....	64
3.1. Проєкт розробки уроку в умовах цифрового середовища.....	64
3.2. Самоаналіз уроку.....	75
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ.....	83
ДОДАТКИ.....	99

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний розвиток суспільства характеризується активною цифровізацією всіх сфер його життя, тому процес диджиталізації в Україні набирає обертів із впровадженням концепцій щодо розвитку цифрових компетентностей та розробкою цифrogramів для різних професій, зокрема й вчителів. Зміна існуючої парадигми в освіті й запровадження компетентнісного підходу до навчання стимулювало застосовування інноваційних технологій на уроках. Втім, це стало викликом для педагогів, адже необхідно було не лише змінювати підходи та методи викладання, але й бути грамотним у цифровій сфері. Наразі відомо багато інноваційних технологій освітнього напрямку, спроможних забезпечити якісне та цікаве навчання в різних галузях освіти, зокрема, й історичної. Однак в Україні питання формування та розвитку історичних вмінь та навичок засобами цифрових технологій не знайшло належного дослідження. З'являються тільки перші публікації на базі одного-двох онлайн-сервісів, хоча у світі це відома практика, елементи якої присутні на кожному занятті.

Школярі, які народилися і зростають у цифрову епоху четвертої індустріальної революції, відчують природну потребу в інтерактивних формах навчання з використанням сучасних технологій, що роблять освітній процес більш цікавим, доступним та динамічним. Вони допомагають учням глибше зрозуміти історичні процеси, краще аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки та формувати громадянську позицію. Використання цифрових технологій у навчанні історії відкриває широкі можливості для розвитку критичного мислення, інтерактивного засвоєння матеріалу та індивідуалізації навчального процесу, що, в свою чергу, вимагає нових методичних підходів, які забезпечують ефективне формування історичної компетентності учнів. І ця проблема набуває особливої актуальності на тлі освітніх реформ в Україні, спрямованих на реалізацію концепції Нової української школи. Зважаючи на це, дослідження методики формування

історичної компетентності засобами цифрових технологій є не лише актуальним, але й необхідним для забезпечення якісного освітнього процесу.

Об’єкт дослідження – процес творення компетентностей учнів у цифровому освітньому середовищі.

Предметом дослідження є методика використання цифрових технологій для формування історичної компетентності в учнів.

Хронологічні межі роботи охоплюють першу чверть ХХІ ст. Нижню межу визначено початком процесу методики формування в Україні історичної компетентності здобувачів середньої освіти засобами цифрових технологій, а верхню – вагомими здобутками сучасної методики використання цифрових технологій у творенні історичної компетентності.

Метою роботи є аналіз структурних складових історичної компетентності та розробка методики її формування й розвитку під час проведення уроків історії на основі використання інноваційних методів та прийомів навчання з залученням цифрових технологій.

Для досягнення мети необхідно розв’язати наступні **завдання**:

- проаналізувати історіографію впровадження в освітній процес цифрових технологій для формування і розвитку предметних компетентностей;
- дослідити джерельну базу на основі освітніх стандартів та концепцій щодо запровадження диджиталізації у навчання учнів;
- з’ясувати хронологічний та просторовий компоненти історичної компетентності й визначити сучасні методи їх розвитку на уроках історії;
- висвітлити логічний та аксіологічний складники предметної компетентності з історії й дослідити їх формування засобами цифрових технологій;
- вияснити роль інноваційних методів навчання для розвитку інформаційного компоненту історичної компетентності;
- розробити й запропонувати власну модель методики використання цифрових технологій на уроках історії;

- підготувати проєкт уроку на базі запропонованих у дослідженні методів та прийомів для розвитку вмінь і навичок учнів в умовах цифрового середовища та провести його самоаналіз.

Методологічні засади дослідження. У роботі використано загальнонаукові методи проведення досліджень, зокрема, аналітичний метод для аналізу джерельної бази та літератури, а метод синтезу з метою об'єднання різних наукових підходів та метод оцінки для визначення їх ефективності й результативності. Отож, під час дослідження було використано системний підхід, оскільки в роботі історичну компетентність розглядаємо як цілісну систему, яка складається з структурних одиниць і містить власні методи й засоби навчання, умови реалізації та результати діяльності. Також застосовано компетентнісний підхід, бо тема роботи спрямована на дослідження однієї з освітніх галузей, тому й методи і прийоми роботи побудовані відповідно до принципів даного підходу. Діяльнісний підхід підкреслює важливість активного залучення учнів до навчального процесу, де використання цифрових технологій сприяє формуванню вмінь і навичок через практичну діяльність. Особистісно-орієнтований підхід зосереджує увагу на індивідуальних потребах і здібностях учнів, створюючи умови для їхнього саморозвитку й самореалізації в навчанні історії. Інноваційний підхід реалізується через використання сучасних цифрових технологій та дидактичних прийомів і методів представлення навчального матеріалу та роботи з учнями з метою підвищення ефективності та забезпечення актуальності набутих компетенцій. Міждисциплінарний підхід застосовується у зв'язку з розвитком не лише історичних, але й цифрових компетенцій під час освітнього процесу.

Елементи наукової новизни дослідження. Вперше в історії української методики зроблено успішну спробу розробити методичні засади формування історичної компетентності у здобувачів середньої освіти засобами цифрових технологій.

Практичне значення роботи. Виконане дослідження буде корисним у навчально-методичній роботі вчителів під час підготовки до уроків історії для

вдосконалення освітнього процесу в умовах цифрового освітнього середовища. Його можна використовувати й для розробки сучасних дидактичних матеріалів та інноваційних освітніх ресурсів, а також під час розробки семінарів, тренінгів та курсів підвищення кваліфікації педагогів, що базуються на засадах компетентнісного навчання.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були апробовані у вигляді доповіді з теми: «Використання мемів як засобів актуалізації пізнавальної діяльності на уроках історії» на звітній науковій конференції (12–13 березня 2024 р.). Також 18 квітня 2024 р. у Кам'янець-Подільському ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою було проведено інтегрований урок з історії у рамках участі у Всеукраїнському фестивалі «STEM-весна» з застосуванням методики використання прийому дидактичного коміксу.

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 2 статті у збірниках наукових праць «Проблеми дидактики історії» (Вип. 15, 2024) та «Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» (Вип. 23, 2024).

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, які містять п'ять підрозділів, висновків, списку використаних джерел та літератури з 158 найменувань, додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 98 сторінок. Основний текст становить 82 сторінки.

Розділ 1. Історіографія, джерельна база й методологія дослідження

1.1. Історіографія проблеми

Прагнення сучасної української освіти адаптуватися до викликів часу призвело до зміни її існуючої парадигми, суть якої полягала у накопиченні знань й отриманні нової інформації. В освітній процес почали все частіше залучати інноваційні технології та методи навчання, зокрема й цифрові, розвиток яких з кожним роком набирає обертів, а глобальна цифровізація освіти зумовила їх використання на уроках з метою розвитку ключових та предметних компетентностей учнів.

В Україні розвитком інформатизації національної системи освіти та впровадженням новітніх засобів навчальної діяльності займаються науковці з Інституту цифровізації освіти НАПН України (О. Спірін, В. Биков, О. Пінчук, М. Шишкіна, С. Литвинова та ін.) [73, с. 1-25; 91, с. 222-225; 99; 125, с. 143-167], які приділяють особливу увагу розвитку технологій хмарних обчислень, віртуалізації, штучного інтелекту, питанням створення цифрового освітнього середовища та розробці інформаційно-дидактичних та навчально-методичних матеріалів. Перші спроби дослідити використання комп'ютерних та мережевих технологій на уроках історії зробили Л. Богдановська [38, с. 62-65; 39, с. 25-31], Д. Десятов [52–59], М. Степанченко [101, с. 4-8], А. Нікора [82, с. 3-5], О. Мокрогуз [78–81] й С. Кравцов [67, с. 93-98]. Сучасні дослідники займаються також розробкою методів та прийомів застосування онлайн-сервісів у навчальній діяльності, які відзначаються більшими можливостями та кращою адаптованістю під освітні потреби, з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом і можливістю безкоштовного використання в освітніх цілях (О. Леміжанська [71, с. 145-153], Н. Ічанська та Д. Єрьомченко [64, с. 91-94], Г. Казаков та І. Точиліна [65, с. 42-51], В. Грінченко [51, с. 154-165], М. Бурлачка [40, с. 216-220]).

Водночас, згадані науковці, на жаль, не торкаються вивчення власне питань формування історичних компетентностей. Їхні праці здебільшого носять інформаційний та оглядовий характер, знайомлячи читачів з новітніми технологіями викладання історії. Серед методистів розвитком історичних компетентностей засобами цифрових технологій займається тільки О. Мальований, використовуючи платформу Learningapps.org. [75, с. 19-23].

У світі ж процес використання цифрових технологій в освіті розвивається досить динамічно. Зокрема, у лютому 2024 р. відбулося перше обговорення, організоване керівником відділу освіти Ради Європи В. Кіріазі, щодо розгляду педагогічних підходів для реалізації в історичній освіті новітніх технологій, зокрема розглянуто питання інтеграції відеоігор [132, с. 5], що є ефективним дидактичним прийомом для стимулювання проблемно-орієнтованого та дослідницького навчання історії, особливо популярним в Німеччині (М. Buchsteiner, P. Jahnke, S. Mai, A. Preisinger) [124; 141]. Варто зазначити, що методи візуалізації в освітньому середовищі активно використовують у різних країнах, наприклад, створення та застосування дидактичних коміксів (Ammerer H., Windischbauer E. (Австрія), Rifkind C., Brandon C. (Канада), Şentürk M. (Туреччина)) [120; 121; 144; 146], історичних мемів (С. Westphal (США)) [150], інтерактивних вправ, карикатур та інфографіки (R.Tarr (США), О. Held (Німеччина)) [131, с. 48-53; 148]. З появою генеративного штучного інтелекту розробляються нові методики та прийоми подання навчального матеріалу з залученням критичного мислення (О. Held (Німеччина), S. Aktay, S. Gök, D. Uzunoğlu (Туреччина), D. Levy, A. Pérez Albertos (США)) [129; 119; 130, с. 59-63; 140], водночас набувають популярності в освіті імерсивні технології (віртуальна та доповнена реальність) (Е. Dick (США) [127], М.А. Kuhail, А. ElSayary, S. Farooq, А. Alghamdi (ОАЕ) [138], D. Morato, M.Castelhano, D. Pedrosa, L. Morgad (Португалія) [142, с. 120-126] та ін). Вчителі активно створюють блоги та сайти з власними розробками інтерактивних вправ та завдань [148], в університетах відкриваються дидактичні лабораторії, що займаються розробками інтерактивних завдань та сучасних засобів навчання на

основі технологій штучного інтелекту, віртуальної, доповненої та змішаної реальностей.

Отож, інноваційні технології сприяють ефективнішій реалізації компетентнісного підходу в навчанні історії. Концептуальні питання його реалізації висвітлюються у роботах К. Баханова, Н. Бібік, Н. Гупан, О. Локшини, О. Пометун та ін. [33; 36; 93; 94], а конкретні проблеми методики формування предметної компетентності у навчанні історії досліджуються у працях В. Власова, І. Вівсяної, Д. Десятова, Ю. Малієнко, П. Мороза, І. Смагіна, О. Третьякової, О. Фідрі та ін. [42, с. 15-18; 43–45; 59, с. 18-20; 74; 100, с. 45-51; 103, с. 3-5; 104-106].

У методиці навчання історії відомі два поняття компетентності, які подібні за структурою, але різняться у своїх тлумаченнях. О. Пометун вбачала у їх сутності «структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання» [93, с. 3], а К. Баханов – категорію, зорієнтовану на індивідуальні складні вміння, «що спираються на знання та реалізуються в певній ситуації» [31, с. 14], тобто приділяє основну увагу знанням та вмінням. Тож і їх структура щодо історичної компетентності теж різнилася, бо О. Пометун виокремлювала хронологічну, просторову, логічну, інформаційну, аксіологічну та мовленнєву компетентності, а К. Баханов розглядав її «як певну характеристику рівня історичної свідомості» [33, с. 35], виділивши компетенції вміння та знання через способи сприйняття (часу, простору, історичності, дійсності та джерел інформації, ідентичності, цінностей). Порівнюючи їхню структуру, можна дійти висновку, що вони майже подібні, проте структура історичної компетентності О. Пометун містить ще логічну та мовленнєву складову [93, с. 5-8]. З часом перелік складників змінився відповідно до Державного стандарту [7], мовленнєвий компонент увійшов до ключових компетентностей [100, с. 46]. Як наслідок, в сучасних дослідженнях (І.Смагін, Т.Ладиченко, О. Пометун, Н. Гупан, Ю. Малієнко) вже розглядають історичну компетентність сформовану з таких складників:

хронологічний; просторовий; інформаційний; логічний; аксіологічний [100, с. 47].

З'ясуванню першого з них, а саме **хронологічного**, присвячено чимало праць, адже історія неможлива поза часом і її вивчення розпочинається зі знайомства з хронологією. Варто зазначити, що хронологічна складова присутня лише в історичній компетентності, підкреслюючи таким чином предметний характер набутих знань, вмінь та навичок. Питаннями хронології в історії науковці займалися ще у радянську добу до впровадження компетентнісного підходу в освіту (П. Лейбенгруб, Н. Запорожець, Є. В'яземський та ін.) [70; 113; 115]. В час незалежності України відомими дослідниками хронологічної складової історичної компетентності стали О. Пометун, К. Баханов, О. Фідря, В. Власов, І. Смагін. Зокрема, О. Пометун тлумачить її як вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі, розглядаючи суспільні явища в умовах певного часу та співвідносячи історичні факти, події й процеси з історичними періодами [93, с. 5]. К. Баханов вважає знання дат і подій основою компетентності та відносить до неї ще образні та логічні вміння, здатність виділяти етапи історичних подій, порівнювати їх за часом та тривалістю, визначати причинно-наслідкові зв'язки [33, с. 38]. О. Фідря вбачає у хронологічній складовій знання (історичний час, тривалість подій, одиниці виміру часу, період тощо) й процесуальні вміння та навички (називати основні дати, визначати послідовність, тривалість, головні риси) базових методологічних ідей. На його думку, подача хронологічного матеріалу повинна відповідати психолого-віковим та дидактичним вимогам навчання історії [104, с. 2-7].

Методичні підходи до роботи з хронологією досліджував І. Смагін, який на основі аналізу існуючих оновлених навчальних програм, розробив вимоги до формування хронологічного складника історичної компетентності [100, с. 45-51]. К. Баханов співвідносив рівні навчальних досягнень зі змістом процесуальної компетенції учня, що допомагало глибше збагнути процес формування хронологічної складової [33, с. 40]. Вивчаючи методику

формування хронологічних вмінь та навичок, В. Власов виділяв серед них базові вміння, до яких відніс уміння обраховувати роки в історії, встановлювати хронологічну послідовність та синхронність подій, явищ і процесів, співвідносити дату з процесом, історичні факти з періодами [45]. Ю. Малієнко розробив рекомендації щодо формування й розвитку хронологічних вмінь та навичок на прикладі вивчення учнями всесвітньої історії у 7 класі [74, с. 20-26].

Хоча віднесення науковцями **просторового компоненту** до історичної компетентності ніхто з методистів не заперечував, однак, виникало багато дискусій стосовно його структури. У радянську добу вони, як правило, при навчанні історії зводили просторові вміння до «читання» історичної карти. Наприклад, у праці Г. Годера зроблено огляд прийомів формування просторових уявлень у школярів, головним вмінням яких вважалося локалізувати події у просторі [114, с. 45-51]. Є. В'яземський та О. Стрелова у методичних рекомендаціях вчителям історії вживали поняття «картографічні уміння учнів» [113, с. 48]. В уже незалежній Україні К. Баханов чи не вперше звернув увагу на недостатність названих вище умінь для розвитку просторової компетентності й запропонував включати до її структури ще й образні, логічні та оціночні вміння, а також вправність аналізувати й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [33, с. 44]. О. Пометун збагатила уявлення про просторову компетентність необхідністю врахування при роботі з контурною картою формувати й уміння співвідносити історичні події та явища з їх географічним розташуванням. Не заперечуючи важливості картографічних умінь, вона водночас рекомендує з використанням карти пояснювати причини історичних подій та їх наслідки, простежувати розвиток міжнародних відносин у залежності від географічного розташування країн, звертати увагу на геополітичні чинники під час вивченні історії України й світу [33, с. 44-45]. О. Фідря та Н. Фідря до структури просторової компетентності включали картоописові, картометричні та картоаналітичні вміння, а також цінності, ставлення й емоції. У своїх публікаціях вони деталізували кожне з наведених умінь, наводячи конкретні приклади [104–106].

Зі свого боку, В. Власов поставив під сумнів доцільність використання на уроках історії завдань з контурними картами через їх, на його думку, вагомий недолік – репродуктивний характер. Як альтернативу їм запропонував використання тестових, які вимагали від учня значно менше часу на опрацювання й спроможні були сформувати картографічні вміння й навички. Цей новаторський прийом знайшов схвалення серед частини учителів і методистів. Зокрема, Ю. Малієнко також вважала завдання на заповнення контурної карти «очевидною репродукцією» й пропонувала складати додаткові завдання, які б активно формулювали просторову компетентність [74, с. 27-36]. Д. Десятов вбачав у тих з них, які спрямовувалися на створення власної картосхеми, – шлях до профанації історичних знань і спотворення просторових уявлень учнів, тому рекомендував використовувати історичні карти виключно як джерело знань [59, с. 18]. О. Третьякова, навпаки, позитивно оцінювала використання контурних карт для розвитку картографічних умінь й радила вдаватися до них на різних етапах уроку історії [102, с. 19; 103, с. 4]. І. Вівсяна теж не заперечує доцільності використання контурних карт, хоча більше уваги приділяє інтерактивним вправам [42, с. 16]. Врешті-решт Концепція Нової української школи внесла свої корективи до структури просторових вмінь. За вимогами Державного стандарту базової середньої освіти, висунутих до історичної та освітньої галузі, на перше місце було поставлене геопросторове мислення. Проблеми його розвитку ґрунтовно досліджували О. Пометун та Н. Гупан [95, с. 131-139], що дозволило нам внести істотні корективи у використання контурних карт й залучення сучасних інформаційних технологій для глибшого розуміння учнями поняття «історичного простору».

Логічна складова також зазнала багатьох змін, внаслідок дискусій, під час свого становлення. Вперше вона з'явилася ще у радянській дидактиці, коли формулювалася ідея необхідності розвитку самостійності мислення учнів та методів підвищення їх пізнавальної активності. Основними логічними операціями тоді вважалися аналіз та синтез, а інші відносили до похідних. На це звернула увагу Л.Зоріна у праці з дидактики історії [116]. А втім, уміння

логічного історичного мислення не відносили до історичної складової, а вважали його специфічним й зараховували до загальнонавчальних. Згодом Н. Запорожець дійшла висновку, що згадані вміння варто групувати за віком й досвідом вивчення історії. Вважаючи їх загальнологічними, все ж конкретизувала вміння історичного мислення, поділяючи їх за класами вивчення історії (поділ відбувався з 4 по 10 клас) [115].

В Україні вже на початку ХХІ ст., коли вдалися до розробки моделі компетентнісного підходу, навколо з'ясування сутності логічної компетентності виникло багато дискусій. У 2005 р. розробники навчальної програми з історії для 12-річного навчання в школі, вбачали у ній розумові вміння, тому відносили її не до предметних, а до загальних [33, с. 52]. К. Баханов, вважаючи її загальнонавчальною, відзначав, що вона присутня в інших складових історичної компетентності [33, с. 53]. І все-таки у сучасних дослідженнях логічну компетентність виокремлюють і відносять до предметних. Так, О. Пометун виділяє у ній 4 групи історичних вмінь щодо визначення і використання теоретичних понять та концепцій, а також пояснення історичних фактів, подій і процесів [33, с. 52-56]. І. Смагін, аналізуючи структуру історичної компетентності, особібно виділив її логічну складову [100, с. 46]. В. Власов та К. Баханов звернули увагу на існування декількох методик формування й розвитку логічної компетентності, починаючи з методики понять [33, с. 56; 43, с. 97].

Щодо останньої, то відзначимо існування кількох шляхів їх формування. Ще у радянську добу О. Вагін пропонував індуктивний шлях, який передбачав створення цілісної картини явища, включаючи з'ясування його причин й понять, вправи на його використання й вироблення вмінь застосування понять для аналізу історичного матеріалу [112]. Водночас, дедуктивний шлях розробляли Л. Боголюбов, Н. Дайрі й І. Лернер, суть якого полягала у визначенні поняття і виділення його суттєвих ознак, створення цілісної картини явища чи процесу, вправ на застосування і використання для аналізу історичного матеріалу [33, с. 57]. У сучасній Україні О. Пометун також

розглядає два шляхи пізнання, однак визнає, що традиційним на уроках є індуктивний. Крім того, пропонує класифікувати поняття та приділити особливу увагу їхнім зв'язкам [97, с. 98]. Цю думку поділяє Ю. Малієнко, називаючи зв'язки «важливим елементом історичної теорії» [74, с. 44].

Аксіологічна складова історичної компетентності стосується ціннісних орієнтацій і ставлення учнів до історичних фактів, подій та відомих постатей історії. На думку Г. Фреймана, вона є вузловою, бо, розглядаючи події минулого, учень зазвичай формує власну систему цінностей, через яку надалі буде пропускати отриману інформацію і формувати особисте ставлення до подій. Він наголошував, що ціннісні орієнтації не залежать ні від організації пізнавальної діяльності на уроці історії, ні позиції вчителя, ні навіть прийомів чи засобів навчання, а виключно від людської природи, виховання, моральних та духовних якостей особи [107, с. 13]. Т. Ладиченко вважає її найбільш складною, у зв'язку з тим йдеться про уміння формулювати оцінку історичних подій та постатей минулого, відповідно до історичної епохи, й осмислювати зв'язки минулого з сьогоденням. Вона пропонує завдання для формування аксіологічної складової, приділяючи особливу увагу подіям контраверсійного характеру, які через дискусію, на її переконання, пов'язують минуле з сьогоденням [69, с. 66].

О. Пошетун, Г. Фрейман та В. Власов вбачають в аксіологічних вміннях спроможність формулювати версії й оцінювати історичну інформацію, визнаючи необ'єктивність деяких джерел; порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати історичні факти, події та діяльність окремих осіб; виявляти протиріччя, різноманітність інтересів та потреби людей, їх роль у історії [98, с. 131; 107, с. 14]. К. Баханов висловив міркування, що вони й включають уміння «давати моральну оцінку людей у певній історичній ситуації» [30, с. 72]. На переконання Ю. Малієнко, складовими поняттями аксіологічної компетентності є цінності, судження, емоції, оцінки. Вона проаналізувала й можливі труднощі у її формуванні, до яких відносить наступні: ставлення до історичних подій з погляду сучасності, нав'язування

вчителем або автором підручника своєї думки, або особиста байдужість учня до історичної події [74, с. 50-51].

Методисти пропонують різноманітні механізми творення аксіологічних навичок. Так, К. Баханов зауважує, що вони формуються впродовж усього навчання в школі за наступним алгоритмом: визначення обставин за яких відбувається історична подія; з'ясування її передумов, дійових осіб та мотивів, впливу на інші сфери життя; подальший розвиток; можливі варіанти розвитку подій та дії учнів; обговорення можливого повторення історичної події тощо [32, с. 59]. На переконання Ю. Малієнка, аксіологічна компетентність виникає упродовж трьох етапів: мотиваційно-інформаційного, емоційного вибору та аргументації, доведення її застосування [74]. Відзначимо, що, як на нашу думку, найґрунтовніше проаналізовано модель процесу творення цінностей у дослідженні О. Оксенюк на прикладі становлення національних цінностей у старших підлітків. Вона вважає, що ціннісноформувальна діяльність вчителя складається з чотирьох етапів: відбір і структурування змісту історичного навчального матеріалу; з'ясування методів і прийомів; вибір засобів історичного пізнання та національного виховання; визначення форм навчання і виховання. В свою чергу методи і прийоми роботи нею поєднано у три групи: засвоєння цінностей, закріплення цінностей та ціннісна діяльність. Остання проходить у три етапи: засвоєння учнем цінностей, їх інтеріоризація й збагачення у власній вчинковій діяльності [84, с. 11]. Втім, на думку К. Баханова, «рівні сформованості аксіологічної компетентності в цілому збігаються з рівнями навчальних досягнень учнів (низький, середній, достатній і високий), що дозволяє встановити критерії оцінювання...» за 12-бальною шкалою [33, с. 76].

Інформаційна компетентність вважається системоутворюючою, через те, що від рівня її сформованості залежить ступінь оволодіння іншими предметними компетентностями, включаючи навіть ключові [48, с. 88]. Вона також, що особливо важливо, як на наш погляд, передбачає й уміння працювати з історичними джерелами [93, с. 5], традиція якого сягає XIX ст., коли одну з

головних задач підручників історики вбачали в ознайомленні учнів з азами проведення досліджень з метою отримання інформації – історичними джерелами (М. Стасюлевич, С. Фарфоровський, Я. Кулжинський), на що звернули увагу В. Власов та К. Баханов [33, с. 64; 44, с. 104-105]. Особливе місце в навчанні історії вони отримали в 20–30-х рр. XX ст., коли значний вплив на психолого-педагогічні ідеї та методику шкільного навчання у Європі мали праці Дж. Дьюї, які стали теоретичною основою для освітніх інституцій у США. На його думку, по-перше, навчальні дисципліни потрібно пов'язувати з реаліями життя, а, по-друге, навчальні заняття проводити, об'єднуючи різні види пізнавальної діяльності – ігрову та практичну. Під час вивчення історії педагог радив спиратися на досвід учнів та знання отримані з життя суспільства, позаяк тлумачив навчання як процес розв'язування проблем [126]. Прихильницею його концепції стала американська вчителька Е. Паркхерст, яка спробувала на практиці здійснити описаний у книзі Е. Дьюїлі «Дальтон-план» (система організації навчально-виховної роботи, що ґрунтується на індивідуальному підході), який набув значної популярності [44, с. 104-105; 147; 149]. У радянську добу в Україні ненадовго було впроваджено нову методику на основі індивідуального підходу в цілях наближення системи освіти до реалій життя, внаслідок чого у підручниках з історії з'явилися уривки окремих історичних документів, проте, на жаль, вже з кінця 30-х рр. XX ст. їх тексти вилучаються на кілька десятиріч. І тільки з 60-х рр. XX ст. ситуація змінюється на краще, однак історичні матеріали включали до підручників лише з метою ілюстрування розповіді вчителя [44, с. 106; 117, с. 112].

У 90-х рр. XX ст. вперше в Україні К. Баханов запропонував проводити лабораторно-практичні заняття на уроках історії з використанням історичних джерел, однак розглядав їх виключно як джерело інформації, хоча й підтримував думку щодо місця історичних документів на уроках історії як об'єкту дослідження [97, с. 109].

Водночас дискусійним стає питання доречності самостійності існування інформаційної компетентності, мовляв, через наявність інформаційно-

комунікативної, яку у країнах Європи та США відносили до базової, визначаючи у ній вміння й навички необхідні у процесі навчання загалом [49; 50]. Проте історики-методисти не без підстав вважають за необхідне досліджувати дві компетентності, відносячи одну до предметних, а іншу відповідно до ключових. Зокрема, їх розрізняє й К. Баханов, називаючи інформаційну історичну компетентність «компетентністю дійсності та джерел інформації» [34, с. 114]. Такої ж думки дотримується О. Пометун, вбачаючи у ній комплекс умінь учнів необхідних для роботи з історичними джерелами [93, с. 5], серед яких виділяє використання Інтернету. В. Власов та Ю. Малієнко вважають найефективнішим засобом формування інформаційної компетентності роботу з історичними джерелами, пропонуючи виділяти для цього окремі «уроки-практичні», на яких учні зможуть самостійно інтерпретувати історичні документи без авторських текстів підручника [44, с. 121]. На думку А. Гриценка, реалізація інформаційної складової полягає у залученні учнів до засвоєння та критичного опрацювання інформації з різних ресурсів, в тому числі й веб-сайтів і віртуальних музеїв [48, с. 87]. О. Дрогайцев [61], О. Овчарук [83], Т. Бабенко [29, с. 22-26] до формування умінь інформаційної компетентності віднесли використання інноваційних електронних технологій у здійсненні інформаційної діяльності, підкреслюючи таким чином важливість цього аспекту. У своїх публікаціях Н. Кінд-Войтюк наводить приклади реалізації нових підходів та педагогічних технологій у сервісах Google та соціальних мережах. Вона вперше вжила інформаційну компетентність в одному сполученні з цифровою, довівши у такий спосіб її багатофункціональність й виділяючи їх трансверсальність¹ [66]. На нашу думку, такі зміни доречні, оскільки активний розвиток технологій та впровадження інновацій у всі сфери життя, включаючи й освітню, відбувається саме на цифровому рівні, тому з ним доцільно пов'язувати розвиток умінь і навичок учнів.

¹ Трансверсальність – інтеграція та взаємозв'язок між різними дисциплінами, вміннями та навичками.

Отже, запровадження компетентнісного підходу до навчання суттєво змінило методику викладання, оскільки воно орієнтується на формування не лише знань, але й умінь і навичок, а також власної системи цінностей учнів. В працях методистів з'явилося багато дискусійних моментів щодо прийомів та методів викладання, однак динамічний розвиток цифрових технологій, зачепивши і сферу освіти, зумовив появу інноваційних методів навчання з залученням техніки, онлайн-сервісів та освітніх платформ. Дослідженням їх ефективності на уроках займаються науковці по всьому світу, пропонуючи власні варіанти використання цифрових засобів навчання.

1.2. Огляд джерел

Для написання роботи нами використано чималу джерельну базу, основу якої складають актові матеріали державних установ й інших інституцій, а також підручники. Вони доводять, що розроблені новітні методичні підходи, спрямовані не тільки на індивідуалізацію навчання, розвиток критичного мислення й творчих здібностей, застосування сучасних цифрових технологій, інтеграції різних предметів й увагу до розвитку вмінь і навичок на уроках, а також й на зміну призначення школи й педагога в освітньому процесі, відкриваючи перспективу зробити його якіснішим та ефективнішим. І цей процес розпочався із започаткування використання **компетентнісного підходу**, який почали впроваджувати в шкільну історичну освіту на межі XX–XXI ст. із введенням 12-бальної системи оцінювання. Тому розробляються нові освітні стандарти згідно «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (2006) й вони стали цінними джерелами їх вивчення. Адже включають вісім основних компетенцій: «спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури» [18]. Усі вони важливі для успішного майбутнього і допомагають

розвивати критичне мислення та творчі здібності, стимулюють ініціативність, вміння вирішувати проблеми та приймати рішення. Іншим важливим джерелом є Закон України «Про освіту» (2017), в якому компетентностям приділено багато уваги. У ньому наголошується, що здобуття громадянської освіти, спрямоване на формування компетентностей. Крім того, досягнення мети в отриманні повної загальної середньої освіти вбачається через формування ключових компетентностей, необхідних сучасній людині, зокрема, у законі їх перелік складається з дванадцяти пунктів. Отож, в українській освіті обрано вектор на здобуття вмінь та навичок як базових, так і предметних, а головним завданням вчителя вважається їх формування та розвиток.

Зауважимо, що до переліку компетентностей у сучасному світі належить ще й цифрова [25], яка передбачає використання технологій у різних сферах життя, що й стало приводом для схвалення Кабінетом Міністрів України «Концепції розвитку цифрових компетентностей» (2021), яка і визначила напрям їх розвитку. Нами також використано й затверджений план заходів з її реалізації [19]. Не можна обійти мовчанкою й розроблену «Державну стратегію регіонального розвитку на 2021–2027 роки» [6], в якій поставлено завдання підвищити рівень цифровізації регіонів та цифрової обізнаності населення України.

Концепція розвитку передбачає на законодавчому рівні визначити систему та описати складові цифрової компетентності, тому, як наслідок, розроблено Рамки цифрової компетентності громадян України (2023) [26]. Її структура складається з чотирьох вимірів, шести сфер діяльності, тридцяти компетентностей та шести рівнів їх володіння. Основа «рамки» базується на європейській моделі DigCom 2.1, яку адаптовано відповідно до особливостей національних, освітніх, культурних та економічних особливостей нашої країни. Згодом команда експертів з освітньої галузі розробила цифрограми для перевірки цифрової грамотності осіб різних професій, в тому числі й «Цифрограм для вчителів» [21], який визначає роль педагога у цифровому суспільстві, його професійний розвиток, а також рівень використання ним електронних ресурсів в освітньому процесі. Серед ключових компетентностей у

«Концепції Нової Української Школи» [12] (2016) знаходимо інформаційно-цифрову, що спонукає методистів різних галузей освіти до впровадження диджиталізації у навчання учнів, зокрема розробки методологічного та дидактичного забезпечення [35], а компетентнісний підхід в освіті сприяє розробці інтерактивних вправ та завдань засобами сучасних технологій для формування вмінь та навичок у предметних галузях.

У Державному стандарті базової середньої освіти [7] (2020) зроблено акцент на формуванні компетентностей, а зміст освіти подано з врахуванням глобальних тенденцій, зокрема, йдеться про цифровізацію. Це спонукало до зміни підручників історії, оскільки їх необхідно адаптувати до вимог часу та індивідуальних потреб учнів, враховуючи їхні здібності, інтереси та особливості. Так, наприклад, у підручнику зі всесвітньої історії для учнів 9 класу за авторством Л. Ладиченко, С. Осмолівського, О. Мальованого [11], вміщено інтерактивні завдання в онлайн середовищі. У ньому на початку параграфів з метою актуалізації знань подається «хмара» слів, з якої учням пропонується скласти логічні пари. В кінці кожного параграфу впроваджено рубрику «Удосконалюємо вміння», в якій розміщено покликання та QR-код для переходу на цифрове завдання (пазл, вікторина, вправа, онлайн-перегони тощо) платформи Learningapps.org. У підручнику зі всесвітньої історії для учнів 7 класу авторів Т. Ладиченко, І. Лукач, О. Івченко теж зустрічаємо «хмари» слів, згенеровані ребуси та розділ удосконалення вмінь, однак у ньому покликання та QR-коди ведуть до тестових завдань різних типів, реалізованих з використанням GoogleФорм [9]. Ще один підручник з всесвітньої історії для учнів 7 класу, написаний колективом авторів О. Пометун, Ю. Малієнко, О. Дудар [15], також містить окремі елементи, зокрема, цифровий розроблений додаток. Отож, проаналізувавши сучасні підручники з історії України та всесвітньої історії, видані в 2022–2024 рр., приходимо до висновку, що у них зроблено лише перші спроби впровадження до освітнього процесу інтерактивних вправ, розроблених у цифровому форматі на платформі Learningapps.org та

засобами Google. Крім того, вони містять покликання на власні міні-сайти з цими вправами та іншими дидактичними матеріалами [2; 3; 9; 10; 11].

У світі ж процес використання цифрових технологій в освіті розвивається досить динамічно. У світлі цього ми скористалися, зокрема, «Програмою політики цифрового десятиліття до 2030 року» (2022) [24], прийнятої Європейським парламентом та Радою. Адже вона визначила вектор впровадження цифровізації для країн ЄС, а щорічні звіти 27 країн-учасниць доводять доцільність цієї програми та її перспективи на майбутнє [28]. Зазначимо також, що європейське цифрове десятиліття базується на інтеграції та навичках використання цифрових технологій у повсякденні, однак трансформація неможлива без підтримки зі сторони освіти, науки та інших важливих сфер життя. Тому Європейською комісією було схвалено «План дій цифрової освіти (2021–2027)» [27], основними пріоритетами якого є сприяння розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти та підвищення цифрових навичок і компетенцій для цифрової трансформації.

Таким чином, сучасна освіта, як в Україні, так і в Європі, активно орієнтується на впровадження компетентнісного підходу та інтеграцію цифрових технологій, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Компетентності, зокрема цифрова, відіграють ключову роль у формуванні необхідних навичок, в тому числі й у галузі історії. Українські стандарти освіти поступово адаптуються до європейських тенденцій, впроваджуючи інтерактивні вправи, онлайн-ресурси та інноваційні підходи в навчальні матеріали. Проте, незважаючи на перші кроки в цифровізації підручників, важливими залишаються подальший розвиток методичного забезпечення, створення інтерактивного контенту та підвищення цифрової грамотності педагогів. Отже, трансформація освіти відбувається у відповідь на глобальні виклики, сприяючи інтеграції сучасних технологій у навчання, проте потребує подальшої підтримки на національному та міжнародному рівнях.

1.3. Методи дослідження

У роботі використано загальнонаукові та спеціальні методи дослідження, які забезпечують системний та комплексний підхід до проблеми. Зокрема, **метод аналізу** застосовано для огляду джерельної бази та використаної літератури, внаслідок чого здійснено глибоке осмислення змісту матеріалів, виокремлено ключові аспекти дослідження, оцінено їхню актуальність і наукову цінність. Також цей метод використовувався під час дослідження підручників з історії України та всесвітньої історії, щоб проаналізувати їхній зміст на наявність інтерактивних елементів з залученням цифрових технологій. **Метод синтезу** використано з метою об'єднання різних наукових підходів і думок в єдину систему. Крім того, він застосовувався для складових історичної компетентності, показуючи, таким чином, що вони утворюють єдине ціле. Отож, метод синтезу дозволив узагальнити результати дослідження і розробити цілісну концепцію теми. Використання **методу оцінки** було необхідним для визначення ефективності застосованих підходів, прийомів і методів навчання за умови наявності цифрового освітнього середовища, оцінювалися також онлайн-сервіси та освітні платформи, оскільки вони повинні мати інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та працювати однаково добре як на мобільних пристроях, так і на комп'ютерах.

Під час дослідження використано **системний підхід**, адже історичну компетентність розглянуто як цілісну систему, складовими якої є структурні компоненти: методи і прийоми навчання, умови освітнього середовища, а також результати діяльності. В межах даного підходу реалізовано три принципи, зокрема, застосовано **принцип цілісності**, бо формування історичної компетентності відбувається в єдиній системі взаємопов'язаних елементів. **Принцип структурності** використано для виділення важливих зв'язків у цілісній системі з метою її ефективного функціонування, тому й **принцип ієрархічності** у цьому випадку був доречним, оскільки виділяв основні та другорядні елементи.

Зауважимо, що тема роботи стосується однієї з освітніх галузей, а саме історичної, тому методи і прийоми навчання побудовано відповідно до

принципів **компетентнісного підходу**. Це забезпечило орієнтацію дослідження на розвиток ключових та предметних компетенцій учнів на уроках історії.

Для активного залучення школярів у навчальний процес введено **діяльнісний підхід**, його реалізація ґрунтується на використанні цифрових технологій та засобів навчання для формування вмінь і навичок учнів через практичну діяльність. Це важлива складова нашого дослідження, адже даний підхід перетворює традиційне навчання на інтерактивний процес, у якому учні стають активними учасниками, а не пасивними спостерігачами. У межах цього підходу використовуються вправи для стимулювання практичного застосування історичних знань, критичного мислення, творчого та креативного вирішення завдань. Наприклад, інтерактивні історичні ігри та вікторини, спільні проєкти, робота з цифровими ресурсами тощо. Такі завдання дозволяють учням глибше усвідомити сутність історичних подій, їхні взаємозв'язки і закономірності. Ключову роль у реалізації діяльнісного підходу відграють цифрові технології, які представляють навчальний матеріал у візуальному вигляді через мультимедійні ресурси, віртуальні підручники, інтерактивні платформи.

Сучасна освіта ґрунтується на **особистісно-орієнтованому підході до навчання**, тому у роботі зосереджено увагу на індивідуальних потребах і здібностях учнів, що дозволяє створити сприятливі умови для їхнього саморозвитку, самореалізації та формування стійкої мотивації до навчання, врахувавши індивідуальні особливості кожного учня, зокрема здібності, інтереси, темп засвоєння матеріалу та стиль навчання. Для реалізації цього підходу в роботі використовуються інтерактивні методи, які включають елементи вибору, коли учні самі обирають формат або рівень складності завдання, що відповідає їхнім індивідуальним потребам. У контексті використання цифрових технологій особистісно-орієнтований підхід розширює можливості індивідуалізації навчання через використання інтерактивних платформ, які дозволяють учителям створювати персоналізовані траєкторії навчання, враховуючи темп і прогрес кожного учня. Завдяки цифровим інструментам можна забезпечити більш гнучкий

доступ до ресурсів, сприяти самостійному вивченню матеріалу та організувати додаткову підтримку для тих, хто цього потребує.

Інноваційний підхід реалізується за допомогою використання інноваційних методів навчання з залученням сучасних технологій. Це новітнє бачення методики викладання, яке забезпечує набуття компетентностей завдяки використанню методів та прийомів представлення навчального матеріалу.

Міждисциплінарний підхід використано в цілях інтеграції знань і вмінь з різних галузей освіти, адже у процесі дослідження в учнів розвиваються не тільки історичні компетентності, але ключові, зокрема, й цифрові, що відповідає сучасним освітнім вимогам.

Таким чином, методи дослідження допомогли глибше розкрити та всебічно вивчити проблему, створити цілісне уявлення про об'єкт дослідження та визначити практичну цінність отриманих результатів. Отож, впровадження компетентнісного навчання у школах стало викликом для вчителів, бо воно призвело до істотної зміни існуючої освітньої парадигми «знання на все життя» на «освіта протягом життя». Ця переорієнтація вимагала розробки нових методів навчання, ефективних педагогічних технік та якісно нових прийомів роботи з використанням інноваційних цифрових технологій. Розвиток останніх проходить настільки динамічно та стрімко, що методисти й педагоги-фахівці, включаючи й українських, не завжди встигають за світовими тенденціями в освіті, що викликає багато дискусій у цій галузі. Переконані, що завдання кожного вчителя полягає у формуванні вмінь та навичок учнів як ключових, так і предметних. Історична компетентність також не стала винятком, бо містить п'ять складових, кожна з яких формує історичне бачення минулого в молодого покоління. Усі складові пройшли тривалий розвиток свого становлення й зараз перебувають на новому етапі, пов'язаному з глобальною цифровізацією освіти. Адаптувати їх до нових вимог часу стало актуальним завданням сучасної методики, адже у цифровому середовищі з'явилося досить багато інструментів, спроможних допомогти сучасному вчителю у набутті необхідних знань, умінь та навичок учнів, включаючи школярів з особливими освітніми потребами.

Розділ 2. Роль цифрових технологій у формуванні історичної компетентності

2.1. Хронологічна та просторова складники історичної компетентності

З науково-методичної літератури відомо, що однією з предметних компетентностей є історична, яка налічує п'ять складових. Найважливішим її компонентом вважається хронологічна, адже вивчення історії неможливе поза часом, тому її набуття насправді посідає важливе місце, допомагаючи учням збагнути послідовність розвитку подій та зв'язків між ними. Дидактична значущість цієї компетентності полягає в усвідомленні важливості виміру часу (для розуміння перебігу подій, явищ і процесів), що є набагато важливішим, аніж просто завчати дати. Тому не випадково вивчення процесу формування **хронологічної компетентності** й стало одним із головних завдань методики навчання історії. Науковцями з'ясовано, що воно відбувається в декілька етапів, відповідно до яких вони й визначають рівні її сформованості. На **початковому** – відбувається створення уявлень, тобто чуттєво-наочного образу предметів чи явищ [41, с. 625, 1524]. У нашому ж випадку йдеться про відтворення минулого у часі. У зв'язку з чим до хронологічних уявлень відносимо розуміння та спроможність учнів репродукувати послідовність, тривалість і синхронність перебігу історичних подій, явищ, процесів й образів минулого, що в свою чергу забезпечує їх локалізацію у часі [45, с. 47]. Адже, вміння безпомилково розставляти події за хронологією й усвідомлювати, яка з них відбулася раніше, а котра пізніше, формує ключову навичку хронологічного мислення. При цьому слід обов'язково пам'ятати й про географічний контекст явищ та подій, адже уявлення про місце їх розташування поглиблює розуміння процесу історичного розвитку.

Середній рівень навчальних досягнень учнів стосується набуття знань, бо їм необхідно вчитися осмислювати не тільки події, але й дати [33, с. 39]. При цьому доречно використовувати синхронність, адже вона безпосередньо

пов'язана з датами. Оперуючи останніми, учням легше усвідомити їх одночасність або паралельність в межах однієї країни чи в різних частинах світу, встановлювати взаємозв'язки між ними й визначати місце у світовому історичному процесі та в історії певної країни відповідно [45, с. 47]. Це дозволяє порівнювати цивілізації суспільства й культури, що розвивалися в один і той же час, аналізувати загальносвітові тенденції та взаємозв'язок подій та процесів у світі (наприклад, вплив промислових революцій в Європі на колоніальну політику в Африці). На нашу думку, синхронізм можливий на обох рівнях, бо він присутній як на етапі формування уявлень, так і знань. Втім на початковому рівні учні не використовують дати, тому відбувається порівняння подій чи історичних процесів відносно один одного, а на середньому рівні навчальних досягнень – події вже прив'язані до конкретних дат, що створює можливість для нових логічних зв'язків. Таким чином, використовувати метод синхронності важливо в обох випадках.

Розглянемо наступний рівень, а саме **достатній**, з яким пов'язаний процес формування умінь. На ньому учням необхідно вчитися розуміти й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [33, с. 39]. Воно відбувається поступово з поетапним ускладненням, тому В. Власов виділяє базові (наприклад, вправність рахувати роки, встановлювати хронологічну послідовність і синхронність подій тощо) та хронологічні уміння (локалізація та систематизація фактів минулого в часі) [45, с. 47-48].

На **високому рівні** учні повинні творчо застосовувати набуті знання й вміння з історії, аналізуючи події й процеси відносно категорії історичного часу, вміти знаходити їх місце в хронологічному контексті й компоувати власну періодизацію історичного процесу. Наприклад, визначати головні фактори, що пов'язують між собою події й процеси, а також їх місце у широкому хронологічному контексті [33, с. 40].

З метою чіткішого сприйняття процесу формування хронологічної компетентності нами розроблено і запропоновано наступну схему (Рис. 1):

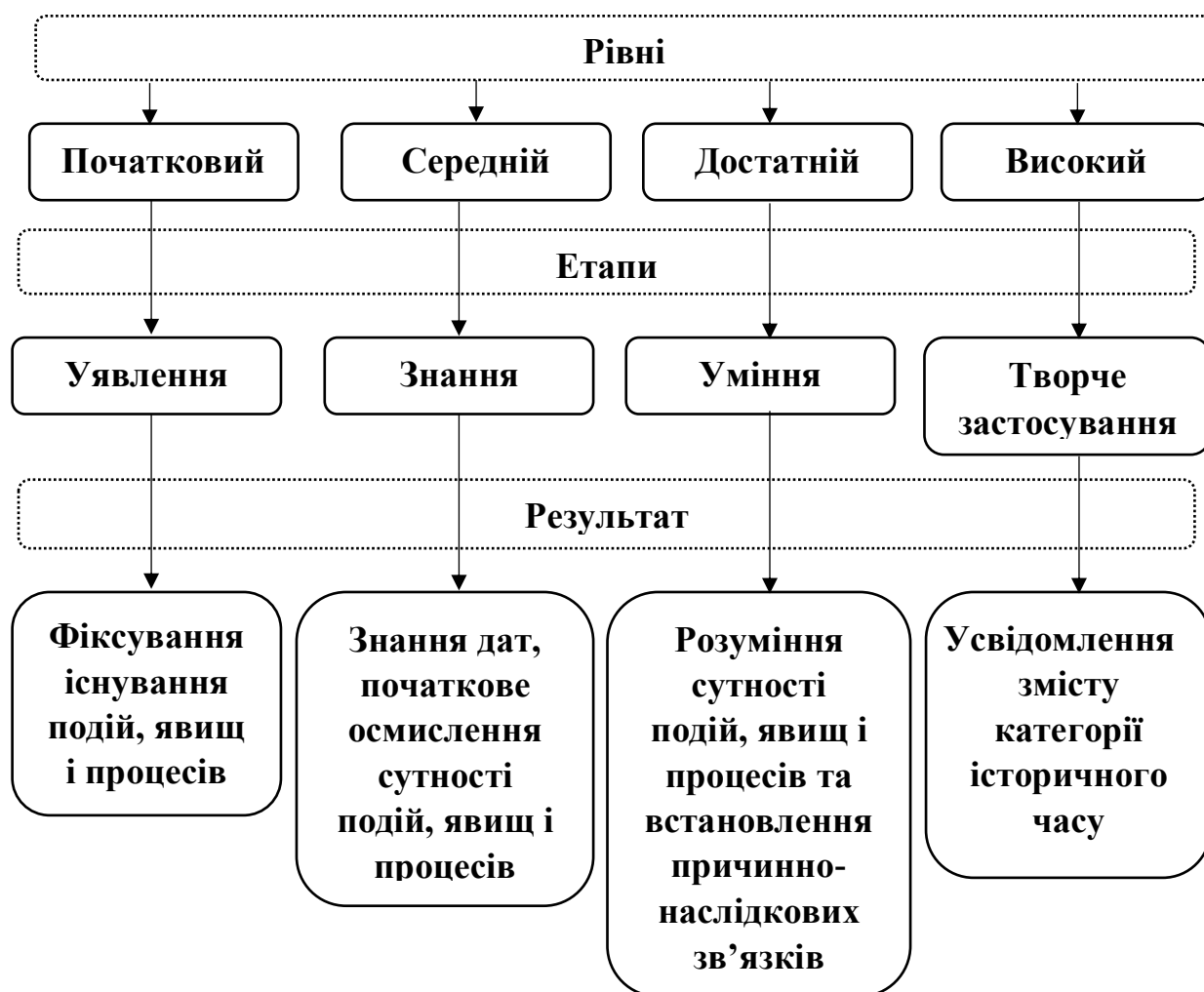


Рис. 1. *Процес формування хронологічної компетентності.*

І все ж досить-таки часто виникають труднощі під час оволодіння учнями хронологією подій, процесів та явищ на уроках історії. Як на наш погляд, вони наступні:

- нерозуміння сутності поняття «історичний час», адже – це складна проблема, оскільки його плутають з хронологією, датуванням (календарний час);
- відсутність мотивації для вивчення дат;
- неможливість уявити сотні й тисячі років, які вже минули і стали давньою історією;
- нецікаві форми опрацювання хронологічного матеріалу.

Шляхи їх подолання знаходимо у системі навчально-пізнавальних завдань та прийомах для формування хронологічної компетентності. Їх

застосування залежить від мети і змісту уроку, обраних учителем форм і методів навчання, інтелектуального потенціалу учнів класу тощо.

Основними прийомами для формування хронологічної компетентності вважаємо наступні:

- хронологічні задачі з використанням стрічки часу;
- дидактичні ігри;
- складання хронологічних та синхроністичних таблиць;
- використання фрагментів історичних джерел з одиницями інформації для локалізації події;
- розв'язування хронологічних прикладів та рівнянь.

Важливо детальніше з'ясувати хронологічні задачі, що посідають чи не найважливіше місце у формуванні хронологічної компетентності. Їх поділяють на два підвиди: **стандартні** та **нестандартні**. Перші з них розвивають прості хронологічні вміння учнів [33, с. 40], які доцільно використовувати на уроках історії, починаючи вже з 5-го класу, візуально відображуючи суть завдання за допомогою графічного позначення плину часу [4, с. 17] (йдеться про лінії (стрічки, або шкали) часу). Нею є пряма, що має напрямок, початок відліку й поділяється на часові проміжки [13, с. 30]. Як з'ясовано науковцями, робота з лінією часу формує в учнів уявлення про лінійність і, що важливо, дає ключ до розуміння категорії часу (століття, тисячоліття, еру) [15, с. 6]. За її допомогою можна визначати віддаленість події від сьогодення та однієї події від іншої, встановлювати їхні дати [45, с. 50, 63-64]. Вбачаємо основну перевагу використання стрічки часу у візуальному представленні їм інформації.

Маємо підстави, описану вище лінію часу, віднести до класичної форми, якою вважається лінійна, котру легко зобразити на звичайній дошці та яка відображає послідовність подій. Проте, використовуючи цифрові засоби, пропонуємо використовувати й інші різновиди шкали ліній часу, зокрема вертикальні, кільцеві, інтерактивні, графічні та логічні стрічки часу. Їх застосування залежить звичайно від цифрового середовища та поставленої мети. Наприклад, історичні хроніки та життєві події можна зображати як на

вертикальних, так й лінійних стрічках. У кільцевих – події розташовуються по колу, тому в такий спосіб зручно показувати циклічність подій чи процесів. Інтерактивні лінії часу включають мультимедійний контент (зображення, відео чи аудіо) й дозволяють учням взаємодіяти з ними за допомогою кліку мишки чи курсору. Графічні містять зображення й використовуються для візуалізації складної для засвоєння інформації. Логічні зручно використовувати, коли необхідно показати зв'язок між подіями, причинами та наслідками. З досвіду своєї роботи, наприклад, учитель історії Т. Білоцерківець пропонує для старших класів ускладнювати стрічки часу, зробивши їх синхроністичними. Йдеться про відображення подій в один і той самий час, але у різних країнах світу [37, с. 20]. Також їх часто використовують для пояснення нового матеріалу у навчальних підручниках з історії [5, с. 70].

Візуалізація навчального матеріалу, на наш погляд, позитивно впливає на його сприйняття та осмислення учнями. Адже, за її допомогою можна зобразити будь-який історичний процес й з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки різноманітних подій. Тому стрічка часу у цифровому середовищі – це потужний освітній інструмент для візуального подання хронології подій, процесів і явищ. За допомогою її інтерактивності учні отримують можливість досліджувати їх, додавати нові й редагувати існуючі. Інформацію рекомендується подавати як у вигляді тексту, так і зображень. Таким чином, лінія часу набуває індивідуальних ознак, що допомагає кожному з них створити власний простір для навчання історії.

З огляду на що, пропонуємо використовувати ряд онлайн сервісів, призначених для відображення хронології подій. Вони відрізняються інтерфейсом, способом подання інформації та можливостями її збереження й розміщення на навчальних ресурсах вчителя. Наприклад, за допомогою додатку StoryMap JS (<https://storymap.knightlab.com/>) можна створювати стрічки подій з прив'язкою до GoogleMap, зокрема на карті розміщати як фото, так і відеофайли, що досить зручно для повної репрезентації навчального матеріалу. Ще одним цікавим сервісом є Tiki-Toki (<https://www.tiki-toki.com/>), що дозволяє

створювати кілька варіантів хронології: 3D стрічку часу та інтерактивну мультимедійну шкалу. Різнокольорові стрічки часу легко створити у сервісі Preceden (<https://www.preceden.com/>), обравши власні часові проміжки та легенду (колір подій). Інтерактивну стрічку часу зручно зробити у сервісі TimelineJS (<https://timeline.knightlab.com/>) [158] (Додаток А). Зауважимо, що перший програмний додаток доцільно використовувати на початковому рівні формування хронологічної компетентності, коли учню достатньо знати лише події. Водночас перелічені сервіси, активізуючи пізнавальну діяльність школярів й ілюструючи послідовність та тривалість історичних подій, спроможні допомогти краще засвоїти інформацію й глибше вивчити новий матеріал.

На основі **стандартних** задач можна розробляти й дидактичні ігри, включаючи цифрові. Як з'ясовано у навчально-методичній літературі, вони є потужним стимулом у навчанні, що породжують пізнавальний інтерес. Адже, під час їх проведення в учнів задіюються увага, сприйняття та мислення, а також всі вони залучаються до активної діяльності, а відтак долаються негативи пасивного слухання чи читання. Їх безперечна користь і в тому, що навіть інтелектуально пасивна дитина зможе виконувати більший обсяг роботи, ніж у звичайній навчальній ситуації. Також ігри розвивають творчість і мотивують пізнавальну діяльність, бо учні самостійно шукають інформацію на обрану історичну тему, аналізують та опрацьовують її. Варто пам'ятати, що вони покращують процес сприйняття інформації про історичні дати, факти, події, імена, усуваючи небажане заучування. При цьому не просто традиційно вивчають матеріал, а розглядають його під різним кутом, детально аналізуючи й розкладаючи на окремі логічні ряди [110, с. 211]. В свою чергу це сприяє розвитку загальних компетентностей, а відповідно до правил гри, кристалізуються історичні компетентності, включаючи й хронологічну. Основною перевагою ігор є зацікавленість учнів та простота проведення для вчителя. Тому вважаємо, що більшість з них не потребує спеціального реквізиту, тому їх легко провести на уроці.

Зауважимо, що у випадку використання цифрових дидактичних ігор необхідно залучати відповідний цифровий супровід. У сучасних закладах освіти комп'ютерна техніка присутня у більшості навчальних класів. Різняться лише її типи та параметри. Педагогу достатньо зареєструватися на одному з електронних навчальних сервісів і створити відповідну вправу. Цифровий світ надає йому безліч можливостей для ефективної підготовки до уроку, оскільки він може без проблем знайти будь-яке зображення, відеоролик чи створити дидактичну гру. Для прикладу розглянемо декілька ігор, які методисти рекомендують для розвитку хронологічної компетентності, та які можливо провести з використанням комп'ютерної техніки. Так, В. Машика пропонує на уроках проводити інтелектуальні ігри з історії, серед яких окремо виділяє «Історичне лото» [76, с. 17].

Даний прийом можна використовувати й для розвитку хронологічної компетентності. У такому випадку завдання повинні містити зображення чи опис історичних фактів, а у відповідях необхідно зафіксувати їхні дати. І, навпаки [45, с. 51], такий різновид гри й називають «Хронологічним лото» [33, с. 41; 45, с. 51]. Для її реалізації в цифровому вигляді нами використано безкоштовний сервіс для підтримки процесів навчання та викладання LearningApps.org (<https://learningapps.org/>), який містить бібліотеку незалежних блоків (вправ), які можна редагувати та створювати власні. Це досить зручно, адже економить час вчителя й підвищує ефективність проведення заняття. Щоб наочно продемонструвати роботу сервісу, нами розроблено й запропоновано тему з підручника для 10 класу закладів загальної середньої освіти – «Українська революція» [5, с. 34-69]. Отримане «Хронологічне лото» можна використовувати як під час уроку, так і для індивідуальних завдань, підготовці до НМТ чи на факультативах в умовах цифрового освітнього середовища (Додаток Б).

Викликає неабиякий інтерес до виконання хронологічних завдань гра «Порушена послідовність». Вчитель пропонує картки з датами, а учням необхідно за ними відновити наступність подій і назвати їх [33, с. 41]. Ще її

один варіант полягає у відновленні послідовності подій, з подальшою їх нумерацією. Пропонуємо реалізувати її засобами онлайн-сервісу LearningApps.org, у якому є спеціальний блок «Просте упорядкування». У готовий шаблон вчителю лише необхідно внести потрібну інформацію для майбутньої послідовності. Розроблена гра допоможе під час вивчення теми «Європа в час Французької революції та наполеонівських воєн» зі всесвітньої історії учнями 9 класу [23, с. 11-37] (Додаток В).

Отож, стандартні задачі та дидактичні ігри формулюють базові хронологічні вміння та навички. Проте, можна використовувати й **нестандартні** хронологічні задачі. До них відносять наступні:

- Задачі на співвідношення різних систем літочислення. Наприклад, мусульмани ведуть своє літочислення від року переселення Мухаммеда із Мекки до Медини. Встановіть, який зараз рік за мусульманським літочисленням.
- Робота з неадаптованими історичними джерелами, що містять хронологічний матеріал [33, с. 41].
- Завдання на встановлення дат із різних календарних систем. Наприклад, визначення року або дати події за різними календарями (григоріанським, юліанським, місячним, єврейським, ісламським тощо) [86].
- Задачі з перехресною хронологією. Наприклад, проаналізувати події, що відбулися в один і той самий час, але мали різні наслідки в різних країнах чи культурах.

Для роботи з нестандартними задачами пропонуємо віртуальні дошки Padlet (<https://padlet.com/>), на яких можна розміщувати умови завдань і необхідні додаткові матеріали для їх успішного розв'язання (аудіо- та відео-файли, уривки історичних джерел, покликання на тематичні інформаційні ресурси). Цей інструмент корисний ще і тим, що всі учні одночасно мають доступ до нього і можуть записувати власні міркування, ділитися думками й вдосконалювати вміння працювати в команді. Водночас, вони розвивають у них

аналітичне мислення, навички працювати з різними системами літочислення та поглиблюють розуміння історичного процесу як категорії [123].

Відзначимо також важливе місце роботи з різними типами **хронологічних таблиць**. Зауважимо, що вміння їх складати в багатьох працях з методики кваліфікують як хронологічні вміння [33, с. 41; 45, с. 53]. На думку В.Власова, хронологічна таблиця – це засіб умовної наочності та спосіб письмової фіксації послідовності історичних подій, явищ, процесів. Їх використовують для формування уявлень про тривалість і послідовність історичних процесів та явищ, а також вони допомагають осмислювати й систематизувати знання дат і подій [45, с. 53]. Відомо, що вони відіграють важливу роль у вивченні історії, бо містять обов’язковий мінімум дат, перелік важливих подій й визначається їх синхронність. Таким чином, надаючи уявлення щодо послідовності фактів, вони допомагають візуалізувати інформацію, систематизувати знання й зіставити історичні події та факти.

Хронологічні таблиці поділяють на типи. Найпростішою вважають **загальну (зведену) хронологічну таблицю**, яка може застосовуватися як довідник з хронології, бо узагальнює велику за обсягом інформацію, що сприяє формуванню цілісного уявлення історичного процесу [33, с. 41; 45, с. 53]. Вони складаються з двох колонок – дата та подія.

Дата	Подія

Під час вивчення нової теми учням можна запропонувати заповнити **тематичну хронологічну таблицю** [33, с. 41]. Наприклад, таблиця «Українська революція XVII ст.» може мати наступний вигляд:

Рік	Подія	Головні діячі	Наслідки/значення

До прийомів формування хронологічних умінь відносяться й завдання на складання таблиць як узагальнюючих, так і тематичних зі зворотною

хронологією. Вони допомагають учням глибше збагнути причинно-наслідкові зв'язки між подіями й можуть породжувати у них зацікавленість. Їх структура подібна до звичайного вигляду таблиці, однак відрізняється хронологічна послідовність дат (зворотня послідовність) [45, с. 54]. Для фіксації одночасного перебігу подій, явищ, процесів у різних країнах в один і той самий час та встановлення зв'язків між ними використовують **синхроністичні таблиці**, яких існує два типи. До першого відносять упорядкування фактів та подій в хронологічному порядку, що відбувалися в межах однієї країни. До другого – таблиці, які містять інформацію про подібні процеси, що синхронно проходили у різних країнах. Важливо звернути увагу на той факт, що в контексті компетентнісного навчання у них дозволяється зазначати власне ставлення до історичних подій та процесів [74, с. 26]. Своєрідними типами таблиць вважають **історичні календарі та хронотопи**. Перші з них відтворюють хроніку подій з точністю до днів, підкреслюючи їх динамізм та напруженість дій їх учасників; другі – приділяють увагу часу й місцю події, що є ефективним при визначенні масштабів подій, їх типовості та закономірності [33, с. 41; 37, с. 31; 72, с. 702].

Дещо іншу класифікацію хронологічних таблиць пропонує О. Желіба: прості хронологічні таблиці, складні хронологічні таблиці, хронологічні таблиці з періодами, синхроністичні таблиці з різнокольоровими стовпчиками для кращої диференціації синхронних ліній. Окремо розглядає діахронічні таблиці, які використовуються для вивчення однорідних фактів у їх історичному розвитку, які водночас і є синхронними, але не за часом, як у попередніх варіантах, а за однорідними фактами та подіями в межах різних країн чи частин світу [62, с. 101-102].

Наведемо приклад завдання з навчального підручника Я. Щупака, О. Бурлака та ін. «Започаткуйте укладання синхронізованої хронологічної таблиці «Світ у період Раннього нового часу (1492–1789 рр.)». Для виконання роботи скористайтесь підручниками із всесвітньої історії та історії України, додатковими джерелами інформації. Роботу виконуйте упродовж навчального року» [22, с. 31].

СВІТ У ПЕРІОД РАННЬОГО НОВОГО ЧАСУ (1492–1789 рр.)		
Події в Європі	Події на Сході	Події в Україні
Кінець XV–XVI ст.		
XVII ст.		
XVIII ст.		

Створювати таблиці різних типів рекомендуємо засобами онлайн-сервісів Canva (<https://www.canva.com/>) або Miro (<https://miro.com/app/dashboard/>). Вони мають велику кількість безкоштовних шаблонів, можуть допомогти при створенні якісного візуального контенту. Також можна налаштувати спільний доступ до таблиць у Google Sheets, обравши потрібний шаблон, кольорову гаму та додавши користувачів, які мають права доступу для редагування вмісту таблиці. Водночас, вважаємо, що такі таблиці допустимо заповнювати як самотійно, так і всім класом. Адже учні одержують перспективу перечитувати попередні записи і дописувати свої. Це позитивно впливатиме не тільки на формування хронологічної компетентності, але й на глибше засвоєння матеріалу. Проте важливо не пропонувати завдання щодо складання таблиць на кожному уроці, інакше з цікавого та ефективного прийому розвитку хронологічних компетентностей, воно перетвориться на рутинну роботу. Вчителю бажано на уроці навчати учнів поєднанню історичного простору з часом, адже саме це лежить в основі історичного процесу.

В робочих зошитах з історії нерідко можна зустріти різноманітні **схеми**, що допомагають учням сформулювати причинно-наслідкові зв'язки та легко простежити за розвитком історичної події. Що ж стосується формування хронологічної компетентності, то для цього добре застосовувати схеми-драбини та кругові схеми [33, с. 42]. Однак слід розуміти, що в старшій школі їх подають у більших часових масштабах, так як представляють етапи становлення якогось історичного феномену і можуть стати чудовою

альтернативною хронологічним таблицям [37, с. 32]. Прикладом можуть слугувати схеми наведені у підручнику П. Полянського з всесвітньої історії для 11 класу, наприклад, «Структура Організації Об'єднаних націй» під час вивчення теми «Облаштування повоєнного світу» [14, с. 10].

Подібні схеми вчитель може створювати інструментами різних онлайн сервісів. Для цього нами використовується Canva, а саме шаблони розділу «Діаграма». Вони містять значну кількість безкоштовних зразків різного стилю оформлення, звернуть увагу учнів на новий матеріал і залишаться у пам'яті [135]. Крім того, створити схему у цьому середовищі можна запропонувати й учням старших класів, відповідно до теми заняття. Таким чином, формуємо не тільки предметні (хронологічні) компетентності, але й ключові (цифрові).

Методисти позитивно оцінюють використання на уроці історії **хронологічних прикладів та рівнянь** [37, с. 36-38; 45, с. 58-59; 109], які сприяють розвитку логічного й творчого мислення та помітно підвищують ефективність навчання, бо під час виконання таких завдань учні самостійно перевіряють власні знання дат. Хронологічні приклади та рівняння наводяться у різних посібниках, однак можна запропонувати учням й власний доробок. Наприклад, вчитель історії Н. Чуприна пропонує під час вивчення теми «Західноукраїнські землі у міжвоєнний період» розглянути такий приклад:

Польська «пацифікація» у Східній Галичині – (проголошення незалежності Карпатської України – підписання Бессарабського протоколу) + дата укладення Ризького мирного договору = ?

ВІДПОВІДЬ: $1930 - (1939 - 1920) + 18 = 1929$

1929 рік – утворення Організації українських націоналістів [153].

Історичні рівняння наводить у своїй статті Т. Шолойко. Розглянемо одне з них:

$$(A-10):4+(B+8)-B+981=G$$

A – Битва під Дорогочином;

B – Зруйнування Києва монголами;

B – помер король Данило;

Г – наслідок усіх подій.

Розв’язання та відповідь: $(1238 - 10) : 4 + (Б+8) - В + 981 = 1272$;

Г – перенесення столиці до Львова сином Данила [109, с. 190].

Вчитель історії Т. Білоцерківець також наводить у своєму підручнику цікаві завдання, що містять рівняння, наприклад:

Замість літер підставте відомі Вам дати: $\{(A-1):B+1000\}:B+1305=G$

А – дата (рік) початку Французької революції кінця XVIII ст.; Б – кількість поділів Польщі; В – кількість управ південного товариства декабристів. Яку подію ми пов’язуємо з датою, одержаною у фігурних дужках (Д)? У розв’язаному прикладі (Г)?

Відповідь: $\{(1789-1):3+1000\}:3+1305=1837$

Д – 1596 р. – Берестейська унія; Г – 1837 р. – видання «Руською трійцею» альманаху «Русалка Дністрова» [37, с. 37].

Хронологічні рівняння виявляють рівень розвитку невербальної уяви учнів та їх логічне мислення. Вони охоплюють умовні знаки тотожності/аналогії (=), протилежності ($\Leftrightarrow$) та наслідку ($\Rightarrow$) між парами дат. Завдання учнів полягає у розстановці цих знаків та поясненні своєї відповіді [45, с. 59]. Наприклад [37, с. 38]:

1648=1652
Перемоги Б. Хмельницького над польським військом
1337 $\Leftrightarrow$ 1453
Початок і кінець Столітньої війни

Для реалізації подібних завдань доцільно використати у середовищі LearningApp тип завдання «Порахувати». У ньому пропонується змагання з комп’ютером або між двома гравцями. Виграє той, чиї обчислення збігаються або будуть близько наближатися до правильної відповіді. (Додаток Г)

Повноцінну роботу з хронологічним матеріалом забезпечить **наочно-образне позначення часу**. До нього можна віднести використання цитат з історичних джерел чи завдання творчого характеру – створення власних

часових асоціацій чи ілюстрація дат через малюнок [33, с. 43]. З цим чудово справляються як вище згадані онлайн сервіси Canva та LearningApps.org, так і програма з пакету офісних програм Microsoft Power Point. Зважаючи на те, що сучасним учням цікавий світ технологій, завдання, розроблені за допомогою електронних ресурсів, привернуть до себе увагу школярів та зможуть їх зацікавити.

Наступною розглянемо **просторову компетентність**. Вона, як і хронологічна, присутня у різних методичних класифікаціях історичних компетентностей, оскільки важливо знати не лише час подій, але і їх місце. Не можна забувати, що простір та час – це дві взаємопов'язані категорії. Вони присутні у будь-якому явищі, процесі чи події, конкретизуючи їх відносно об'єктивного світу [151]. Тому з'ясування структури просторової компетентності продовжує залишатися вельми актуальною проблемою. Насамперед зауважимо, що поняття «простору» відноситься до географічних термінів, і вже на уроках географії формуються початкові уявлення та вміння орієнтації у просторі, зокрема з використанням карт. Зрозуміло, що просторова компетентність під час вивчення географії слушно зводиться до знань про сутність карт, їх класифікацію й процес творення. В результаті відбувається формування світоглядного розуміння природи Землі, розкриття ролі простору в екологічних, економічних та соціальних проблемах суспільства, формується географічне мислення, просторове уявлення географічної картини світу й земної поверхні, картографічна грамотність тощо. Отже, важко уявити історичні події без просторової спрямованості [105, с. 26]. За даними фахівців, історичний простір – це частина безмежності, яка освоєна або пізнана людиною чи людським розумом. Це категорія пізнання, що визначає місце фактів, подій, явищ історичного процесу з позицій історизму. На переконання Ф. Броделя, історичний простір охоплює всі реальності історії, які мають територіальну протяжність [111, с. 42].

Поняття «простору» використовується в різних освітніх галузях, тому методисти виділяють окремо для кожної з них просторову компетентність. Це

може наштовхнути на думку, що згадану компетентність варто віднести до ключових. Погоджуємося з міркуваннями О.Фідрі та Н. Фідрі, котрі заперечують можливість її появи серед базових навичок [105]. О. Пометун та Г. Фрейман схильні вважати, що «Загальногалузеві компетентності, розвинені в учнів як результат засвоєння змісту освіти в тій чи іншій галузі становлять базову міждисциплінарну основу для набуття учнями ключових компетентностей» [92, с. 105-106]. На сьогодні не розроблено єдиної структури просторової компетентності, продовжує існувати велика кількість дискусій серед істориків-методистів. Щоправда у всіх запропонованих варіантах все ж згадуються картографічні вміння та навички, формування яких забезпечується використанням на уроках історичної карти. «Історики, будьте географами!», – закликав у своїй праці «Бої за історію» Л. Февр істориків повсякдення [118, с. 37]. На наше переконання, не існує сумніву, що історична карта виступає важливим об'єктом пізнавальної діяльності впродовж всього навчання історії.

Розрізняють **історичну оригінальну карту** та **історичну навчальну карту**. Перша є історичним джерелом, а друга – дидактичним умовно-графічним просторовим зображенням, що передає предмети та явища в абстрагованому вигляді й ґрунтується на відомостях історичної географії. Історичні карти прийнято поділяти на основні й додаткові (тематичні), кожна з яких має свою структуру: назву, масштаб, легенду, картографічну сітку та елементи змісту. Під елементами змісту розуміємо об'єкти зображені на карті: локалізовані значки (буквені, геометричні фігури, наочні значки), лінійні знаки (річки, дороги, кордони), ізолінії (для позначення температури, рельєфу тощо), способи виділення ареалів (відображення поширення об'єктів та явищ), пошарового фарбування (для відтворення інтенсивності прояву явища на території або в цілях позначення статистичних даних), якісного фону (позначення районів різними кольорами) [105, с. 28-30].

За спостереженням психологів, навіть один мимовільний погляд на карту здатний залишити слід у пам'яті учнів, а з часом у пам'яті накопичуються зорові образи обрисів кордонів держав, їх розташування на карті, кольорове

забарвлення тощо [45, с. 81]. Формування картографічних вмінь та найпростіших навичок роботи з картою повинно розпочинатися з 5 класу. Водночас важливо, щоб учитель застосовував її не для ілюстрації своєї розповіді, а власне як **джерело знань**, різновид дидактичного умовно-графічного посібника [103, с. 3].

Використання історичної карти на уроках історії вважається найпростішим способом формування просторової компетентності в учнів, з чим погоджуються фахівці. Але все виглядає значно складніше, якщо йдеться про структуру просторової компетентності. На думку О. Фідрі та Н. Фідрі, її створюють наступні знання та закономірності: історичний простір, географічне середовище, історична карта, історична топоніміка тощо. Науковці справедливо наголошують на тому, що картографічні вміння та навички під час вивчення історії повинні різнитися від запропонованих у географії. Тому пропонують **картографічні вміння та навички** умовно поділити на три групи:

- **картоописові**, які забезпечують отримання історичної інформації за допомогою карти: показувати місця подій, читати легенду, знаходити географічні об'єкти і визначати їх особливості розташування тощо;

- **картометричні**, які дозволяють взяти з карти цифрову інформацію, що сприятиме поясненню перебігу історичних подій та явищ: визначення площ та відстаней з використанням масштабу, отримання цифрових даних з умовних позначень на карті та з спеціальних доповнень – таблиць, діаграм, графіків;

- **картоаналітичні** уможливлюють на основі інтелектуальних дій (порівняння, доведення тощо) трактувати історичний процес з використанням інформації щодо наступних географічних чинників: систематизації отриманої інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пошуку закономірностей та відкриття законів історичного розвитку на основі карти. При цьому варто пам'ятати, що картоаналітичні вміння у навички не переростають, бо ґрунтуються на розумових діях [105, с. 26-27].

З розвитком інформаційних технологій окремі методисти дійшли наступного висновку: домашні завдання з історії на заповнення контурної карти

громіздкі й займають в учнів багато часу. Зокрема, В. Власов висловив міркування, що в умовах надмірного навантаження школярів, особливо у старшій школі, та з огляду на використання сучасних технологій, цей метод втратив свою актуальність. Також ним було виявлено істотний недолік роботи з контурними картами репродуктивного характеру, внаслідок чого рекомендував впроваджувати тестові завдання з використанням картографічного матеріалу [45, с. 82]. Все ж, на нашу думку, використання контурних карт сприяє глибшому засвоєнню інформації та розвитку навичок роботи з картографічним матеріалом.

Отож, просторова компетентність полягає не лише в аналізі-синтезі історичної інформації, але й у розумінні історичного простору та значенні географічного фактору у його розвитку (К. Баханов, В. Власов, О. Пошетун, О.Фідря та Н.Фідря). Водночас варто мати на увазі наступне – важливо не тільки перемалювати карту чи вміти визначити місце розташування якогось об'єкта, але й задіяти такі когнітивні процеси як оцінювання та перевірку історичної інформації, її генерування та продукування.

Формування просторових умінь, на думку фахівців, складається з чотирьох етапів. **На першому** відбувається осмислення значення практичних умінь та їх компонентів. **Другий** характеризується первинним виконанням вмінь. **На третьому етапі** відбувається виконання тренувальних вправ, а **на четвертому** – набуття досвіду в нових умовах.

Основними вміннями, що складають просторову компетентність, В. Власов вважав такі:

- вміння локалізувати – знаходити місця та історико-географічні об'єкти на карті й описувати їх словесно. Воно дозволяє використовувати карти як джерело інформації, простежувати територіальні зміни та розвиток історичних фактів, подій і процесів;
- спроможність з'ясовувати вплив географічного середовища на історичний розвиток;

- аналіз й узагальнення змісту карти. Згадана вправність допомагає у визначенні динаміки розвитку історичного процесу й встановленні причинно-наслідкових зв'язків, що пов'язано з місцезорозташуванням країни чи історичної події (факту, процесу);
- уміння порівнювати геополітичне становище, яке відносять до базових умінь [45, с. 91].

Розроблена ним структура просторової компетентності малозначно відрізняється від запропонованих іншими істориками-методистами (К. Баханов, О. Пометун, Н. Гупан, О. Фідря та Н. Фідря, О. Третьякова). На їх переконання, групу вмінь становлять: орієнтація в історичному просторі; «читання» з карти історичної інформації; проведення аналіз-синтезу просторово-історичних об'єктів та зв'язків у просторі; розуміння значення географічного розташування у розвитку історичного процесу [33, с. 47]. Отож, маємо підстави зробити висновок, що просторова компетентність складається не лише з картографічних умінь. На нашу думку, слід вирізняти групи умінь у просторовій компетентності, а не зараховувати їх усі до картографічних, що посприє вдалому підібранню пізнавальних завдань для розвитку та формування в учнів даної компетентності.

Розглянемо типові завдання, які можуть допомогти на уроках історії сформувати необхідні уміння та навички. Зрозуміло, що їхній зміст залежить від психолого-вікових можливостей учнів. Якщо, наприклад, у 7 класі до репродуктивних завдань відносять роботу з легендою чи повторення за вчителем місцезнаходження на карті історико-географічних об'єктів, то в 11 класі їх рівень має бути складнішим. Це пов'язано ще й з тим, що з 7 класу на уроках починають вводити поняття «геополітичного становища» та розглядати його значення і наслідки [74, с. 29-30]. З огляду на що, на нашу думку, з цього часу власне й починається формування просторової компетентності. Роботу з картою у 5-6 класах ми відносимо до розвитку базових умінь. Відповідно до яких історики-методисти пропонують у навчальних підручниках наступні типові завдання для учнів:

Завдання на локалізацію історичних фактів та історико-географічних об'єктів. Наприклад: «Використовуючи карту «Слов'янські племена в VI–VIII ст.», покажіть регіони розселення східних слов'ян на території сучасної України. Хто були їхні сусіди з півдня, півночі, сходу і заходу?» [20, с. 15]. «За картою установіть, які території на початку XVI ст. належали іспанській короні, а які Португалії» [22, с. 23].

Завдання на аналіз та узагальнення змісту історичної карти: «Проаналізуйте карту «Українська Держава гетьмана П. Скоропадського». 1. Визначте, які території охоплювала Українська Держава гетьмана П. Скоропадського. Порівняйте їх з: 1) Автономною Україною в кордонах, окреслених «Інструкцією Тимчасового уряду Генеральному секретаріатові»; 2) Українською Народною Республікою в кордонах, заявлених Третім Універсалом Центральної Ради; 3) Українською Народною Республікою за Брестським мирним договором. 2. Про які проблеми внутрішньої та зовнішньої політики Української Держави свідчить карта? Поміркуйте, чим вони були зумовлені» [5, с. 71].

Завдання на порівняння геополітичних ситуацій та виявлення змін: «Покажіть на карті територію автономної України в кордонах, окреслених «Інструкцією Тимчасового уряду Генеральному секретаріату» від 4 (17) серпня 1917 р., та УНР у кордонах, заявлених Третім Універсалом УЦР. У чому полягають основні розбіжності, з чим вони пов'язані?» [5, с. 57].

Завдання на з'ясування впливу географічного середовища на історичний розвиток: «Покажіть на карті «Три поділи Речі Посполитої» території, що відійшли до Росії, Австрії та Пруссії за поділами Речі Посполитої. Назвіть, до складу яких держав увійшли українські землі під час поділів Речі Посполитої. Спрогнозуйте, як це вплине на їхній розвиток» [22, с. 134].

Завдання на аналіз змісту історичної карти з використанням додаткових джерел. До цього виду належать складні завдання, які вимагають прогнозування перебігу подій, прокладення маршрутів тощо з використанням додаткових джерел інформації [45, с. 94]. Приміром: «За допомогою карти

«Перша війна радянської Росії з УНР (грудень 1917 – березень 1918 рр.)» підготуйте повідомлення про становище українських земель у грудні 1917 – травні 1918 рр. Оберіть експертну групу, яка оцінюватиме доповіді груп за планом: 1. Чи точно визначено території тимчасових радянських республік, утворених більшовиками, терени, що контролювалися військами УНР у лютому 1918 р., лінію просування військ Центральних держав у травні 1918 р.? 2. Які міста було захоплено червоними військами перед облогою Києва у грудні 1917 – січні 1918 рр.? 3. Чи правильно визначено події, що відбулися упродовж зазначеного періоду (подія, дата, місце)?» [5, с. 59].

На думку В. Власова, **тестові завдання** з картою дозволяють радше сформувати й перевірити просторові уявлення учнів, ніж завдання з контурними картами, бо у них її представлено як історичне джерело. Завдання такого характеру поділяють на визначення локалізації об'єкта та визначення локалізації історичного факту чи події на карті [45, с. 82].

О. Фідря та Н. Фідря пропонують виділяти в окрему групу **завдання на встановлення впливу природно-географічного чинника на наявність або відсутність історичного явища, його перебіг і причини розміщення на карті**. Наприклад, учням 8 класу рекомендують за картою «Європа у добу Просвітництва» пояснити зв'язок між природно-географічними умовами Франції та місцями суднобудування. Також відзначають доцільність розробляти картоаналітичні завдання на встановлення впливу цього чинника як на розвиток господарства, так і на формування особливостей культури, релігії, міжнародних відносин тощо [106, с. 21-22].

Водночас зауважимо, що у Державному стандарті базової середньої освіти 2020 р. [7] зазначено, що до компетентнісного потенціалу громадянської та історичної освітніх галузей належить не лише орієнтування учнів у соціально-історичному просторі, але й розвиток **геопросторового мислення**. Під останнім розуміється «комплекс знань і навичок використання просторових концепцій, карт і графіків для аналізу і осмислення подій, явищ і процесів минулого, а також здатність використовувати їх для аналізу та розв'язання

проблем сьогодення» [95, с. 137]. Воно допомагає в історичних дослідженнях, позаяк аналізує взаємовплив і взаємозв'язки природних явищ з суспільним життям, простежує їх розвиток у часі й просторі, полегшує розуміння законів просторової організації суспільства та природи [95, с. 134]. Оскільки геопросторове мислення розвиває в учнів навички аналітичного мислення, вміння критично аналізувати інформацію та усвідомлювати взаємодію між людиною та навколишнім середовищем, згадана вимога Держстандарту спонукає вчителів до навчання історії через визначення географічного положення історико-географічного об'єкту чи природних умов території. Ось так було дано поштовх до модифікації традиційних підходів щодо використання історичної та контурної карт на уроках. Основною метою завдань стає досягнення усвідомлення учнями сутності поняття «історичного простору» та його відмінності від географічного, розуміння зв'язків історичного простору з розвитком цивілізацій, обумовленості політичних, економічних та культурних явищ [95, с. 137]. Отже, це зайвий раз доводить, що виключно картографічні вміння не відповідають вимогам Державного стандарту.

Пізнавальні завдання на розвиток геопросторового мислення спрямовані на активізацію мисленнєвих операцій вищого рівня: аналіз, синтез та оцінку, які опираються на карту, як історичне джерело візуальної інформації [94]. Розглянемо кілька прикладів. **Аналіз:** «Чи погоджуєшся ти з тим, що Велике переселення народів було спричинено змінами клімату? Чому? А чи можуть сучасні зміни клімату спричинити важливі історичні події?» [15, с. 13]. **Синтез:** «Проаналізуйте карту «Велике розселення народів» і визначте напрямки переселення варварських племен... Зробіть висновки про масштабність переселень племен» [15, с. 10-11]. **Оцінка:** «На основі тексту, карти «Походи норманів» та схеми визначте напрямки походів вікінгів і назвіть створені ними держави. Доведіть, що вікінгів не дарма вважали не тільки найкращими мореплавцями тодішньої Європи, а й успішними завойовниками» [15, с. 84].

Під час опрацювання шкільних підручників, орієнтованих на концепцію Нової української школи, ми помітили, що завдання до тем для формування

просторової компетентності зорієнтовані не тільки на розвиток картографічних вмінь, але й системного геопросторового мислення. Це нашо́вхує на думку, що у навчанні історії необхідно використовувати технології **GIS** (геоінформаційні системи) [134] та карти із супутниковим зображенням [145]. Вони стануть у пригоді під час виготовлення інтерактивних карт, вивченні динаміки змін кордонів, моделюванні історичних подій (битв чи переселення народів), візуалізації соціальних і економічних процесів окремих регіонів [139], розробці історичних екскурсій, тематичних карт. У 2008 р. Гарвардський університет розробив платформу «**WorldMap**» для створення, аналізу та обміну геопросторовою інформацією [157]. На сьогодні вона містить тисячі історичних карт на різну тематику й дозволяє розробляти власні веб-карти.

Проект «**Pastplace**» [154] від компанії Klokant Technologies (працює з 2010 р.) надає можливість швидко створювати власні карти, перетворювати скановані карти на онлайн зразки, переглядати 250 тисяч історичних карт у мобільному додатку, користуватися віртуальним глобусом. Крім цього містить колекцію історичних довідників та оцифровані матеріали європейських бібліотек та архівів. Відомий безкоштовний проєкт для роботи з картами Вікімапія [156] був створений у 2006 р. Він поєднав електронні мапи Google Maps та Google Earth з Вікі-технологіями й уміщує інструменти для вимірювання відстаней. Наприклад, можна вирахувати віддаль від Вашого місця проживання до країни, історію якої вивчаєте на уроці. Внаслідок цієї вправи в учнів візуалізується відчуття простору. Схожим завданням може бути обрахунок шляху війська Александра Македонського, в ході виконання якого буде побудована ламана лінія. Можливо такі відстані матимуть велику похибку щодо точності обрахунків, однак вони наочно якісніше показують довжину шляху, відтворюючи графічно слова «довгий», «короткий» [33, с. 48].

Дидактичні ігри також здатні розвинути вміння орієнтуватися у просторі. Наприклад, гра «Правильно розташуй»: Вчитель пропонує учням розташувати у певній послідовності історичні міста за історичними подіями: Вавилон, Мемфіс, Афіни, Бібл, Лоян. Історико-географічна вікторина «Покажи відповідь

на карті» розвиває картографічні знання учнів. Учитель задає питання, а учні відшуковують відповідь на карті. «Найдовша річка на планеті?» (Ніл), «Гори на півночі Італії?» (Альпи). Такі ігри легко реалізувати у вигляді інтерактивних вправ на платформі LearningApps (<https://learningapps.org>). Для гри «Правильно розташуй» можна створити вправу у блоці «Просте упорядкування», відповідно до існуючого шаблону, а ігри з картою зручно проводити з використанням шаблонів «Фрагменти зображення» або «Де це?». «Фрагменти зображення» вчитель складає наперед, оскільки на карті потрібно позначити місця, а учням необхідно їх вірно назвати (Додаток Д). У гру «Де це?» можна грати з комп'ютером або іншим однокласником. На фоні географічної карти світу з'являються питання, відповідями на які будуть позначки на карті. Хто більше поставить вірних позначок, той виграє. (Додаток Е).

Учням потрібно пропонувати й творчі завдання. Наприклад, створити картосхему та легенду до неї на основі історичної карти, вигадати умовні знаки для позначення відомих подій, явищ; проілюструвати власними умовними позначками на контурній карті внесок китайського та індійського народу в розвиток культури світу; визначити напрямок «Великого шовкового шляху», зобразивши на карті відомі природно-географічні об'єкти. Це формує розуміння учнями карти як авторської інтерпретації простору. Для старшокласників доцільніше пропонувати порівнювати й критично аналізувати карти різних часів чи видані у різних країнах світу. Такі пізнавальні завдання спрямовані зорієнтувати учнів на суб'єктивну інтерпретацію історичного простору і відрізняються від тих завдань, у яких історична карта виступає джерелом інформації [33, с. 50].

Отже, розвивати вміння й навички хронологічної та просторової складової історичної компетентності необхідно протягом усіх років навчання. Учням необхідно усвідомити цінність та розуміння часу й простору, в чому допоможуть інтерактивні завдання на розвиток та формування предметних вмінь і навичок. І все ж, серйозним викликом для сучасних педагогів залишається злам традиційних методів навчання щодо прийомів роботи з

історичною та контурною картами, а також розвиток геопросторового мислення під час уроку історії. Цифрові технології можуть допомогти урізноманітнити уроки й позитивно впливати на формування історичних компетентностей шляхом використання інтерактивних вправ, стрічок часу, цифрових карт та GIS технологій, історичних симуляцій та віртуальних ігор.

2.2. Логічна та аксіологічна компоненти предметної компетентності

Розглянемо логічний компонент предметної компетентності. Для початку, поміркуємо над значенням поняття «логіка». В перекладі з давньогрецької воно означає «мислення», «думка» [108, с. 5]. Отож, ця компетентність пов'язана з розвитком мислення учнів й формуванням логічних умінь. Згідно тлумачного словника, «Логіка» – «наука про закони і форми мислення, методи пізнання та умови істинності знань і суджень» [41, с. 625]. В науково-педагогічних дослідженнях логічне мислення виділяють як окрему категорію, бо його розвиток на усіх етапах навчання сприяє успішності школяра. При цьому важливо розрізняти види мислення – емпіричне (наочно-дійове) та теоретичне (логічне) [77, с. 124]. Адже, перехід від емпіричного рівня мислення до теоретичного засвідчує розвиток логічного мислення школяра. Емпіричне розвивається поза межами навчального закладу, тому ми не будемо окремо зупинятися на його сутності. Щодо теоретичного мислення, то воно формується саме під час навчальної діяльності. Таким чином, важливо складати завдання, в яких учень вирішуватиме теоретично проблемну ситуацію. Водночас це допоможе розвивати ряд вмінь, а саме:

- виділяти основні та другорядні ознаки;
- порівнювати та співставляти факти;
- аргументувати свою відповідь;
- навчатися міркувати;
- аналізувати, синтезувати, узагальнювати інформацію;

- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки історичних подій та процесів;
- проводити прості дослідження [77, с. 124].

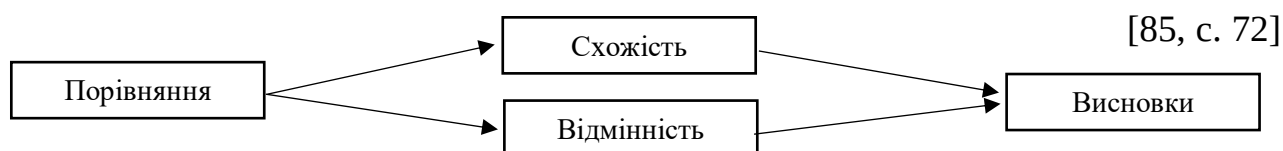
На думку О. Пометун, вміння логічної компетентності слід поділяти на 4 групи. До першої вона відносить здатність тлумачити історичні поняття та застосовувати їх для пояснення історичних явищ та процесів. До другої групи зараховує вміння осмислювати та виділяти головне з історичного матеріалу, аналізувати, синтезувати, узагальнювати та класифікувати його. Важливо також виявляти тенденції розвитку історичного процесу й визначати прогресивність історичних явищ і подій. До третьої групи відносяться вміння переносити загальні ознаки історичного явища чи процесу на конкретну подію, підводити останні під загальні ознаки, наводити приклади й установлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями чи процесами. Четверту групу складає вміння визначати роль людини особи чи їх спільнот в історії, розкривати мотиви їх вчинків [93, с. 6-7]. Погоджуємося з міркуваннями О. Пометун та І. Смагіна щодо виокремлення логічної складової історичної компетентності, оскільки її сутність містить історичний контекст [93, с. 7; 100, с. 48].

Складовими логічної компетентності також є досвід та цінності. Досвід учні набувають під час вивчення історії і з кожним роком розвивають та вдосконалюють свої логічні вміння: аналізувати, синтезувати, узагальнювати, осмислювати, виділяти головне й другорядне. Цінності з'являються як «стійка емоційна установка» на логічне та критичне мислення, бажання зрозуміти зміст історичного процесу чи події, сформулювати власні висновки й визначити своє ставлення до історичного факту чи процесу [33, с. 56].

Розглянемо методики формування логічної компетентності на уроках історії, зокрема формування понять. Поняття – це одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності [41, с. 1049]. У нашому випадку під ними розглядаються історичні факти, явища та процеси. Як вважають О. Пометун та Г. Фрейман, їх формування починається з подання

нового терміну та його визначення. Наступним кроком стає його використання на уроках. Бажано до нових понять застосовувати метод порівняння, для виокремлення його суттєвих ознак й усвідомлення відмінностей від інших. Тож учням потрібно навчатися демонструвати його практичне використання [96]. Відомо, що вони відіграють важливу роль у засвоєнні історичних фактів та їх зв'язків. Тому доречно класифікувати їх за ступенем узагальнення: конкретно-історичні, загально-історичні та соціологічні. Разом з поняттями важливо розрізняти й зв'язки, розкриваючи тим самим їх зміст: причинно-наслідкові, просторові та хронологічні. Однак на практиці формування понять та їх зв'язків здійснюється двома шляхами: індуктивним чи дедуктивним. Індуктивний шлях пізнання починається з історичних фактів і підвищується до теоретичного матеріалу, а дедуктивний, навпаки, – із засвоєння узагальнених теоретичних знань, і далі до їх прояснення через фактичний матеріал. Варто зауважити, що дедуктивний метод використовується у навчанні вкрай рідко. Формуванню понять сприяють візуальні матеріали: картини, презентації, ілюстрації, малюнки, за допомогою яких виконують порівняння, визначаються відмінності та формулюються узагальнення [97, с. 98].

Схематично, процес порівняння можна окреслити у такий спосіб:



Для формування загально-історичних та соціологічних понять використовують умовно-графічну наочність (схеми, таблиці, плакати, інфографіки) та опрацьовують наукові поняття, наприклад, «історичний факт», «тенденція розвитку» тощо. Під час навчання вчителю доцільно застосовувати й спеціальні прийоми для розвитку названих понять, а саме: пояснення, доведення та міркування [97, с. 101].

Методика формування понять тісно пов'язана з методикою кристалізації вмінь. Йдеться про набуття вмінь порівнювати, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, виявляти причини історичних явищ і процесів, а також здатність

визначати роль людського чинника в історії, тобто характеризувати та оцінювати історичну особу [33, с. 57-59]. Розглянемо декілька прикладів. Учня 7 класу у підручнику з всесвітньої історії у темі «Велике переселення народів» пропонують заповнити пропуски словами з довідки та обґрунтувати свою думку. «Великим переселенням народів називають ... племен і народів Європи в ... в різних напрямках, що розпочався із вторгнення племен ... у північну частину Римської Тоді десятки племен, сотні тисяч людей залишали обжиті місця і вирушали освоювати нові Переміщення одних племен витісняло інші, які були змушені відкочовувати на інші Причинами вважають зміну ..., збільшення ... і нестачу земель. Довідка: клімат; Велике переселення народів; IV–VII ст.; гуни; землі; імперія; рух; території, населення» [15, с. 9].

У підручнику з всесвітньої історії для 10 класу під час вивчення теми «Відновлення польської державності. Чехословацька республіка» учням пропонують завдання на розвиток логічних компетенцій: «Визначте, Чехословаччина в 1918–1938 рр. була унітарною чи федеративною державою. Відповідь обґрунтуйте» [8, с. 79]. Ще одним завданням, яке допомагає розвинути логічну складову в учнів 10 класу: «Проаналізуйте фотографії і складіть на підставі отриманої з них інформації коротке повідомлення в газету 1941–1942 рр. від імені солдатів Червоної армії, Вермахту, мешканців окупованих міст чи сіл» [5, с. 216].

На нашу думку, мислення активізується тоді, коли учні не спроможні наочно побачити розвиток подій та їх результат, що призводить до виникнення питань: «Чому?», «Як?», «Що робити?». Тому на уроці потрібно пропонувати їм завдання функціонального змісту відповідно до віку та очікуваних результатів. Варто зазначити, що в еру інформаційних технологій можна ефективно використовувати завдання з логіки у цифровому освітньому середовищі. Наприклад, добре розвиває логічні вміння штучний інтелект [122]. Запропонуйте учням на уроці поспілкуватися через Чат «На урок» [152] із видатними постатями минулого. Під час переписки задайте «провокаційні»

питання стосовно історичної постаті, від імені якої він спілкується. Запропонуйте учням проаналізувати ці відповіді, виявити неточності чи неіснуючі факти та разом виправити їх.

Вставити пропущені слова можна у шаблонах блоку «Заповнити пропуски» згадуваного вже онлайн сервісу LearningApp. У цьому ж сервісі знаходиться блок вправ «Знайти пару», наприклад, поняття та його значення, або пов'язати подію з історичним діячем. (Додаток Є) Флеш-карти та тести для перевірки знань і розвитку логіки пропонує Quizlet (<https://quizlet.com/>). Вчитель може створити у цьому ресурсі свій курс для перевірки знань і розвитку логіки [133]. Наприклад, створити флеш-картки, які містять цитати з історичних джерел. Завдання учнів полягає у визначенні історичних фактів чи явищ, що описані на картках. Досить зручно, що до кожної картки можна вписати підказку, яка допоможе перевірити правильність відповіді (можна вписати як усю відповідь, так і лише першу літеру) (Додаток Ж).

Ще одним прийомом для розвитку логічних вмінь методисти вважають [97, с. 103] розробку історичних портретів чи біографій. Ми рекомендуємо скористатися безкоштовним онлайн-інструментом графічного дизайну Canva (<https://www.canva.com/>), що містить елементи «Плакат» та «Інфографіка». Вони допоможуть художньо оформити складені біографії та візуально представити їх.

П'ятою складовою історичної компетентності є **аксіологічна**. Аксіологія – це «учення про природу моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язку між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини» [41, с. 18]. Проблеми цінностей мають глибоке історико-філософське коріння, адже розвиток людської діяльності породжує їх розмаїття. Зокрема, вищі цінності (ідеали, норми, уявлення) належать до абсолютних та представлені у якості змістової рамки, через яку проходять міркування людини певної культури [89, с. 8-9, 44-46]. Тож, під **аксіологічною компетентністю** розуміється вміння учнів визначати корисність та необхідність тих чи інших історичних подій і форм діяльності людей для суспільства й окремого індивіду,

а також формулювання їхньої оцінки відповідно до цінностей та уявлень того історичного часу [33, с. 70; 69, с. 66].

Ціннісний підхід сприйняття історичних фактів та подій формується із самої природи людини, базується на морально-етичних принципах та духовно-практичному досвіді тих чи інших цивілізацій людства. У цьому випадку політична та економічна історія розглядаються як конкретні історичні умови, які заважали або допомагали самореалізації людини чи навіть цілої цивілізації певної історичної епохи. Описаний підхід дозволяє учням побачити історію зсередини та збагнути цінності й інтереси людей у конкретний історичний час, що дає змогу учневі порівняти власний світогляд з поглядами людей минулого [107; с. 13-14]. Варто зазначити, що носієм цінностей виступає особистість, тому освітня система повинна враховувати механізми формування цінностей у процесі навчання й виховання.

Формування ставлення учнів до подій та фактів залежить від підходів до змісту історичної освіти та технологій навчання. Отже, зміст має бути гуманістичним, інтегрованим, полікультурним, багатоаспектним, альтернативним та рефлексивним [98, с. 123-130]. Вчителю необхідно пояснювати учням, що історія не завжди буває об'єктивною і має єдину істину, у зв'язку з тим, що досить часто автори описують на основі історичного джерела власне ставлення до факту чи особи, або думка може бути політизованою, перекрученою, необ'єктивною, внаслідок залучення недостатньої кількості джерел чи й навіть носити ідеологічну спрямованість. Використання аналізу, оцінки різних версій та критичного мислення на уроках допоможе формувати в учнів власне ставлення та позицію до історичних подій, фактів та свідчень.

У навчанні історії існує декілька типів інтерпретацій: науково-історична, освітня, художня, популярна історія та персональна, тому перед педагогом постає завдання пояснити та наочно продемонструвати учням суб'єктивність історичних текстів. Тому вкрай важливо формувати у них навички аналізу та оцінок таких інтерпретацій, наголошуючи на можливості комбінування

історичних фактів та власних думок автора, обов'язковості посилання на докази й факти, відмінності в версіях текстів різних авторів внаслідок мети викладу матеріалу, аудиторії та їх особистих переконань. Важливо також пам'ятати, що у процесі розвитку згаданих навичок постійно існує ризик появи нігілізму чи надання усім варіантам однакового значення. З огляду на що, варто приступати до формування та розвитку аксіологічної складової історичної компетентності лише після набуття учнями глибоких знань з теми, залучаючи їх до опрацювання різних історичних матеріалів: академічної історії, історичної белетристики, фондів музеїв, кінематографії тощо [98, с. 133-135]. Наприклад, у підручнику Т. Ладиченко з всесвітньої історії для учнів 10 класу під час вивчення теми «Передумови Першої світової війни. Війна та революції» у завданні до першого параграфу є запитання: «Висловіть своє ставлення до вчинку Гаврила Принципа: його можна вважати героєм чи терористом? Чому? Свою точку зору аргументуйте» [8, с. 15]. У цьому випадку доречним буде використання методичного прийому «Займи позицію». Згідно проведеного дослідження, більшість учнів назвали його терористом, однак деякі вважали героєм, оскільки він контраверсійна особистість: для сербів – герой, а для більшості європейців – терорист. Такий матеріал на уроці історії може спричинити дискусію, яка пов'яже минуле з сьогоденням [68, с. 20-21].

Проаналізувавши наявні розробки реалізації завдань на формування історичної компетентності в цифровому середовищі [75, с. 19-23], ми помітили **негативну тенденцію обминання формування в учнів аксіологічної складової**. На нашу думку, це пов'язано з вибором онлайн-сервісів, у яких неможливо працювати з даною складовою в силу існуючих шаблонів, не призначених для розробки подібних завдань, мабуть тому що вона потребує складних методичних прийомів. З огляду на що, пропонуємо кілька розробок завдань з використанням різних онлайн сервісів. Отож, рекомендуємо у випадку контраверсійної події чи особистості створити карту моральних дилем на віртуальній дошці Padlet [143], де учні зможуть навести свої аргументи та приклади, як у текстовому форматі, так і додавши аудіо- та відеоматеріали,

зображення, покликання на джерела. Це дозволить їм побачити різні версії й оцінити їх, проаналізувавши моральні аспекти ситуації. Під час вивчення теми «Початок Української революції» радимо запропонувати учням 10 класу завдання: «Доведіть або спростуйте тезу про те, що події 1917–1921 рр. в Україні є дійсно Українською революцією» [90, с. 43]. У цьому випадку доцільно рекомендувати їм записати подкаст, у якому учні можуть відверто висловлювати власні думки та аналізувати різні інтерпретації істориків. Як відомо, подкасти у наш час досить популярні серед учнів, тому ця форма завдання неабияк зацікавить підлітків. Водночас – це інноваційний інструмент з доведеною ефективністю в освіті, що відповідає сучасним вимогам та сприяє розвитку учнів [71, с. 145-153]. Стимулювати рефлексію власних моральних цінностей [47, с. 19] та порівнювати їх з думками однокласників можна і за допомогою проведення онлайн-опитування (може бути й анонімним). У цьому допоможуть інструменти Google, а саме GoogleФорма. Спочатку учні заповнюють її, давши відповіді на запропоновані питання стосовно події чи дій історичної постаті, а потім всім класом аналізують отримані результати, складають діаграму відповідей, висловлюють власні міркування та доведення.

Отже, завдання на формування логічної та аксіологічної складових історичної компетентності потребують від учнів глибоких знань навчального матеріалу, а відповідно від вчителя – ефективних методів та прийомів навчання. Згадані компетентності формуються під час роздумів, аналізу, синтезу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінки та критичного сприйняття, тому є важливими і водночас складними. Адже йому необхідно запропонувати такі види завдань, щоб зацікавити учнів, активізувати пізнавальну діяльність та стимулювати їх розумову активність. За таких обставин цифрові технології допоможуть якісно підвищити розвиток умінь та навичок учнів, задіювати різні форми подання інформації та навчити їх формулювати власну думку на основі аналізу та оцінки різних інтерпретацій, в тому числі й генерацій штучного інтелекту. Ці вміння корисні не лише в межах

навчальної дисципліни, але й для повсякденного життя, в якому фейки та дипфейки заповнили цифровий світ.

2.3. Інформаційна складова історичної компетентності

Сучасна методика навчання історії розглядає інформаційну компетентність під різними поглядами, враховуючи не лише технічні навички роботи з інформацією, але й здатність критично оцінювати її достовірність, інтерпретувати зміст джерел і використовувати його у різних контекстах. Зважаючи на те, що вона належить як до ключових, так і до предметних компетентностей, завдання на розвиток інформаційної складової містять не лише роботу з джерелами, але й завдання на їх основі [68, с. 20]. Традиційна робота з історичними матеріалами зводилась до їх самостійного опрацювання або на уроках-практичних заняттях – поетапно. Вчитель розпочинав вивчення нового матеріалу з активізації пізнавальної активності учнів з метою повторення й узагальнення фактів і понять, необхідних для вивчення нової теми. Потім переходив до етапу сприймання й осмислення, пропонуючи школярам прочитати текст, визначити його мікротему, скласти простий план, сформулювати за змістом декілька питань, виписати у словничок нові поняття тощо. Крок засвоєння матеріалу відбувався у парах чи групах шляхом обмірковування прочитаного й відповідаючи на запитання до тексту. Формування та вдосконалення вмінь ґрунтувалося на самостійній роботі учнів, коли вони писали, наприклад, стислу розповідь про історичного діяча чи подію. На етапі систематизації та узагальнення вивченого вчитель проводив контроль навчальних досягнень у вигляді висловлення школярами власних міркувань і вражень щодо теми уроку, роблячи акцент на досягнутих результатах [44, с. 122-124].

На нашу думку, з впровадженням в освіту цифрових технологій проводити таку форму уроку стало простіше й ефективніше, адже окрім історичних документів можна переглянути відеоматеріали, оцифровані

зображення, прослухати аудіозаписи, а на завершальному етапі провести для учнів експрес-вправи та ігри-вікторини на великому екрані. Проаналізувавши навчальні підручники з історії, ми дійшли висновку про доречність впровадження цієї складової в методику навчання для опрацювання історичних джерел. Наприклад, у підручниках Т. Ладиченко наводять QR-коди з покликаннями на відеоматеріали до теми уроку в YouTube, а далі подають запитання і завдання відповідно до переглянутого відео [8, с. 79; 11]. О. Мальований пропонує розвивати інформаційні навички у середовищі LearningApps, використовуючи для цього різні вправи «Кросворд», «Заповнення пропусків», «Знайти пару» або вправу-гру «Перший мільйон» [75, с. 19-23]. Він вважає, що такі завдання виконують функцію інтерактивного закріплення знань пройденої теми, тому інтегрував їх у підручник для 9 класу [11].

Досліджуючи зарубіжний досвід, ми окремо виділяємо польських педагогів, які на уроках використовують сучасні методи набуття компетентностей. Зокрема, оксфордські дебати та SWOT-аналіз, однак найбільше вразило запропоноване завдання зняти власний фільм-репортаж на обрану тему, а саме з краєзнавства чи сімейної історії. Таке відео учні знімають на камеру телефону й публікують на каналі YouTube, а потім на одному із занять переглядають зняті сюжети та обговорюють їх [136]. Окрім того, вони вчаться працювати з медіа, писати сценарій, планувати роботу, дотримуватись дедлайнів і співпрацювати, розвиваючи базові вміння та навички. Створення історичних настільних ігор також звернуло на себе нашу неабияку увагу, адже ми звикли навпаки пропонувати складені ігри та вправи учням. Отож, вчитель разом з учнями визначають тему гри, а потім школярі в командах її розробляють. Під час проєкту вони повинні використовувати сучасні технології, наприклад, готують план роботи з загальним доступом до файлу, реалізують «мозковий штурм» та багато іншого у віртуальній хмарі, крім цього вони мають продемонструвати креативність (наприклад, створити віртуальну дошку чи упаковку для гри). Під час фіналу весь клас перевіряє підготовлені

ігри та здійснює самоконтроль. Об'єктивна самооцінка, вміння оцінювати свої сильні та слабкі сторони, вчитися на можливих помилках – ще одна надзвичайно важлива компетенція [136]. Таким чином, бачимо, що інформаційна предметна та ключова компетентності розвиваються разом з іншими, створюючи міждисциплінарні зв'язки.

Наступним потужним прийомом формування інформаційних вмінь та навичок ми вважаємо навчальні **комікси**. Їх можна пропонувати учням або у готовому вигляді, або запропонувати створити самостійно в якості проєкту. Розробка коміксів відбувається індивідуально або у групі та розпочинається з вибору теми. На другому кроці необхідно скласти сюжет та написати сценарій, а потім поділити його на окремі фрагменти – кадри коміксу [144, с. 4]. Ми пропонуємо працювати у сервісі StoryboardThat (<https://www.storyboardthat.com/>), який містить велику кількість персонажів, сцен та окремих предметів з можливістю їх редагування. Функціонал цієї програми настільки великий, що кожен може знайти усе необхідне для зображення власної історії [88]. Отож, відбувається закріплення знань і вмінь щодо змісту історичних джерел, адже учні передають інформацію у візуальному вигляді через призму своєї критичної оцінки та інтерпретації. Відзначимо, що досить довгий час дидактичні комікси досліджують та розробляють в Австрії. Зокрема, у дидактичній лабораторії історії та політичної освіти Зальцбурзького університету більше 10 років розробляють діагностичні завдання особливого типу, а саме у вигляді коміксів, плакатів, карикатур, фотографій та відео [121]. Педагоги публікують праці з дидактичними порадами й діляться власним досвідом, подаючи готові шаблони історичних навчальних коміксів від епохальних епосів до графічних щоденників для різних шкільних рівнів [120; 128].

Нестандартним підходом до активізації пізнавальної діяльності й розвитку інформаційних компетенцій стає **мем** (зображення з жартівливим змістом іронічного характеру), який адаптується під будь-яку форму уроку й засвідчує свою ефективність для роботи з учнями різних класів. Основними

застереженнями щодо його використання є заборона зводити трагічні події до форми комедії, а також необхідність дотримання коректності й послуговатися винятково з метою вдосконалення навчального процесу [87, с. 94-96]. Наприклад, учитель розробляє картинки з навмисно допущеними помилками, а перед учнями ставить завдання визначити й обґрунтувати правильну відповідь. Ще одним завданням з мемами може стати вправа на необхідність вияснення їх сутності й пояснення змісту. Наприклад, на уроці всесвітньої історії для учнів 7 класу під час вивчення теми «Візантійська імперія» можна створити жартівливі зображення з різним тлумаченням «грецького вогню», а учням запропонувати обрати правильний варіант чи виявити його відсутність. При цьому варто звернути увагу учнів на малюнок використання «грецького вогню» із «Хроніки Іоанна Скілиці». Ці ж створені меми стануть і в нагоді на уроці з історії України під час вивчення князювання Ігоря Рюриковича, а саме походів проти Царгорода, коли візантійці спалили човни русичів «грецьким вогнем». Також відомі меми-інформатори, які містять важливу інформацію для запам'ятовування. Створювати жартівливі зображення можна у різних безкоштовних цифрових онлайн сервісах: Imgflip (<https://imgflip.com/>), Make a meme (<https://makeameme.org/>), Pinterest (<https://www.pinterest.com/>) та ін.

Цікавий метод подання інформації з використанням **інфографіки** (у перекладі з латини – «інформування» + «пишу») – це візуальне подання даних у вигляді поєднання тексту та графіки, за допомогою якого репрезентують інформацію у великому обсязі. Її перевага полягає у швидкості сприйняття нового та розвитку ключових і предметних компетентностей [60, с. 81-82]. Учні мають можливість працювати з готовою інфографікою, або ж їм пропонується розробити власну, що розвиває вміння аналізувати, зберігати й відтворювати інформацію. Зокрема, цей метод застосовують для створення стрічок часу, біографій історичних діячів, зображення подій та фактів.

Зауважимо, що інфографіки бувають двох видів – статичні та динамічні. У першому випадку ми говоримо про поєднання інформативних зображень з

текстом, а у другому маємо справу з анімованими елементами двох типів – відеоінфографіка та інтерактивна. Перша представлена у відеоформаті з накладанням звуку та зміною кадрів, водночас, друга проявляється під час наведення курсору на певний елемент, наприклад, з'являються додаткові відомості, та вважається найбільш популярною, бо надає можливість створити невеличке зображення, з яким учень зможе працювати тривалий час [46, с. 199-205]. Ми пропонуємо створювати інфографіки у безкоштовних, але багатофункціональних середовищах Canva (<https://www.canva.com/>), Infogr.am (<https://infogram.com/>), Piktochart (<https://piktochart.com/>), у яких наявна велика кількість різноманітних тематичних шаблонів.

Інформацію подають також у вигляді **інтерактивних книг**. Взагалі е-підручники для української освіти не новина, адже у 2018 р. Міністерством освіти та науки було затверджено Положення про електронний підручник [16], після чого з'явилося чимало інтерактивних книг різної тематики – дитячі, туристичні, книги шкільної програми. Цифрові видання активно працюють над розробкою такого формату ще з 2012 р., оскільки він містить мультимедійний контент, у якому зображення оживають, привертають увагу й надовго залишаються у пам'яті. Водночас учителі теж отримали можливість самостійно та безкоштовно створювати власні інтерактивні книги, які звертають увагу учнів нестандартною подачею інформації. Наприклад, на їх сторінках розміщуються фото історичних джерел або тематичні відео-ролики, тексти книг, історичні карти, таблиці, схеми, зображення, корисні покликання як на інформаційні сайти, так і на інтерактивні вправи до уроку чи теми. Ми радимо використовувати платформу Book Creator (<https://app.bookcreator.com/>). Вона дозволяє створювати великі за об'ємом книжки, формувати власні бібліотеки, імпортувати зображення з платформи Canva, що значно покращує якість створеного продукту, який стає яскравим, ілюстрованим і привертає увагу школярів.

Існують окремі інформаційні елементи, які допомагають передавати інформацію та налаштовувати учнів на роботу. Рекомендуємо подавати їх на

початку уроку, бо вони одразу звертають на себе увагу і активують пізнавальну діяльність. Мова піде про «**хмару**» **слів** та **ребуси**, які досить популярні у сучасних підручниках з історії [11, с. 38; 22, с. 79]. «Хмара» слів візуалізує термінологію з певної теми, що допомагає швидше запам'ятовувати інформацію. Тому слова у «хмарі» різнокольорові й різняться за розміром. Самі ж «хмарки» бувають різної форми: спіралі, малюнку, геометричної фігури тощо. Все це з метою привернення уваги учнів та створення зорових асоціацій у пам'яті. Ми радимо створювати цей вид елементів на різних цифрових платформах, наприклад, Word It Out (<https://worditout.com/>), Toonytool (<https://www.toonytool.com/>) або Wordart (<https://wordart.com/>). Щодо ребусів, то їх розв'язання позитивно впливає на учнів, поповнюючи їх словниковий запас новими словами, розширюючи кругозір і тренуючи логічне мислення. Ми відносимо цей елемент до інформаційного, бо він є носієм інформації, за умови використання на початку чи в кінці уроку. В такий спосіб ребус або активує процес пізнання, або допоможе реалізувати рефлексію. Наш вибір щодо онлайн сервісу на користь українського генератора ребусів (<http://rebus1.com/>). Він дозволяє обрати рівень складності (дитячий, дорослий) та генерувати декілька різних варіантів зашифрованого слова, які складаються з яскравих зображень та завантажуються у форматі картинки, що, в свою чергу, полегшує їх подальше використання у презентаціях, віртуальних дошках чи книжках тощо.

Після проведеного уроку узагальнення та систематизації знань, вчитель може запропонувати учням домашнє завдання з використанням **соціальних мереж**, наприклад, Instagram. Такого типу робота досить популярна, адже вони використовують цю платформу майже щодня, й подібні завдання будуть виконувати з цікавістю, а отже опрацьовуватимуть велику кількість навчального матеріалу та додаткової інформації для кращого подання теми [63, с. 46-57]. Зокрема, завдання полягатиме у створенні профілю історичного діяча з публікаціями зображень, покликань на інформаційні сайти тощо [66, с. 103-107]. Також рекомендуємо під час позаурочної роботи в межах історичного гуртка запропонувати учням створити історичний календар й щодня

публікувати в Instagram історичні події, що відбулися в цей день. Інформативною буде сторінка з віртуальними екскурсіями, наприклад, середньовічними замками, тобто кожен пост міститиме зображення замку, його історію та хештег². Однак, інтеграція в освітній процес соціальних мереж має й свої негативні сторони, наприклад, зниження концентрації внаслідок великої кількості різного контенту, обмежений доступ через технічні чи особисті обставини, проблеми достовірності інформації. Отож, педагогу необхідно контролювати виконання цієї справи на всіх її етапах.

Як на наш погляд, інформаційну складову історичної компетентності найкраще формує та розвиває робота з історичними документами та джерелами. Втім, на уроці їх можна використовувати в електронному вигляді, скачавши з фондів архіву й подавши цифрову копію. Сучасні засоби й методи навчання дозволяють досліджувати не лише документи, але й інші історичні джерела не виходячи за межі класу, наприклад, інтерв'ю у відео чи аудіо форматі, фотографії, карикатури, листівки, щоденники тощо, й на їх основі створювати інформаційні матеріали. Подавати інформацію можна не лише у вигляді тексту, але й з використанням різних дидактичних прийомів, таких як: комікси, меми, подкасти, віртуальні книги, інфографіка та, навіть, сторінка у соціальній мережі. Все залежить від мети уроку, його завдань та організації роботи з учнями.

Проаналізувавши усі 5 складових історичної компетентності, робимо висновок, що вони відповідають специфіці змісту навчальної дисципліни. Кожна з них передбачає формування та розвиток певного набору вмінь та навичок, який вдосконалюється відповідно до рівня знань з історії, завдяки дидактичним методам та прийомам роботи. З розвитком цифрових технологій еволюціонують методичні засоби для проведення уроків, в тому числі й з історії. З'являються інтерактивні вправи, учні починають працювати з віртуальними дошками та книжками, впроваджуються в освітній процес

² Хештег – це мітка в соціальних мережах, яка складається із символу # та ключового слова чи словосполучення.

навчальні комікси, інфографіка, цифрові стрічки часу, інтерактивні карти, розробляються завдання з залученням штучного інтелекту та імерсивних технологій, набувають популярності подкасти та робота з цифровими платформами. Це спонукає вчителя вдосконалювати знання з цифрової грамотності, адже школярі вимагають сучасних підходів до навчання. Тому складові історичної компетентності (хронологічну, просторову, логічну, аксіологічну та інформаційну) можна формувати засобами цифрових технологій, на основі вже існуючих підходів і методики навчання. Важливо, щоб у класі були необхідні технічні ресурси для реалізації компетентнісного підходу засобами цифрового середовища. Також варто зазначити, що нами зверталася увага переважно на характеристики безкоштовних онлайн-сервісів, які не вимагають потужної технічної бази, а працюють з технікою розрахованою на звичайного користувача. Зауважимо, що пропоновані завдання і вправи носять рекомендаційний характер і можуть застосовуватися на уроках як додатковий матеріал з метою проведення інтерактивного уроку на засадах компетентнісного підходу.

Розділ 3. Формування історичних компетентностей засобами цифрових технологій

3.1. Проєкт розробки уроку в умовах цифрового середовища

Як на наше переконання, у даному дослідженні доцільно запропонувати розробку проєкту уроку з використанням цифрових технологій за умови наявності цифрового середовища. Для реалізації поставленої мети обрається тема з історії України «Феномен українського шістдесятництва», яку вивчають учні 11 класу. Для її опрацювання вирішили скористатися формою такого індивідуального та активного навчання як «перевернутий клас», тобто коли учням на домашнє завдання задають самостійне опрацювання теми, а під час наступного уроку вчитель виконує роль не носія знань, а лише помічника. У такий спосіб зручно проводити практичні заняття або урок узагальнення та систематизації знань.

Отож, ми розробили план уроку на обрану тему та продумали, які цифрові інструменти використовувати для формування та розвитку вмінь та навичок в учнів, а саме історичних та ключових компетентностей.

Урок з історії України на тему: «Феномен українського шістдесятництва» (із використанням цифрових технологій)

Клас: 11

Тривалість: 45 хвилин

Тип уроку: Комбінований

Форма проведення: Інтерактивний урок з використанням онлайн-ресурсів.

Мета уроку:

- **освітня:** ознайомити учнів із феноменом шістдесятництва в українській культурі, його представниками та значенням;
- **розвивальна:** розвивати критичне мислення й удосконалювати навички аналізу історичних та культурних явищ;
- **виховна:** виховувати шанобливе ставлення до культурної спадщини та активної громадянської позиції.

Основні поняття: «лібералізація», «десталінізація», «відлига», «реабілітація», «децентралізація», «шістдесятники», «русифікація», «дисиденти».

Основні персоналії: А. Горська, І. Світличний, В. Симоненко, Л. Костенко, Д. Павличко, В. Стус, І. Драч.

Обладнання: підручник (Власов В.С., Кульчицький С.В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2019. 256 с.) та цифрові інструменти (віртуальна дошка Padlet, YouTube, StoryboardThat, Canva, LearningApps, Google Docs).

Міждисциплінарні зв'язки: українська література, мистецтвознавство, інформаційні технології.

План уроку:

I. Організаційний момент.

1. Привітання учнів, оголошення теми уроку та приєднання до Padlet.
2. Опитування: «Що ви знаєте про шістдесятників?» (результати одразу виводяться на екран).

II. Актуалізація опорних знань.

Використання **LearningApps**: хронологічна вправа «Основні події періоду відлиги». Як період «відлиги» вплинув на українську культуру?

III. Мотивація навчальної діяльності.

Перегляд відео на YouTube: «Шістдесятники». Машина часу, Ч. 1 (від 3 хв. до 10 хв. 30 с.)

Запитання після перегляду:

1. Пригадайте, якими чинниками зумовлювалося виголошення М. Хрущовим на XX з'їзді КПРС доповіді про засудження культу особи Й. Сталіна?
2. З'ясуйте, в чому полягали наслідки цієї доповіді для суспільно-політичної сфери життя українського суспільства?

IV. Вивчення нового матеріалу.

1. **Презентація** матеріалу через Canva містить портрети діячів шістдесятництва, зображення їх книг з покликанням на вірші та картин.

2. Робота з навчальним коміксом представлена дидактичним коміксом «Алла Горська».

3. Робота з джерелами у підручнику – учні працюють у групах із фрагментами щоденникових записів Леся Танюка про Аллу Горську (підручник, с. 88) та спогадами Коцюбинської М. (підручник, с. 90).

Запитання до класу:

1. Яким чином, за спогадами Л. Танюка, Клуб творчої молоді «Сучасник» перетворився на осередок українського культурного життя?

2. Виберіть із тексту джерел влучні характеристики сучасників Алли Горської. Які деталі у них справили на Вас найбільше враження?

IV. Систематизація і узагальнення знань

Робота з текстами віршів через Google Docs – учні працюють у групах із фрагментами поезій Василя Стуса та Василя Симоненка.

Завдання до класу: знайти у тексті мотиви боротьби за національну ідентичність.

V. Підсумок уроку

1. Опитування в Padlet: «Що найбільше вразило вас у русі шістдесятників?»
2. Відповіді на запитання учнів.

VI. Домашнє завдання

Створити мапу ключових постатей шістдесятництва. Кожен учень обирає відомого діяча, розташовує його портрет і складає коротку характеристику, записавши під портретом 2 прикметники, якими можна його схарактеризувати; 2 дієслова, які виражають сутність діяльності цієї постаті; речення, що вказує на роль в тогочасному культурному житті; в останньому рядку запишіть один влучний іменник, який визначає її місце у русі шістдесятників.

Згідно плану уроку, на занятті працюємо з віртуальною дошкою **Padlet**, на якій є можливість заздалегідь розмістити всі необхідні матеріали й опублікувати в мережі. Зручно, що покликання на віртуальну дошку можна давати як у вигляді URL, так і генерувати QR-код (ця функція доступна на платформі). Використання останнього значно прискорює вхід на дошку та

відповідно економить час під'єднання до сервісу під час уроку. Код пропонуємо сканувати телефоном безпосередньо з самої дошки, надіслати дітям у групу в соціальній мережі, або ж просто роздрукувати та роздати на парти. Процес під'єднання при наявності у класі мережі Wi-Fi займе до 1 хв часу, а при умові частого використання віртуальної дошки, учні під'єднуються досить швидко, отож швидкість підключення залежить від мережі Інтернет і досвіду роботи в онлайн сервісі. Наша дошка отримала наступний QR-код:



Рис. 1. QR-код Padlet. Тема уроку «Шістдесятники»

Вважаємо доцільним розпочати заняття з опитування щодо вияснення рівня знань після самостійного опрацювання теми. У цьому випадку доречно розробити **Опитувальник**, який містить декілька варіантів відповіді. Створюємо його засобами Padlet та поміщаємо на дошці. Для цього у нижньому правому куті вікна дошки натискаємо на кнопку «Додати допис» та обираємо «Більше типів вкладення» або натискаємо комбінацію клавіш Ctrl+5. У новому вікні знаходимо тип вкладення «Опитування» (Рис. 2).

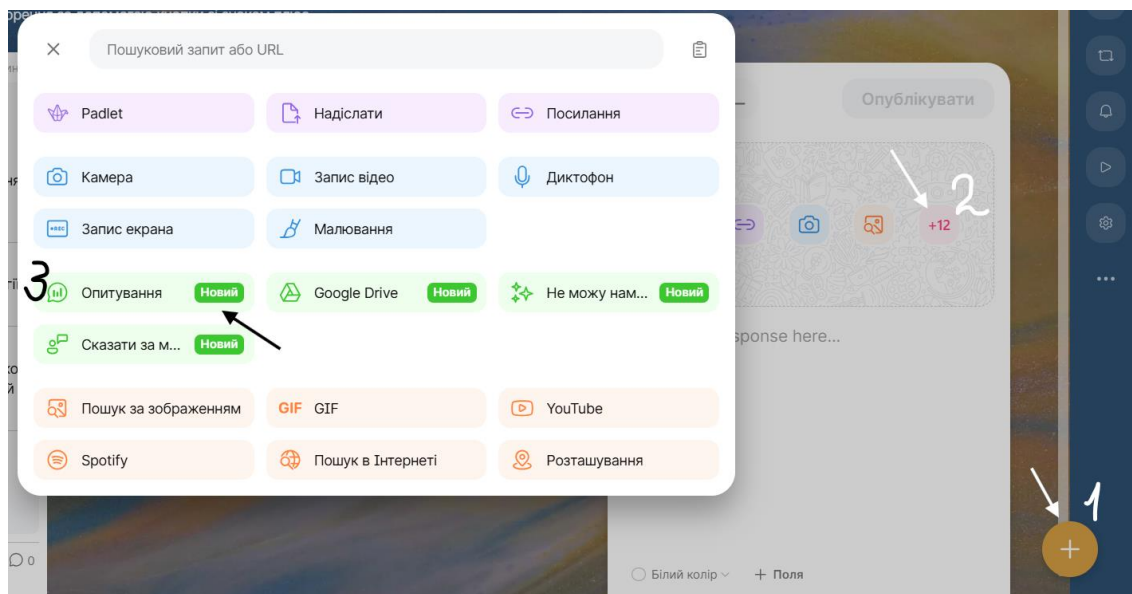
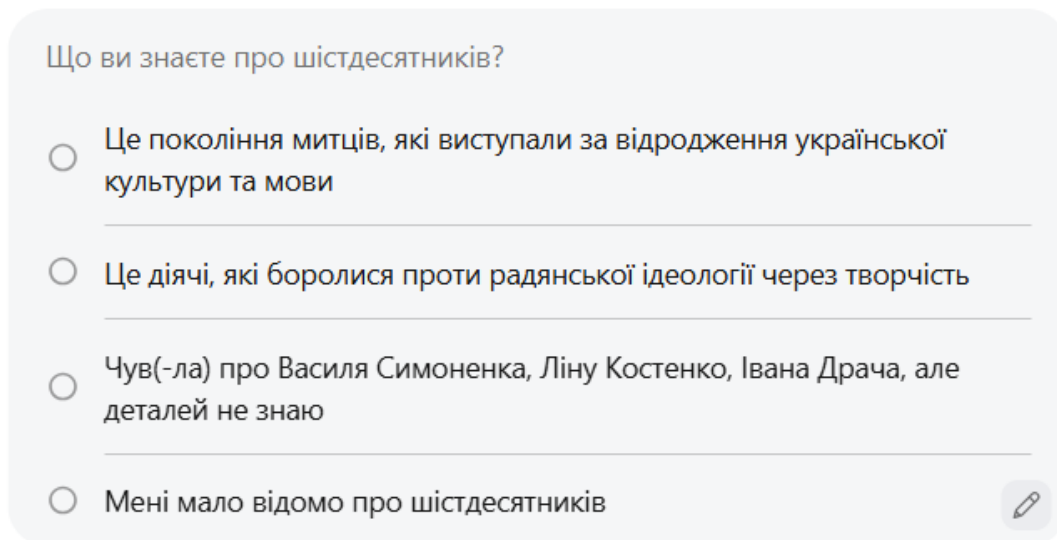


Рис. 2. Створення «Опитування» у сервісі Padlet.

Оскільки ми завчасно розробили питання й варіанти можливих відповідей, то це дозволяє не витратити час учнів на їх написання, а лише обрати потрібний. До речі, опитувальник містить функцію «Показати результати», що досить корисно для аналізу рівня знань класу в цілому. Розглянемо його зміст (Рис. 3):



Що ви знаєте про шістдесятників?

- ☐ Це покоління митців, які виступали за відродження української культури та мови
- ☐ Це діячі, які боролися проти радянської ідеології через творчість
- ☐ Чув(-ла) про Василя Симоненка, Ліну Костенко, Івана Драча, але деталей не знаю
- ☐ Мені мало відомо про шістдесятників

Рис. 3. Опитувальник у сервісі Padlet.

На етапі актуалізації знань використовуємо онлайн сервіс **LearningApps** для виконання хронологічної вправи «Основні події періоду відлиги». Зауважимо, що її необхідно зробити завчасно у згаданому вище сервісі, тому ми обрали шаблон «Просте упорядкування» й розробили картки на тему про період «відлиги», створивши завдання упорядкувати події цього періоду за хронологією. Зауважимо, що розробляти інтерактивні завдання варто у своєму обліковому записі, інакше їх буде важко знайти для подальшого використання. Покликання на вправу розміщуємо на інтерактивній дошці за запропонованим вище алгоритмом додавання елементів, але на третьому кроці, замість тип вкладення «Опитування», обрати «Посилання» та вставити URL вправи, скопійований з блоку «Використати вправу» сервісу LearningApps (Рис. 4).



Рис. 4. Інтерактивна вправа у сервісі LearningApps.

Наступний крок – це публікація відеоматеріалу. Нами обрано тематичне відео з ресурсу YouTube. Переглянувши його, вирішили виділити один з фрагментів, а саме з 3 хв по 10 хв 30 сек. Через брак часу увесь відеоролик на уроці не має можливості переглянути, але його залишаємо на віртуальній дошці, тому учні, повернувшись додому, матимуть можливість знову зайти на дошку й переглянути відео повністю в будь-який зручний для них час. Алгоритм публікації відео з YouTube подібний до створення опитування, тому знову не будемо на цьому зупинятися. Зрозуміло, що на третьому кроці необхідно замість тип вкладення «Опитування» обрати YouTube й вставити покликання на ролик, після чого потрібно натиснути на кнопку «Опублікувати» (Рис. 5).

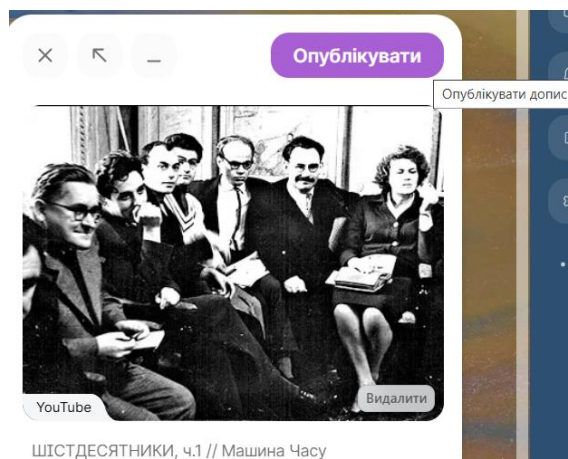


Рис. 5. Відео у сервісі Padlet.

Скористаємося також прийомом застосування навчального коміксу, тим більше, що він досить добре підходить для висвітлення біографічних сюжетів. Тут можливі два варіанти: перший – вчитель сам розробляє навчальний комікс і показує його на уроці, а другий – група учнів розробляє його та демонструє свій тематичний проєкт. У другому випадку треба орієнтуватися на можливості класу, адже не всі вміють самостійно працювати у онлайн середовищі **StoryboardThat**, хіба що Ви вже розглядали його можливості на уроках інформатики та проведете інтегрований урок з історії. Ми використовуємо матеріали коміксів саме з такого уроку, коли учням проводили заняття з історії у комп'ютерному класі, попередньо підготувавши тему, сюжет і кадри для майбутніх історичних коміксів. Отож, готові комікси також розміщуємо на віртуальній дошці Padlet. Зверніть увагу, що один роздрукований комікс може встигнути прочитати лише третина класу, а матеріал в електронному варіанті доступний одночасно для всіх. Це ще одна перевага у використанні цифрових технологій на уроках. Ми обрали комікс про Аллу Горську, оскільки вона є однією із засновниць руху шістдесятництва, а її біографія й спогади про неї поміщено у навчальному підручнику історії України для учнів 11 класу. Крім того, у відеоролику, розташованому вище, також йдеться про цю відому постать, тому комікс стає чудовим доповненням до навчального матеріалу (Рис. 5).

АЛЛА ГОРСЬКА

українська художниця-шістдесятниця, дисидентка, громадська діячка та правозахисниця

Автори: Любомир Лещинський, Дмитро Тимчук, Захар Кохан, Аріна Шуханова, Денис Пшеничний

Участь в Клубі творчої молоді в Києві (початок 1960-х рр.)



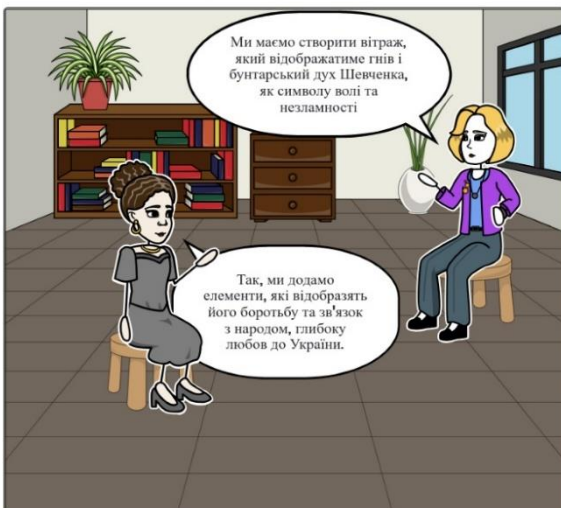
Алла Горська разом з В. Зарецьким, В.Стусом, В. Симоненком, Л. Танюком, І. Світличним стала однією з організаторок і активною членкинею Клубу творчої молоді Сучасник – центру українського національного життя у Києві, осередку шістдесятництва .

Знахідка поховання жертв масових розстрілів (1962 р.)



Розслідувала поховання жертв масових розстрілів НКВС українських громадян у Биківні (1937-1941 рр.), читала й поширювала самвидав , листувалася з політв'язнями й допомагала їхнім родинам.

Створення вітражу «Шевченко. Мати» (1964 р.) у вестибюлі головного корпусу Київського університету



З нагоди 150-річчя від дня народження Т. Шевченка ректорат університету замовив групі художників вітраж. Однак ідеологічно шкідливий вітраж був розтрощений.

КДБ бере під нагляд учасників Клубу творчої молоді (з 1965 р.)



Квітень 1968 р. – Алла підписала «лист 139-ти» (колективний протест діячів української культури проти політичних арештів в Україні).
У 1970 р. – смерть за загадкових обставин.

Рис. 5. Навчальний комікс створений у середовищі StoryboardThat.

Для розміщення зображення на віртуальній дошці достатньо з запропонованого алгоритму виконати перший крок та перетягнути зображення у вікно, що відкрилося. Можливий ще один варіант, якщо, наприклад, комікс досить великий, то його можна розмістити на GoogleDisk і виконати перші два кроки алгоритму, а на третьому замість «Опитування» обрати GoogleDisk. Далі відкриється невеличке інформаційне вікно, у якому повідомлять про необхідність під'єднати диск до сервіса. Таке приєднання виконують один раз, а потім автоматично відкривається Ваш віртуальний диск у цьому обліковому записі. Варто пам'ятати, що, обираючи зображення з GoogleDisk, попередньо потрібно змінити права доступу до нього, бо по замовчанню вони будуть обмежені, а значить зображення ніхто, крім вас, не побачить.

Далі нами підготовлено для демонстрації презентацію з портретами діячів культури й мистецтва та їхніми творами, розроблену у середовищі **Canva**. Вона містить 10 слайдів, на яких є покликання на повний зміст зазначених творів і використовується з інформаційною метою, на випадок, якщо учні не опрацювали матеріал в повній мірі або нагадати їм вивчене. Вибір платформи **Canva** пов'язаний з наявністю у ній готових тематичних шаблонів та додаткових об'єктів, які допомагають швидко та якісно створювати презентації. Звичайно, не будемо демонструвати усі слайди, наведемо лише один з них, наприклад, слайд про Василя Симоненка (Рис. 6).



Рис. 6. Слайд презентації у середовищі Canva.

Роботу з текстами зручно проводити у Google Docs, де можна створити текстовий документ і відформатувати його. Нові документи зберігаються у Вашій папці на Google Диск, тому їх в будь-який момент можна редагувати, видалити або змінити права доступу, наприклад, дозволити редагування (у випадку зміни завдання і необхідності внесення учнями нової інформації – власних дописів, текстів, цитат тощо). Тож створимо текстовий документ з двома вкладками – Симоненко В. та Стус В., що відповідають окремим сторінкам з віршами, але знаходяться в одному документі (Рис. 7). На уроці вчитель називає команді лише прізвище письменника, а учні обирають потрібну вкладку. Розмістити документ Google Docs на віртуальній дошці не складно, потрібно дотримуватися алгоритму й на третьому кроці обрати «Посилання». Варто зауважити, що покликання не достатньо, щоб документ відображався у всіх учнів, адже його власник (вчитель, що створив документ) повинен змінити права у властивостях документа або натиснувши на кнопку «Поділитися», що знаходиться у правому верхньому куті вікна. Далі у новому вікні «Поділіться файлом <назва>» у блоці «Загальний доступ» обрати «Усі хто має посилання» та скопіювати нове загальне покликання. Саме його потрібно опублікувати на дошці, тоді не виникне проблем з доступом до файлу.

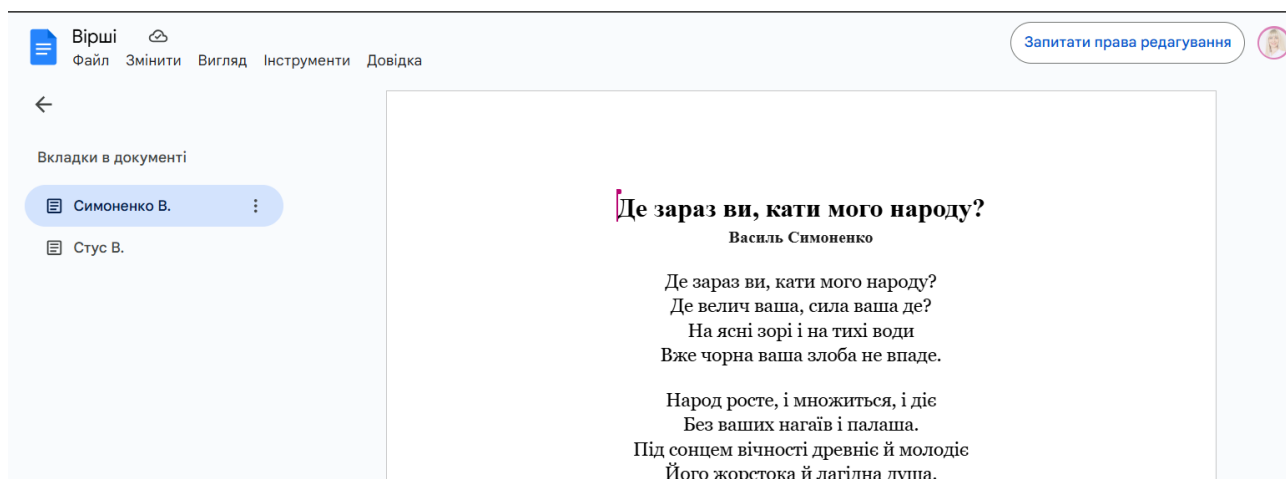


Рис. 7. Документ у середовищі Google Docs.

На етапі підсумку уроку пропонуємо учням відповісти на запитання «Що найбільше вразило Вас у русі шістдесятників?», але цього разу не

використовуємо «Опитування» вбудоване у дошку, а попередньо створюємо зображення у форматі .JPG з відповідним запитанням, наприклад, це нескладно зробити у середовищі Canva, оскільки можна обрати готовий яскравий шаблон, який приверне увагу учнів. Розміщуємо зображення та пропонуємо учням залишати під ним коментарі-відповіді (Рис. 8).

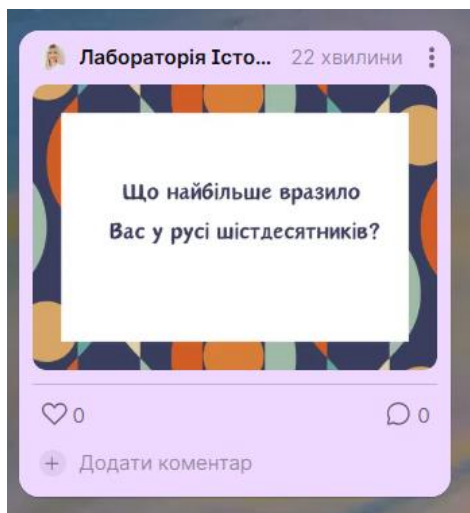


Рис. 8. Заключний етап уроку на дошці Padlet.

Згідно плану уроку, на домашнє завдання учням пропонуємо створити мапу ключових постатей шістдесятництва. Майданчиком для цього може слугувати ще одна віртуальна дошка Padlet, або ж покликання на документ у Google Docs з зміненими правами щодо редагування. Ми використовуємо останній варіант, надаючи доступ усім учням, які користуються сервісом електронної пошти Gmail (у школах учням створюють персональні скриньки) (Рис. 9).

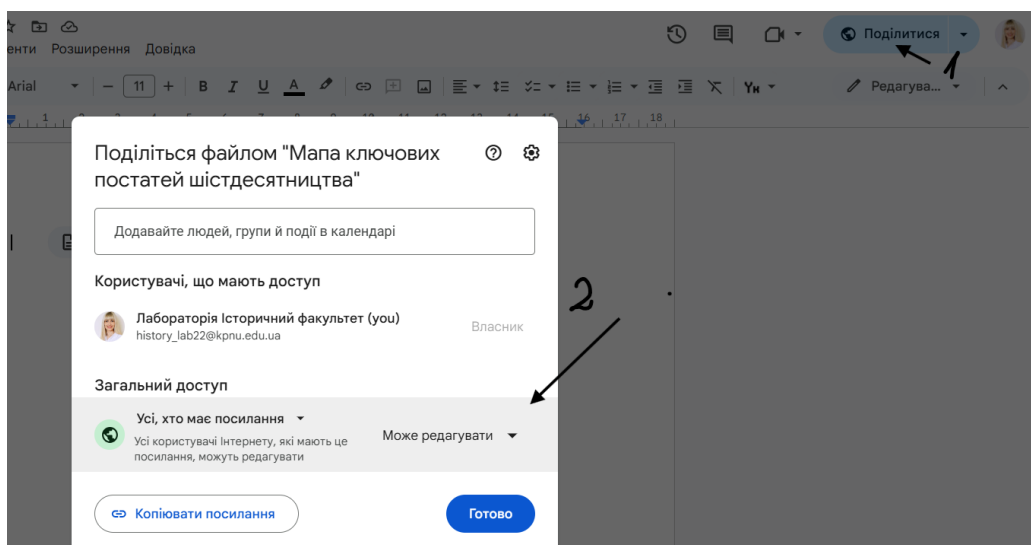


Рис. 9. Надання доступу на редагування документу у Google Docs.

Окремо хочемо звернути увагу на те, що кожне вкладення на дошці зафарбоване іншим кольором – це зроблено з метою виділення завдань відповідно до етапу уроку. Тому опитування на початку уроку забарвлено у червоний колір, завдання на актуалізацію опорних знань виділено жовтим, мотивація навчальної діяльності – блакитним, вивчення нового матеріалу залишили білим, а завдання систематизації і узагальнення знань – зеленим, на підсумок уроку залишився фіолетовий колір. Кольори обирали з наявних у сервісі, тому змінювати їх яскравість чи насиченість не було можливості, але їх інтенсивність на платформі підібрана вдало для освітнього контенту.

Отже, ми представили урок з використанням цифрових технологій, який поєднав інтерактивні інструменти, мультимедійні ресурси та сучасні засоби навчання. Він став лише одним прикладом проведення практичної роботи, втім кожен урок можна доповнювати цифровими елементами та інструментами для ефективнішого засвоєння матеріалу та розвитку предметних і загальних компетентностей, тим більше існує багато безкоштовних цифрових сервісів освітнього напрямку. Вчителю достатньо лише навчитися їх використовувати та впроваджувати на своїх уроках. Однак, варто пам'ятати, що не можна на кожному уроці застосовувати однакові методи та прийоми, бо вони втратять свою цінність й не дадуть бажаного результату. Тому радимо їх чергувати та опановувати більшу кількість нових сервісів та сучасних методик, які допоможуть створити цікаві дидактичні матеріали з інтерактивними елементами та забезпечити проєктну діяльність і роботу у групах, а також розвиток творчого потенціалу та критичного мислення учнів.

3.2. Самоаналіз уроку.

Тема уроку: «Феномен українського шістдесятництва».

Даний урок відповідає чинній програмі з історії України для учнів 11 класу. Його мета полягає у формуванні в учнів знань про шістдесятників як явище української культури, їхню роль у боротьбі за національну ідентичність,

а також розвитку навичок критичного мислення та аналізу історичних подій. Вона досягається за допомогою сучасних цифрових технологій, інтерактивних завдань та мультимедійних ресурсів. Крім того, виховний компонент реалізується через звернення до моральних і громадянських цінностей шістдесятників.

Зміст уроку розроблено відповідно до поставленої мети, а структура відповідає його цілям і тривалості:

- **Організаційний момент** дозволяє швидко залучити учнів до теми через інтерактивне опитування в Padlet.
- **Актуалізація опорних знань** відбувається через інтерактивну вправу, розроблену на платформі LearningApps, що допомагає встановити історичний контекст періоду «відлиги».
- **Мотивація навчальної діяльності** проходить завдяки перегляду відео про шістдесятників та подальшого обговорення, що стимулює зацікавленість учнів у темі.
- **Вивчення нового матеріалу** організоване поєднанням різних методів: робота з презентацією, навчальним коміксом, історичними джерелами та аналізом текстів, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок.
- **Систематизація і узагальнення знань** у груповій роботі сприяє закріпленню основних понять та ідей з теми уроку.
- **Підсумок уроку** проводиться у вигляді інтерактивного опитування, що дозволяє учням узагальнити свої знання та висловити власні враження щодо руху шістдесятників.
- **Домашнє завдання** орієнтоване на розвиток творчих здібностей, критичного мислення та закріплення отриманих знань.

Під час уроку встановлюються міжпредметні зв'язки з українською літературою, мистецтвознавством та інформаційними технологіями, оскільки представниками руху шістдесятників було молоде покоління інтелектуалів,

серед яких письменники, поети, художники, театральні діячі, кіномитці та ін. Розгляд їхньої творчості та висвітлення біографії з використанням цифрових технологій, що розвивало в учнів цифрові, інформаційні та ціннісно-сміслові компетентності.

Виклад матеріалу уроку ґрунтувався на інтерактивних та інноваційних методах навчання. Так, робота з цифровими інструментами (Padlet, Canva, Google Docs) сприяє активності учнів та їх залученню до обговорення. Групова робота спрямовується на розвиток у них комунікативних навичок, вмінь співпрацювати та аналізувати. Робота з джерелами формувала уявлення про методи історичного аналізу, а перегляд відеоматеріалів та використання дидактичного коміксу допомагають зробити зміст теми більш доступним і цікавим.

Внаслідок чого учні отримують необхідний матеріал для розуміння основних причин виникнення феномену шістдесятників, для ознайомлення з ключовими постатями цього руху та їхнім внеском у розвиток культури, навчають працювати з історичними джерелами й аналізувати художні твори з позицій історичної реальності.

Особливо виділяємо роботу з цифровими ресурсами, які істотно підвищують ефективність уроку. Інструменти на зразок інтерактивної дошки Padlet та вправ у LearningApp сприяють інтерактивності, а сервіси Canva та Google Docs роблять навчальний матеріал більш наочним. Однак, варто також звернути увагу на можливі технічні труднощі, які можуть виникати під час роботи онлайн, тому під час проведення уроку з залученням цифрових технологій необхідно забезпечити справне цифрове освітнє середовище, наприклад, перевірити роботу роутера та активність покликань у Padlet.

Отож, урок на тему «Феномен українського шістдесятництва» сприяє не лише засвоєнню знань, але й формуванню критичного мислення, ціннісного ставлення до історичного минулого та навичок використання цифрових інструментів у навчанні. Крім того, запропоновані для використання інноваційні методи та прийоми розвивають історичні компетентності поряд з

ключовими. Вправа у LearningApp позитивно впливає на хронологічні вміння учнів та розвиток геопросторового мислення, інформаційні компетентності розвивають такі прийоми як навчальний комікс, перегляд презентації та робота з джерелами, а логічну та аксіологічну складову формують та поглиблюють завдання до історичних джерел, аналіз тексту віршів та перегляд відеоролику.

Таким чином, ми зробили спробу розробити проєкт уроку з історії України для учнів 11 класу з використанням сучасних цифрових технологій та інноваційної методики в компетентнісно-орієнтованому навчанні. Було використано цифрові платформи та онлайн сервіси для створення інтерактивних завдань, забезпечення групової та індивідуальної роботи й розвитку історичних компетентностей. Звичайно, проведення такого уроку вимагає від вчителя володіння цифровою грамотністю та навичками роботи з онлайн сервісами і освітніми платформами, однак сучасні методи навчання базуються на цифрових методах та прийомах роботи, а їх впровадження в освітній процес сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхніх ключових компетентностей, таких як інформаційна та цифрова грамотність, критичне мислення, комунікативні навички та здатність до самостійного навчання. Це також дозволяє зробити уроки більш інтерактивними, наочними та цікавими, створюючи умови для індивідуалізації навчального процесу та врахування освітніх потреб кожного учня.

ВИСНОВКИ

Отже, у роботі досліджено одну з предметних компетентностей, зокрема, історичну, що складається з п'яти структурних елементів, для формування та розвитку яких необхідно використовувати дидактичні методи та прийоми навчання. Однак у сучасному світі відбувається глобальна цифровізація освіти, одним з завдань якої є підвищення ефективності проведення навчальних занять, що проявляється у різноманітні підходів щодо застосування цифрових засобів навчання через розробку інтерактивних вправ та завдань в онлайн-сервісах та на освітніх платформах. Основною вимогою до проведення такого виду занять є наявність цифрового освітнього середовища та достатнього рівня цифрової грамотності вчителя, тому на законодавчому рівні розроблено відповідні концепції та плани реалізації впровадження цифрових методів навчання і розвитку відповідних компетентностей у населення України. Отож, під час виконання дослідження проаналізовано законодавчі джерела щодо впровадження компетентностей в освітній процес та його цифровізацію, що дало змогу прояснити сучасний стан реалізації інноваційних підходів та майбутні перспективи розвитку освіти як в Україні, так і у світі. Зауважимо, що розглянувши наукові праці та іншу літературу, прийшли до думки, що в розвинутих країнах світу диджиталізація освіти відбувається досить динамічно, наприклад, з залученням імерсивних технологій, зокрема, віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту та різноманітних інтерактивних вправ. Такі елементи присутні на кожному уроці й стали нормою для учнів, а домашні завдання носять переважно творчий та креативний характер, з залученням критичного мислення, що активізує пізнавальну діяльність в школярів різного віку. В Україні поки зроблено перші спроби розробки інтерактивних вправ, які інтегровані в навчальні підручники з історії України та всесвітньої історії для учнів 5–7 класів відповідно до Концепції Нової української школи з метою розвитку різних компетентностей. Навчальні підручники 8–11 класів містять лише окремі елементи застосування цифрових технологій переважно з покликаннями на мультимедійні матеріали, але з

завданнями на розвиток історичної компетентності. Також вони розроблені з врахуванням проведення практичних занять з історії, що позитивно впливає на розвиток вмінь і навичок у цій галузі освіти.

Сучасні підходи до навчання краще формують та розвивають компетентності необхідні для успішного майбутнього здобувачів освіти, мова йде про ключові та предметні. Отож, до структури історичної компетентності належать хронологічна й просторова складові. Найважливішим її компонентом науковці вважають хронологічну, оскільки розуміння виміру часу важливіше, ніж завчені дати. Формувати та розвивати хронологічні вміння допоможуть задачі з використанням стрічки часу, дидактичні ігри, завдання на складання хронологічних та синхроністичних таблиць, використання фрагментів історичних джерел, розв'язування хронологічних прикладів та рівнянь з застосуванням онлайн-сервісів. Щодо просторової компетентності, то вона пов'язана з хронологічною, адже простір і час не існують окремо та взаємопов'язані між собою. До просторових вмінь і навичок відносять не лише картографічні, які первинно формуються на уроках географії, але й вміння локалізувати події, з'ясовувати вплив географічного фактору, аналізувати та узагальнювати зміст карт. Однак важливо не лише орієнтуватися у соціально-історичному просторі, але й розвивати геопросторове мислення, яке формує в учнів вміння критично аналізувати інформацію та прослідковувати зв'язки між людиною та навколишнім середовищем. Для розвитку просторових вмінь і навичок застосовують геоінформаційні системи, електронні мапи, історичні симуляції, проводять інтерактивні історико-географічні вікторини, пропонують творчі завдання на розробку історичних карт.

Логічний складник предметної компетентності ґрунтується на досвіді та цінностях учнів, а також вміннях аналізувати, узагальнювати, систематизувати, осмислювати та виділяти головне й другорядне. У цьому випадку вчителю потрібно складати завдання на визначення ролі історичної особи, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків історичних явищ і процесів, їх порівняння тощо. Ефективними стануть завдання на заповнення пропущених слів у тексті, аналіз

фотографій чи відео, бесіда з генеративним штучним інтелектом на обрану тему, розробка історичних портретів у візуальній формі, наприклад, у вигляді інфографіки чи плакату. Водночас, аксіологічна компетентність дозволяє побачити історію зсередини через призму власних цінностей та уявлень про історичний час, тому доречними є завдання на створення карти моральних дилем з використанням віртуальної дошки або запису подкасту, що стимулюватимуть в учнів рефлексію моральних цінностей.

Під час роботи з інформацією важливо володіти не лише технічними навичками опрацювання тексту, але й вмінням критично оцінювати та інтерпретувати отримані дані. Тому для розвитку інформаційної компетентності важливо працювати з історичними джерелами. Сучасні технології дозволяють подати їх в електронному вигляді у форматі зображення, аудіо- та відео-, наприклад, історичні навчальні комікси привернуть увагу учнів різного віку та закріплять знання змісту джерел, а меми допоможуть вдосконалити навчальний процес та залучити критичне мислення. Також корисними для роботи будуть інфографіки, за допомогою яких подається інформація великого обсягу, або ж інтерактивні книги, а на початку уроку зацікавлять у новій темі «хмарки» слів та ребуси. В дидактичних цілях пропонуються навіть завдання з використанням соціальних мереж, наприклад, для створення календарю подій чи віртуальних екскурсій.

На основі опрацьованої інформації та запропонованих нами методів та прийомів формування і розвитку різних складових історичної компетентності розроблено проєкт уроку з історії України для учнів 11 класу, який демонструє модель методики використання цифрових технологій на уроках історії. На уроці використано віртуальну дошку Padlet та її функціонал, онлайн сервіс для створення інтерактивних завдань LearningApps, відеоресурс YouTube, навчальні комікси середовища StoryboardThat, додатки Google та платформу Canva. Проаналізувавши розроблений проєкт, дійшли висновку, що він позитивно впливає на підвищення мотивації учнів, робить заняття інтерактивними, цікавими та ефективними, розвиває не тільки предметні компетентності, але й

ключові, включаючи цифрову. Подібні заняття сприяють активному залученню школярів до освітнього процесу, формуванню критичного мислення, творчих здібностей та навичок співпраці. Інтеграція цифрових технологій робить уроки більш наочними та сучасними, дозволяючи учням не тільки засвоювати знання, а й застосовувати їх у різних форматах, що розширює межі традиційного навчання, роблячи його інтерактивним, багатогранним і більш наближеним до реалій цифрового суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

Джерела:

1. Власов В. С., Кульчицький С.В. Історія України (профільний рівень): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 304 с. С. 261.
2. Власов В., Данилевська О., Ващук Д. Історія України: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2024. 192 с.
3. Власов В., Данилевська О., Ващук Д. Навчальний посібник для 8 класу закладів загальної середньої освіти, які беруть участь в інноваційному освітньому проєкті всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» у 2024/2025 навчальному році. Київ: «Генеза». 2024. Ч. 1. 60 с.
4. Власов В.С. Вступ до історії: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. С. 17.
5. Власов В.С., Кульчицький С.В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 256 с.
6. Державна стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#n11> (дата звернення: 22.10.2024).
7. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 10.10.2024).
8. Ладиченко Т. В. Всесвітня історія: (рівень стандарту): підруч. Для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2018. 160 с. С. 79.

9. Ладиченко Т., Лукач І., Івченко О. Всесвітня історія. Навчальний посібник для 8 класу закладів загальної середньої освіти, які беруть участь в інноваційному освітньому проєкті всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» у 2024/2025 навчальному році. Київ: «Генеза». 2024. Ч. 1. 49 с.
10. Ладиченко Т., Лукач І., Івченко О. Всесвітня історія. Підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: «Генеза». 2024. 192 с.
11. Ладиченко Т., Осмолівського С., Мальованого О. Всесвітня історія. Підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: «Генеза». 2022. 175 с.
12. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.10.2024).
13. Пастушенко Р.Я. Вступ до історії: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. С. 30. <https://history.vn.ua/pidruchniki/pastyshenko-introduction-to-history-5-class-2018/4.php>
14. Полянський П.Б. Всесвітня історія (рівень стандарту). Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота, 2019. С. 10.
15. Пометун О.І., Малієнко Ю.Б., Дудар О.В. Всесвітня історія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта». 2024. 224 с. С. 6.
16. Про затвердження Положення про електронний підручник: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 травня 2018 р. №440. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18> (дата звернення 15.10.2024 р.)
17. Про освіту: Закон України розділ 2, Ст. 12, п. 1. № 38-39, ст.380 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

18. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 08.10.2024).
19. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#n13> (дата звернення: 24.10.2024).
20. Смолій В.А., Степанков В.С.. «Історія України» підручник для 7 класу ЗНЗ. Київ: ТОВ «Видавництво «Генеза». 2020. С. 15. 160 с.
21. Цифрограм для вчителів. Дія. Освіта. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/digigram-test/teachers> (дата звернення: 14.10.2024).
22. Щупак Я.І., Бурлака О.В. та ін. Всесвітня історія: підручник для 8 класу закладів загальної середньої світи. Київ: УОВЦ «Оріон», 2021. 192 с.
23. Щупак І. Я. Всесвітня історія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / К. : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с.
24. Decision (EU) 2022/2481 of the European Parliament and of the Council of 14 December 2022 establishing the Digital Decade Policy Programme 2030 (Text with EEA relevance). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2022/2481/oj>
25. DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. (дата звернення: 14.10.2024).
26. DigCompUA for Citizens 2.2. Рамка цифрової компетентності громадян України. Міністерство цифрової трансформації України. 2023. 105 с.
27. Digital education action plan (2021-2027). URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-factsheet-sept2020_en.pdf (дата звернення: 24.10.2024).

28. State of the Digital Decade 2024 Communication: European Commission. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/2024-state-digital-decade-package> (дата звернення: 24.10.2024).

Література:

29. Бабенко Т. Інформаційна компетентність як складова інформаційної культури майбутніх учителів історії. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 93. С. 22–26.
30. Баханов К. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історії. Харків: Вид. група «Основа». 2008. 159 с.
31. Баханов К. Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти: Автореф. дис... д-ра пед. Наук. Ін-т педагогіки АПН України. К., 2007. 43 с.
32. Баханов К. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 108 с.
33. Баханов К., Баханова О., Барнінець О., Венцева В., Гуренко О., Десятов Д., Кашкарьов Г., Мирошніченко В., Мокрогуз О., Нищета В., Федчиняк А. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: Колективна монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI. 2012. 520 с.
34. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД». 2005. 384 с.
35. Бахмат Н.В., Сторчова Т.В., Моцик Р.В. Мелекєсцева Н.В., Братиця Г.Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*. 2023. Вип. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753> (дата звернення: 24.08.2024).
36. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

37. Білоцерківець Т.А. Історія в датах (формування хронологічної компетентності на уроках історії). Кунцеве, 2012. URL: <https://www.slideshare.net/ssuser4fe418/ss-46720907> (дата звернення: 24.08.2024).
38. Богдановська Л.П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 62–65.
39. Богдановська Л.П. Перспективи використання програмних та мереживих засобів у процесі вивчення всесвітньої історії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 25–31.
40. Бурлачка М. Діджиталізація освіти під час викладання історії України в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 55. Т. 1. 2022. С. 216–220.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов, ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
42. Вівсяна І. Підготовка вчителів історії до формування просторової компетентності учнів. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка. Вип. 9. 2021. С. 15–18.
43. Власов В.С. Як сформувати в учнів просторові уявлення та уміння. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник / О.І. Пометун, Н.М. Гупан, В.С. Власов. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». 2018. С. 81–95.
44. Власов В.С. Як сформувати в учнів уміння працювати з інформацією. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник / О.І. Пометун, Н.М. Гупан, В.С. Власов. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». 2018. С. 104-124.
45. Власов В.С. Як сформувати в учнів хронологічні уявлення та уміння. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі:

- методичний посібник. О. І. Пошетун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». 2018. С. 46–80.
46. Вовк О.В., Черемський Р.А. Інфографіка як ефективний засіб навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. Вип. 4 (150). С. 199-205.
 47. Ганаба С. Критичне мислення як компетенція та технологія навчання: можливості використання на уроках історії. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 15. С. 19.
 48. Гриценко А.П. Основні складові інформаційної компетентності майбутніх учителів історії. *Український педагогічний журнал*. 2018. №4. С. 86-90. С. 88.
 49. Гриценчук О.О. ІКТ у предметах суспільствознавчого циклу в школі США: аспект стандартизації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/149/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA_5-2009.pdf
 50. Гриценчук О.О. Стратегія впровадження ІКТ в цикл суспільствознавчих дисциплін в школі Великої Британії. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/148/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA_6-2009.pdf
 51. Грінченко В. Використання інфографіки при вивченні середньовічної та ренесансної культури у шкільних курсах «Всесвітня історія» та «Мистецтво». *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип.9. С. 154–165.
 52. Десятов Д. Використання Інтернет-ресурсів вчителем історії. *Історія в школі*. 2009. № 4. С. 37–42.
 53. Десятов Д. Використання мережевих технологій як засобу організації кооперативної діяльності учнів в процесі навчання. *Історія та правознавство*. 2013. № 28. С. 2–5.

54. Десятов Д. Використання мережевого геосервісу Google-Maps в процесі навчання історії. *Історія в школі*. 2013. № 6. С. 22–24.
55. Десятов Д. Використання блогу як медіа-освітньої технології в процесі навчання історії (на прикладі теми: «Українська СРР в умовах нової економічної політики (1921–1928 рр.)»). *Історія в школі*. 2011. № 3. С. 45–48.
56. Десятов Д. Використання веб-квесту як методу розвитку дослідницьких умінь учнів у процесі навчання історії. *Історія в школі*. 2012. № 9. С. 22–25.
57. Десятов Д. Дидактичний потенціал віртуальної навчальної спільноти. *Історія та правознавство*. 2014. № 4/5. С. 7–11.
58. Десятов Д. Методика використання відеосвідчень на уроках історії. *Історія та правознавство*. 2010. №19/20/21. С. 25–29.
59. Десятов Д. Оволодіти історичним простором (З досвіду організації практичних робіт з історичною картою, на прикладі теми «Середньовічне місто»). Всесвітня історія. 7 клас. Історія в школах України. 2005. №10. С. 18–20.
60. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П., Бекетова С.В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності. Методичний посібник. Харків: ВГ «Основа», 2019. С. 81–82. (Серія «Нові формати освіти»).
61. Дрогайцев О.І. Формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг: Б.в. 2009. 20 с.
62. Желіба О. Методичні засади використання умовно-графічної наочності у процесі навчання всесвітньої історії в 10-11 класах дисертація: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 293 с.

63. Зацерківна М., Халіманенко В. Соціальні мережі як ефективне середовище в освітньому процесі. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. Т. 7. № 1. С. 46–57.
64. Ічанська Н. В., Єрьомченко Д. Д. Використання комп'ютерних технологій на уроках історії. *Математика. Інформаційні технології. Освіта. Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції*. Луцьк. 2023. С. 91–94.
65. Казаков Г., Точиліна І. Використання Chat GPT у викладанні історії в закладах середньої освіти: погляд вчителя. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2024. №1 (7). С. 42–51.
66. Кінд-Войтюк Н. Сучасний вчитель історії та інформаційно-комунікаційна компетентність на уроках у Новій українській школі. *Літопис Волині. Всеукраїнський науковий часопис*. 2021. Чис. 24. С.103–107.
67. Кравцов С. С. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках історії. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2018. № 1 (6). С. 93–98.
68. Ладиченко Т. Компетентнісний підхід до вивчення історії на прикладах підручників з всесвітньої історії. *Історія в рідній школі*. 2020. №6. С. 19–21. С. 20.
69. Ладиченко Т.В. Компетентнісний підхід до вивчення всесвітньої історії в НУШ. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Тернопіль: Видавництво ТНПУ. 2020. С. 64–67.
70. Лейбенгруб П. Дидактика уроку історії в середній школі. Київ: Радянська школа. 1968. 185 с.
71. Леміжанська О. Подкасти, як інноваційний інструмент в освіті: нові можливості для уроків історії. *Проблеми дидактики історії*. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 15. С. 145–153.

72. Лук'янець В. Хронотоп. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
73. Ляшенко О. Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., Сухіх А. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ. 2024. Т. 102. №4. С. 1–25.
74. Малієнко Ю.Б. Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7-му класі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». 2018. 96 с.
75. Мальований О. Сучасні інтерактивні інструменти для перевірки вивченого під час уроків всесвітньої історії у 9 класі. *Історія в рідній школі*. 2022. №1. С. 19–23.
76. Машика В. Т. Інтелектуальні ігри з історії. Ч. 1. Х.: Вид. група «Основа», 2016. (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 4 (148)).
77. Міляг Р. Порівняльний аналіз дефініцій «критичне мислення» та «логічне мислення». *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. Вінниця. 2019. Вип. 54. С. 121–125.
78. Мокрогуз О. Методичні засади використання мультимедійної презентації. *Історія в сучасній школі*. 2012. №4. С. 35–38.
79. Мокрогуз О. Оптимізація сучасного уроку на інноваційних засадах: технологія досвіду. *Історія України. Сер., Шкільний світ*. 2012. № 15 (квіт.). С. 14–19.
80. Мокрогуз О., Тандура В. Медіаосвіта в контексті шкільної історії. *Історія в сучасній школі*. 2013. № 3. С. 27–33.
81. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії: навч.-метод. посіб. Харків: Основа: Тріада+. 2007. 191 с.
82. Нікора А.О. Сучасні технології навчання історії. *Історія та правознавство*. 2014. №13/14. С. 3–5.

83. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.». 2004. 432 с.
84. Оксенюк О.В. Формування національних цінностей в учнів 8-9 класів загальноосвітніх шкіл у процесі вивчення історії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2010. 20 с.
85. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів). Суми, 1999. 92 с.
86. Перехрест О.Г. Історична хронологія. Навчальний посібник. Вид. третє, допов. і виправ. Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І. 2020. 121 с.
87. Пігович І. Використання мемів як засобів актуалізації пізнавальної діяльності на уроках історії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський. 2024. Вип. 23. С. 94–96.
88. Пігович І. Навчальні комікси та їх використання на уроках історії (з досвіду організації практичної підготовки студентів на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка). *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2024. Вип. 15. С. 203–215.
89. Підлісний М.М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення: монографія. Дніпро: Видавець Біла К. О., 2020. 164 с.
90. Пізнавальні, проблемні та порівняльні задачі на уроках історії / упоряд. Н. І. Харківська. Харків: Вид. група «Основа». 2020. 143 с.
91. Пінчук О., Кохан О. Відповідальне використання штучного інтелекту: виклик для науки і освіти. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Штучний інтелект у науці та освіті»*. Київ: УкрІНТЕІ. 2024. С. 222-225.
92. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах. *Компетентнісний підхід у*

сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

93. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. №6. С. 3.
94. Пометун О., Гупан Н. Нові підходи до проєктування компонентів підручника з історії для розвитку геопросторового мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 32. С. 219–221. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-209-226> (дата звернення: 15.09.2024)
95. Пометун О., Гупан Н. Питання розвитку геопросторового мислення учнів у навчанні історії в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2024. №2. С. 137. С. 131–139. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-131-139> (дата звернення: 15.09.2024)
96. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ, «Генеза». 2006. 328 с.
97. Пометун О.І. Що таке логічний компонент предметної компетентності та як його розвивати в учнів. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник / О.І. Пометун, Н.М. Гупан, В.С. Власов. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. С.96–103.
98. Пометун О.І., Власов В.С. Як розвинути в учнів ставлення та аксіологічні вміння. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. / О.І. Пометун, Н.М. Гупан, В.С. Власов. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. С. 125–148.
99. Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія /Литвинова С.Г. та ін.; за наук. ред. Литвинової С.Г. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 219 с.
100. Смагін І. Еволюція методичних підходів до роботи з хронологією в процесі навчання історії. *Український педагогічний журнал*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. 2017. №4. С. 45–51.

101. Степанченко М. Інформаційно-комунікаційне забезпечення навчання історії та правознавства: практичний аспект. *Історія України. Сер., Шкільний світ*. 2014. № 20 (жовт.). С. 4–8.
102. Третякова О. Формування просторової компетентності та картографічних умінь учнів на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. *Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини»*. Суми. 2023. № 2 (58). С. 17–20.
103. Третякова О.В. Картографічні вміння як складник просторової компетентності. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. № 1 (6). 2018. С. 3–5.
104. Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію? (Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів). *Історія в школах України*. 2004. № 5. С. 2–7.
105. Фідря О., Фідря Н. Просторова компетенція й картографічні вміння та навички у шкільних курсах історії. *Історія в школах України*. Київ: Видавництво «Педагогічна преса». 2008. № 5. С. 28–30.
106. Фідря О., Фідря Н. Просторова компетенція та картографічні вміння й навички у курсах шкільної історії. *Історія в школах України*. Київ: Видавництво «Педагогічна преса». 2009. № 5. С. 21–22.
107. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 13–14.
108. Шепетяк О. Логіка. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Фенікс, 2015. 256 с.
109. Шолойко Т. Формування хронологічної компетентності учнів на уроках під час вивчення історії України. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2020. Вип.1. С. 185–193.
110. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во ХНАДУ, 2017. 324 с.

111. Бродель Ф. История и общественные науки. Философия и методология истории. М.: Прогресс, 1977.
112. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972. 354 с.
113. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М.: 2003. 384 с.
114. Годер И. Приемы формирования пространственных представлений. *Преподавание истории в школе*. 1983. №5. С. 45–51.
115. Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории. М.: Просвещение, 1978. 144 с.
116. Зорина Л. Дидактические основы формирования системы знаний старшеклассников. М., 1978. 128 с.
117. Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. Луганск, 1995. С. 112.
118. Февр Л. Бои за историю. М.: Изд. «Наука». 1991. 630 с.
119. Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*. 2023. Vol. 7(2). P. 378–406.
120. Ammerer H. Comics im geschichtsunterricht: grundlagen, methoden, aufgabenformate. *Geschichte unterrichten*. 2024. 80 p.
121. Ammerer H., Windischbauer E. Diagnoseaufgaben mit Bildern. *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung*. Wien: Edition polis, 2011. 84 p.
122. Azevedo L.V. Revolutionizing History Teaching with AI. *A Journey with ChatGPT*. Zenodo. 2024. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11624794> (Дата звернення: 17.07.2024).
123. Beltrán-Martín I. Using Padlet for collaborative learning. 5th International Conference on Higher Education Advances. Valencia: Universitat Politecnica de Valencia. 2019. P. 201–211.
124. Buchsteiner M., Jahnke P. Digitale Spiele im Geschichtsunterricht. 2021. 24 p.

125. Bykov V. Revitalizing education through the integration of cloud technologies. Educational Dimension. *Academy of Cognitive and Natural Sciences*. 2023. Vol. 8. P. 143–167.
126. Dewey J. My Pedagogic Creed. *Education Today*. New York. 1940. P. 3–17.
127. Dick E. The Promise of Immersive Learning: Augmented and Virtual Reality's Potential in Education. *Information technology and innovation foundation*. 2021. 23 p.
128. Frisch F., Schröder H., Stolz P. Sprachsensibel Bilder erschließen und interpretieren. *Geschichte unterrichten*. 2024. 40 p.
129. Held O. ChatGPT im Geschichtsunterricht. 2023. 64 p.
130. Held O. Die Rolle des Geschichtsunterrichts in Zeiten von KI: Zwischen Fakt und Fiktion: Der Einfluss von KI auf die Konstruktion und Rezeption von Geschichte. *Geschichte lernen*. Hannover: Friedrich Verlag. 2024. P. 59–63.
131. Held O. Karikaturen interaktiv– konstruktiv und effektiv statt illustrativ und dekorativ. *Geschichte lernen*. Hannover: Friedrich Verlag. 2021. P. 48–53.
132. History Education in the Digital Age. Second annual Forum for History Education. The Council of Europe. 2024. 38 p.
133. Hough L. Tool in School: Quizlet. *The magazine of the Harvard Graduate School of Education*. 2018. URL: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/ed-magazine/18/05/tool-school-quizlet> (Дата звернення: 20.08.2024).
134. Injeong Jo & Jung Eun Hong. Effect of Learning GIS on Spatial Concept Understanding. *Journal of Geography*. 2020. Vol. 119 (3). P. 87–97.
135. Jamaludin N.F. & Sedek S.F. CANVA as a Digital Tool for Effective Student Learning Experience. *Journal of Advanced Research in Computing and Applications*. 2024. Vol. 33(1). P. 22–33.
136. Jankowiak-Maik A. Kompetencje przyszłości zaklęte w przeszłości? *Orange Foundation*. 2020. URL: <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/post/kompetencje-przyszlosci-zaklete-w-przeszlosci> (Дата звернення: 20.08.2024).

137. Jankowiak-Maik A. Kompetencje przyszłości zakłete w przeszłości? *Orange Foundation*. 2020. URL: <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/post/kompetencje-przyszlosci-zaklete-w-przeszlosci> (Дата звернення: 20.08.2024).
138. Kuhail M.A., A. ElSayary, S. Farooq, A. Alghamdi Exploring Immersive Learning Experiences: A Survey. *Informatics*. 2022. Vol. 9(4). P. 1–32. <https://doi.org/10.3390/informatics9040075> (Дата звернення: 20.08.2024).
139. Lambrinos N., Asiklari F. The introduction of GIS and GPS through local history teaching in Primary School. *European Journal of Geography*. 2014. Vol. 5. №1. P. 32–47.
140. Levy D., Pérez Albertos A. Teaching Effectively with ChatGPT: A practical guide to creating better learning experiences for your students in less time. Kindle Edition, 2024. 367 p.
141. Mai S., Preisinger A. Digitale Spiele und historisches Lernen. 2020. 56 p.
142. Morato D., Castelhana M., Pedrosa D., Morgado L. Work-in-progress: introduction to virtual reality headset: experiments with secondary and higher education students. iLRN 2024. Immersive Learning Research Network conference. *Immersive Learning Research Network*. 2024. 120–126 pp. DOI: <https://doi.org/10.56198/U6C0WDL9D> (Дата звернення: 20.10.2024).
143. Ofianto O., Rahmi U., Syafrini D., NingsihT. Assessing historical thinking skills in high school history education: a Padlet-based approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2024. Vol. 18. №3. P. 881–892.
144. Rifkind C., Brandon C. How comics work. 2019. 20 p. URL: <https://www.uwinnipeg.ca/1b19/docs/how-comics-work-web-cc-by-nc-nd.pdf> (Дата звернення: 20.08.2024).
145. Sari M., Musadad A., Suryani N. Historical Learning: Digital Map Implementation to Improve Historical Explanation Ability. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. 2018. P. 101–110.
146. Şentürk M. The effect of educational comics and educational cartoons on student attitude and motivation in social studies course. *International*

Journal of Education Technology and Scientific Researches. 2022. Vol. 7. Issue 17. P. 39.

147. Susan F. Semel. The Transformation of Progressive Practice: A Case Study of Education on the Dalton Plan. *Paedagogica Historica*. 1995. Vol. 31. Issue. 1. P. 181–208.
148. Tarr R. A History Teaching Toolbox: Volume Two: Even More Practical Classroom Strategies. Kindle. 2018. 172 p.
149. Van der Ploeg P. The Dalton Plan: Recycling in the Guise of Innovation. *Paedagogica Historica*. 2013. Vol. 49. Issue. 3. P. 314–329.
150. Westphal C. Meme for Teaching History. University of Portland's School of Education. URL: <https://edmethods.com/student-posts/meme-for-teaching-history/> (Дата звернення: 17.07.2024).
151. Гуманістичний вимір простору і часу. Сайт «Освіта.УА». URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12354/> (Дата звернення: 20.08.2024).
152. Чат «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/chat> (Дата звернення: 20.09.2024).
153. Чуприна М.П. Історичне рівняння- ефективний метод засвоєння знань. URL: <https://vseosvita.ua/library/istoricne-rivnanna-efektivnij-metod-zasvoenna-znan-469825.html> (Дата звернення: 28.08.2024).
154. Klokantech Technologies. URL: <https://www.klokantech.com/products/>
155. Tarr R. World History teaching resources for the high school classroom: lesson plans, worksheets, quizzes and simulation games for KS3, IGCSE, IB and A-Level teachers. URL: <https://www.activehistory.co.uk/> (Дата звернення: 20.08.2024).
156. Wikimapia. URL: <https://wikimapia.org/> (Дата звернення: 15.09.2024).
157. WorldMap. URL: <https://worldmap.maps.arcgis.com/home/index.html> (Дата звернення: 15.09.2024).
158. 5 зручних сервісів для створення стрічок часу. <https://naurok.com.ua/post/5-zruchnih-servisiv-dlya-stvorenniya-strichok-chasu> (Дата звернення: 10.08.2024).