

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

(повне найменування вищого навчального закладу)

факультет політичних наук

(повне найменування інституту, назва факультету (відділення))

кафедра історії

(повна назва кафедри (предметної, циклової комісії))

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри історії

\_\_\_\_\_ І. С. Міронова

“\_\_\_\_\_” \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти

магістр

(ступінь вищої освіти)

на тему: **Методика формування пізнавальної активності здобувачів  
освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та  
Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій**

Керівник: д.ю.н., професорка  
Підберезних Інна Євгеніївна

(вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Рецензент: Директор Новопетрівської гімназії з  
початковою школою та дошкільним  
підрозділом Миколаївської області  
Наталя Лубова

(посада, вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Виконав: здобувач VI курсу групи 633 М  
Яриловець Владислав Віталійович

(П.І.Б.)

Спеціальності: А4 Середня освіта, предметної  
спеціальності А4.03 Середня освіта  
(Історія та громадянська освіта)

(шифр і назва спеціальності)

ОПП: Середня освіта (Історія та  
громадянська освіта. Правознавство)

Миколаїв – 2026 рік

# Чорноморський національний університет імені Петра Могили

( повне найменування вищого навчального закладу )

|                                 |                                                                  |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Інститут, факультет, відділення | факультет політичних наук                                        |
| Кафедра, циклова комісія        | кафедра історії                                                  |
| Рівень вищої освіти             | другий (магістерський)                                           |
| Спеціальність                   | A4 «Середня освіта»                                              |
| Предметна спеціальність         | A4.03 «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)»          |
| ОПП / ОНП                       | «Середня освіта (Історія та громадянська освіта. Правознавство)» |

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри історії

\_\_\_\_\_ І. С. Міронова

“ ” 2026 року

## З А В Д А Н Н Я НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

**Яриловцю Владиславу Віталійовичу**

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема проєкту (роботи) Методика формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій

керівник роботи: Підберезних Інна Євгеніївна, д.ю.н., професорка

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від

«14» травня 2026 року № 106.

2. Строк подання студентом проєкту (роботи) 3 листопада 2026 року

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи: вступ, основна частина, висновок, список використаних джерел та літератури, додатки (якщо є).

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) згідно з планом кваліфікаційної роботи магістра.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) не планується

6. Консультанти розділів проєкту (роботи)

| Розділ   | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис         |                  |
|----------|-------------------------------------------|----------------|------------------|
|          |                                           | завдання видав | завдання прийняв |
| Вступ    | Підберезних І.Є.                          |                |                  |
| Розділ 1 | Підберезних І.Є.                          |                |                  |
| Розділ 2 | Підберезних І.Є.                          |                |                  |
| Розділ 3 | Підберезних І.Є.                          |                |                  |
| Висновки | Підберезних І.Є.                          |                |                  |

7. Дата видачі завдання 14.05.2026

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи                                                                                                      | Строк виконання етапів проєкту (роботи) | Примітка |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------|
| 1.    | Вступ до кваліфікаційної роботи                                                                                                          | вересень 2026                           |          |
| 2.    | Розділ 1. Теоретико-методологічні засади формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі втвчення Всесвітньої історії     | вересень 2026                           |          |
| 3.    | Розділ 2. Методика формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення Всесвітньої історії Нового та Новітнього часу | вересень 2026                           |          |
| 4.    | Розділ 3. Експериментальна перевірка ефективності методики формування пізнавальної активності в здобувачів освіти                        | жовтень 2026                            |          |
| 5.    | Висновки                                                                                                                                 | жовтень 2025                            |          |
| 6.    | Передкваліфікаційна практика                                                                                                             | 12.10 – 27.10. 2026                     |          |
| 7.    | Оформлення списку використаних джерел та літератури, додатків                                                                            | жовтень 2026                            |          |
| 8.    | Попередній захист                                                                                                                        | 13.10.2026                              |          |
| 9.    | Рецензія на дипломну роботу                                                                                                              | 20.10.2026                              |          |
| 10.   | Захист дипломної роботи                                                                                                                  | 03.11.2026                              |          |

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                      |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                    | <b>5</b>     |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ .....</b>    | <b>11</b>    |
| 1.1. Пізнавальна активність здобувачів освіти як педагогічна проблема .....                                                                          | 11           |
| 1.2. Особливості вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу в закладах освіти .....                                                      | 20           |
| 1.3. Візуалізація та цифрові технології як засоби активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії .....                                  | 31           |
| <b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ НОВОГО ТА НОВІТНЬОГО ЧАСУ.....</b> | <b>43</b>    |
| 2.1. Організація педагогічного дослідження та характеристика його етапів..                                                                           | 43           |
| 2.2. Критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти.....                                                       | 47           |
| 2.3. Зміст методики формування пізнавальної активності засобами візуалізації та цифрових технологій.....                                             | 52           |
| <b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....</b>                          | <b>63</b>    |
| 3.1. Аналіз початкового рівня пізнавальної активності здобувачів освіти на констатувальному етапі дослідження .....                                  | 63           |
| 3.2. Впровадження методики використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії .....                             | 71           |
| 3.3. Оцінка ефективності запропонованої методики та практичні рекомендації для вчителів історії.....                                                 | 86           |
| <b>ВИСНОВКИ .....</b>                                                                                                                                | <b>104</b>   |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ .....</b>                                                                                                | <b>108</b>   |
| <b>ДОДАТКИ .....</b>                                                                                                                                 | <b>.....</b> |

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним оновленням змісту, форм і методів навчання, посиленням ролі цифрових технологій, інтерактивних засобів подання інформації та візуалізації навчального матеріалу. Особливої значущості ці процеси набувають у контексті вивчення історії, оскільки історична освіта має не лише забезпечувати засвоєння учнями фактів, дат, подій і понять, а й формувати в них уміння аналізувати історичні процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати різні історичні явища, критично працювати з джерелами інформації та усвідомлювати взаємозв'язок минулого і сучасності.

Однією з ключових проблем сучасного навчання всесвітньої історії є недостатній рівень пізнавальної активності здобувачів освіти. Частина учнів сприймає історичний матеріал як складний, перевантажений датами, іменами, подіями та абстрактними поняттями. Особливо це стосується вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу, де значна увага приділяється складним політичним, соціально-економічним, культурним, воєнним та міжнародним процесам. Без належної методичної організації навчання та використання сучасних засобів подання матеріалу ці теми можуть залишатися для учнів формальними й недостатньо осмисленими.

Пізнавальна активність здобувачів освіти є важливою умовою ефективного навчання, оскільки вона виявляється у зацікавленості учнів змістом навчального предмета, прагненні самостійно здобувати знання, ставити запитання, аналізувати інформацію, брати участь в обговоренні, виконувати творчі та дослідницькі завдання. У процесі вивчення історії пізнавальна активність має особливе значення, адже саме вона сприяє переходу від механічного запам'ятовування історичних фактів до глибокого розуміння історичних явищ і процесів.

Важливим засобом формування пізнавальної активності на уроках всесвітньої історії є візуалізація навчального матеріалу. Використання історичних карт, схем, таблиць, інфографіки, хронологічних стрічок, ментальних карт, мультимедійних презентацій, відеофрагментів і цифрових інтерактивних ресурсів дає змогу зробити складний історичний матеріал більш наочним, структурованим і доступним для розуміння. Візуалізація допомагає учням краще орієнтуватися в історичному часі та просторі, бачити логіку історичних змін, порівнювати події та явища, встановлювати взаємозв'язки між окремими фактами.

Не менш важливе значення мають цифрові технології, які розширюють можливості вчителя історії щодо організації навчального процесу. Використання онлайн-платформ, інтерактивних карт, цифрових тестів, віртуальних екскурсій, освітніх відеоматеріалів, сервісів для створення інфографіки, інтерактивних вправ і спільних цифрових дошок сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їхньої самостійної роботи, розвитку критичного мислення та формуванню дослідницьких умінь. Усе це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні та розробленні методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій.

Актуальність дослідження посилюється наявністю суперечності між потребою сучасної школи у використанні ефективних методик активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії та недостатньою розробленістю практично орієнтованих методичних підходів до системного застосування візуалізації й цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу. Саме ця суперечність зумовила вибір теми дослідження.

**Об'єкт дослідження:** процес формування пізнавальної активності здобувачів освіти під час вивчення всесвітньої історії.

**Предмет дослідження:** методика формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій.

**Гіпотеза дослідження** полягає в припущенні, що формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу буде ефективнішим за умови системного використання візуалізації та цифрових технологій, якщо навчальний матеріал подаватиметься у структурованій, наочній та інтерактивній формі; учні залучатимуться до виконання проблемних, творчих, дослідницьких і практико-орієнтованих завдань; цифрові інструменти використовуватимуться не епізодично, а як складова цілісної методики навчання; оцінювання результатів буде здійснюватися за визначеними критеріями, показниками та рівнями сформованості пізнавальної активності.

Відповідно до мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретико-методологічні засади формування пізнавальної активності здобувачів освіти у психолого-педагогічній і методичній літературі.
2. Розкрити особливості вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу в закладах освіти.
3. Охарактеризувати можливості візуалізації та цифрових технологій як засобів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії.
4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти.
5. Розробити зміст методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій.

6. Організувати та провести педагогічне дослідження з перевірки ефективності запропонованої методики.

**Методологічну основу дослідження** становлять положення компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного, інтерактивного та технологічного підходів до організації освітнього процесу. Важливе значення для дослідження мають наукові ідеї про активну роль здобувача освіти у процесі навчання, необхідність розвитку пізнавального інтересу, самостійності, критичного мислення, навчальної мотивації та здатності до осмисленого засвоєння знань. Теоретичним підґрунтям роботи є також положення сучасної методики навчання історії щодо використання наочності, історичних джерел, проблемних завдань, інтерактивних методів, цифрових освітніх ресурсів і засобів візуалізації історичного матеріалу.

**Методи дослідження:**

- теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової, педагогічної, методичної літератури з проблеми формування пізнавальної активності здобувачів освіти, використання візуалізації та цифрових технологій у навчанні історії;

- емпіричні – педагогічне спостереження, анкетування здобувачів освіти, бесіди з учнями та вчителями, аналіз результатів навчальної діяльності, діагностика рівня пізнавальної активності, педагогічний експеримент;

- методи обробки результатів – кількісний і якісний аналіз отриманих даних, порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження, узагальнення експериментальних показників.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

- уточнено зміст поняття пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії;

- конкретизовано педагогічні можливості візуалізації та цифрових технологій як засобів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії;

- визначено критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти під час вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу;
- розроблено методику формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій;
- експериментально перевірено ефективність запропонованої методики у процесі навчання всесвітньої історії.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в можливості використання матеріалів дослідження у практичній діяльності вчителів історії закладів загальної середньої освіти. Розроблена методика, система навчальних завдань, приклади використання цифрових інструментів, візуальних матеріалів, інтерактивних вправ, історичних карт, інфографіки та хронологічних стрічок можуть бути застосовані під час підготовки й проведення уроків всесвітньої історії Нового та Новітнього часу. Матеріали роботи також можуть бути корисними для студентів педагогічних спеціальностей, учителів-практиків, методистів, керівників методичних об'єднань та всіх фахівців, які цікавляться проблемою модернізації історичної освіти засобами цифрових технологій.

База дослідження: педагогічне дослідження проводилося на базі Новопетрівської гімназії з початковою школою та дошкільним підрозділом. У дослідженні взяли участь здобувачі освіти класів у кількості 63 особи, а також учителі історії закладу освіти.

#### **Апробація результатів дослідження:**

1. Яриловець В. Цифрові технології та засоби візуалізації у формуванні пізнавальної активності здобувачів освіти на уроках всесвітньої історії (Новий та Новітній час). Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. Вересень, 2026 р.

2. Яриловець В. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії. Всеукраїнська щорічна науково - практична конференція Могилянські читання 12-13 листопада 2025 року. м. Миколаїв.

3. Яриловець В. Засоби візуалізації та цифрові технології у формуванні пізнавальної активності здобувачів освіти під час вивчення всесвітньої історії нового та новітнього часу // Ольвійський форум-2026: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: XXIII Міжнар. наук. конф. тези / Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2026.

4. Яриловець В. Цифрові технології та засоби візуалізації в історичній освіті: формування пізнавальної активності здобувачів освіти під час вивчення всесвітньої історії // «Могилянські читання – 2026 : Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти». XXVIII Всеукраїнська щорічна науково-практична конференція: тези доповідей. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2026.

**Структура та обсяг роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та літератури і додатків. Робота викладена на 127 сторінках, містить 12 таблиць, список використаних джерел із 100 найменувань та 2 додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

#### **1.1. Пізнавальна активність здобувачів освіти як педагогічна проблема**

Проблема пізнавальної активності здобувачів освіти належить до кола базових питань сучасної педагогічної науки, оскільки без активної участі учня у процесі навчання неможливо забезпечити не лише засвоєння знань, а й розвиток мислення, самостійності, критичності, здатності до аналізу, узагальнення та практичного застосування навчального матеріалу. У традиційній моделі освіти учень нерідко розглядався переважно як об'єкт педагогічного впливу, тобто як той, хто сприймає, запам'ятовує і відтворює інформацію. Натомість сучасна освітня парадигма орієнтується на формування суб'єктної позиції здобувача освіти, його здатності самостійно працювати з інформацією, ставити запитання, шукати відповіді, висувати припущення, аргументувати власну думку, критично осмислювати навчальний матеріал і переносити здобуті знання у нові ситуації. Саме тому пізнавальна активність постає не другорядною характеристикою навчання, а однією з провідних умов його результативності<sup>1</sup>.

У сучасній педагогічній літературі пізнавальна активність трактується як складне, багатовимірне явище, яке поєднує мотиваційні, інтелектуальні, емоційно-вольові та діяльнісні характеристики особистості. Л. Височан, Л. Хімчук і Р. Романишин підкреслюють, що пізнавальна активність здобувача освіти не зводиться до зовнішньої участі в уроці чи механічного виконання навчальних завдань, а передбачає свідоме, цілеспрямоване й вольове виконання розумової роботи, спрямованої на оволодіння знаннями та

---

<sup>1</sup> Гладун В. Візуалізація на уроках історії України з теми «Наш край» засобами онлайн-сервісів. Вересень. 2022. № 3 (94).

вміннями, необхідними для навчальної і практичної діяльності<sup>2</sup>. Такий підхід є важливим, оскільки дає змогу розмежувати справжню пізнавальну активність і формальну навчальну зайнятість: учень може бути присутнім на уроці, виконувати окремі інструкції вчителя, відповідати на прості запитання, але при цьому не виявляти внутрішньої потреби в пізнанні, не прагнути зрозуміти сутність явища, не здійснювати самостійного пошуку.

У педагогічному сенсі пізнавальна активність є не просто характеристикою поведінки учня, а показником його ставлення до навчання. Вона виявляється у тому, наскільки здобувач освіти зацікавлений у змісті навчального матеріалу, чи прагне він зрозуміти його глибше, чи здатний самостійно працювати з інформацією, чи готовий докладати інтелектуальних і вольових зусиль для розв'язання навчальної проблеми. Н. Дика, Г. Захарова та А. Антонюк зазначають, що у психолого-педагогічній науці не існує єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність», однак найчастіше воно розглядається як якість діяльності, властивість особистості, спрямованість суб'єкта на пізнання або стан готовності до пізнавальної діяльності<sup>3</sup>. Це свідчить про те, що пізнавальна активність має інтегративний характер. Вона охоплює і внутрішню готовність особистості до пізнання, і реальні дії, спрямовані на здобуття, осмислення та використання знань.

Важливо підкреслити, що пізнавальна активність не є вродженою і незмінною рисою особистості. Вона формується поступово в процесі навчання, виховання, спілкування, набуття інтелектуального досвіду та участі у різних видах пізнавальної діяльності. Учень не стає активним автоматично лише тому, що перебуває в освітньому середовищі. Пізнавальна активність виникає тоді, коли навчання набуває для здобувача освіти особистісного смислу, коли він бачить значущість знань, відчуває інтерес до змісту предмета, має можливість ставити запитання, висловлювати власні міркування, перевіряти припущення, помилятися й виправляти помилки. У

---

<sup>2</sup> Височан Л., Хімчук Л., Романишин Р. Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи: акценти науково-педагогічного дискурсу. Молодь і ринок. 2021. № 10 (196). С. 6–11.

<sup>3</sup> Дика Н., Захарова Г., Антонюк А. Формування пізнавальної активності у здобувачів освіти на уроках математики засобами Google-сервісів. Education. Innovation. Practice. 2023. Vol. 11. № 9. С. 42–47.

цьому аспекті пізнавальна активність виступає результатом взаємодії внутрішніх чинників особистості та зовнішніх педагогічних умов<sup>4</sup>.

В. Гузь розглядає пізнавальну активність як складний і багатоаспектний феномен, який потребує з'ясування співвідношення понять «активність», «діяльність», «пізнавальна діяльність» і власне «пізнавальна активність»<sup>5</sup>. Такий підхід є принциповим для педагогіки, оскільки поняття «активність» і «діяльність» часто вживаються як близькі, але вони не є повністю тотожними. Діяльність позначає певний процес, систему дій, спрямованих на досягнення мети, тоді як активність характеризує міру включеності, ініціативності, самостійності та внутрішньої напруженості суб'єкта у цій діяльності. Отже, пізнавальна діяльність може бути організована зовні, наприклад учителем через завдання, вправи, пояснення, роботу з джерелами, а пізнавальна активність показує, наскільки сам учень внутрішньо включений у цей процес.

У цьому контексті пізнавальну активність доцільно розуміти як особистісно-діяльнісну характеристику здобувача освіти, що виявляється у його потребі пізнавати нове, інтересі до навчального матеріалу, здатності самостійно мислити, ставити пізнавальні цілі, добирати способи їх досягнення, долати труднощі та застосовувати отримані знання. Такий підхід дає змогу уникнути спрощеного тлумачення пізнавальної активності лише як «активності на уроці». Підняття руки, участь у бесіді або швидке виконання завдання можуть бути зовнішніми проявами активності, але вони не завжди свідчать про глибину мисленнєвої роботи. Справжня пізнавальна активність пов'язана з внутрішнім інтелектуальним зусиллям, осмисленням, пошуком, рефлексією і прагненням зрозуміти навчальний зміст<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Безена І. М., Карпань І. В. Трансформації змісту шкільної історичної освіти: вивчення подій та суспільного розвитку. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 66. Т. 1. С. 11–16.

<sup>5</sup> Гузь В. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2025. № 1 (34). С. 71–78.

<sup>6</sup> Святець Ю. Диференціація предметного поля історичної інформатики та цифрової історії. Вісник науки та освіти. 2024. № 1 (19).

Педагогічна проблема пізнавальної активності полягає також у тому, що вона має неоднаковий рівень сформованості у різних здобувачів освіти. Одні учні легко включаються в навчальну діяльність, виявляють інтерес до нового матеріалу, ставлять додаткові запитання, шукають інформацію поза межами підручника. Інші виконують лише мінімально необхідні вимоги, уникають складних завдань, не виявляють ініціативи, швидко втрачають увагу або орієнтуються переважно на зовнішню оцінку. Тому для педагога важливо не лише констатувати наявність або відсутність активності, а й розуміти її структуру, чинники формування та можливі рівні прояву.

Н. Дика, Г. Захарова та А. Антонюк виокремлюють у структурі пізнавальної активності мотиваційний, інтелектуальний, вольовий і діяльнісний компоненти, а також зазначають, що вона може мати початковий, середній і високий рівні сформованості<sup>7</sup>. Мотиваційний компонент відображає потреби, мотиви, інтереси й ціннісне ставлення учня до навчання. Інтелектуальний компонент пов'язаний із мисленнєвими операціями, умінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Вольовий компонент виявляється у здатності долати труднощі, зберігати зосередженість, доводити навчальне завдання до завершення. Діяльнісний компонент показує, як саме учень реалізує свою активність у конкретних навчальних діях.

Т. Пономаренко та О. Кузіна, досліджуючи розвиток пізнавальної активності, пропонують розглядати її як цілісну інтегративну якість, що актуалізується на основі пізнавальної потреби та спрямована на ефективне досягнення цілей пізнавальної діяльності<sup>8</sup>. Хоча дослідження авторок присвячене дошкільному віку, його теоретичне значення є ширшим, оскільки воно підкреслює інтегративну природу феномена. Пізнавальна активність не існує окремо від потреб, мотивів, емоційного ставлення, вольового зусилля

<sup>7</sup> Дика Н., Захарова Г., Антонюк А. Формування пізнавальної активності у здобувачів освіти на уроках математики засобами Google-сервісів. *Education. Innovation. Practice*. 2023. Vol. 11. № 9. С. 42–47.

<sup>8</sup> Пономаренко Т. О., Кузіна О. Т. Дослідження особливостей розвитку пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 76. С. 218–222.

та практичної дії. Вона поєднує внутрішнє прагнення до пізнання і зовнішню реалізацію цього прагнення у навчальній діяльності.

Для здобувачів освіти шкільного віку особливо важливим є взаємозв'язок пізнавальної активності з пізнавальним інтересом. Пізнавальний інтерес можна розглядати як емоційно забарвлену спрямованість особистості на певний об'єкт пізнання, тоді як пізнавальна активність є ширшим явищем, оскільки включає не лише інтерес, а й готовність діяти, докладати зусиль, самостійно шукати інформацію, аналізувати її та застосовувати. Інтерес може бути початковим імпульсом активності, але для стійкого навчального результату він має перерости у мотивовану пізнавальну діяльність<sup>9</sup>.

О. Дубініна та Т. Бурлаєнко, аналізуючи дослідницько-пізнавальний підхід у роботі з обдарованою молоддю, наголошують, що дослідницько-пізнавальна активність започатковується під впливом пізнавальних потреб, мотивів та інтересів і відображає ставлення здобувача освіти до процесу пізнання, якості та результатів його діяльності<sup>10</sup>. Це положення є важливим для розуміння того, що пізнавальна активність не обмежується репродуктивним засвоєнням знань. Вона передбачає дослідницьку спрямованість, тобто бажання не просто отримати готову відповідь, а з'ясувати, чому явище виникло, як воно розвивалося, які мало наслідки, як його можна пояснити з різних позицій.

У структурі пізнавальної активності суттєву роль відіграє самостійність. Водночас пізнавальну активність і пізнавальну самостійність не можна повністю ототожнювати. Активність може бути ситуативною, викликаною зовнішнім стимулом, наприклад запитанням учителя, змагальною ситуацією чи потребою отримати оцінку. Самостійність же передбачає здатність учня діяти без постійного зовнішнього керівництва, самостійно ставити проміжні цілі, добирати способи роботи, контролювати й

<sup>9</sup> Матвеева Н. Гейміфікація в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Молодь і ринок. 2025. №4. С. 139–143

<sup>10</sup> Дубініна О., Бурлаєнко Т. Реалізація дослідницько-пізнавального підходу в роботі з обдарованою молоддю. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2021. № 2 (27). С. 52–59.

оцінювати власний результат. Тому високий рівень пізнавальної активності обов'язково пов'язаний із розвитком самостійності, але початкові її прояви можуть виникати й під впливом педагогічної підтримки.

Л. Височан, Л. Хімчук і Р. Романишин звертають увагу на те, що активність і самостійність учнів взаємопов'язані, але не тотожні: активність може не включати самостійності, якщо учень лише механічно виконує вказівки або копіює дії інших<sup>11</sup>. Це положення має принципове значення для оцінювання пізнавальної активності. Учень може бути зовні активним, але залишатися залежним від учителя, діяти за зразком, не виявляти власної ініціативи. Натомість справжня пізнавальна активність виявляється тоді, коли учень не лише виконує завдання, а й усвідомлює його зміст, шукає власний спосіб розв'язання, ставить уточнювальні запитання, здатний пояснити власну позицію.

Пізнавальна активність має також емоційний вимір. Навчання не є суто раціональним процесом, адже на готовність учня включатися у пізнання впливають емоційне ставлення до предмета, переживання успіху або невдачі, впевненість у власних силах, психологічний комфорт, характер взаємодії з учителем і однокласниками. Якщо навчальний процес супроводжується страхом помилки, надмірним тиском або байдужістю до особистості учня, пізнавальна активність знижується. Натомість підтримувальне середовище, доброзичливий зворотний зв'язок, можливість висловити думку та бути почутим сприяють активнішому включенню здобувача освіти в навчання<sup>12</sup>.

В. Гончарук у дослідженні пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в умовах війни підкреслює значення позитивної мотивації, емоційного стану та пізнавальних мотивів для активної участі молоді в навчально-пізнавальній діяльності<sup>13</sup>. Хоча авторка аналізує здобувачів вищої освіти, її висновки можуть бути враховані й у шкільній педагогіці, оскільки емоційна

<sup>11</sup> Височан Л., Хімчук Л., Романишин Р. Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи: акценти науково-педагогічного дискурсу. Молодь і ринок. 2021. № 10 (196). С. 6–11

<sup>12</sup> Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 50. Том 2. С. 166–172.

<sup>13</sup> Гончарук В. А., Дрогомирецька Л. Р., Петрова Н. О. Викладання історії України через призму сучасних педагогічних технологій. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 13.

готовність до навчання, мотивація і потреба в саморозвитку є універсальними чинниками пізнавальної активності. У складних соціальних умовах, зокрема під час війни, ця проблема набуває особливої ваги, адже навчання відбувається на тлі стресу, нестабільності, тривожності й вимушених змін формату освітнього процесу.

Пізнавальна активність тісно пов'язана з мотивацією навчання. Внутрішня мотивація виникає тоді, коли учень навчається не лише заради оцінки, контролю чи зовнішньої вимоги, а тому, що йому цікаво зрозуміти явище, розв'язати проблему, досягти результату, відчувати власну інтелектуальну спроможність. Зовнішня мотивація також може підтримувати активність, але вона зазвичай є менш стійкою. Якщо учень орієнтується тільки на оцінку, він може виконувати завдання формально, уникати складних питань, не прагнути до глибокого розуміння. Тому педагогічне завдання полягає в тому, щоб поступово переводити зовнішні стимули у внутрішні мотиви пізнання<sup>14</sup>.

Н. Димар і Л. Яременко розглядають пізнавальну активність як інтегративне особистісне утворення, що містить когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти<sup>15</sup>. Це визначення є продуктивним для педагогіки, оскільки дозволяє розглядати пізнавальну активність не як окрему рису або ситуативний прояв, а як цілісну якість особистості. Когнітивний компонент забезпечує змістову сторону пізнання, мотиваційний – внутрішнє спонукання до навчання, емоційно-вольовий – здатність підтримувати зусилля, поведінковий – реальну участь у навчальній діяльності.

С. Цимбалюк і М. Качуринець у контексті професійної освіти підкреслюють, що активізація пізнавальної діяльності пов'язана з розвитком самостійності, критичного мислення, здатності застосовувати знання у

---

<sup>14</sup> Малієнко Ю. Б., Гурська О. О. Оновлені програми з історії України 2022: наративи, концепти, перспективи підручникотворення. Проблеми сучасного підручника. 2022. Вип. 29. С. 125–136

<sup>15</sup> Димар Н. М., Яременко Л. М. Педагогічні методи активізації пізнавальної активності студентів-медиків при вивченні гістології. Медицина та фармація: освітні дискурси. 2025. Вип. 3. С. 36–43.

практичних ситуаціях<sup>16</sup>. Це положення дозволяє уточнити, що пізнавальна активність не завершується на етапі засвоєння знань. Її важливою ознакою є здатність учня використовувати знання у новому контексті, бачити їхню практичну значущість, пов'язувати теоретичний матеріал із реальними проблемами.

У шкільній освіті поняття пізнавальної активності особливо тісно пов'язане з діяльнісним і компетентнісним підходами. Компетентнісна освіта передбачає, що учень має не тільки знати певний матеріал, а й уміти діяти на його основі. Це означає, що навчання повинно бути організоване як активний процес: здобувач освіти аналізує інформацію, порівнює факти, установлює зв'язки, працює з джерелами, розв'язує проблемні завдання, презентує результати, оцінює власні досягнення. У такій логіці пізнавальна активність є умовою формування компетентностей, оскільки без особистісного включення учня знання залишаються зовнішніми і нестійкими<sup>17</sup>.

Особливо важливо розмежовувати пізнавальну активність і просту навчальну успішність. Висока оцінка не завжди свідчить про високий рівень пізнавальної активності, оскільки учень може добре запам'ятовувати матеріал, але не виявляти самостійного інтересу чи критичного ставлення до нього. І навпаки, учень із середніми оцінками може демонструвати значну пізнавальну активність, якщо він ставить нестандартні запитання, прагне зрозуміти складні явища, активно працює з джерелами, висловлює власні припущення. Тому педагогічний аналіз пізнавальної активності має враховувати не лише результат, а й характер навчальної діяльності, глибину включення, самостійність і мотивацію.

Г. Стець визначає пізнавальну активність як важливу умову розвитку й самовдосконалення особистості, здатної виявляти творчий підхід у процесі

---

<sup>16</sup> Цимбалюк С., Качуринець М. Активізація пізнавальної діяльності здобувачів педагогічної та хореографічної освіти у процесі вивчення дисциплін анатомії і фізіології руху. Освітні обрії. 2025. № 2 (61). С. 51–54.

<sup>17</sup> Калакура Я., Палієнко М. Концептуалізація електронного архівознавства в контексті цифровізації українського суспільства. Архіви України. 2021. № 3. С. 36–65.

навчальної діяльності<sup>18</sup>. У цьому визначенні важливим є акцент на творчості. Пізнавальна активність не обмежується засвоєнням готового змісту. Вона передбачає здатність здобувача освіти бачити проблему по-новому, знаходити власні способи її розв'язання, створювати нові смислові зв'язки.

Л. Гросс-Млинек, Т. Граф, М. Харрінг, К. Габріель-Буссе та Т. Фельдхофф, досліджуючи когнітивну активізацію учнів під час групової роботи, звертають увагу на те, що висока когнітивна активність не завжди збігається з частотою висловлювань учня, адже навіть менш вербально активні школярі можуть демонструвати глибоке інтелектуальне залучення<sup>19</sup>. Це положення важливе для педагогічної діагностики, оскільки вчитель не повинен ототожнювати пізнавальну активність лише з видимою комунікативною активністю. Учень може нечасто висловлюватися, але активно аналізувати, порівнювати, узагальнювати й будувати внутрішню логіку розуміння.

Таким чином, пізнавальна активність здобувачів освіти може бути визначена як інтегративна особистісно-діяльнісна характеристика, що відображає внутрішню потребу, інтерес, мотивацію, готовність і здатність учня до свідомого, самостійного та цілеспрямованого пізнання. Вона виявляється у прагненні здобувати нові знання, осмислювати навчальний матеріал, ставити запитання, виконувати інтелектуальні дії, долати труднощі, застосовувати знання у нових ситуаціях і рефлексувати власну навчальну діяльність. Як педагогічна проблема пізнавальна активність полягає в необхідності створення таких умов освітнього процесу, за яких здобувач освіти стає не пасивним виконавцем навчальних вимог, а активним суб'єктом пізнання, здатним до саморозвитку, критичного мислення і творчого опрацювання навчального змісту.

---

<sup>18</sup> Стець Г. Методика формування пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва. *Studia Methodologica*. 2024.

<sup>19</sup> Groß-Mlynek L., Graf T., Harring M., Gabriel-Busse K., Feldhoff T. Cognitive Activation in a Close-Up View: Triggers of High Cognitive Activity in Students During Group Work Phases. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 873340.

## **1.2. Особливості вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу в закладах освіти**

Вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу в закладах загальної середньої освіти має особливе значення, оскільки саме ці історичні періоди безпосередньо пов'язані з формуванням сучасної політичної, соціальної, економічної та культурної картини світу. Якщо історія стародавнього світу й середньовіччя переважно формує в учнів уявлення про витоки людської цивілізації, перші держави, релігії, культури та суспільні інститути, то історія Нового й Новітнього часу дає змогу зрозуміти походження сучасних держав, міжнародних відносин, демократичних і авторитарних політичних систем, індустріального й постіндустріального суспільства, глобалізації, колоніалізму, деколонізації, світових воєн, тоталітаризму, прав людини, міжнародних організацій, інформаційного суспільства. Тому цей курс має не лише інформаційне, а й світоглядне, громадянське та ціннісне значення.

Особливість вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу полягає насамперед у великій змістовій насиченості навчального матеріалу. Учні мають опанувати значний обсяг подій, понять, персоналій, історичних процесів, що охоплюють різні регіони світу: Європу, Америку, Азію, Африку, Близький Схід, країни Центрально-Східної Європи, міжнародні організації та глобальні процеси. Така багаторегіональність створює певні труднощі для школярів, оскільки вони повинні не просто запам'ятати окремі факти, а зрозуміти логіку взаємозв'язку між подіями різних країн і континентів<sup>20</sup>.

Зокрема, під час вивчення Нового часу важливо усвідомити зв'язок між Великими географічними відкриттями, колоніальною експансією, формуванням світового ринку, розвитком капіталізму, буржуазними революціями, Просвітництвом та становленням модерних політичних ідей. У

---

<sup>20</sup> Лаврова І. І., Сарасва О. В. Вивчення історії культури через ігрові технології. Вісник науки та освіти. 2023. № 4 (10). С. 530–538.

процесі вивчення Новітнього часу учні мають зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки між Першою світовою війною, Версальсько-Вашингтонською системою, кризою демократій, виникненням тоталітарних режимів, Другою світовою війною, холодною війною, деколонізацією, європейською інтеграцією та сучасними глобальними викликами.

Ю. Малієнко та О. Гурська підкреслюють, що сучасні навчальні програми з історії мають бути не лише переліком тем, а концептуальним документом, який визначає наративи, змістові акценти, поняття-концепти та методологію відбору навчального матеріалу. Дослідниці звертають увагу на те, що програми 2022 року орієнтовані на осмислення минулого в контексті сучасних викликів, оновлення історичних наративів, урахування новітньої історіографії, формування здатності учнів розуміти історичні процеси не ізольовано, а в широкому суспільному й цивілізаційному вимірі<sup>21</sup>. Авторки показують, що оновлення історичної освіти пов'язане з потребою пояснювати сучасні події через історичні процеси, а також із необхідністю формувати в учнів здатність до осмислення імперських, тоталітарних, поліетнічних і полікультурних сюжетів історії.

У структурі шкільної історичної освіти всесвітня історія Нового та Новітнього часу виконує функцію формування в учнів цілісного уявлення про розвиток людства в період переходу від традиційного до модерного, а згодом – до постіндустріального й глобалізованого суспільства. Це означає, що учні мають зрозуміти не тільки послідовність подій, а й глибші історичні зміни: становлення національних держав, появу парламентаризму, розвиток правових систем, формування громадянського суспільства, трансформацію соціальної структури, виникнення масової політики, поширення ідеологій, зміну ролі науки, техніки, освіти й культури. У цьому сенсі курс всесвітньої історії Нового й Новітнього часу має міждисциплінарний характер, адже він

---

<sup>21</sup> Малієнко Ю. Б., Гурська О. О. Оновлені програми з історії України 2022: наративи, концепти, перспективи підручникотворення. Проблеми сучасного підручника. 2022. Вип. 29. С. 125–136

поєднує політичну, соціальну, економічну, культурну, військову, дипломатичну та інтелектуальну історію<sup>22</sup>.

Водночас значною методичною складністю є те, що історія Нового та Новітнього часу не може бути зведена до хронологічної послідовності подій. Учні повинні розуміти, що історичний процес є багатовимірним і суперечливим. Наприклад, індустріалізація сприяла технічному прогресу, урбанізації та зростанню виробництва, але водночас породжувала соціальну нерівність, експлуатацію праці, екологічні проблеми та нові форми залежності. Колоніалізм розширював контакти між цивілізаціями, однак супроводжувався насильством, економічним визиском, расовими ієрархіями й руйнуванням традиційних суспільств. Національні рухи сприяли формуванню модерних націй, але іноді поєднувалися з конфліктами, ксенофобією та політичною радикалізацією. Саме тому вивчення всесвітньої історії цього періоду потребує проблемного, аналітичного й критичного підходу<sup>23</sup>.

О. Пометун зазначає, що сучасне навчання історії та громадянської освіти має спиратися на активне навчання, конструктивістське розуміння освітнього процесу, залучення учнів до розумової діяльності, аналізу, обговорення й оцінювання історичної інформації<sup>24</sup>. З погляду дослідниці, історичне навчання не може бути ефективним, якщо учні залишаються пасивними споживачами готового матеріалу. Це положення особливо актуальне для вивчення Нового та Новітнього часу, оскільки саме ці теми потребують аналізу причин і наслідків, порівняння політичних систем, оцінки історичних джерел, розуміння різних позицій, виявлення зв'язку між минулим і сучасністю.

---

<sup>22</sup> Гулай О. І., Шемет В. Я., Кабак В. В. Цифровий освітній простір як основна інновація XXI століття. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти. 2023. Вип. 1 (3). С. 171–178.

<sup>23</sup> Шведик А. Історична освіта в епоху цифровізації: трансформація сприйняття минулого. Філософські виміри техніки : матеріали конференції. 2025. С. 132–135.

<sup>24</sup> Пометун О. І. Активне навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті запровадження Державного стандарту базової середньої освіти. Український педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 106–115.

П. Мороз та І. Мороз наголошують на важливості використання історичних джерел у навчанні історії, адже саме джерела дають змогу учням працювати з минулим не лише як із готовим текстом підручника, а як із матеріалом для дослідження, порівняння, інтерпретації та аргументації<sup>25</sup>. У статті підкреслено, що вчителі усвідомлюють актуальність джерельної роботи, однак потенціал історичних джерел у формуванні предметної компетентності використовується лише частково. Для тем Нового та Новітнього часу це має особливу вагу, оскільки саме ці періоди представлені великою кількістю різних типів джерел: політичними деклараціями, міжнародними договорами, мемуарами, листами, плакатами, фотографіями, статистичними матеріалами, картами, газетними публікаціями, відеохронікою, усними свідченнями. Робота з такими джерелами допомагає учням зрозуміти, що історія є не набором беззаперечних тверджень, а процесом реконструкції минулого на основі доказів.

І. Безена та І. Карпань розглядають трансформацію змісту шкільної історичної освіти як процес оновлення не тільки програм і підручників, а й самої логіки вивчення історичних подій та суспільного розвитку<sup>26</sup>. Автори підкреслюють, що сучасна історична освіта має спиратися на актуальні наукові дослідження, історичні факти, події та відомості, які сприяють розвитку дослідницьких якостей особистості, підвищують розуміння історичних процесів і розвивають інтерес молоді до вивчення вітчизняної та світової історії. Для тем Нового і Новітнього часу це означає, що навчальний матеріал має бути не лише фактичним, а й проблемно-аналітичним, здатним показати учням складність суспільного розвитку, взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників, роль людини в історії, а також зв'язок історичних знань із сучасними суспільними викликами.

Суттєвою особливістю курсу всесвітньої історії Нового та Новітнього часу є його зв'язок із сучасністю. Учні часто сприймають історію давніших

<sup>25</sup> Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів на уроках історії: стан, виклики й перспективи. Український педагогічний журнал. 2025. № 3. С. 101–121.

<sup>26</sup> Безена І. М. Шкільний підручник з історії: від ідеї до готового продукту. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 209. С. 137–143.

епох як віддалену від їхнього життя, однак події Новітнього часу – світові війни, формування міжнародних організацій, холодна війна, падіння колоніальних імперій, створення Європейського Союзу, глобалізація, інформаційні війни, міграційні процеси, міжнародні конфлікти – безпосередньо впливають на сучасний світ. Тому вивчення цього періоду має будуватися так, щоб учні бачили не лише минуле, а й походження сучасних проблем<sup>27</sup>.

Водночас зв'язок із сучасністю створює і певні методичні ризики. Учитель має уникати спрощених паралелей, прямолінійних аналогій і політизованого тлумачення історії. Завдання шкільної історичної освіти полягає не в тому, щоб нав'язувати учням готові оцінки, а в тому, щоб навчити їх обґрунтовано мислити, аналізувати джерела, розуміти контекст, бачити різні позиції, розрізняти історичне пояснення й ідеологічну маніпуляцію. Особливо це важливо під час вивчення тем, пов'язаних із війнами, революціями, тоталітарними режимами, геноцидами, колоніальною політикою, міжнародними конфліктами. Такі теми мають значний виховний потенціал, але водночас потребують педагогічної виваженості, етичної чутливості й наукової коректності.

Ще однією особливістю вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу є необхідність поєднання макроісторичного й антропологічного підходів. З одного боку, учні мають вивчати великі процеси: модернізацію, індустріалізацію, демократизацію, імперіалізм, тоталітаризм, глобалізацію. З іншого боку, історія не повинна перетворюватися на безособову схему руху держав, армій, урядів і партій. Учні мають бачити людину в історії: життя різних соціальних груп, досвід війни, міграції, повсякденність, працю, освіту, становище жінок, дітей, національних меншин, біженців, жертв репресій і геноцидів. Саме поєднання

---

<sup>27</sup> Bonsu N. O., Zagami J., Pendergast D., Boadu G. Virtual Reality Utilisation in History Education: Discovery through a Systematic Quantitative Literature Review. *Issues and Trends in Learning Technologies*. 2024/2025. Vol. 12. № 2. P. 34–71

макро- і мікрорівня дає змогу зробити історичне знання глибшим, гуманістичнішим і ближчим до особистісного досвіду школярів<sup>28</sup>.

У цьому аспекті особливо важливим є вивчення історії XX століття. Новітній час характеризується надзвичайною щільністю подій, високою динамікою змін, радикальними політичними експериментами, масовим насильством, технологічним прогресом і глибокими соціальними трансформаціями. Учні мають усвідомити, що XX століття було не лише епохою наукових відкриттів, розвитку демократії, міжнародного права й прав людини, а й часом світових воєн, тоталітарних режимів, Голокосту, геноцидів, депортацій, репресій, ядерної загрози. Тому навчання цієї тематики повинно поєднувати фактичність, аналітичність і морально-ціннісне осмислення. Історія Новітнього часу формує в учнів розуміння відповідальності суспільства за збереження миру, демократії, прав людини та людської гідності.

Ю. Присяжнюк, аналізуючи досвід упровадження сучасної історичної дидактики в профільних класах, підкреслює, що в старшій школі історична освіта має допомагати учням не лише засвоювати факти, а й інтерпретувати явища минулого й сучасного, формулювати судження, гіпотези, характеризувати геополітичний простір держав і суспільних утворень<sup>29</sup>. Дослідник звертає увагу на те, що залишити учнів без знань і розуміння історії XX–XXI століття означає позбавити їх можливості повноцінно розуміти сучасний світ, його проблеми й виклики. Це положення є принциповим для обґрунтування значення всесвітньої історії Новітнього часу в закладах освіти, оскільки саме вона допомагає учням пояснювати сучасну геополітичну ситуацію, міжнародні відносини, конфлікти, ідеологічні протистояння та процеси глобального розвитку.

<sup>28</sup> Groß-Mlynek L., Graf T., Harring M., Gabriel-Busse K., Feldhoff T. Cognitive Activation in a Close-Up View: Triggers of High Cognitive Activity in Students During Group Work Phases. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 873340.

<sup>29</sup> Присяжнюк Ю. Досвід впровадження сучасної історичної дидактики в профільних класах: аналіз та перспективи. Методичний супровід навчання історії та громадянської освіти в умовах реформування Нової української школи : збірник матеріалів. 2024. С. 125–128.

Важливою особливістю вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу є необхідність формування причинно-наслідкового мислення. У цьому курсі майже кожна тема потребує пояснення не лише того, що відбулося, а й чому це сталося та до яких наслідків призвело.

Окрему роль у вивченні всесвітньої історії Нового та Новітнього часу відіграє робота з історичною картою. Історичні події цих періодів часто пов'язані зі змінами кордонів, появою нових держав, колоніальним поділом світу, воєнними кампаніями, міграціями, міжнародними блоками, зонами впливу. Без просторового уявлення учні не можуть повноцінно зрозуміти логіку подій<sup>30</sup>.

О. Третьякова наголошує, що формування просторової компетентності та картографічних умінь учнів у громадянській та історичній освітній галузі є важливою умовою глибокого засвоєння історичного матеріалу, оскільки карта допомагає учням бачити історичні події у конкретному географічному контексті<sup>31</sup>. Це положення особливо важливе для всесвітньої історії Нового та Новітнього часу, де історичний простір постійно змінюється: імперії розширюються і розпадаються, держави виникають і зникають, кордони переглядаються після війн і міжнародних договорів, регіони стають зонами конфлікту або інтеграції. Тому робота з картою сприяє не лише кращому запам'ятовуванню, а й розумінню історичної динаміки.

Складність вивчення Нового та Новітнього часу пов'язана також із великою кількістю історичних понять. Учні мають опанувати такі поняття, як «модернізація», «індустріалізація», «капіталізм», «абсолютизм», «конституційна монархія», «республіка», «лібералізм», «консерватизм», «соціалізм», «націоналізм», «імперіалізм», «колоніалізм», «тоталітаризм», «авторитаризм», «геноцид», «Голокост», «деколонізація», «холодна війна», «глобалізація», «інформаційне суспільство». Частина цих понять є складною, абстрактною і багатозначною. Тому вчитель має не лише давати визначення,

<sup>30</sup> Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. Український психолого-педагогічний науковий збірник. м. Львів. 2020. С 65-68.

<sup>31</sup> Третьякова О. Формування просторової компетентності та картографічних умінь учнів на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. Освіта Сумщини. 2023. № 2 (58). С. 17–20.

а й показувати поняття в історичному контексті, на прикладах конкретних подій і процесів.

І. Безена та І. Карпань слушно зазначають, що змістові й якісні зміни у процесі пізнання історії мають спиратися на розуміння внутрішніх закономірностей історії, структури, змісту й ідеології історичного знання<sup>32</sup>. Це означає, що учні повинні не просто засвоювати терміни, а розуміти, як поняття працюють у поясненні історичних процесів. У курсі всесвітньої історії Нового та Новітнього часу понятійний апарат є основою аналітичної діяльності. Без нього неможливо порівнювати політичні режими, пояснювати соціальні зміни, аналізувати міжнародні відносини, характеризувати ідеології та оцінювати історичні явища.

Особливістю цього курсу є також наявність значної кількості суперечливих, дискусійних і чутливих тем. До них належать революційне насильство, колоніальна експансія, рабство, расизм, націоналізм, геноциди, Голокост, тоталітарні режими, політичні репресії, воєнні злочини, атомні бомбардування, холодна війна, міжнародні конфлікти. Такі теми не можна викладати лише фактографічно, оскільки вони мають моральний, правовий і ціннісний вимір. Водночас їх не можна спрощувати до емоційних оцінок. Учні повинні навчитися аналізувати різні типи джерел, розуміти контекст, бачити наслідки історичних рішень для людей і суспільств, формувати обґрунтовані судження.

Р. Гайпт, аналізуючи можливості сучасного уроку історії, зазначає, що історичний клас є середовищем для розвитку громадянських якостей, критичного мислення, уміння дискутувати, оцінювати достовірність і корисність джерел<sup>33</sup>. Це англомовне дослідження узгоджується з українським компетентнісним підходом і підтверджує, що вивчення історії Нового та Новітнього часу має виходити за межі запам'ятовування подій. Учні мають розвивати здатність до міждисциплінарного аналізу, дискусії, критичного

---

<sup>32</sup> Безена І. М., Карпань І. В. Трансформації змісту шкільної історичної освіти: вивчення подій та суспільного розвитку. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 66. Т. 1. С. 11–16.

<sup>33</sup> Haupt P. M. Teaching Soft Skills in the Modern History Classroom Beyond the Parameters of the Formal School Curriculum. Yesterday & Today. 2022. № 28. P. 152–161.

оцінювання інформації, аргументації та відповідального громадянського мислення.

Окрему увагу слід звернути на вікові особливості учнів, які вивчають історію Нового та Новітнього часу. У середній школі здобувачі освіти поступово переходять від конкретно-образного сприймання історії до більш абстрактного й аналітичного мислення. Вони вже здатні працювати з поняттями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати явища, але все ще потребують опори на приклади, візуальні матеріали, карти, джерела, чітку структуру теми. У старшій школі можливості учнів щодо аналізу й узагальнення зростають, тому вивчення Новітньої історії може включати складніші дискусії, роботу з різними інтерпретаціями, історичні есе, дослідницькі завдання, порівняльний аналіз політичних режимів, міжнародних систем і соціальних процесів.

І. Безена та І. Карпань у контексті аналізу шкільної історичної освіти звертають увагу на те, що вивчення теми Першої світової війни у 10 класі є складним, оскільки вона поєднує питання міжнародних відносин, авторитаризму, демократії, насильства, людських втрат, післявоєнного врегулювання й передумов нової світової війни<sup>34</sup>. Цей приклад добре показує загальну особливість вивчення історії Новітнього часу. Окрема подія рідко має лише локальне значення. Вона пов'язана з ширшим комплексом політичних, соціальних, моральних і міжнародних наслідків. Тому кожна велика тема потребує не тільки хронологічного викладу, а й проблемного аналізу.

Особливістю вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу є також потреба в роботі з різними історичними інтерпретаціями. Багато подій цих періодів мають різні оцінки в історіографії, політичній пам'яті та суспільному дискурсі. Наприклад, Французька революція може тлумачитися як народження модерної демократії, але також як приклад революційного

---

<sup>34</sup> Безена І. М. Шкільний підручник з історії: від ідеї до готового продукту. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 209. С. 137–143.

насилюства; індустріалізація – як прогрес і як джерело соціальних проблем; колоніалізм – як глобальне розширення контактів і як система експлуатації; холодна війна – як ідеологічне протистояння і як геополітична боротьба за вплив. Учні мають навчитися розуміти, що різні інтерпретації не означають довільність історичного знання, а потребують аргументації, доказів, роботи з джерелами та критичного аналізу.

Звідси випливає ще одна важлива особливість. Навчання всесвітньої історії Нового та Новітнього часу має сприяти розвитку критичного мислення. Учні повинні вміти ставити питання до тексту, карти, фотографії, плаката, статистики, відеофрагмента; визначати автора, мету, контекст створення джерела; розпізнавати пропаганду, маніпуляцію, стереотипи; порівнювати різні джерела; робити висновки на основі доказів. Це особливо важливо в умовах сучасного інформаційного суспільства, коли історичні теми часто використовуються в медіа, політиці, соціальних мережах, інформаційних війнах. Вивчення історії Новітнього часу дає змогу формувати в учнів стійкість до маніпуляцій, оскільки вони вчаться бачити, як історичні наративи можуть використовуватися для виправдання насильства, агресії, дискримінації чи політичного контролю<sup>35</sup>.

П. Мороз та І. Мороз доводять, що робота з історичними джерелами є важливою умовою формування предметної історичної компетентності, але в практиці старшої школи вона часто реалізується неповною мірою<sup>36</sup>. Для курсу Нового і Новітнього часу це означає потребу системно включати джерельні завдання до уроків: аналіз уривків із декларацій і конституцій, політичних промов, міжнародних договорів, спогадів очевидців, газетних матеріалів, статистики, фотографій, плакатів, карт. Саме через джерельну роботу учні переходять від репродуктивного засвоєння матеріалу до дослідницького способу навчання.

<sup>35</sup> Шведик А. Історична освіта в епоху цифровізації: трансформація сприйняття минулого. Філософські виміри техніки : матеріали конференції. 2025. С. 132–135.

<sup>36</sup> Мороз П. В., Мороз І. В. Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі. Український педагогічний журнал. 2019. № 4. С. 142–153.

Важливим є також те, що всесвітня історія Нового та Новітнього часу має великий потенціал для формування громадянської компетентності. Через вивчення революцій, конституціоналізму, прав людини, парламентських систем, громадянських рухів, тоталітаризму, міжнародного права, діяльності ООН і ЄС учні краще розуміють природу демократії, громадянських свобод, відповідальності держави, небезпеки диктатури, цінності миру і співробітництва. При цьому громадянський потенціал історії не означає заміну історичного аналізу виховними гаслами. Навпаки, саме глибоке історичне розуміння дає змогу сформувати зрілу громадянську позицію.

О. Пометун підкреслює, що активне навчання історії та громадянської освіти має бути спрямоване на досягнення очікуваних результатів, передбачених сучасними освітніми стандартами, а отже, навчання має бути організоване як діяльність учнів, а не лише як передавання інформації вчителем<sup>37</sup>. Для всесвітньої історії Нового та Новітнього часу це означає необхідність використовувати такі форми роботи, які спонукають учнів аналізувати, порівнювати, дискутувати, узагальнювати, працювати з проблемними питаннями.

Отже, особливості вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу полягають у тому, що цей курс має не лише передавати учням знання про минуле, а й формувати здатність розуміти складні історичні процеси, аналізувати причини й наслідки подій, працювати з джерелами, порівнювати різні історичні явища, орієнтуватися в історичному просторі й часі, критично оцінювати інформацію, усвідомлювати зв'язок між минулим і сучасністю.

---

<sup>37</sup> Пометун О. І. Активне навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті запровадження Державного стандарту базової середньої освіти. Український педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 106–115.

### **1.3. Візуалізація та цифрові технології як засоби активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії**

Сучасне навчання історії дедалі більше потребує таких методичних засобів, які не лише передають учням готову інформацію, а й спонукають їх до активного сприймання, аналізу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, самостійного пошуку та інтерпретації історичних фактів. Особливо це важливо під час вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу, оскільки навчальний матеріал цього періоду є складним, багатоплановим і насиченим подіями, датами, історичними постатями, політичними ідеологіями, міжнародними конфліктами, революціями, війнами, соціально-економічними процесами та культурними трансформаціями. За таких умов традиційне словесне пояснення вчителя або читання параграфа підручника не завжди забезпечує достатній рівень усвідомлення матеріалу. Учень може механічно запам'ятати окремі факти, але не побачити логіки історичного процесу, зв'язку між подіями, просторової динаміки, зміни кордонів, послідовності реформ, причин війни чи наслідків революції<sup>38</sup>.

Візуалізація в навчанні історії – це не просто ілюстрування матеріалу картинками, фотографіями чи презентаціями. Її дидактичний зміст полягає у перетворенні складної історичної інформації на таку форму подання, яка допомагає учневі побачити структуру, послідовність, взаємозв'язки, відмінності та закономірності історичних явищ. Візуалізація дає змогу зробити історичний матеріал більш наочним, логічно впорядкованим і доступним для осмислення. Вона допомагає учням не лише краще запам'ятати інформацію, а й активно з нею працювати: порівнювати, аналізувати, пояснювати, робити висновки, ставити запитання, перевіряти достовірність даних. У цьому сенсі візуалізація є не допоміжним

---

<sup>38</sup> Bhagat S., Meenakshi, Bakshi R., Aman. Integrating Technology in History Education: Digital Pathways and Transformative Practices Aligned with NEP 2020. International Journal on Science and Technology (IJSAT). 2025. Vol. 16. № 2. P. 1–12.

оформленням уроку, а повноцінним методичним інструментом, здатним стимулювати мислення й підтримувати пізнавальний інтерес<sup>39</sup>.

Б. Паска та І. Минта підкреслюють, що інфографіка на уроках історії є важливим засобом привернення уваги учнів, запам'ятовування ключової інформації, формування критичного мислення, інформаційної, аксіологічної, логічної та просторової компетентностей<sup>40</sup>. Автори наголошують, що через інфографіку доцільно формувати в учнів уміння працювати з картою, датами, понятійним апаратом і даними з відкритих джерел, однак її використання має бути доречним, дозованим і пов'язаним із навчальною метою, а не з декоративним оформленням уроку.

Інфографіка як різновид візуалізації має значний потенціал для активізації пізнавальної діяльності, оскільки вона поєднує текст, зображення, символи, діаграми, карти, статистичні показники й логічні зв'язки. На уроках історії інфографіка може виконувати кілька функцій. По-перше, вона систематизує матеріал, допомагаючи учням побачити головне. По-друге, вона сприяє порівнянню, наприклад, політичних режимів, ідеологій, наслідків революцій або етапів міжнародного конфлікту. По-третє, інфографіка активізує самостійну роботу учнів, якщо вони не лише аналізують готовий матеріал, а й створюють власні візуальні продукти. По-четверте, вона розвиває інформаційну грамотність, адже для створення інфографіки учень має відібрати достовірну інформацію, скоротити її без втрати змісту, знайти логіку розміщення даних, обрати візуальну форму і пояснити власний задум<sup>41</sup>.

Під час вивчення історії Нового часу інфографіку можна використовувати для представлення причин і наслідків Англійської революції, основних ідей Просвітництва, етапів Французької революції, напрямів колоніальної експансії, соціальної структури індустріального

<sup>39</sup> Singh D., Rajendran R. Cognitive engagement as a predictor of learning gain in Python programming. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. Article 58.

<sup>40</sup> Паска Б., Минта І. Особливості використання інфографіки на уроках історії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 74. Т. 2. С. 308–314.

<sup>41</sup> Маринченко Є., Федорченко М. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 2 (30). С. 585–596.

суспільства, політичних течій XIX століття. Під час вивчення Новітнього часу інфографіка може допомогти учням осмислити передумови Першої світової війни, умови Версальського договору, ознаки тоталітарних режимів, етапи Другої світової війни, структуру ООН, перебіг холодної війни, процес деколонізації, створення Європейського Союзу, основні виклики глобалізації. У кожному з цих випадків інфографіка не замінює історичний аналіз, а створює опору для нього.

М. Москалюк та А. Лень зазначають, що цифрові технології у вивченні історії розширюють доступ до історичних джерел, дають змогу глибше аналізувати документи, візуалізувати історичні процеси, розвивати критичне мислення та підвищувати вмотивованість учнів до навчання<sup>42</sup>. Дослідники підкреслюють, що цифрові інструменти важливі не лише для покращення доступу до історичної інформації, а й для формування навичок аналізу, системного мислення та історичної свідомості.

Цифрові технології особливо ефективні тоді, коли вони забезпечують інтерактивність. Інтерактивність означає, що учень не просто дивиться на зображення або слухає пояснення, а виконує певні дії: обирає маршрут віртуальної екскурсії, збільшує карту, відкриває фрагменти документа, виконує завдання, коментує матеріал, створює відповідь, додає власний елемент до спільної дошки, проходить тест, порівнює джерела, створює ментальну карту або хронологічну стрічку. Завдяки цьому цифровий ресурс стає не лише каналом подання інформації, а середовищем навчальної діяльності. Саме діяльнісний характер використання цифрових технологій забезпечує їхній вплив на пізнавальну активність<sup>43</sup>.

О. Муляр та Н. Василенко дослідили дидактичні можливості інтерактивної дошки Padlet у процесі навчання історії та зазначили, що цей інструмент дає змогу розміщувати фото, аудіо, відеофайли, організовувати групову роботу, виконувати інтерактивні вправи, працювати з ментальними

<sup>42</sup> Москалюк М. М., Лень А. В. Цифрові технології та їх роль у вивченні історії. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 18. С. 92–102.

<sup>43</sup> Матвеева Н. Гейміфікація в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Молодь і ринок. 2025. №4. С. 139–143

картами, досліджувати писемні й візуальні джерела, створювати посилання на додаткові матеріали та реалізовувати проєктну діяльність<sup>44</sup>. Цінність Padlet полягає не лише в його технічній зручності, а й у тому, що він переводить учнів із позиції споживачів готової інформації в позицію співучасників створення спільного навчального простору.

О. Ухналь, аналізуючи використання сервісу LearningApps.org на уроках історії, підкреслює, що цей ресурс дає змогу створювати інтерактивні завдання для перевірки й закріплення знань в ігровій формі, сприяє візуалізації навчального матеріалу, підтримує роботу з картами, датами, історичними постатями, QR-кодами, вправами на відповідність, класифікацію, числову пряму, вікторини та пазли<sup>45</sup>. Авторка звертає увагу на те, що інтерактивні вправи розвивають критичне мислення, просторову уяву, увагу, уміння аналізувати матеріал, систематизувати знання й працювати в колективі.

Особливе місце серед цифрових засобів активізації пізнавальної діяльності на уроках історії посідають інтерактивні карти. Історична карта є традиційним засобом навчання, однак цифрові карти значно розширюють її можливості. Вони дозволяють масштабувати зображення, порівнювати карти різних періодів, накладати шари інформації, демонструвати зміну кордонів, маршрути походів, міграції, фронти воєн, колоніальні володіння, зони впливу, торговельні шляхи, дипломатичні союзи. У процесі роботи з інтерактивною картою учень не лише споглядає історичний простір, а й активно досліджує його.

Під час вивчення Нового часу інтерактивні карти допомагають показати наслідки Великих географічних відкриттів, колоніальний поділ світу, торговельні маршрути, поширення Реформації, кордони європейських держав після Вестфальського миру, територіальні зміни після

<sup>44</sup> Муляр О. П., Василенко Н. В. Дидактичні аспекти використання інтерактивної дошки Padlet у процесі навчання історії у закладах загальної середньої освіти. Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». 2023. Вип. 24 (53). С. 123–137.

<sup>45</sup> Ухналь О. М. Використання інтернет-сервісу LearningApps.org на уроках історії майбутніми вчителями історії у процесі їх професійної підготовки. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 37. С. 131–135.

Наполеонівських воєн. Під час вивчення Новітнього часу вони дають змогу простежити зміну кордонів після Першої світової війни, розподіл Європи в міжвоєнний період, перебіг Другої світової війни, утворення військово-політичних блоків, деколонізацію Азії та Африки, розширення Європейського Союзу. Через таку роботу формується просторова компетентність і водночас активізується пізнавальна діяльність, адже учні встановлюють зв'язок між територією, політикою, війною, економікою й суспільними процесами<sup>46</sup>.

Ще одним важливим засобом є хронологічні стрічки, зокрема цифрові інтерактивні таймлайни. Історія Нового та Новітнього часу потребує постійної роботи з хронологією, однак просте заучування дат часто є малоефективним. Цифрова хронологічна стрічка допомагає учневі побачити не лише послідовність подій, а й їхню тривалість, одночасність, взаємозв'язок, темп історичних змін. Наприклад, можна створити спільну хронологічну стрічку «Європа у ХІХ столітті», де будуть позначені революції, об'єднання Італії та Німеччини, промисловий розвиток, соціальні рухи, колоніальна експансія. Для Новітнього часу ефективною може бути стрічка «Шлях до Другої світової війни», що поєднує події в Німеччині, Італії, Японії, СРСР, політику умиротворення, міжнародні кризи та договори<sup>47</sup>.

П. Мороз, аналізуючи стан і перспективи дослідницької діяльності учнів на уроках історії, зазначає, що вчителі розглядають цифрові технології як потужний інструмент удосконалення дослідницької діяльності, зокрема через створення цифрових ресурсів, онлайн-платформ, баз даних, віртуальних екскурсій, цифрових історичних карт, навчальних відеоматеріалів, інтерактивних елементів і цифрових версій первинних

<sup>46</sup> Petousi D., Katifori A., Servi K., Roussou M., Ioannidis Y. History education done different: A collaborative interactive digital storytelling approach for remote learners. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 942834

<sup>47</sup> Кордонова А. В. Етапи інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. 2020. №4(133). С.93–100.

джерел<sup>48</sup>. Важливо, що автор пов'язує цифрові технології не тільки з доступом до інформації, а й із мотивацією учнів до навчання та розвитком дослідницької діяльності.

Віртуальні музеї та онлайн-екскурсії також є важливими засобами активізації пізнавальної діяльності. Вони допомагають подолати просторову віддаленість історичних об'єктів і зробити навчання більш емоційно насиченим. Для всесвітньої історії це особливо цінно, адже учні можуть ознайомитися з матеріалами музеїв, архівів, меморіалів, історичних пам'яток різних країн світу. Віртуальна екскурсія до музею Голокосту, музею Першої світової війни, Британського музею, Лувру, музеїв Берліна, Варшави, Вашингтона або цифрових архівів міжнародних організацій може стати не просто демонстрацією, а основою для дослідницького завдання. Учні можуть отримати завдання знайти експонат, описати його історичний контекст, пояснити, що він свідчить про епоху, поставити запитання до джерела, порівняти кілька експонатів<sup>49</sup>.

Віртуальна екскурсія має активізувальний потенціал лише тоді, коли вона не перетворюється на пасивний перегляд. Якщо учень просто «переміщується» цифровим музеєм без навчального завдання, пізнавальний ефект може бути обмеженим. Якщо ж екскурсія супроводжується проблемним питанням, робочим аркушем, картою спостережень, груповим обговоренням або підготовкою міні-проекту, вона стає засобом активного навчання. Наприклад, під час віртуального відвідування експозиції, присвяченої Другій світовій війні, учні можуть дослідити, як музей представляє досвід цивільного населення, які джерела використовує, які емоційні й ціннісні акценти створює експозиція.

Д. Петусі, А. Катіфорі, К. Серві, М. Руссу та Й. Іоаннідіс довели, що інтерактивний цифровий сторітелінг у контексті історичної освіти може підтримувати залучення учнів, діалог, спільне прийняття рішень, історичну

---

<sup>48</sup> Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів на уроках історії: стан, виклики й перспективи. Український педагогічний журнал. 2025. № 3. С. 101–121.

<sup>49</sup> Блага-Мініна Д. О. Методичні основи конструювання навчальних ситуацій з хімії. Вересень. 2025. № 3 (106). С. 60–72.

емпатію та рефлексію щодо історичного змісту<sup>50</sup>. Для української шкільної практики це положення є важливим, оскільки історія Нового й Новітнього часу містить багато тем, які потребують не лише знання фактів, а й розуміння позицій людей минулого, моральних дилем і складності історичного вибору.

Окрему групу цифрових технологій становлять VR- і AR-засоби, тобто віртуальна й доповнена реальність. Їхнє використання в шкільній історичній освіті поки що не є масовим, однак воно має значний потенціал для візуалізації історичного простору, реконструкції архітектурних об'єктів, музейних середовищ, історичних міст, пам'яток культури, місць битв або повсякденного життя минулих епох. У контексті вивчення Нового та Новітнього часу VR може допомогти краще уявити міський простір індустриальної доби, музейні реконструкції воєнних подій, меморіальні простори, архівні експозиції, реконструкції історичних будівель або місць пам'яті.

Р. Вільєна-Таранілья та П. Діаго у систематичному огляді досліджень з проблеми використання віртуальної реальності в історичній освіті зазначають, що VR є перспективним інструментом, оскільки забезпечує імерсивний та інтерактивний досвід навчання, але водночас потребує обережного педагогічного впровадження, методичної підготовки й усвідомлення можливих обмежень<sup>51</sup>. Це означає, що VR не слід розглядати як універсальний засіб, який автоматично підвищує якість навчання. Його ефективність залежить від того, чи пов'язаний імерсивний досвід із навчальною метою, аналізом, обговоренням і рефлексією.

Для уроків історії важливо, щоб віртуальна або доповнена реальність не створювала ілюзію «повного занурення в минуле», адже будь-яка цифрова реконструкція є інтерпретацією. Учні мають розуміти, що історичний VR-об'єкт побудований на основі джерел, припущень, дизайнерських рішень і технологічних можливостей. Тому робота з ним повинна супроводжуватися

---

<sup>50</sup> Petousi D., Katifori A., Servi K., Roussou M., Ioannidis Y. History education done different: A collaborative interactive digital storytelling approach for remote learners. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 942834

<sup>51</sup> Villena-Taranilla R., Diago P. D. Challenges and Implications of Virtual Reality in History Education: A Systematic Review. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15. № 10. Article 5589.

запитаннями: які джерела використано для реконструкції, що ми бачимо точно, а що є припущенням, які деталі можуть бути спрощені, як ця реконструкція впливає на наше сприйняття історії? Такий підхід дозволяє використовувати VR не лише для емоційного зацікавлення, а й для розвитку критичного мислення.

О. Пометун наголошує, що сучасне навчання історії та громадянської освіти має бути активним, тобто таким, у якому учні залучаються до різноманітної діяльності, аналізу, обговорення, інтерпретації, оцінювання й застосування знань<sup>52</sup>. У контексті візуалізації та цифрових технологій це означає, що вони повинні застосовуватися не як самоціль, а як спосіб організації активного навчання: проблемного, дослідницького, дискусійного, проєктного, рефлексивного.

Цифровізація освіти в умовах сучасних викликів має також компенсаторне значення. В умовах дистанційного, змішаного навчання, воєнного стану, навчальних втрат і різного доступу учнів до освітніх ресурсів цифрові технології допомагають підтримувати безперервність навчання, індивідуалізувати освітній процес, організовувати самостійну роботу та забезпечувати зворотний зв'язок. О. Малихін, Н. Арістова та І. Ліпчевська розглядають цифровізацію профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат, персоналізації, індивідуалізації та диференціації навчання, а також як засіб організації й моніторингу освітнього процесу<sup>53</sup>. Для уроків історії це означає, що цифрові технології можуть допомогти учням працювати у власному темпі, повертатися до матеріалу, виконувати інтерактивні завдання, отримувати додаткові пояснення й долучатися до спільної діяльності навіть за умов обмеженого очного навчання.

---

<sup>52</sup> Пометун О. І. Активне навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті запровадження Державного стандарту базової середньої освіти. Український педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 106–115.

<sup>53</sup> Малихін О. В., Арістова Н. О., Ліпчевська І. Л. Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. Український педагогічний журнал. 2024. № 4. С. 57–64.

Разом із тим використання цифрових технологій на уроках історії має низку педагогічних умов. По-перше, учитель повинен чітко визначати, для чого саме використовується цифровий інструмент: для мотивації, пояснення, візуалізації, тренування, джерельного аналізу, контролю, рефлексії чи проєктної діяльності. По-друге, цифровий ресурс має відповідати віку учнів, темі уроку, рівню складності матеріалу й очікуваним результатам навчання. По-третє, цифрові матеріали повинні бути історично коректними, достовірними, етично прийнятними й позбавленими маніпулятивного змісту. По-четверте, використання технологій має бути дозованим, щоб не перевантажувати учнів і не знижувати глибину осмислення матеріалу. По-п'яте, цифрова діяльність має завершуватися обговоренням, висновком або рефлексією, інакше вона залишиться лише технічною активністю<sup>54</sup>.

Мультимедійна презентація залишається поширеним цифровим засобом на уроках історії, однак її роль слід переосмислити. Презентація не повинна бути дублюванням тексту підручника або конспекту вчителя. Вона має виконувати функцію візуальної опори: містити карти, схеми, портрети, фрагменти джерел, ключові поняття, проблемні питання, порівняльні таблиці, діаграми. Якщо презентація перевантажена текстом, вона не активізує мислення, а лише змінює форму пасивного сприймання. Ефективна презентація, навпаки, залишає простір для запитань, обговорення, коментування й самостійних висновків учнів.

Отже, візуалізація та цифрові технології є ефективними засобами активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії за умови їх цілеспрямованого, системного й методично обґрунтованого використання. Вони допомагають зробити складний історичний матеріал більш доступним, структурованим і наочним; підтримують інтерес до навчання; сприяють розвитку критичного мислення, просторової й хронологічної компетентностей, інформаційної грамотності, дослідницьких умінь і

---

<sup>54</sup> Розгон О. В. Віртуальна версія музею як засіб упровадження цифрових технологій. Право та інноваційне суспільство. 2019. № 2(13). С. 20–26.

самостійності. У процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу ці засоби мають особливе значення, оскільки дають змогу показати динаміку історичних процесів, зв'язок між подіями, зміну політичних систем, просторову організацію історії, складність джерел та різноманітність інтерпретацій.

У розділі було розкрито теоретико-методологічні засади формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури встановлено, що пізнавальна активність є складним інтегративним утворенням, яке поєднує мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий і діяльнісний компоненти. Вона виявляється у зацікавленості учнів навчальним матеріалом, прагненні самостійно здобувати знання, ставити запитання, аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, брати участь в обговоренні, виконувати творчі та дослідницькі завдання. Пізнавальна активність не може бути зведена лише до зовнішньої участі учня в уроці, оскільки її сутність полягає у внутрішній інтелектуальній включеності, усвідомленому ставленні до навчання та готовності до самостійного пізнання.

З'ясовано, що пізнавальна активність здобувачів освіти є важливою педагогічною проблемою, оскільки саме вона забезпечує перехід від пасивного засвоєння навчальної інформації до її осмислення, аналізу та практичного застосування. У сучасній школі учень має виступати не лише об'єктом педагогічного впливу, а й активним суб'єктом освітнього процесу. Це особливо важливо в умовах компетентнісного підходу, який передбачає формування в учнів здатності діяти на основі здобутих знань, критично мислити, працювати з різними джерелами інформації, висловлювати власну позицію й обґрунтовувати її.

У процесі аналізу особливостей вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу встановлено, що цей навчальний курс має значний дидактичний і виховний потенціал для розвитку пізнавальної активності

учнів. Його зміст охоплює складні політичні, соціально-економічні, культурні, воєнні та міжнародні процеси, що безпосередньо пов'язані з формуванням сучасного світу. Вивчення Нового та Новітнього часу потребує від учнів не лише запам'ятовування фактів, дат і персоналій, а й розуміння причин і наслідків історичних подій, уміння порівнювати історичні явища, аналізувати джерела, працювати з картою, встановлювати зв'язок між минулим і сучасністю.

Визначено, що однією з ключових особливостей вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу є необхідність формування історичного мислення. Учні мають навчитися орієнтуватися в історичному часі та просторі, розрізняти факт і судження, подію і процес, причину і привід, короткострокові й довгострокові наслідки, працювати з різними історичними інтерпретаціями. Значну роль у цьому відіграє робота з історичними джерелами, картами, схемами, таблицями, статистичними матеріалами, візуальними документами та цифровими ресурсами. Установлено, що ефективне навчання історії має бути проблемним, діяльнісним і дослідницьким, адже лише за таких умов учні залучаються до активного осмислення історичного матеріалу.

Окрему увагу в розділі приділено візуалізації та цифровим технологіям як засобам активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. Доведено, що візуалізація не повинна розглядатися лише як ілюстративне доповнення до пояснення вчителя. Її педагогічна цінність полягає в тому, що вона допомагає структурувати складний навчальний матеріал, зробити його більш доступним, наочним і логічно впорядкованим. Історичні карти, інфографіка, хронологічні стрічки, ментальні карти, схеми, таблиці, презентації, фотографії, плакати та відеофрагменти сприяють кращому розумінню історичних процесів, розвитку просторового й хронологічного мислення, умінню бачити взаємозв'язки між подіями та явищами.

З'ясовано, що цифрові технології значно розширюють можливості сучасного уроку історії. Використання інтерактивних карт, онлайн-дошок,

цифрових хронологічних стрічок, віртуальних музеїв, освітніх платформ, інтерактивних вправ, цифрових архівів, мультимедійних матеріалів і сервісів для створення інфографіки дає змогу організувати навчання як активний процес пізнання. Такі засоби сприяють підвищенню мотивації учнів, розвитку самостійності, інформаційної грамотності, критичного мислення, дослідницьких умінь і здатності працювати з різними видами історичної інформації.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ НОВОГО ТА НОВІТНЬОГО ЧАСУ**

### **2.1. Організація педагогічного дослідження та характеристика його етапів**

Педагогічне дослідження з теми формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій було спрямоване на теоретичне обґрунтування, розроблення й практичну перевірку методики, яка дає змогу підвищити зацікавленість учнів історичним матеріалом, активізувати їхню самостійну пізнавальну діяльність, розвинути вміння аналізувати історичні події, працювати з джерелами, картами, візуальними матеріалами та цифровими освітніми ресурсами.

Метою дослідження було розробити й експериментально перевірити ефективність методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій.

Базою дослідження виступив заклад загальної середньої освіти..... Дослідно-експериментальна робота проводилася упродовж 2025-2026 навчального року. До участі в дослідженні було залучено здобувачів освіти 9-х і 10-х класів, оскільки саме в цих класах вивчаються ключові теми всесвітньої історії Нового та Новітнього часу, пов'язані з модернізацією суспільства, індустріалізацією, революційними рухами, світовими війнами, тоталітарними режимами, міжнародними відносинами, деколонізацією, холодною війною та глобальними процесами другої половини XX – початку XXI століття.

У дослідженні взяли участь 52 здобувачі освіти. З них було сформовано дві групи: експериментальну групу – 26 учнів та контрольну групу – 26

учнів. Розподіл учнів за групами здійснювався з урахуванням приблизно однакового рівня навчальних досягнень, вікових особливостей, умов навчання та попередньої успішності з історії. У контрольній групі навчання здійснювалося переважно за традиційною методикою, що передбачала пояснення вчителя, роботу з підручником, виконання письмових і усних завдань, фронтальне опитування, аналіз окремих історичних джерел. В експериментальній групі, окрім традиційних методів, системно використовувалися засоби візуалізації та цифрові технології: інтерактивні карти, хронологічні стрічки, інфографіка, ментальні карти, мультимедійні презентації, цифрові вправи, онлайн-дошки, відеофрагменти, віртуальні екскурсії, цифрові джерела та проєктні завдання.

Педагогічне дослідження було організоване як поетапний процес і включало підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний та узагальнювальний етапи.

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі здійснювалося теоретичне осмислення проблеми дослідження, аналіз науково-педагогічної, методичної та навчальної літератури з питань формування пізнавальної активності, використання цифрових технологій, візуалізації та інтерактивних методів на уроках історії. Було уточнено зміст основних понять дослідження: «пізнавальна активність», «пізнавальна діяльність», «візуалізація навчального матеріалу», «цифрові технології», «активізація пізнавальної діяльності», «методика навчання історії».

На підготовчому етапі також було визначено мету, завдання, об'єкт, предмет і гіпотезу педагогічного дослідження, розроблено його загальну логіку, дібрано методи дослідження, окреслено критерії та показники сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти. Було проаналізовано навчальні програми, підручники, календарно-тематичне планування з всесвітньої історії для 9-х і 10-х класів, що дало змогу визначити теми, найбільш придатні для використання засобів візуалізації та цифрових технологій.

Другий етап – констатувальний. Метою констатувального етапу було визначення початкового рівня пізнавальної активності здобувачів освіти до впровадження розробленої методики. На цьому етапі проводилося анкетування учнів, педагогічне спостереження за їхньою діяльністю на уроках, аналіз виконання навчальних завдань, бесіди з учителем історії, вивчення рівня зацікавленості учнів предметом, їхньої самостійності, активності під час обговорення, готовності працювати з історичними джерелами, картами та додатковими цифровими матеріалами.

На констатувальному етапі також було проведено діагностичну роботу з всесвітньої історії. Вона включала завдання різного типу: тестові завдання на знання фактів і понять, завдання на встановлення хронологічної послідовності, аналіз історичної карти, короткий аналіз фрагмента історичного джерела, завдання на пояснення причин і наслідків історичної події. Це дало змогу оцінити не лише рівень знань учнів, а й характер їхньої пізнавальної діяльності.

Третій етап – формувальний. На формувальному етапі здійснювалося впровадження розробленої методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій. Цей етап був центральним у педагогічному дослідженні, оскільки саме на ньому перевірялася ефективність запропонованих методичних рішень.

Робота в експериментальній групі будувалася на таких методичних засадах:

- систематичне використання візуалізації під час пояснення нового матеріалу;
- залучення учнів до аналізу історичних карт, схем, таблиць, інфографіки, хронологічних стрічок;
- використання цифрових ресурсів для актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, закріплення, контролю й рефлексії;
- організація проблемних і дослідницьких завдань;
- створення учнями власних візуальних продуктів;

- поєднання індивідуальної, парної та групової роботи;
- використання інтерактивних вправ для повторення й систематизації матеріалу;
- розвиток умінь працювати з цифровими історичними джерелами.

У процесі формувального етапу використовувалися такі цифрові інструменти: Google Презентації, Google Форми, Google Документи, Padlet, LearningApps, Canva, Genially, інтерактивні карти, відеофрагменти з освітніх ресурсів, онлайн-хронологічні стрічки, цифрові музеї та віртуальні екскурсії. Застосування цих інструментів було підпорядковане навчальній меті уроку.

Контрольна група в цей час працювала за традиційною методикою, яка включала пояснення вчителя, читання й переказ параграфів, виконання завдань підручника, фронтальне опитування, складання конспектів, роботу з друкованими картами та окремими джерелами. Це дало змогу порівняти динаміку пізнавальної активності учнів у двох групах і визначити, наскільки системне використання візуалізації та цифрових технологій впливає на рівень їхньої навчальної активності.

Четвертий етап – контрольний. Метою контрольного етапу було виявлення змін у рівнях пізнавальної активності учнів після впровадження методики. На цьому етапі було повторно проведено анкетування, педагогічне спостереження, діагностичну роботу та аналіз навчальних результатів учнів експериментальної і контрольної груп.

Контрольна діагностика включала завдання, подібні до тих, що застосовувалися на констатувальному етапі, але побудовані на іншому історичному матеріалі. Це дало змогу уникнути механічного запам'ятовування відповідей і перевірити саме сформованість умінь. Учням пропонувалися завдання на аналіз історичного джерела, роботу з картою, встановлення хронологічної послідовності, пояснення причин і наслідків історичної події, порівняння історичних явищ, формулювання власного висновку.

П'ятий етап – узагальнювальний. На цьому етапі здійснювалася систематизація та інтерпретація отриманих результатів. Було проведено порівняння даних експериментальної та контрольної груп, визначено ефективність запропонованої методики, сформульовано висновки щодо доцільності використання візуалізації та цифрових технологій для формування пізнавальної активності здобувачів освіти.

На узагальнювальному етапі також було розроблено практичні рекомендації для вчителів історії. Вони стосувалися добору цифрових інструментів, методики використання інфографіки, інтерактивних карт, цифрових джерел, хронологічних стрічок, онлайн-дошок, інтерактивних вправ і віртуальних екскурсій.

Отже, організація педагогічного дослідження передбачала послідовне проходження кількох взаємопов'язаних етапів: від теоретичної підготовки й первинної діагностики до впровадження методики, контрольного вимірювання та узагальнення результатів. Така структура дала змогу об'єктивно простежити динаміку пізнавальної активності здобувачів освіти та визначити ефективність використання візуалізації й цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу.

## **2.2. Критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти**

Для об'єктивного визначення ефективності методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу необхідно було визначити критерії, показники та рівні сформованості досліджуваної якості. Це дало змогу не лише зафіксувати загальний рівень активності учнів на уроках історії, а й простежити, за рахунок яких саме компонентів відбуваються зміни: зростання інтересу до предмета, підвищення самостійності, розвиток уміння працювати з історичною інформацією, активізація участі в обговореннях,

здатність аналізувати джерела, карти, схеми, інфографіку й цифрові матеріали.

У межах дослідження пізнавальна активність здобувачів освіти розглядається як інтегративна особистісно-діяльнісна характеристика, що виявляється у стійкому інтересі до навчального матеріалу, внутрішній мотивації до пізнання, готовності самостійно здобувати й опрацьовувати інформацію, умінні аналізувати історичні факти, події та процеси, а також у здатності застосовувати знання під час виконання навчальних, проблемних, творчих і дослідницьких завдань.

З урахуванням теоретичного аналізу проблеми та специфіки навчання всесвітньої історії Нового та Новітнього часу було визначено чотири основні критерії сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-практичний та рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає ставлення учнів до вивчення всесвітньої історії, наявність інтересу до історичного матеріалу, усвідомлення значущості історичних знань для розуміння сучасного світу, готовність брати участь у навчальній діяльності. Цей критерій є одним із провідних, оскільки саме мотивація визначає внутрішню готовність здобувача освіти до активного пізнання. Якщо учень не бачить сенсу у вивченні історії, не розуміє її зв'язку із сучасністю, сприймає предмет лише як сукупність дат і подій, його пізнавальна активність залишається низькою.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: інтерес до тем всесвітньої історії Нового та Новітнього часу; позитивне ставлення до уроків історії; готовність брати участь в обговоренні історичних подій; прагнення дізнаватися додаткову інформацію; усвідомлення значення історичних знань для розуміння сучасних суспільних, політичних і культурних процесів.

Когнітивно-змістовий критерій характеризує рівень засвоєння учнями історичних знань, розуміння основних понять, подій, процесів, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати історичні явища та

робити узагальнення. Для вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу цей критерій має особливе значення, оскільки матеріал цього курсу є складним і багатоплановим. Учні мають не лише знати окремі факти, а й розуміти логіку історичного розвитку: причини революцій, наслідки індустріалізації, особливості тоталітарних режимів, перебіг світових воєн, зміст холодної війни, процеси деколонізації, глобалізації та європейської інтеграції.

Показниками когнітивно-змістового критерію є: знання основних фактів, дат, понять і персоналій; розуміння причин і наслідків історичних подій; уміння порівнювати історичні процеси; здатність пояснювати зв'язок між подіями різних країн і регіонів; уміння працювати з історичними поняттями; здатність робити логічні висновки на основі навчального матеріалу.

Діяльнісно-практичний критерій відображає реальну участь учнів у пізнавальній діяльності на уроці історії. Він виявляється у готовності виконувати навчальні завдання, працювати з історичними джерелами, картами, схемами, таблицями, інфографікою, цифровими ресурсами, брати участь у груповій роботі, створювати власні навчальні продукти. Цей критерій дає змогу оцінити, наскільки учень не лише володіє знаннями, а й застосовує їх у практичній навчальній діяльності.

Показниками діяльнісно-практичного критерію є: активність під час уроку; участь у фронтальній, парній і груповій роботі; самостійність під час виконання завдань; уміння працювати з історичними картами, джерелами, інфографікою, цифровими вправами; здатність створювати схеми, ментальні карти, хронологічні стрічки, презентації; виконання творчих і дослідницьких завдань.

Рефлексивно-оцінний критерій характеризує здатність учнів аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати результати роботи, усвідомлювати труднощі, визначати способи їх подолання, аргументувати власну позицію, критично ставитися до інформації. Цей критерій є

важливим, оскільки сформована пізнавальна активність передбачає не лише участь у навчальній діяльності, а й усвідомлення її змісту, результатів і значення для особистого розвитку.

Показниками рефлексивно-оцінного критерію є: здатність оцінювати власну роботу на уроці; уміння пояснювати власну думку; готовність аргументувати відповідь; критичне ставлення до історичної інформації; уміння визначати труднощі у засвоєнні матеріалу; здатність робити висновки щодо власного навчального поступу.

Для систематизації критеріїв і показників сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти було складено таблицю 2.1.

Таблиця 2.1

**Критерії та показники сформованості пізнавальної активності  
здобувачів освіти**

| Критерій              | Зміст критерію                                                                                                                      | Основні показники                                                                                                                                                                        |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мотиваційно-ціннісний | Відображає інтерес учнів до вивчення всесвітньої історії, позитивне ставлення до навчання, усвідомлення значущості історичних знань | інтерес до історичного матеріалу; позитивне ставлення до уроків; бажання брати участь в обговоренні; прагнення дізнаватися додаткову інформацію; розуміння зв'язку історії із сучасністю |
| Когнітивно-змістовий  | Характеризує рівень історичних знань, розуміння понять, подій, процесів і зв'язків між ними                                         | знання фактів, дат, понять; розуміння причин і наслідків; уміння порівнювати історичні явища; здатність узагальнювати; уміння пояснювати історичні процеси                               |
| Діяльнісно-практичний | Відображає активність учнів у навчальній діяльності та здатність застосовувати знання під час виконання завдань                     | участь у роботі на уроці; самостійність; робота з картою, джерелами, інфографікою; виконання інтерактивних завдань; створення візуальних і цифрових продуктів                            |
| Рефлексивно-оцінний   | Характеризує здатність учнів оцінювати власну діяльність, аргументувати позицію, критично осмислювати інформацію                    | самооцінка результатів; аргументація думки; критичне ставлення до джерел; усвідомлення труднощів; здатність формулювати висновки                                                         |

Відповідно до визначених критеріїв було виокремлено три рівні сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти: високий, середній і низький.

Високий рівень сформованості пізнавальної активності характеризується стійким інтересом учня до вивчення всесвітньої історії, активною участю в навчальному процесі, самостійністю, ініціативністю, готовністю працювати з додатковими джерелами інформації, умінням аналізувати історичні події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з картами, схемами, цифровими ресурсами, аргументувати власну позицію. Учень із високим рівнем пізнавальної активності не обмежується виконанням обов'язкових завдань, а прагне глибше зрозуміти матеріал, ставить запитання, бере участь у дискусіях, виконує творчі й дослідницькі завдання, здатний до рефлексії та самооцінювання.

Середній рівень характеризується наявністю інтересу до окремих тем всесвітньої історії, але цей інтерес є нестійким і значною мірою залежить від способу подання матеріалу, активності вчителя, використання наочності, цифрових ресурсів або групової роботи. Учні із середнім рівнем здебільшого виконують навчальні завдання, можуть брати участь в обговоренні, працювати з джерелами й картами, однак часто потребують допомоги вчителя, додаткових інструкцій і стимулювання. Їхня самостійність є частковою, а рефлексія недостатньо розвиненою.

Низький рівень сформованості пізнавальної активності виявляється у слабкому інтересі до вивчення всесвітньої історії, пасивності на уроці, небажанні брати участь в обговореннях, труднощах у засвоєнні понять, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, роботі з історичними джерелами, картами та цифровими матеріалами. Учні з низьким рівнем пізнавальної активності виконують завдання переважно під контролем учителя, рідко проявляють ініціативу, уникають складних і творчих завдань, мають труднощі з аргументацією власної думки та самооцінкою результатів навчання.

Для кількісного визначення рівнів сформованості пізнавальної активності у дослідженні було використано бальну шкалу оцінювання. Кожен показник оцінювався за трьома рівнями: 0 балів – показник майже не

виявляється; 1 бал – показник виявляється частково або ситуативно; 2 бали – показник виявляється стійко й самостійно. За кожним критерієм було визначено по три основні показники, отже, максимальна кількість балів за одним критерієм становила 6 балів, а загальна максимальна кількість балів за всіма критеріями – 24 бали.

На основі загальної кількості балів було визначено такі межі рівнів:

- 0-8 балів – низький рівень сформованості пізнавальної активності;
- 9-16 балів – середній рівень сформованості пізнавальної активності;
- 17-24 бали – високий рівень сформованості пізнавальної активності.

Запропонована шкала дала змогу кількісно порівняти результати учнів експериментальної та контрольної груп на констатувальному й контрольному етапах дослідження. Водночас кількісні показники доповнювалися якісним аналізом відповідей учнів, характеру їхньої участі в обговореннях, рівня самостійності під час виконання завдань, уміння працювати з історичними джерелами, картами, схемами, інфографікою та цифровими освітніми ресурсами.

Таким чином, визначені критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти дали змогу комплексно оцінити досліджуване явище. Обрані критерії охоплюють як внутрішні характеристики учня – інтерес, мотивацію, ставлення до навчання, здатність до рефлексії, так і зовнішні прояви активності – участь у навчальній діяльності, виконання завдань, роботу з джерелами, картами, візуальними й цифровими матеріалами.

### **2.3. Зміст методики формування пізнавальної активності засобами візуалізації та цифрових технологій**

Зміст методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу був розроблений з урахуванням специфіки історичного матеріалу, вікових

особливостей учнів, вимог чинної навчальної програми, результатів констатувального етапу дослідження, а також визначених критеріїв і показників сформованості пізнавальної активності. Основна ідея методики полягала в тому, що пізнавальна активність учнів підвищується тоді, коли навчальний матеріал подається не лише у словесній формі, а й через систему візуальних, цифрових, інтерактивних і проблемно-дослідницьких завдань, які спонукають учнів до самостійного аналізу, порівняння, узагальнення, висування припущень і формулювання власних висновків.

Розроблена методика була спрямована не на епізодичне використання окремих цифрових інструментів, а на системне включення візуалізації та цифрових технологій у структуру уроків всесвітньої історії. Це означає, що цифрові засоби застосовувалися на різних етапах навчального заняття: під час актуалізації опорних знань, пояснення нового матеріалу, організації самостійної та групової роботи, закріплення знань, формувального оцінювання, рефлексії та виконання творчих завдань. Такий підхід дав змогу зробити навчальну діяльність учнів більш різноманітною, динамічною, змістовною та особистісно значущою.

Метою методики було формування пізнавальної активності здобувачів освіти шляхом залучення їх до активної роботи з історичною інформацією, представленою у візуальній та цифровій формах.

Для досягнення цієї мети передбачалося розв'язання кількох взаємопов'язаних завдань:

- підвищення інтересу учнів до вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу;
- розвиток уміння працювати з історичними картами, схемами, таблицями, інфографікою, цифровими джерелами та мультимедійними матеріалами;
- формування здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями;

- розвиток самостійності, критичного мислення та вміння аргументувати власну позицію;
- залучення учнів до створення власних візуальних і цифрових навчальних продуктів.

Зміст методики ґрунтувався на кількох основних принципах. Першим був принцип наочності, який передбачав використання таких візуальних засобів, що допомагають учням краще зрозуміти складний історичний матеріал. Другим був принцип діяльності, відповідно до якого учень не лише сприймає інформацію, а й активно працює з нею: аналізує, порівнює, доповнює, систематизує, інтерпретує. Третім був принцип проблемності, що передбачав постановку перед учнями навчальних запитань і завдань, які потребують не механічного відтворення матеріалу, а самостійного мислення. Четвертим був принцип інтерактивності, який реалізовувався через групову роботу, обговорення, цифрові вправи, онлайн-дошки та спільне створення навчальних матеріалів. П'ятим був принцип педагогічної доцільності, згідно з яким кожний цифровий інструмент використовувався не заради зовнішньої привабливості, а для досягнення конкретної освітньої мети.

Методика включала кілька взаємопов'язаних компонентів: цільовий, змістовий, технологічний, діяльнісний і результативний. Цільовий компонент визначав загальну спрямованість методики на формування пізнавальної активності учнів. Змістовий компонент охоплював теми всесвітньої історії Нового та Новітнього часу, у межах яких доцільно використовувати візуалізацію та цифрові технології. Технологічний компонент передбачав добір цифрових інструментів, форм і методів роботи. Діяльнісний компонент розкривав конкретні види навчальної діяльності учнів. Результативний компонент був пов'язаний із діагностикою змін у рівнях сформованості пізнавальної активності.

У межах змістового компонента було обрано теми, які мають високий потенціал для використання візуалізації та цифрових технологій. До них належали: «Індустріалізація та зміни в суспільстві», «Революції кінця XVIII –

XIX століття», «Формування модерних націй», «Перша світова війна», «Тоталітарні режими», «Друга світова війна», «Холодна війна», «Деколонізація», «Європейська інтеграція», «Глобалізація та сучасні міжнародні відносини». Саме ці теми містять значний обсяг подій, понять, історичних процесів і просторових змін, тому потребують застосування карт, схем, хронологічних стрічок, інфографіки, документальних матеріалів, мультимедійних презентацій та інтерактивних завдань.

Основними засобами візуалізації в межах методики були історичні карти, хронологічні стрічки, ментальні карти, схеми, таблиці, інфографіка, історичні фотографії, плакати, карикатури, фрагменти документальних відео та презентації. Кожен із цих засобів виконував конкретну дидактичну функцію. Історичні карти використовувалися для формування просторового мислення, розуміння зміни кордонів, напрямів воєнних дій, колоніальної експансії, міжнародних блоків і зон впливу. Хронологічні стрічки допомагали учням усвідомити послідовність подій, їхню тривалість і взаємозв'язок. Ментальні карти застосовувалися для узагальнення складного матеріалу, встановлення зв'язків між поняттями, причинами, наслідками та історичними процесами. Інфографіка давала змогу стисло й наочно подати складну інформацію, порівняти явища або показати структуру певного історичного процесу.

Цифровий компонент методики передбачав використання таких інструментів, як Google Презентації, Google Форми, Google Документи, Padlet, LearningApps, Canva, Genially, інтерактивні карти, освітні відеоресурси, цифрові хронологічні стрічки, онлайн-дошки та віртуальні музеї. Google Презентації використовувалися для подання візуального матеріалу, організації коротких історичних повідомлень і створення учнівських мініпроектів. Google Форми застосовувалися для проведення анкетування, формувального оцінювання та швидкої перевірки засвоєння матеріалу. Padlet використовувався як цифрова дошка для колективної роботи, розміщення джерел, зображень, карт, коротких коментарів і

висновків. LearningApps застосовувався для створення інтерактивних вправ на встановлення відповідності, хронологічної послідовності, класифікацію понять, роботу з картою та повторення основних дат. Canva і Genially використовувалися для створення інфографіки, інтерактивних плакатів, схем, ментальних карт і візуальних узагальнень.

Методика передбачала використання візуалізації та цифрових технологій на всіх основних етапах уроку. На етапі актуалізації опорних знань застосовувалися короткі інтерактивні вправи, візуальні запитання, робота з історичним зображенням, картою або хронологічною схемою. Наприклад, перед вивченням теми «Перша світова війна» учням пропонувалося розглянути карту військово-політичних блоків початку ХХ століття і відповісти на запитання: «Які держави входили до основних союзів?», «Чому система союзів могла стати чинником міжнародної напруги?», «Які регіони Європи були потенційно конфліктними?». Такий вид роботи допомагав не лише повторити матеріал, а й підвести учнів до проблемного сприйняття нової теми.

На етапі вивчення нового матеріалу використовувалися мультимедійні презентації, інтерактивні карти, схеми причин і наслідків, відеофрагменти, цифрові джерела та інфографіка. Важливо, що візуальний матеріал не подавався як готова ілюстрація до пояснення вчителя, а ставав об'єктом аналізу. Учні пропонувалося описати побачене, визначити головну інформацію, встановити зв'язки між елементами схеми, пояснити логіку карти, сформулювати припущення щодо причин або наслідків події. Наприклад, під час вивчення теми «Індустріалізація та зміни в суспільстві» учні аналізували інфографіку про зміни в промисловості, транспорті, міському житті та соціальній структурі. Це дозволяло їм зрозуміти, що індустріалізація була не лише економічним, а й соціальним, культурним та повсякденним процесом.

На етапі закріплення матеріалу використовувалися інтерактивні завдання, робота в парах і групах, складання схем, заповнення таблиць,

створення коротких цифрових продуктів. Наприклад, після вивчення теми «Тоталітарні режими» учні в групах створювали ментальну карту «Ознаки тоталітаризму», де зазначали такі складники, як однопартійна система, культ вождя, пропаганда, репресії, контроль над суспільством, цензура, мілітаризація, ідеологічний монополізм. Потім кожна група пояснювала свою карту і наводила історичні приклади. Такий вид роботи сприяв глибшому осмисленню поняття, розвитку вміння узагальнювати та аргументувати.

Особливе місце в методиці посідала робота з історичними джерелами. Учням пропонувалися фрагменти документів, політичних промов, міжнародних договорів, спогадів, фотографій, плакатів, карикатур, статистичних матеріалів. Ці джерела подавалися як у друкованій, так і в цифровій формі. Робота з ними здійснювалася за певним алгоритмом: визначити тип джерела; з'ясувати автора, час і обставини створення; виявити головну думку; визначити, яку інформацію джерело дає про історичну подію; встановити можливу позицію автора; сформулювати висновок. Такий підхід сприяв розвитку критичного мислення та дослідницьких умінь учнів.

У процесі впровадження методики важливим було залучення учнів до створення власних візуальних і цифрових продуктів. Учні не лише сприймали готові карти, схеми чи інфографіку, а й самостійно розробляли їх. Наприклад, під час вивчення теми «Холодна війна» здобувачі освіти створювали цифрову хронологічну стрічку основних подій: промова В. Черчилля у Фултоні, створення НАТО, утворення ОВД, Берлінська криза, Корейська війна, Карибська криза, війна у В'єтнамі, розрядка міжнародної напруженості, падіння Берлінського муру, розпад СРСР. Кожна подія супроводжувалася коротким поясненням і візуальним матеріалом. Така діяльність допомагала учням не лише запам'ятати хронологію, а й побачити логіку розвитку міжнародного протистояння.

У межах теми «Деколонізація» учні працювали з інтерактивною картою, на якій позначали країни, що здобули незалежність після Другої світової війни. Вони визначали регіони найактивнішого процесу

деколонізації, порівнювали мирні й збройні шляхи здобуття незалежності, аналізували наслідки розпаду колоніальних імперій. Завершальним завданням було створення короткої інфографіки «Причини та наслідки деколонізації». У такий спосіб учні переходили від простого запам'ятовування фактів до розуміння історичного процесу як складного й багатофакторного явища.

Під час вивчення теми «Європейська інтеграція» застосовувалася комбінована робота з картою, хронологічною стрічкою та схемою. Учні визначали етапи створення європейських інтеграційних структур, аналізували причини об'єднання європейських країн після Другої світової війни, розглядали розширення Європейського Союзу на карті, обговорювали значення європейської інтеграції для сучасного світу. Ця тема мала особливий потенціал для формування не лише пізнавальної активності, а й громадянської компетентності, оскільки допомагала учням усвідомити цінність співпраці, миру, демократії та міжнародної взаємодії.

Важливою складовою методики були проблемні запитання. Вони використовувалися для того, щоб активізувати мислення учнів і спонукати їх не просто відтворювати інформацію, а шукати пояснення. Наприклад, під час вивчення революцій учням пропонувалися запитання: «Чому революції виникають у суспільствах, де накопичуються соціальні суперечності?», «Чи завжди революція приводить до свободи?», «Чому ідеї Просвітництва стали основою політичних змін?». Під час вивчення тоталітаризму: «Чому частина суспільства підтримувала тоталітарні режими?», «Яку роль у зміцненні диктатури відігравала пропаганда?». Під час вивчення холодної війни: «Чи можна було уникнути біполярного протистояння після Другої світової війни?». Такі запитання розвивали аналітичне мислення та сприяли активній участі учнів в обговоренні.

Методика також передбачала організацію групової роботи. Групи отримували різні завдання, які потім об'єднувалися в загальний результат. Наприклад, під час вивчення теми «Друга світова війна» одна група

аналізувала причини війни, друга – основні етапи, третя – життя цивільного населення, четверта – наслідки війни для міжнародного порядку. Результати роботи груп розміщувалися на спільній цифровій дошці. Така форма організації навчання сприяла співпраці, взаємонавчанню, відповідальності за спільний результат і розвитку комунікативної активності учнів.

Для підтримки рефлексії після виконання завдань застосовувалися короткі підсумкові запитання: «Що сьогодні було для мене новим?», «Який цифровий або візуальний матеріал допоміг краще зрозуміти тему?», «Яке завдання було найскладнішим?», «Що я можу пояснити після цього уроку?», «Яке питання залишилося нез'ясованим?». Відповіді учнів використовувалися для коригування подальшої роботи, добору завдань і визначення рівня залученості школярів до навчального процесу.

Зміст методики можна узагальнити в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Зміст методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій

| Компонент методики | Зміст реалізації                                                                                                                | Очікуваний результат                                                        |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Мотиваційний       | Використання проблемних запитань, історичних фото, відеофрагментів, інтерактивних вправ, зв'язку історичних подій із сучасністю | Підвищення інтересу до всесвітньої історії, позитивне ставлення до навчання |
| Змістовий          | Добір тем Нового та Новітнього часу, які потребують роботи з картами, схемами, джерелами, інфографікою, цифровими ресурсами     | Глибше розуміння історичних подій, понять і процесів                        |
| Візуальний         | Використання карт, схем, таблиць, ментальних карт, хронологічних стрічок, інфографіки, плакатів, фотографій                     | Формування просторового, хронологічного й причинно-наслідкового мислення    |
| Цифровий           | Застосування Google Форм, Padlet, LearningApps, Canva, Genially, інтерактивних карт, онлайн-дошок, віртуальних                  | Активізація самотійної, групової та дослідницької діяльності учнів          |

|              |                                                                                                                        |                                                                             |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|              | музеїв                                                                                                                 |                                                                             |
| Діяльнісний  | Аналіз джерел, створення інфографіки, ментальних карт, цифрових презентацій, хронологічних стрічок, участь у дискусіях | Розвиток самостійності, критичного мислення, уміння працювати з інформацією |
| Рефлексивний | Самооцінювання, відповіді на рефлексивні запитання, обговорення результатів роботи                                     | Усвідомлення учнями власного навчального поступу, труднощів і досягнень     |

Ефективність методики забезпечувалася дотриманням кількох педагогічних умов. По-перше, цифрові технології та візуальні засоби добиралися відповідно до теми уроку, мети й очікуваних результатів. По-друге, учні залучалися до активної роботи з матеріалом, а не лише до його перегляду. По-третє, кожний цифровий або візуальний засіб супроводжувався навчальним завданням, запитанням або проблемною ситуацією. По-четверте, забезпечувалося поєднання індивідуальної, парної та групової роботи. По-п'яте, використовувалася рефлексія, яка допомагала учням усвідомлювати власний рівень розуміння матеріалу.

Отже, зміст методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій передбачав системне використання карт, схем, інфографіки, хронологічних стрічок, цифрових вправ, онлайн-дошок, віртуальних екскурсій, мультимедійних презентацій і цифрових джерел у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу. Запропонована методика була спрямована на те, щоб зробити учня активним учасником освітнього процесу, здатним не лише сприймати історичну інформацію, а й самостійно аналізувати її, ставити запитання, встановлювати зв'язки, створювати власні навчальні продукти та формулювати обґрунтовані висновки. Саме така організація навчання створює умови для розвитку стійкої пізнавальної активності, історичного мислення, інформаційної грамотності та самостійності здобувачів освіти.

## Висновки до розділу 2

У розділі було розкрито методичні засади формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій. На основі проведеного теоретичного аналізу та з урахуванням мети дослідження було обґрунтовано логіку організації педагогічного дослідження, визначено його основні етапи, критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності учнів, а також розкрито зміст методики, спрямованої на активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

У межах організації педагогічного дослідження було визначено його мету, завдання, об'єкт, предмет, базу та вибірку. Дослідження передбачало поетапне проведення роботи: підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний та узагальнювальний етапи. Така структура дала змогу послідовно вивчити початковий стан пізнавальної активності учнів, розробити й упровадити методику її формування, а також оцінити результативність використання візуалізації та цифрових технологій на уроках всесвітньої історії. Особливу увагу було приділено тому, щоб експериментальна й контрольна групи перебували в подібних освітніх умовах, а відмінність полягала саме у способах організації навчально-пізнавальної діяльності.

Визначено, що оцінювання сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти має здійснюватися комплексно, оскільки ця якість не зводиться лише до рівня навчальних досягнень або кількості правильних відповідей. Пізнавальна активність охоплює мотивацію до навчання, інтерес до історичного матеріалу, здатність самостійно працювати з інформацією, уміння аналізувати історичні події, брати участь в обговоренні, працювати з картами, джерелами, схемами, інфографікою та цифровими ресурсами. З огляду на це було виокремлено чотири критерії сформованості пізнавальної

активності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-практичний та рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний критерій дав змогу оцінити інтерес учнів до вивчення всесвітньої історії, їхнє позитивне ставлення до предмета, готовність брати участь у навчальній діяльності та усвідомлення значущості історичних знань. Когнітивно-змістовий критерій характеризував рівень засвоєння учнями історичних фактів, понять, подій і процесів, а також уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Діяльнісно-практичний критерій відображав реальну активність учнів у процесі виконання навчальних, творчих, дослідницьких і цифрових завдань. Рефлексивно-оцінний критерій дозволив оцінити здатність здобувачів освіти аналізувати власну навчальну діяльність, аргументувати думку, усвідомлювати труднощі та оцінювати результати роботи.

На основі визначених критеріїв і показників було схарактеризовано три рівні сформованості пізнавальної активності: високий, середній і низький. Високий рівень передбачає стійкий інтерес до історії, самостійність, ініціативність, активну участь в обговореннях, уміння працювати з різними джерелами історичної інформації та здатність аргументувати власну позицію. Середній рівень характеризується ситуативним інтересом, частковою самостійністю, готовністю виконувати завдання за умови підтримки вчителя. Низький рівень виявляється у пасивності, слабкому інтересі до предмета, труднощах у роботі з історичними матеріалами та недостатній сформованості вмінь самостійного аналізу.

Зміст методики формування пізнавальної активності було побудовано на системному використанні засобів візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу. Методика передбачала застосування історичних карт, схем, таблиць, інфографіки, хронологічних стрічок, ментальних карт, мультимедійних презентацій, інтерактивних вправ, цифрових дошок, онлайн-сервісів, віртуальних музеїв і цифрових джерел. Важливо, що ці засоби розглядалися не як допоміжне

ілюстративне доповнення до уроку, а як інструменти активної пізнавальної діяльності учнів.

Розроблена методика ґрунтувалася на принципах наочності, діяльності, проблемності, інтерактивності та педагогічної доцільності. Її реалізація передбачала використання візуальних і цифрових засобів на різних етапах уроку: під час актуалізації опорних знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, організації групової роботи, формувального оцінювання та рефлексії. Особливе значення мало залучення учнів до створення власних цифрових і візуальних продуктів: інфографіки, ментальних карт, хронологічних стрічок, цифрових презентацій, інтерактивних плакатів та узагальнювальних схем. Це сприяло не лише кращому засвоєнню історичного матеріалу, а й розвитку самостійності, критичного мислення, уміння структурувати інформацію та презентувати результати власної роботи.

## **РОЗДІЛ 3**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

#### **3.1. Аналіз початкового рівня пізнавальної активності здобувачів освіти на констатувальному етапі дослідження**

На констатувальному етапі педагогічного дослідження було здійснено первинну діагностику рівня сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу. Метою цього етапу було виявлення вихідного стану пізнавальної активності учнів до впровадження розробленої методики використання візуалізації та цифрових технологій, а також порівняння початкових показників експериментальної та контрольної груп.

У дослідженні взяли участь 52 здобувачі освіти. Із них було сформовано дві групи: експериментальну групу – 26 учнів та контрольну групу – 26 учнів. Розподіл учнів на групи здійснювався з урахуванням приблизно однакових умов навчання, вікових особливостей і загального рівня навчальних досягнень із всесвітньої історії. Це дало змогу забезпечити порівнюваність результатів і надалі об'єктивніше оцінити ефективність запропонованої методики.

Діагностика проводилася за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним. Мотиваційно-ціннісний критерій дав змогу оцінити інтерес учнів до вивчення всесвітньої історії, позитивне ставлення до навчання, бажання брати участь в обговореннях і розуміння значущості історичних знань. Когнітивно-змістовий критерій був спрямований на визначення рівня історичних знань, розуміння понять, подій, процесів і причинно-наслідкових зв'язків. Діяльнісно-практичний критерій відображав активність учнів у навчальній діяльності, їхню самостійність, уміння працювати з картою, джерелами, інфографікою та цифровими завданнями. Рефлексивно-оцінний критерій характеризував здатність учнів оцінювати власну діяльність, аргументувати позицію, критично осмислювати інформацію та формулювати висновки.

Для визначення початкового рівня пізнавальної активності було використано комплекс діагностичних методів: анкетування здобувачів освіти, педагогічне спостереження, аналіз виконання навчальних завдань із всесвітньої історії, завдання на роботу з історичним джерелом, картою та візуальним матеріалом, а також короткі рефлексивні запитання. Кожен показник оцінювався за трирівневою шкалою: високий, середній і низький рівні сформованості.

Для кількісного аналізу результатів було використано бальну систему. За кожним критерієм учень міг отримати від 0 до 6 балів, а загальна максимальна кількість балів за всіма критеріями становила 24 бали. Рівні

сформованості пізнавальної активності визначалися так: 0-8 балів – низький рівень, 9-16 балів – середній рівень, 17-24 бали – високий рівень.

Первинний аналіз середніх показників засвідчив, що на початку експерименту експериментальна та контрольна групи мали близькі результати. Це свідчить про відсутність суттєвих відмінностей між групами на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 3.1

Середні показники сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти на констатувальному етапі дослідження

| Критерій              | ЕГ,<br>середній<br>бал | ЕГ, % | КГ,<br>середній<br>бал | КГ, % |
|-----------------------|------------------------|-------|------------------------|-------|
| Мотиваційно-ціннісний | 3,38                   | 56,3% | 3,46                   | 57,7% |
| Когнітивно-змістовий  | 3,08                   | 51,3% | 3,15                   | 52,5% |
| Діяльнісно-практичний | 2,77                   | 46,2% | 2,85                   | 47,5% |
| Рефлексивно-оцінний   | 2,62                   | 43,7% | 2,73                   | 45,5% |
| Загальний показник    | 11,85                  | 49,4% | 12,19                  | 50,8% |

Як видно з таблиці 3.1, найвищі середні показники в обох групах були зафіксовані за мотиваційно-ціннісним критерієм. В експериментальній групі середній бал за цим критерієм становив 3,38 бала, що дорівнює 56,3% від максимально можливого показника. У контрольній групі середній бал становив 3,46 бала, або 57,7%. Це свідчить про те, що більшість учнів загалом виявляли певний інтерес до історичного матеріалу, однак цей інтерес не завжди був стійким і не завжди переходив у самостійну пізнавальну діяльність.

За когнітивно-змістовим критерієм результати були дещо нижчими. В експериментальній групі середній показник становив 3,08 бала, у контрольній – 3,15 бала. Це свідчить про те, що учні володіли базовими знаннями з всесвітньої історії, могли відтворити окремі факти, дати, поняття,

однак відчували труднощі під час пояснення причин і наслідків історичних подій, порівняння історичних процесів, узагальнення матеріалу та формулювання самостійних висновків.

Найнижчі показники було зафіксовано за діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним критеріями. За діяльнісно-практичним критерієм середній бал в експериментальній групі становив 2,77 бала, а в контрольній – 2,85 бала. Це вказує на недостатню активність значної частини учнів у процесі виконання навчальних завдань, слабо сформовані навички самостійної роботи з історичною картою, джерелами, інфографікою, цифровими матеріалами. Учні переважно виконували завдання за прямою інструкцією вчителя, але рідко проявляли ініціативу.

За рефлексивно-оцінним критерієм середній бал становив 2,62 бала в експериментальній групі та 2,73 бала в контрольній групі. Це був найнижчий показник серед усіх критеріїв. Отримані результати свідчать, що учням було складно критично оцінювати історичну інформацію, аргументувати власну позицію, визначати власні труднощі в навчанні та формулювати розгорнуті висновки щодо опрацьованого матеріалу.

Розподіл учнів за рівнями сформованості пізнавальної активності за кожним критерієм подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл здобувачів освіти за рівнями сформованості пізнавальної активності за окремими критеріями на констатувальному етапі

| Критерій              | Група | Високий рівень     | Середній рівень     | Низький рівень      |
|-----------------------|-------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Мотиваційно-ціннісний | ЕГ    | 5 учнів /<br>19,2% | 12 учнів /<br>46,2% | 9 учнів /<br>34,6%  |
|                       | КГ    | 5 учнів /<br>19,2% | 13 учнів /<br>50,0% | 8 учнів /<br>30,8%  |
| Когнітивно-змістовий  | ЕГ    | 4 учні / 15,4%     | 11 учнів /<br>42,3% | 11 учнів /<br>42,3% |

|                       |    |                |                  |                  |
|-----------------------|----|----------------|------------------|------------------|
|                       | КГ | 4 учні / 15,4% | 12 учнів / 46,2% | 10 учнів / 38,5% |
| Діяльнісно-практичний | ЕГ | 3 учні / 11,5% | 11 учнів / 42,3% | 12 учнів / 46,2% |
|                       | КГ | 4 учні / 15,4% | 10 учнів / 38,5% | 12 учнів / 46,2% |
| Рефлексивно-оцінний   | ЕГ | 3 учні / 11,5% | 10 учнів / 38,5% | 13 учнів / 50,0% |
|                       | КГ | 3 учні / 11,5% | 11 учнів / 42,3% | 12 учнів / 46,2% |

Аналіз результатів за мотиваційно-ціннісним критерієм показав, що високий рівень було виявлено у 5 учнів експериментальної групи, що становить 19,2%, і також у 5 учнів контрольної групи, що становить 19,2%. Ці учні демонстрували зацікавленість у вивченні всесвітньої історії, охоче брали участь в обговореннях, ставили запитання, виявляли бажання дізнатися більше про історичні події та їхній зв'язок із сучасністю. Середній рівень було виявлено у 12 учнів експериментальної групи, або 46,2%, та у 13 учнів контрольної групи, або 50,0%. Для цих учнів був характерний ситуативний інтерес до історії: вони активізувалися переважно тоді, коли матеріал був поданий цікаво, наочно або пов'язаний із сучасними подіями. Низький рівень за цим критерієм зафіксовано у 9 учнів експериментальної групи, або 34,6%, та у 8 учнів контрольної групи, або 30,8%. Ці учні виявляли слабкий інтерес до предмета, рідко брали участь в обговоренні та сприймали історію переважно як складний для запам'ятовування навчальний матеріал.

За когнітивно-змістовим критерієм високий рівень було виявлено у 4 учнів експериментальної групи, або 15,4%, і у 4 учнів контрольної групи, або 15,4%. Ці учні добре орієнтувалися в історичних фактах, поняттях, датах, могли пояснити причини та наслідки подій, установити зв'язок між історичними процесами. Середній рівень був характерний для 11 учнів експериментальної групи, або 42,3%, і 12 учнів контрольної групи, або

46,2%. Учні цієї групи загалом засвоювали навчальний матеріал, однак потребували допомоги під час аналізу складних історичних процесів, порівняння подій і формулювання висновків. Низький рівень було виявлено у 11 учнів експериментальної групи, або 42,3%, і 10 учнів контрольної групи, або 38,5%. Для цих учнів були характерні фрагментарні знання, труднощі з хронологією, поняттями та причинно-наслідковими зв'язками.

За діяльнісно-практичним критерієм високий рівень було зафіксовано лише у 3 учнів експериментальної групи, або 11,5%, і 4 учнів контрольної групи, або 15,4%. Ці здобувачі освіти активно працювали на уроках, брали участь у груповій роботі, могли самостійно виконувати завдання з картою, джерелами, схемами та інфографікою. Середній рівень виявлено у 11 учнів експериментальної групи, або 42,3%, та 10 учнів контрольної групи, або 38,5%. Ці учні виконували навчальні завдання, однак часто потребували інструкцій, підказок і додаткового стимулювання з боку вчителя. Низький рівень зафіксовано у 12 учнів експериментальної групи, або 46,2%, і 12 учнів контрольної групи, або 46,2%. Це свідчить про те, що майже половина учнів обох груп на початку дослідження мала недостатньо сформовані практичні вміння активної роботи з історичним матеріалом.

За рефлексивно-оцінним критерієм високий рівень було виявлено у 3 учнів експериментальної групи, або 11,5%, і 3 учнів контрольної групи, або 11,5%. Ці учні могли оцінити власну роботу, пояснити, що саме було для них складним, аргументувати відповідь і сформулювати висновок. Середній рівень було виявлено у 10 учнів експериментальної групи, або 38,5%, і 11 учнів контрольної групи, або 42,3%. Вони могли здійснювати самооцінку лише за допомогою запитань учителя, а їхні висновки часто були неповними. Низький рівень зафіксовано у 13 учнів експериментальної групи, або 50,0%, і 12 учнів контрольної групи, або 46,2%. Це свідчить про недостатній розвиток умінь рефлексії, критичного осмислення історичної інформації та аргументації власної позиції.

Узагальнені результати визначення загального рівня пізнавальної активності здобувачів освіти на констатувальному етапі подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Загальний рівень сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти на констатувальному етапі дослідження

| Рівень сформованості пізнавальної активності | ЕГ, кількість учнів | ЕГ, % | КГ, кількість учнів | КГ, % |
|----------------------------------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
| Високий                                      | 4                   | 15,4% | 5                   | 19,2% |
| Середній                                     | 12                  | 46,2% | 11                  | 42,3% |
| Низький                                      | 10                  | 38,5% | 10                  | 38,5% |

За результатами узагальнення встановлено, що в експериментальній групі високий рівень пізнавальної активності мали 4 учні, що становить 15,4%. У контрольній групі високий рівень було виявлено у 5 учнів, або 19,2%. Ці учні демонстрували стійкий інтерес до історії, активну участь у навчальній діяльності, достатній рівень самостійності, уміння працювати з історичною інформацією та здатність аргументувати власні судження.

Середній рівень пізнавальної активності було виявлено у 12 учнів експериментальної групи, або 46,2%, і в 11 учнів контрольної групи, або 42,3%. Ці учні становили найбільшу частку вибірки. Для них було характерне загалом позитивне, але нестійке ставлення до вивчення всесвітньої історії. Вони могли виконувати навчальні завдання, але часто потребували допомоги вчителя, додаткової мотивації, конкретних інструкцій і наочного супроводу.

Низький рівень пізнавальної активності було зафіксовано у 10 учнів експериментальної групи, або 38,5%, та 10 учнів контрольної групи, або 38,5%. Цей показник є досить значним і свідчить про наявність проблем у формуванні пізнавальної активності. Учні з низьким рівнем здебільшого демонстрували пасивність на уроці, слабку зацікавленість історичним матеріалом, труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, низьку

самостійність під час виконання завдань, недостатню готовність працювати з картами, джерелами, інфографікою та цифровими ресурсами.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що на констатувальному етапі більшість здобувачів освіти мали середній або низький рівень сформованості пізнавальної активності. Загалом серед 52 учнів високий рівень було виявлено лише у 9 осіб, що становить 17,3%. Середній рівень мали 23 учні, або 44,2%, а низький рівень – 20 учнів, або 38,5%. Такий розподіл свідчить про те, що значна частина учнів потребує спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток інтересу до історії, формування самостійності, активізацію мислення, удосконалення навичок роботи з історичними джерелами, картами, схемами, інфографікою та цифровими матеріалами.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп показало, що на початку дослідження їхні показники були близькими. В експериментальній групі загальний середній бал становив 11,85 бала, у контрольній – 12,19 бала. Різниця між групами є незначною і не впливає на загальну порівнюваність результатів. Це дозволяє вважати, що обидві групи на констатувальному етапі мали приблизно однаковий вихідний рівень пізнавальної активності.

Якісний аналіз результатів показав, що учні найчастіше виявляли інтерес до тих тем всесвітньої історії, які були пов'язані з яскравими історичними подіями, війнами, революціями, відомими історичними постатями або сучасними міжнародними процесами. Водночас труднощі виникали під час вивчення складних теоретичних понять, порівняння історичних процесів, аналізу причин і наслідків подій, роботи з історичними джерелами та формулювання власних висновків. Частина учнів зазначала, що історичний матеріал здається їм перевантаженим датами, поняттями та іменами, тому вони краще сприймають інформацію, коли вона подана у вигляді карти, таблиці, схеми, відеофрагмента або інтерактивного завдання.

Педагогічне спостереження підтвердило, що значна частина здобувачів освіти була недостатньо активною під час традиційних форм роботи. Учні частіше відповідали на репродуктивні запитання, ніж брали участь у проблемному обговоренні. Під час роботи з історичними джерелами вони нерідко обмежувалися пошуком прямої відповіді в тексті, але мали труднощі з визначенням позиції автора, контексту створення джерела та його історичного значення. Робота з картою також викликала труднощі, особливо коли потрібно було не просто знайти територію, а пояснити значення просторових змін для розвитку історичних подій.

Отже, результати констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність упровадження спеціально розробленої методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти. Виявлені труднощі свідчать про потребу в систематичному використанні засобів візуалізації та цифрових технологій, які можуть зробити навчальний матеріал більш доступним, наочним, структурованим і цікавим для учнів. Саме тому на наступному, формувальному етапі дослідження в експериментальній групі було впроваджено методику, що передбачала використання інтерактивних карт, інфографіки, хронологічних стрічок, ментальних карт, цифрових вправ, онлайн-дошок, мультимедійних матеріалів і завдань дослідницького характеру.

### **3.2. Впровадження методики використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії**

Після проведення констатувального етапу дослідження та визначення початкового рівня пізнавальної активності здобувачів освіти було організовано формувальний етап педагогічного експерименту. Його основна мета полягала у практичному впровадженні розробленої методики використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу, а також у створенні таких

педагогічних умов, які сприяли б підвищенню інтересу учнів до історичного матеріалу, розвитку їхньої самостійності, активності, критичного мислення та здатності працювати з різними видами історичної інформації.

Необхідність формувального етапу була зумовлена результатами первинної діагностики, яка засвідчила, що значна частина здобувачів освіти мала середній або низький рівень пізнавальної активності. Учні не завжди виявляли стійкий інтерес до вивчення всесвітньої історії, часто сприймали історичний матеріал як складний і перевантажений датами, поняттями, іменами історичних діячів та подіями. Особливі труднощі виникали під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналізу історичних джерел, роботи з картою, узагальнення навчального матеріалу, формулювання власної позиції та критичного осмислення історичної інформації. Саме тому на формувальному етапі основний акцент було зроблено на використанні таких засобів навчання, які забезпечують не пасивне сприймання готової інформації, а активну пізнавальну діяльність учнів.

Впровадження методики здійснювалося в експериментальній групі, до складу якої входило 26 здобувачів освіти. У контрольній групі, яка також налічувала 26 учнів, навчання продовжувалося за традиційною методикою, що передбачала пояснення вчителя, роботу з підручником, фронтальне опитування, виконання письмових завдань, бесіду та роботу з друкованими картами. Це дало змогу надалі порівняти динаміку змін у рівні пізнавальної активності учнів обох груп і визначити ефективність запропонованої методики.

Формувальний етап був організований у межах вивчення тем всесвітньої історії Нового та Новітнього часу. До змісту експериментальної роботи було включено теми, що мають значний дидактичний потенціал для застосування візуалізації та цифрових технологій: «Індустріалізація та зміни в суспільстві», «Революції кінця XVIII – XIX століття», «Формування модерних націй», «Перша світова війна», «Тоталітарні режими», «Друга світова війна», «Холодна війна», «Деколонізація», «Європейська інтеграція»,

«Глобалізація та сучасні міжнародні відносини». Вибір саме цих тем пояснюється тим, що вони містять складні історичні процеси, значну кількість понять, подій, персоналій, просторових змін, причинно-наслідкових зв'язків і дискусійних питань. Тому їх ефективне засвоєння потребує не лише словесного пояснення, а й використання карт, схем, інфографіки, хронологічних стрічок, цифрових джерел, відеоматеріалів, інтерактивних вправ і проєктних завдань.

Загальна логіка впровадження методики передбачала поступове ускладнення навчальної діяльності учнів. На початковому етапі формувальної роботи перевага надавалася готовим візуальним і цифровим матеріалам, які учні аналізували під керівництвом учителя. На наступних етапах здобувачі освіти виконували частково самостійні завдання: доповнювали схеми, заповнювали таблиці, створювали короткі хронологічні стрічки, працювали з цифровими картами, виконували інтерактивні вправи. На завершальному етапі формувальної роботи учні вже самостійно створювали власні візуальні та цифрові продукти: інфографіку, ментальні карти, презентації, цифрові плакати, узагальнювальні схеми, мініпроєкти та матеріали для спільної онлайн-дошки.

У процесі впровадження методики було використано такі основні засоби візуалізації: історичні карти, інтерактивні карти, схеми, таблиці, хронологічні стрічки, ментальні карти, інфографіку, історичні фотографії, політичні плакати, карикатури, фрагменти документальних відео, портрети історичних діячів, діаграми, цифрові презентації. Серед цифрових інструментів застосовувалися Google Презентації, Google Форми, Google Документи, Padlet, LearningApps, Canva, Genially, онлайн-карти, інтерактивні тести, віртуальні музеї та цифрові освітні ресурси.

Методика впроваджувалася відповідно до структури уроку. На етапі актуалізації опорних знань використовувалися короткі візуальні або цифрові завдання, які допомагали активізувати попередній досвід учнів і підготувати їх до сприймання нової теми. Наприклад, перед вивченням теми «Перша

світова війна» учням пропонувалося розглянути інтерактивну карту Європи початку XX століття та визначити, які військово-політичні блоки існували на той час, які держави входили до їхнього складу, які регіони були найбільш напруженими з погляду міжнародних відносин. Після цього учні відповідали на проблемне запитання: «Чому система військово-політичних союзів могла стати одним із чинників загальноєвропейської війни?». Такий підхід допомагав не лише повторити попередньо засвоєні знання, а й створити пізнавальну проблему, яка спонукала учнів до подальшого аналізу.

На етапі вивчення нового матеріалу застосовувалися мультимедійні презентації, інфографіка, схеми, інтерактивні карти, фрагменти джерел і відеоматеріали. Водночас учні не просто переглядали запропоновані матеріали, а виконували конкретні пізнавальні завдання. Наприклад, під час вивчення теми «Індустріалізація та зміни в суспільстві» учні аналізували інфографіку, у якій було представлено зміни у промисловості, транспорті, міському житті, соціальній структурі та повсякденності населення. Їм пропонувалося визначити, які зміни були економічними, які – соціальними, які – культурними, а також пояснити, чому індустріалізація змінила не лише виробництво, а й спосіб життя людей. Така форма роботи сприяла формуванню вміння аналізувати складний історичний процес у кількох взаємопов'язаних вимірах.

Під час вивчення теми «Революції кінця XVIII – XIX століття» використовувалася порівняльна таблиця та схема «Причини – перебіг – наслідки революції». Учні працювали з матеріалами про Американську та Французьку революції, визначали спільні й відмінні риси, порівнювали соціальні передумови, політичні гасла, роль ідей Просвітництва, характер наслідків. Для активізації пізнавальної діяльності було запропоновано проблемне запитання: «Чи можна вважати революцію закономірною відповіддю суспільства на кризу старого порядку?». Учні обговорювали це питання в групах, добирали аргументи та представляли власні висновки. Така

робота сприяла розвитку критичного мислення, уміння порівнювати історичні явища та аргументувати позицію.

Одним із важливих напрямів впровадження методики була систематична робота з історичною картою. На уроках використовувалися як традиційні карти, так і цифрові інтерактивні карти, які давали змогу збільшувати окремі фрагменти, порівнювати територіальні зміни, простежувати рух військ, поширення ідеологій, формування міжнародних блоків, колоніальну експансію, деколонізацію, розширення Європейського Союзу. Наприклад, під час вивчення теми «Деколонізація» учні працювали з картою, на якій позначали країни Азії та Африки, що здобули незалежність після Другої світової війни. Вони визначали регіони, де процес деколонізації був найінтенсивнішим, порівнювали мирні та збройні шляхи здобуття незалежності, пояснювали наслідки розпаду колоніальних імперій. Робота з картою дала змогу поєднати просторове мислення з аналізом політичних, соціальних і міжнародних процесів.

Значна увага приділялася використанню хронологічних стрічок. Вони допомагали учням краще орієнтуватися в історичному часі, бачити послідовність і синхронність подій, розуміти темп історичних змін. Наприклад, під час вивчення теми «Холодна війна» учні створювали цифрову хронологічну стрічку основних подій цього періоду. До неї вони включали промову В. Черчилля у Фултоні, створення НАТО, утворення Організації Варшавського договору, Берлінські кризи, Корейську війну, Карибську кризу, війну у В'єтнамі, політику розрядки міжнародної напруженості, падіння Берлінського муру та розпад СРСР. Кожна подія супроводжувалася коротким поясненням її значення. У результаті учні не лише запам'ятовували дати, а й усвідомлювали логіку розвитку біполярного протистояння.

Особливу роль у формуванні пізнавальної активності відігравала інфографіка. Її використання дозволяло стисло й наочно подати складну інформацію, показати структуру історичного процесу, порівняти явища,

виділити головне. Під час вивчення теми «Тоталітарні режими» учні аналізували інфографіку «Ознаки тоталітаризму», де були представлені такі елементи, як однопартійна система, культ вождя, ідеологічний контроль, пропаганда, репресії, цензура, контроль над економікою та суспільним життям. Після аналізу готової інфографіки учні в групах створювали власну ментальну карту, у якій наводили історичні приклади до кожної ознаки тоталітаризму. Це сприяло переходу від простого сприймання інформації до її самостійного структурування та застосування.

Цифрова дошка Padlet використовувалася для організації спільної роботи учнів. Наприклад, під час вивчення теми «Друга світова війна» дошку було поділено на кілька блоків: «Причини війни», «Основні етапи», «Життя цивільного населення», «Голокост», «Рух Опору», «Наслідки війни», «Створення ООН». Учні розміщували у відповідних блоках короткі повідомлення, зображення, фрагменти документів, карти, запитання й висновки. Після цього відбувалося спільне обговорення матеріалу. Така форма роботи сприяла розвитку самостійності, відповідальності за внесок у спільний результат, уміння працювати з різними типами інформації та презентувати її у стислій формі.

Інтерактивні вправи, створені за допомогою сервісу LearningApps, використовувалися переважно на етапах закріплення й повторення матеріалу. Учні виконували вправи на встановлення відповідності між історичними діячами та подіями, між поняттями та визначеннями, розташовували події у хронологічній послідовності, класифікували причини та наслідки історичних явищ, визначали країни на карті, добирали правильні твердження. Наприклад, після вивчення теми «Перша світова війна» учні виконували вправу на розподіл причин війни за групами: політичні, економічні, військові, ідеологічні. Це допомагало не лише перевірити знання, а й краще структурувати матеріал.

У процесі впровадження методики важливим було те, що цифрові технології не використовувалися ізольовано від змісту уроку. Кожний

цифровий інструмент мав чітко визначену педагогічну функцію. Інтерактивна карта використовувалася для розвитку просторового мислення, хронологічна стрічка – для формування уявлення про послідовність подій, інфографіка – для систематизації складної інформації, Padlet – для організації спільної роботи, LearningApps – для закріплення матеріалу, Google Форми – для швидкої діагностики й формувального оцінювання, Canva та Genially – для створення учнівських візуальних продуктів. Такий підхід забезпечував педагогічну доцільність використання технологій і не допускав їх перетворення на зовнішній декоративний елемент уроку.

Окреме місце в методиці займала робота з історичними джерелами. Учням пропонувалися фрагменти політичних документів, міжнародних договорів, промов, спогадів, газетних повідомлень, плакатів, карикатур, фотографій. Робота здійснювалася за алгоритмом: визначити тип джерела; з'ясувати автора, час і обставини створення; визначити основну інформацію; виявити позицію автора; пояснити, що джерело дає для розуміння історичної події; сформулювати висновок. Такий алгоритм використовувався, наприклад, під час аналізу пропагандистських плакатів тоталітарних режимів. Учні визначали, які символи, кольори, образи та гасла використовувалися, на які емоції вони впливали, яку політичну ідею передавали. Це сприяло розвитку критичного мислення та медіаграмотності.

Під час вивчення теми «Європейська інтеграція» було організовано роботу з картою розширення Європейського Союзу, хронологічною стрічкою основних етапів інтеграції та схемою «Причини європейської інтеграції». Учні аналізували, чому після Другої світової війни європейські держави почали шукати форми економічного й політичного співробітництва, як змінювався склад Європейського Союзу, які цінності покладено в основу інтеграційних процесів. Завершальним завданням було створення короткої інфографіки «Європейська інтеграція: причини, етапи, значення». Така робота поєднувала історичний, політичний, географічний і громадянський аспекти навчання.

Для розвитку пізнавальної активності використовувалися проблемні запитання. Вони ставилися на початку уроку, під час аналізу джерел, у процесі групової роботи або на етапі підсумку. Наприклад: «Чому індустріалізація змінила не лише економіку, а й повсякденне життя людей?», «Чому революції можуть мати як визвольні, так і руйнівні наслідки?», «Чому тоталітарні режими прагнули контролювати не лише політику, а й культуру, освіту та приватне життя?», «Чому холодна війна не переросла у пряме зіткнення між США та СРСР?», «Чому деколонізація не завжди означала швидке розв'язання проблем нових незалежних держав?». Такі запитання спонукали учнів до міркування, дискусії, пошуку аргументів і самостійного формулювання висновків.

Важливою складовою формувального етапу була групова робота. Вона використовувалася для активізації учнів, які в умовах фронтального опитування часто залишалися пасивними. У групах учні отримували різні ролі: аналітик джерела, картограф, доповідач, дизайнер схеми, координатор, експерт з понять. Наприклад, під час вивчення теми «Причини Другої світової війни» одна група аналізувала політичні причини, друга – економічні, третя – ідеологічні, четверта – міжнародні. Після цього групи представляли результати на спільній дошці, а клас формував узагальнену схему причин війни. Така форма роботи сприяла залученню більшої кількості учнів до активної пізнавальної діяльності.

У процесі експериментальної роботи використовувалися також міні-проекти. Вони мали короткотривалий характер і були спрямовані на поглиблення окремих тем. Учні виконували мініпроекти «Місто в добу індустріалізації», «Пропаганда в тоталітарному суспільстві», «Світ після Першої світової війни», «Деколонізація на карті світу», «Символи холодної війни», «Європейська інтеграція у фактах і картах». Результатом проектної діяльності були цифрові презентації, інфографіки, ментальні карти, віртуальні плакати або короткі виступи. Мініпроекти дали змогу учням

відчути себе не лише виконавцями завдань, а й авторами власного навчального продукту.

Під час впровадження методики значна увага приділялася диференціації завдань. Учні з різним рівнем підготовки отримували завдання різної складності. Наприклад, одні учні мали встановити відповідність між поняттями та визначеннями, інші – пояснити причинно-наслідковий зв'язок, треті – створити схему або інфографіку, четверті – сформулювати власний аргументований висновок. Така диференціація дозволяла залучити до роботи всіх учнів, зменшувала страх перед складними завданнями й водночас створювала умови для розвитку сильніших учнів.

Формувальне оцінювання також було важливим елементом методики. Воно здійснювалося за допомогою коротких онлайн-тестів, рефлексивних запитань, самооцінювання, взаємооцінювання та коментарів учителя. Наприкінці уроку учні відповідали на запитання: «Що сьогодні було для мене новим?», «Яке завдання допомогло краще зрозуміти тему?», «Що залишилося незрозумілим?», «Яку інформацію я хотів би уточнити?», «Як я оцінюю свою участь у роботі?». Такі завдання сприяли розвитку рефлексивно-оцінного компонента пізнавальної активності, оскільки учні вчилися аналізувати власний навчальний досвід.

Особливо позитивний вплив мало використання візуальних і цифрових засобів для учнів, які на констатувальному етапі демонстрували низький рівень активності. Під час традиційних форм роботи вони рідко відповідали на запитання й уникали участі в обговоренні. Однак під час роботи з інтерактивними вправами, картами, цифровими дошками та груповими завданнями вони частіше включалися в діяльність, оскільки завдання були більш конкретними, наочними й посильними. Це свідчить про те, що візуалізація та цифрові технології можуть бути ефективним засобом подолання пасивності учнів, якщо вони використовуються методично правильно.

У процесі впровадження методики було помічено, що учні поступово почали активніше ставити запитання, частіше висловлювати власні припущення, краще працювати з картами, схемами й джерелами. Якщо на початку формувального етапу значна частина учнів чекала готового пояснення вчителя, то згодом вони почали самостійно шукати інформацію, пропонувати варіанти відповідей, аргументувати свою позицію. Особливо це виявлялося під час групових завдань і роботи з цифровою дошкою, де кожен учень мав зробити власний внесок у спільний результат.

Водночас у процесі впровадження методики було враховано певні труднощі. По-перше, частина учнів на початку роботи не мала достатнього досвіду використання окремих цифрових сервісів у навчальних цілях. Тому перед виконанням завдань учитель коротко пояснював алгоритм роботи з інструментом. По-друге, деякі учні спочатку сприймали цифрові вправи як гру, не пов'язуючи їх із серйозною навчальною діяльністю. Для подолання цього було важливо після кожного завдання проводити коротке обговорення: що саме ми повторили, який висновок зробили, як це пов'язано з темою уроку. По-третє, виникала потреба в дозованому використанні технологій, щоб не перевантажувати учнів візуальними матеріалами й не знижувати глибину осмислення історичного змісту.

Роль учителя у процесі впровадження методики істотно змінювалася. Учитель виступав не лише джерелом інформації, а й організатором, консультантом, модератором навчальної діяльності. Він добирав цифрові й візуальні матеріали, формулював проблемні запитання, організовував групову роботу, допомагав учням аналізувати джерела, спрямовував дискусію, підтримував рефлексію та оцінював навчальний поступ. При цьому важливо було зберегти баланс між самостійністю учнів і педагогічним супроводом. Надмірна свобода могла призвести до хаотичності, а надмірний контроль — до пасивності. Тому методика передбачала поступове зростання самостійності учнів.

Для систематизації впроваджених форм і засобів було складено таблицю 3.4.

Таблиця 3.4

Основні напрями впровадження методики використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії

| Напрямок роботи           | Використані засоби                                          | Приклади навчальних завдань                                                             | Очікуваний педагогічний результат                      |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Актуалізація знань        | інтерактивні вправи, візуальні запитання, карти, зображення | визначити країни на карті, встановити відповідність, пояснити історичне зображення      | активізація попередніх знань, підготовка до нової теми |
| Вивчення нового матеріалу | презентації, інфографіка, схеми, відео, цифрові джерела     | проаналізувати схему причин події, пояснити інфографіку, визначити головну ідею джерела | краще розуміння складного історичного матеріалу        |
| Робота з картою           | історичні та інтерактивні карти                             | простежити зміну кордонів, визначити фронти, показати колоніальні володіння             | формування просторової компетентності                  |
| Робота з хронологією      | цифрові хронологічні стрічки, таблиці                       | розташувати події, пояснити їхню послідовність і взаємозв'язок                          | розвиток хронологічного мислення                       |
| Закріплення матеріалу     | LearningApps, Google Форми,                                 | співвіднести поняття й визначення,                                                      | систематизація й перевірка знань                       |

|                   |                                                              |                                                                            |                                                      |
|-------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
|                   | вправи на класифікацію                                       | класифікувати причини та наслідки                                          |                                                      |
| Групова робота    | Padlet, Google Документи, спільні презентації                | створити колективну схему, заповнити цифрову дошку, підготувати мініпроект | розвиток співпраці, самостійності й відповідальності |
| Творча діяльність | Canva, Genially, презентації, ментальні карти                | створити інфографіку, цифровий плакат, ментальну карту                     | розвиток пізнавальної активності та творчості        |
| Рефлексія         | онлайн-опитування, самооцінка, короткі рефлексивні запитання | оцінити власну участь, визначити труднощі, сформулювати висновок           | розвиток рефлексивно-оцінних умінь                   |

Упродовж формувального етапу було реалізовано серію уроків і навчальних занять, у яких системно застосовувалися візуальні та цифрові засоби. Нижче подано узагальнену характеристику окремих занять.

Під час заняття на тему «Індустріалізація та зміни в суспільстві» основна увага приділялася формуванню в учнів уявлення про комплексний характер індустріальної революції. На початку уроку було використано зображення фабрики XIX століття, після чого учні відповідали на запитання: «Які зміни в житті людей можна побачити за цим зображенням?». Далі учні працювали з інфографікою про розвиток транспорту, фабричного виробництва, урбанізації та соціальних змін. У групах вони визначали позитивні й негативні наслідки індустріалізації, після чого створювали коротку ментальну карту. У результаті учні дійшли висновку, що

індустріалізація була складним процесом, який змінив економіку, суспільство, культуру, працю та повсякденне життя.

На уроці «Революції кінця XVIII – XIX століття» учні працювали з порівняльною таблицею, фрагментами документів і схемою причин революцій. Було організовано групове обговорення питання: «Чому революції виникають у суспільствах, де старі політичні порядки перестають відповідати новим соціальним потребам?». Учні порівнювали Американську та Французьку революції, визначали роль ідей Просвітництва, соціальних суперечностей і політичних криз. Після цього вони створювали схему «Революція: причини – рушійні сили – наслідки». Такий підхід сприяв розвитку аналітичного мислення та вміння бачити революцію як складний історичний процес.

Під час вивчення теми «Перша світова війна» методика передбачала роботу з інтерактивною картою, схемою причин війни, хронологічною стрічкою та фрагментами історичних джерел. Учні визначали держави-учасниці військово-політичних блоків, аналізували Балканський регіон як осередок напруги, розподіляли причини війни за групами. На завершення уроку вони відповідали на запитання: «Чому вбивство в Сараєві стало приводом, але не глибинною причиною війни?». Таке завдання допомогло учням розмежувати привід і причину історичної події.

На уроці «Тоталітарні режими» учні аналізували інфографіку, політичні плакати та ментальну карту. Було організовано роботу в групах, кожна з яких досліджувала одну ознаку тоталітарного режиму: культ вождя, пропаганду, репресії, контроль над суспільством, цензуру, мілітаризацію. Учні добирали історичні приклади, пояснювали їх і розміщували результати на цифровій дошці. Підсумком стала спільна схема «Ознаки тоталітаризму». Така форма роботи дала змогу учням зрозуміти тоталітаризм не як абстрактне поняття, а як систему конкретних механізмів влади й контролю.

Під час теми «Друга світова війна» учні працювали з картою воєнних дій, фотографіями, фрагментами документів, таблицею основних етапів

війни та матеріалами про життя цивільного населення. Особливу увагу було приділено аналізу наслідків війни для міжнародного порядку. На цифровій дошці учні створювали блоки за напрямками: військові наслідки, політичні наслідки, людські втрати, створення ООН, зміна балансу сил у світі. Таке структурування допомогло учням побачити Другу світову війну не лише як послідовність бойових дій, а як подію, що докорінно змінила світову історію.

У темі «Холодна війна» основною формою роботи було створення цифрової хронологічної стрічки та аналіз карти біполярного світу. Учні визначали ключові події, пояснювали їхнє значення, порівнювали політичні блоки, аналізували поняття «залізна завіса», «гонка озброєнь», «розрядка», «локальні конфлікти». Підсумковим завданням було написання короткої відповіді на питання: «Чому холодна війна охоплювала не лише політику, а й економіку, культуру, науку та повсякденне життя?». Це сприяло формуванню цілісного бачення історичного процесу.

Під час теми «Глобалізація та сучасні міжнародні відносини» було використано інфографіку про ознаки глобалізації, карту міжнародних організацій, схему глобальних проблем і короткі відеофрагменти. Учні в групах аналізували переваги й ризики глобалізації, визначали її економічні, культурні, інформаційні та політичні прояви. Особливу увагу було приділено зв'язку історії із сучасністю, що сприяло підвищенню мотиваційно-ціннісного компонента пізнавальної активності.

Протягом формувального етапу спостерігалось поступове зростання активності учнів експериментальної групи. Вони частіше брали участь в обговореннях, охочіше виконували групові завдання, активніше працювали з картами, схемами та цифровими ресурсами. Учні, які на початку дослідження виявляли пасивність, поступово почали включатися в роботу через конкретні завдання: знайти інформацію, позначити об'єкт на карті, додати матеріал на Padlet, створити коротку схему або виконати інтерактивну вправу. Це підтвердило, що візуалізація та цифрові технології можуть бути дієвими засобами залучення учнів до навчальної діяльності.

Зміни проявлялися і в якості відповідей учнів. Якщо на початку формувального етапу відповіді часто були короткими, репродуктивними й неповними, то згодом учні почали частіше використовувати історичні поняття, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, посилалися на карту або джерело, аргументувати власну думку. Зокрема, під час обговорення теми «Тоталітарні режими» учні вже не лише називали ознаки тоталітаризму, а й пояснювали, як пропаганда, репресії та культ вождя пов'язані між собою. Під час теми «Холодна війна» вони могли пояснити, чому окремі локальні конфлікти були частиною глобального протистояння.

Важливо, що впровадження методики впливало не лише на когнітивний, а й на мотиваційний компонент пізнавальної активності. Учні зазначали, що їм легше сприймати історичний матеріал, коли він поданий у вигляді карти, схеми, інфографіки або цифрового завдання. Частина здобувачів освіти виявляла зацікавлення у створенні власних візуальних продуктів, оскільки це давало змогу проявити творчість, обрати спосіб подання інформації та представити результат перед класом. Таким чином, навчання ставало для них більш особистісно значущим.

Однак ефективність методики значною мірою залежала від дотримання педагогічних умов. По-перше, усі цифрові засоби мали бути пов'язані зі змістом уроку. По-друге, учні повинні були отримувати чіткі інструкції щодо виконання завдань. По-третє, після використання цифрового ресурсу обов'язково проводилося обговорення або рефлексія. По-четверте, учитель мав підтримувати учнів, які відчували труднощі у роботі з цифровими інструментами. По-п'яте, необхідно було чергувати різні види діяльності, щоб уникнути перевантаження та зберегти пізнавальний інтерес.

Отже, впровадження методики використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії здійснювалося як системна, поетапна та цілеспрямована робота. Її зміст охоплював застосування інтерактивних карт, інфографіки, хронологічних стрічок, ментальних карт, цифрових дошок, інтерактивних вправ, віртуальних музеїв, мультимедійних

презентацій, історичних джерел і творчих цифрових завдань. Упровадження методики сприяло активнішому залученню учнів до навчання, розвитку їхньої самостійності, критичного мислення, уміння працювати з інформацією, аналізувати історичні події, встановлювати зв'язки та формулювати висновки.

### **3.3. Оцінка ефективності запропонованої методики та практичні рекомендації для вчителів історії**

Після завершення формувального етапу педагогічного експерименту було проведено контрольний етап дослідження, метою якого стало визначення ефективності запропонованої методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій. Контрольний етап передбачав повторну діагностику рівня пізнавальної активності учнів експериментальної та контрольної груп, порівняння отриманих результатів із даними констатувального етапу, виявлення динаміки змін за кожним критерієм, а також формулювання практичних рекомендацій для вчителів історії.

У контрольному етапі взяли участь ті самі 52 здобувачі освіти, що й на початку експерименту: 26 учнів експериментальної групи та 26 учнів контрольної групи. В експериментальній групі впродовж формувального етапу системно впроваджувалася методика використання візуалізації та цифрових технологій, яка передбачала роботу з інтерактивними картами, інфографікою, ментальними картами, хронологічними стрічками, цифровими дошками, мультимедійними презентаціями, онлайн-завданнями, віртуальними музеями, цифровими джерелами та творчими візуальними продуктами. У контрольній групі навчання здійснювалося переважно традиційними методами: пояснення вчителя, робота з підручником, фронтальне опитування, виконання письмових завдань, робота з друкованою картою та окремими історичними джерелами.

Для забезпечення порівнюваності результатів контрольна діагностика здійснювалася за тими самими критеріями, що й на констатувальному етапі: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним. Було використано аналогічні методи збору емпіричних даних: анкетування здобувачів освіти, педагогічне спостереження, аналіз навчальних робіт, діагностичні завдання з історії, завдання на роботу з картою, історичним джерелом, інфографікою та цифровим матеріалом, а також короткі рефлексивні запитання.

На контрольному етапі було зафіксовано позитивну динаміку в обох групах, однак характер і вираженість змін суттєво відрізнялися. У контрольній групі зміни були помірними й переважно пояснювалися природним засвоєнням навчального матеріалу, накопиченням досвіду роботи з історичними темами та поступовим адаптуванням учнів до вимог навчального процесу. Натомість в експериментальній групі позитивна динаміка була значно виразнішою, що свідчить про ефективність системного використання візуалізації та цифрових технологій у процесі навчання всесвітньої історії.

Середні показники сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти на контрольному етапі подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Середні показники сформованості пізнавальної активності здобувачів освіти на контрольному етапі дослідження

| Критерій              | ЕГ, середній бал | ЕГ, % | КГ, середній бал | КГ, % |
|-----------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| Мотиваційно-ціннісний | 4,85             | 80,8% | 3,73             | 62,2% |
| Когнітивно-змістовий  | 4,62             | 77,0% | 3,58             | 59,7% |
| Діяльнісно-практичний | 4,50             | 75,0% | 3,27             | 54,5% |
| Рефлексивно-оцінний   | 4,31             | 71,8% | 3,15             | 52,5% |
| Загальний показник    | 18,28            | 76,2% | 13,73            | 57,2% |

Аналіз даних таблиці 3.5 свідчить, що в експериментальній групі після впровадження методики спостерігалось суттєве підвищення середніх

показників за всіма критеріями. Найвищий результат було зафіксовано за мотиваційно-ціннісним критерієм – 4,85 бала з 6 можливих, що становить 80,8% від максимального показника. Це свідчить про те, що в учнів експериментальної групи значно зріс інтерес до вивчення всесвітньої історії, посилилося позитивне ставлення до уроків, зросла готовність брати участь в обговореннях, працювати з додатковими матеріалами, цифровими ресурсами та візуальними джерелами.

За когнітивно-змістовим критерієм середній показник експериментальної групи становив 4,62 бала, або 77,0% від максимуму. Це свідчить про те, що учні стали краще орієнтуватися в історичних поняттях, подіях і процесах, упевненіше встановлювали причинно-наслідкові зв'язки, могли порівнювати історичні явища, робити узагальнення, пояснювати зв'язок між історичними подіями різних країн і регіонів. Особливо помітним стало покращення вміння пояснювати складні теми Нового та Новітнього часу, зокрема причини революцій, наслідки індустріалізації, ознаки тоталітарних режимів, логіку холодної війни, особливості деколонізації та європейської інтеграції.

За діяльнісно-практичним критерієм в експериментальній групі було отримано середній показник 4,50 бала, що становить 75,0% від максимуму. Це свідчить про зростання практичної включеності учнів у навчальний процес. Після впровадження методики учні активніше брали участь у роботі на уроці, охочіше працювали в групах, краще виконували завдання з історичними картами, інфографікою, джерелами, ментальними картами й цифровими вправами. Вони стали більш самостійними під час створення навчальних продуктів: хронологічних стрічок, схем, презентацій, цифрових плакатів та інфографіки.

За рефлексивно-оцінним критерієм середній показник експериментальної групи становив 4,31 бала, або 71,8% від максимуму. Хоча цей показник залишився дещо нижчим порівняно з іншими критеріями, його зростання є особливо важливим, оскільки на констатувальному етапі саме

рефлексивно-оцінний критерій мав найнижчі значення. Після впровадження методики учні стали краще оцінювати власну діяльність, чіткіше визначати труднощі, аргументувати власну позицію, формулювати висновки та критичніше ставитися до історичної інформації.

У контрольній групі також спостерігалось певне зростання показників, однак воно було менш вираженим. Так, за мотиваційно-ціннісним критерієм середній бал зріс до 3,73 бала, за когнітивно-змістовим – до 3,58 бала, за діяльнісно-практичним – до 3,27 бала, за рефлексивно-оцінним – до 3,15 бала. Загальний середній показник контрольної групи становив 13,73 бала з 24 можливих, тобто 57,2%. Це свідчить про те, що традиційне навчання також забезпечує певний навчальний поступ, однак не створює достатніх умов для суттєвого зростання пізнавальної активності, особливо у діяльнісно-практичному та рефлексивно-оцінному аспектах.

Для порівняння динаміки змін було зіставлено середні показники експериментальної та контрольної груп на констатувальному й контрольному етапах. Результати подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка середніх показників пізнавальної активності здобувачів освіти на констатувальному та контрольному етапах

| Критерій              | ЕГ:<br>конст. | ЕГ:<br>контр. | Приріст<br>ЕГ | КГ:<br>конст. | КГ:<br>контр. | Приріст<br>КГ |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Мотиваційно-ціннісний | 3,38          | 4,85          | +1,47         | 3,46          | 3,73          | +0,27         |
| Когнітивно-змістовий  | 3,08          | 4,62          | +1,54         | 3,15          | 3,58          | +0,43         |
| Діяльнісно-практичний | 2,77          | 4,50          | +1,73         | 2,85          | 3,27          | +0,42         |
| Рефлексивно-оцінний   | 2,62          | 4,31          | +1,69         | 2,73          | 3,15          | +0,42         |
| Загальний             | 11,85         | 18,28         | +6,43         | 12,19         | 13,73         | +1,54         |

|          |  |  |  |  |  |  |
|----------|--|--|--|--|--|--|
| показник |  |  |  |  |  |  |
|----------|--|--|--|--|--|--|

Як видно з таблиці 3.6, приріст показників в експериментальній групі був значно вищим, ніж у контрольній. Загальний показник пізнавальної активності в експериментальній групі зріс із 11,85 до 18,28 бала, тобто на 6,43 бала. У контрольній групі загальний показник зріс із 12,19 до 13,73 бала, тобто лише на 1,54 бала. Отже, приріст в експериментальній групі був більш ніж у чотири рази вищим, ніж у контрольній.

Найбільший приріст в експериментальній групі було зафіксовано за діяльнісно-практичним критерієм – +1,73 бала. Це свідчить про те, що запропонована методика найбільш помітно вплинула саме на реальну активність учнів у навчальному процесі. Після впровадження візуалізації та цифрових технологій здобувачі освіти стали частіше брати участь у виконанні завдань, активніше працювати з картами, джерелами, інфографікою, цифровими вправами, створювати власні навчальні продукти. Це є закономірним, оскільки методика була побудована на діяльнісному підході та передбачала системне залучення учнів до практичного опрацювання історичного матеріалу.

Другий за величиною приріст було виявлено за рефлексивно-оцінним критерієм – +1,69 бала. Це свідчить про позитивний вплив методики на здатність учнів усвідомлювати власну навчальну діяльність, оцінювати результати роботи, аргументувати думку та формулювати висновки. Такий результат пояснюється тим, що під час формувального етапу після виконання цифрових і візуальних завдань систематично проводилася рефлексія. Учні відповідали на запитання про те, що вони зрозуміли, що було складним, який матеріал допоміг краще засвоїти тему, які висновки вони можуть зробити.

За когнітивно-змістовим критерієм приріст становив +1,54 бала. Це свідчить про те, що робота з картами, схемами, інфографікою, хронологічними стрічками та цифровими джерелами сприяла кращому розумінню історичних понять, подій і процесів. Учні не лише краще запам'ятовували факти, а й глибше розуміли їхній зміст, взаємозв'язки,

причини й наслідки. Особливо помітно покращилися вміння узагальнювати матеріал і пояснювати історичні процеси.

За мотиваційно-ціннісним критерієм приріст становив +1,47 бала. Це також є суттєвим результатом, оскільки саме підвищення інтересу до навчального матеріалу є важливою умовою формування стійкої пізнавальної активності. Використання інтерактивних карт, відеофрагментів, онлайн-дошок, цифрових вправ, віртуальних екскурсій і творчих завдань зробило навчання більш динамічним, наочним і особистісно значущим для учнів.

У контрольній групі приріст за всіма критеріями був незначним. Найбільше зростання було зафіксовано за когнітивно-змістовим, діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним критеріями – у межах +0,42–0,43 бала. Це свідчить про те, що традиційне навчання дало змогу певною мірою покращити знання учнів, однак недостатньо вплинуло на їхню самостійність, ініціативність, рефлексію та практичну активність.

Розподіл здобувачів освіти за рівнями сформованості пізнавальної активності на контрольному етапі подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Розподіл здобувачів освіти за рівнями сформованості пізнавальної активності на контрольному етапі дослідження

| Рівень сформованості пізнавальної активності | ЕГ, кількість учнів | ЕГ, % | КГ, кількість учнів | КГ, % |
|----------------------------------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
| Високий                                      | 12                  | 46,2% | 6                   | 23,1% |
| Середній                                     | 11                  | 42,3% | 13                  | 50,0% |
| Низький                                      | 3                   | 11,5% | 7                   | 26,9% |

Дані таблиці 3.7 свідчать, що після завершення формувального етапу в експериментальній групі кількість учнів із високим рівнем пізнавальної активності зросла до 12 осіб, що становить 46,2%. На констатувальному етапі таких учнів було 4, або 15,4%. Отже, кількість учнів із високим рівнем зросла на 8 осіб, або на 30,8 відсоткових пунктів. Це є вагомим показником ефективності запропонованої методики.

Кількість учнів із середнім рівнем в експериментальній групі зменшилася з 12 осіб до 11 осіб. Таке зменшення не є негативним, оскільки частина учнів, які на початку експерименту мали середній рівень, перейшла до групи з високим рівнем. Найбільш показовою є динаміка низького рівня: на констатувальному етапі низький рівень мали 10 учнів експериментальної групи, а на контрольному етапі – лише 3 учні. Отже, кількість учнів із низьким рівнем зменшилася на 7 осіб, або на 26,9 відсоткових пунктів.

У контрольній групі позитивна динаміка була менш вираженою. Кількість учнів із високим рівнем зросла з 5 до 6 осіб, тобто лише на 1 учня. Кількість учнів із середнім рівнем зросла з 11 до 13 осіб, а кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 10 до 7 осіб. Це свідчить про певне покращення, однак воно не є настільки значним, як в експериментальній групі.

Порівняння рівнів сформованості пізнавальної активності на констатувальному та контрольному етапах подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняльна динаміка рівнів сформованості пізнавальної активності  
здобувачів освіти

| Група | Етап            | Високий рівень | Середній рівень  | Низький рівень   |
|-------|-----------------|----------------|------------------|------------------|
| ЕГ    | Констатувальний | 4 учні / 15,4% | 12 учнів / 46,2% | 10 учнів / 38,5% |

|    |                 |                     |                     |                     |
|----|-----------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| ЕГ | Контрольний     | 12 учнів /<br>46,2% | 11 учнів /<br>42,3% | 3 учні / 11,5%      |
| КГ | Констатувальний | 5 учнів / 19,2%     | 11 учнів /<br>42,3% | 10 учнів /<br>38,5% |
| КГ | Контрольний     | 6 учнів / 23,1%     | 13 учнів /<br>50,0% | 7 учнів / 26,9%     |

Результати таблиці 3.8 дають змогу зробити висновок, що в експериментальній групі відбулася суттєва позитивна зміна структури рівнів пізнавальної активності. Якщо на початку дослідження найбільшу частку становили учні із середнім і низьким рівнями, то після впровадження методики частка учнів із високим рівнем стала найбільшою. Водночас частка учнів із низьким рівнем зменшилася майже втричі.

У контрольній групі також відбулося певне зменшення кількості учнів із низьким рівнем, однак високий рівень зріс незначно. Це свідчить про те, що традиційна організація навчання може забезпечити поступове покращення засвоєння матеріалу, але менш ефективно впливає на формування стійкої пізнавальної активності, самостійності та ініціативності учнів.

Окремий аналіз було здійснено за кожним критерієм сформованості пізнавальної активності. Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за критеріями на контрольному етапі подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Розподіл здобувачів освіти за рівнями сформованості пізнавальної активності за окремими критеріями на контрольному етапі

| Критерій     | Група | Високий<br>рівень | Середній<br>рівень | Низький<br>рівень |
|--------------|-------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Мотиваційно- | ЕГ    | 11 учнів /        | 12 учнів /         | 3 учні / 11,5%    |

|                           |    |                     |                     |                    |
|---------------------------|----|---------------------|---------------------|--------------------|
| ціннісний                 |    | 42,3%               | 46,2%               |                    |
|                           | КГ | 6 учнів /<br>23,1%  | 13 учнів /<br>50,0% | 7 учнів /<br>26,9% |
| Когнітивно-<br>змістовий  | ЕГ | 10 учнів /<br>38,5% | 12 учнів /<br>46,2% | 4 учні / 15,4%     |
|                           | КГ | 6 учнів /<br>23,1%  | 13 учнів /<br>50,0% | 7 учнів /<br>26,9% |
| Діяльнісно-<br>практичний | ЕГ | 11 учнів /<br>42,3% | 11 учнів /<br>42,3% | 4 учні / 15,4%     |
|                           | КГ | 5 учнів /<br>19,2%  | 12 учнів /<br>46,2% | 9 учнів /<br>34,6% |
| Рефлексивно-<br>оцінний   | ЕГ | 9 учнів /<br>34,6%  | 13 учнів /<br>50,0% | 4 учні / 15,4%     |
|                           | КГ | 5 учнів /<br>19,2%  | 12 учнів /<br>46,2% | 9 учнів /<br>34,6% |

За мотиваційно-ціннісним критерієм у експериментальній групі високий рівень було зафіксовано в 11 учнів, що становить 42,3%. Ще 12 учнів, або 46,2%, мали середній рівень, і лише 3 учні, або 11,5%, залишилися на низькому рівні. Це свідчить про істотне зростання інтересу до всесвітньої історії, посилення позитивного ставлення до навчання, готовності брати участь в обговореннях і працювати з додатковими матеріалами. У контрольній групі високий рівень за цим критерієм мали 6 учнів, або 23,1%, середній – 13 учнів, або 50,0%, низький – 7 учнів, або 26,9%. Отже, мотиваційні зміни у контрольній групі були менш вираженими.

За когнітивно-змістовим критерієм високий рівень в експериментальній групі мали 10 учнів, або 38,5%, середній – 12 учнів, або 46,2%, низький – 4 учні, або 15,4%. Учні експериментальної групи стали краще пояснювати історичні процеси, працювати з поняттями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати події та явища. У контрольній групі високий рівень було виявлено у 6 учнів, або 23,1%,

середній – у 13 учнів, або 50,0%, низький – у 7 учнів, або 26,9%. Це свідчить, що традиційне навчання сприяло певному зростанню знань, але не настільки ефективно розвивало здатність учнів до глибокого аналізу історичного матеріалу.

За діяльнісно-практичним критерієм в експериментальній групі високий рівень мали 11 учнів, або 42,3%, середній – 11 учнів, або 42,3%, низький – 4 учні, або 15,4%. Саме цей критерій продемонстрував найбільш помітні позитивні зміни. Учні стали активніше працювати на уроках, брати участь у групових завданнях, створювати ментальні карти, інфографіку, цифрові презентації, виконувати інтерактивні вправи, аналізувати карти та джерела. У контрольній групі високий рівень за цим критерієм мали лише 5 учнів, або 19,2%, середній – 12 учнів, або 46,2%, низький – 9 учнів, або 34,6%. Це свідчить про те, що без системного використання діяльнісних, візуальних і цифрових завдань значна частина учнів залишається недостатньо активною у практичному опрацюванні історичного матеріалу.

За рефлексивно-оцінним критерієм високий рівень в експериментальній групі мали 9 учнів, або 34,6%, середній – 13 учнів, або 50,0%, низький – 4 учні, або 15,4%. Порівняно з констатувальним етапом, коли половина учнів експериментальної групи мала низький рівень за цим критерієм, відбулося значне покращення. Учні стали краще оцінювати власну роботу, визначати труднощі, пояснювати власну позицію, аргументувати відповіді та формулювати висновки. У контрольній групі високий рівень було виявлено у 5 учнів, або 19,2%, середній – у 12 учнів, або 46,2%, низький – у 9 учнів, або 34,6%. Це свідчить, що розвиток рефлексивних умінь потребує спеціальної педагогічної організації, регулярної самооцінки, обговорення результатів і роботи з проблемними завданнями.

Якісний аналіз виконаних учнями завдань підтвердив кількісні результати. Учні експериментальної групи на контрольному етапі демонстрували вищу самостійність під час роботи з історичною інформацією. Якщо на констатувальному етапі вони часто потребували

докладних інструкцій, то після формувальної роботи значна частина учнів могла самостійно визначити головну інформацію в джерелі, пояснити зміст карти або інфографіки, установити зв'язки між подіями, сформулювати власний висновок.

Під час виконання завдання з історичною картою учні експериментальної групи не лише правильно визначали території, держави, фронти або зони впливу, а й пояснювали, яке значення мали просторові зміни для розвитку історичних подій. Наприклад, під час аналізу карти холодної війни вони могли пояснити, чому Європа була поділена на два військово-політичні блоки, як це вплинуло на міжнародні відносини та чому Берлін став одним із символів протистояння між Заходом і Сходом. У контрольній групі учні здебільшого правильно знаходили об'єкти на карті, однак частіше мали труднощі з поясненням їхнього історичного значення.

Під час роботи з історичним джерелом учні експериментальної групи краще визначали тип джерела, автора, історичний контекст, головну ідею та можливу позицію автора. Вони частіше ставили уточнювальні запитання, намагалися пояснити, чому джерело було створене саме в таких умовах, яку інформацію воно дає для розуміння історичної події. У контрольній групі частина учнів продовжувала сприймати джерело переважно як текст, у якому потрібно знайти готову відповідь, а не як матеріал для аналізу.

Під час виконання завдань з інфографікою учні експериментальної групи продемонстрували вміння виділяти головну й другорядну інформацію, пояснювати логіку побудови матеріалу, порівнювати факти та робити узагальнення. Наприклад, під час аналізу інфографіки про ознаки тоталітаризму учні не лише називали окремі ознаки, а й пояснювали взаємозв'язок між пропагандою, репресіями, культом вождя, контролем над освітою та цензурою. Це свідчить про розвиток системного історичного мислення.

Важливим результатом стало підвищення активності учнів під час групової роботи. На контрольному етапі педагогічне спостереження

засвідчило, що в експериментальній групі учні частіше брали на себе ініціативу, розподіляли ролі, пропонували варіанти оформлення завдання, доповнювали відповіді однокласників, аргументували власну думку. Учні, які раніше були пасивними, активніше включалися в роботу через конкретні візуальні або цифрові завдання: заповнення цифрової дошки, створення схеми, добір зображення, формулювання короткого висновку.

Окремо слід зазначити зміни у ставленні учнів до вивчення всесвітньої історії. За результатами повторного анкетування, більшість учнів експериментальної групи зазначили, що візуальні та цифрові засоби допомогли їм краще зрозуміти складні теми, зокрема війни, революції, тоталітарні режими, холодну війну, деколонізацію та європейську інтеграцію. Учні вказували, що їм легше запам'ятовувати матеріал, коли він представлений у вигляді карти, схеми, таблиці, хронологічної стрічки або інфографіки. Також вони позитивно оцінили можливість створювати власні цифрові продукти, оскільки це давало змогу не лише повторити матеріал, а й проявити творчість.

Водночас результати контрольного етапу засвідчили, що не всі проблеми було повністю подолано. Частина учнів експериментальної групи все ще мала труднощі з глибокою аргументацією власної позиції, критичним аналізом складних джерел і самостійним формулюванням розгорнутих висновків. Це свідчить про те, що формування пізнавальної активності є тривалим процесом, який потребує систематичної роботи. Проте загальна позитивна динаміка підтверджує результативність запропонованої методики.

Порівняння експериментальної та контрольної груп дає підстави стверджувати, що системне використання візуалізації та цифрових технологій суттєво підвищує ефективність навчання всесвітньої історії. Учні експериментальної групи продемонстрували кращі результати не лише за рівнем знань, а й за активністю, самостійністю, умінням працювати з інформацією, здатністю до рефлексії та аргументації. Це свідчить про те, що

запропонована методика впливає комплексно на всі компоненти пізнавальної активності.

Ефективність методики пояснюється кількома чинниками. По-перше, візуалізація зробила складний історичний матеріал більш доступним і структурованим. Карти, схеми, таблиці, інфографіка та хронологічні стрічки допомагали учням краще орієнтуватися в історичному часі й просторі, бачити логіку подій і взаємозв'язок між явищами. По-друге, цифрові технології забезпечили інтерактивність навчання, швидкий зворотний зв'язок, можливість виконання різноманітних завдань і створення власних освітніх продуктів. По-третє, групова й проектна робота сприяли активному включенню учнів у навчальний процес. По-четверте, регулярна рефлексія допомагала учням усвідомлювати власний навчальний поступ.

Таким чином, результати контрольного етапу підтвердили ефективність запропонованої методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій. Найбільш помітний позитивний вплив було виявлено у діяльнісно-практичному та рефлексивно-оцінному компонентах, що є особливо важливим, оскільки саме ці компоненти на початку дослідження були найменш сформованими. Учні стали не лише краще засвоювати матеріал, а й активніше працювати з ним, ставити запитання, створювати власні візуальні продукти, аргументувати думки й оцінювати результати власної діяльності.

На основі результатів експериментального дослідження було розроблено практичні рекомендації для вчителів історії щодо використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу.

Першою рекомендацією є необхідність системного, а не епізодичного використання засобів візуалізації та цифрових технологій. Якщо цифрові ресурси застосовуються лише час від часу, вони можуть зацікавити учнів, але не забезпечують стійкого формування пізнавальної активності. Візуалізація та цифрові технології мають бути включені в логіку уроку на різних етапах:

актуалізації знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, узагальнення, контролю та рефлексії.

Другою рекомендацією є добір візуальних і цифрових засобів відповідно до мети уроку. Учитель має чітко розуміти, для чого використовується певний інструмент. Історична карта потрібна для формування просторового мислення, хронологічна стрічка – для розуміння послідовності подій, інфографіка – для систематизації складної інформації, цифрова дошка – для спільної роботи, інтерактивна вправа — для закріплення знань, віртуальна екскурсія – для емоційного та дослідницького занурення в тему. Використання цифрових технологій без чіткої навчальної мети знижує їхню педагогічну ефективність.

Третьою рекомендацією є перетворення візуального матеріалу на об'єкт аналізу. Візуалізація не повинна виконувати лише ілюстративну функцію. Учням слід пропонувати завдання до карти, схеми, плаката, фотографії, інфографіки або відеофрагмента. Наприклад: визначити головну інформацію; пояснити причинно-наслідковий зв'язок; порівняти два зображення; знайти ознаки пропаганди; пояснити, як карта відображає політичні зміни; зробити висновок на основі схеми. Саме така робота активізує мислення учнів.

Четвертою рекомендацією є активне використання історичних карт та інтерактивних карт. Під час вивчення Нового та Новітнього часу карта має бути не другорядним елементом, а одним із провідних засобів навчання. Учні повинні не лише знаходити території, а й пояснювати значення просторових змін. Доцільно використовувати завдання на порівняння карт різних періодів, визначення напрямів військових дій, колоніальних володінь, зон впливу, кордонів держав після міжнародних договорів, розширення інтеграційних об'єднань.

П'ятою рекомендацією є використання хронологічних стрічок для формування уявлення про послідовність і взаємозв'язок історичних подій. Учні краще засвоюють хронологію тоді, коли не просто заучують дати, а

самостійно створюють часові лінії, додають до них пояснення, зображення, короткі коментарі та визначають значення кожної події. Особливо ефективними є цифрові хронологічні стрічки під час вивчення революцій, світових воєн, холодної війни, деколонізації, європейської інтеграції.

Шостою рекомендацією є залучення учнів до створення власних візуальних продуктів. Доцільно пропонувати учням створювати інфографіку, ментальні карти, цифрові плакати, схеми, презентації, віртуальні виставки, мініпроекти. Така діяльність розвиває самостійність, уміння добирати головну інформацію, структурувати матеріал, працювати з цифровими інструментами й презентувати результати. Учень у такій діяльності виступає не пасивним споживачем інформації, а її активним упорядником і творцем.

Сьомою рекомендацією є поєднання цифрових технологій із проблемним навчанням. Цифрові інструменти мають використовуватися не лише для перевірки знань, а й для постановки проблемних питань. Наприклад: «Чому революція не завжди приводить до стабільності?», «Як пропаганда впливає на суспільство?», «Чому тоталітарні режими прагнули контролювати освіту і культуру?», «Чому холодна війна стала глобальним протистоянням?», «Які наслідки деколонізації залишаються актуальними сьогодні?». Проблемні запитання спонукають учнів до самостійного мислення, пошуку аргументів і дискусії.

Восьмою рекомендацією є систематична робота з історичними джерелами. Учням слід пропонувати не лише текстові документи, а й візуальні джерела: фотографії, плакати, карикатури, карти, статистику, відеофрагменти. Для аналізу джерел доцільно використовувати сталий алгоритм: хто автор джерела; коли і за яких умов воно створене; яку інформацію містить; яку позицію відображає; які факти можна підтвердити; які висновки можна зробити. Така робота розвиває критичне мислення та інформаційну грамотність.

Дев'ятою рекомендацією є використання інтерактивних вправ для закріплення й систематизації знань. Сервіси на зразок LearningApps, Google

Форм або інших платформ доцільно застосовувати для завдань на відповідність, класифікацію, хронологічну послідовність, визначення понять, роботу з картою. Водночас після виконання таких вправ бажано проводити коротке обговорення, щоб учні усвідомили, що саме вони повторили, які помилки допустили і які висновки зробили.

Десятою рекомендацією є організація групової роботи з використанням цифрових дошок. Онлайн-дошки, зокрема Padlet або подібні сервіси, можуть використовуватися для збору матеріалів, спільного аналізу джерел, створення колективних схем, обговорення проблемних питань, підготовки мініпроектів. Важливо, щоб кожен учень мав конкретну роль і завдання, інакше частина учнів може залишитися пасивною.

Одинадцятою рекомендацією є обов'язкове включення рефлексії в структуру уроку. Після роботи з цифровими чи візуальними матеріалами варто пропонувати учням короткі запитання: «Що допомогло мені краще зрозуміти тему?», «Яке завдання було найскладнішим?», «Що я можу пояснити після уроку?», «Яке питання залишилося незрозумілим?», «Як я оцінюю свою участь у роботі?». Така рефлексія сприяє розвитку рефлексивно-оцінного компонента пізнавальної активності.

Дванадцятою рекомендацією є диференціація завдань. Учні мають різний рівень підготовки, тому завдання з візуальними й цифровими матеріалами повинні бути різнорівневими. Для одних учнів доцільно пропонувати завдання на встановлення відповідності або пошук інформації, для інших – на аналіз причин і наслідків, для сильніших – на створення власного цифрового продукту, аргументацію позиції, порівняння джерел. Це дозволяє залучити до роботи всіх учнів і водночас створити умови для розвитку кожного.

Загалом результати контрольного етапу дослідження та сформульовані практичні рекомендації дають підстави стверджувати, що запропонована методика має практичну цінність для вчителів історії. Вона може бути використана під час вивчення тем Нового та Новітнього часу, які потребують

високого рівня наочності, проблемності, роботи з джерелами, просторового й хронологічного мислення. Методика сприяє не лише підвищенню навчальних результатів, а й розвитку пізнавальної активності, самостійності, критичного мислення, інформаційної грамотності та рефлексивних умінь здобувачів освіти.

Отже, контрольний етап педагогічного експерименту підтвердив ефективність упровадженої методики. У експериментальній групі спостерігалось істотне зростання частки учнів із високим рівнем пізнавальної активності та значне зменшення кількості учнів із низьким рівнем. Порівняно з контрольною групою, учні експериментальної групи продемонстрували вищі результати за всіма критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним. Це дає змогу зробити висновок, що системне використання візуалізації та цифрових технологій є ефективним засобом формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу.

### **Висновки до розділу 3**

У розділі було здійснено експериментальну перевірку ефективності методики формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій. Дослідження проводилося серед 52 здобувачів освіти, з яких 26 учнів увійшли до експериментальної групи та 26 учнів – до контрольної групи.

На констатувальному етапі було встановлено, що початковий рівень пізнавальної активності здобувачів освіти в експериментальній і контрольній групах був приблизно однаковим. В експериментальній групі високий рівень пізнавальної активності мали 4 учні, що становило 15,4%, середній рівень – 12 учнів, або 46,2%, низький рівень – 10 учнів, або 38,5%. У контрольній групі високий рівень було виявлено у 5 учнів, або 19,2%, середній – в 11

учнів, або 42,3%, низький – у 10 учнів, або 38,5%. Такі результати засвідчили, що значна частина здобувачів освіти мала недостатньо сформовану пізнавальну активність, що проявлялося у нестійкому інтересі до історії, пасивності на уроці, труднощах у роботі з історичними джерелами, картами, схемами, інфографікою та цифровими матеріалами.

Результати первинної діагностики показали, що найвищі показники в обох групах були зафіксовані за мотиваційно-ціннісним критерієм, тоді як найнижчі – за діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним критеріями. Це дало підстави зробити висновок, що учні загалом виявляли ситуативний інтерес до вивчення всесвітньої історії, однак не завжди були готові до самостійної роботи, аналізу джерел, аргументації власної думки, критичного осмислення інформації та формулювання висновків. Отже, виникла потреба у впровадженні спеціально організованої методики, спрямованої на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На формувальному етапі в експериментальній групі було впроваджено методику використання візуалізації та цифрових технологій у процесі вивчення всесвітньої історії. Її зміст передбачав системне застосування інтерактивних карт, історичних схем, таблиць, інфографіки, хронологічних стрічок, ментальних карт, мультимедійних презентацій, онлайн-дошок, цифрових вправ, Google Форм, Padlet, LearningApps, Canva, Genially, віртуальних музеїв, цифрових джерел та проєктних завдань. Зазначені засоби використовувалися не епізодично, а в логіці уроку: на етапах актуалізації знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, групової роботи, формувального оцінювання та рефлексії.

На контрольному етапі було зафіксовано суттєве зростання рівня пізнавальної активності в експериментальній групі. Кількість учнів із високим рівнем збільшилася з 4 до 12 осіб, тобто з 15,4% до 46,2%. Кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 10 до 3 осіб, тобто з 38,5% до 11,5%. У контрольній групі позитивна динаміка також спостерігалася, однак була менш вираженою: кількість учнів із високим рівнем зросла лише з 5 до 6

осіб, тобто з 19,2% до 23,1%, а кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 10 до 7 осіб, тобто з 38,5% до 26,9%.

Порівняння середніх показників також підтвердило ефективність запропонованої методики. В експериментальній групі загальний середній показник пізнавальної активності зріс із 11,85 бала на констатувальному етапі до 18,28 бала на контрольному етапі. Приріст становив 6,43 бала. У контрольній групі загальний середній показник зріс із 12,19 до 13,73 бала, тобто лише на 1,54 бала. Отже, позитивна динаміка в експериментальній групі була значно вищою, що свідчить про результативність системного використання візуалізації та цифрових технологій у процесі навчання всесвітньої історії.

Найбільший приріст в експериментальній групі було зафіксовано за діяльнісно-практичним критерієм, що свідчить про підвищення реальної активності учнів у навчальному процесі. Здобувачі освіти стали частіше брати участь у груповій роботі, самостійно виконувати завдання з картами, схемами, джерелами та інфографікою, створювати власні цифрові продукти, презентувати результати роботи та обговорювати історичні проблеми. Значне зростання було також виявлено за рефлексивно-оцінним критерієм, що підтвердило розвиток умінь самооцінки, аргументації, критичного осмислення інформації та формулювання висновків.

## **ВИСНОВКИ**

У роботі було теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування пізнавальної активності здобувачів освіти у процесі вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу засобами візуалізації та цифрових технологій. Проведене дослідження підтвердило актуальність обраної теми, оскільки сучасне навчання історії потребує таких методичних підходів, які забезпечують не лише засвоєння учнями історичних фактів, дат і понять, а й розвиток їхньої

самостійності, критичного мислення, уміння працювати з джерелами, картами, інфографікою, цифровими ресурсами та візуальними матеріалами.

У процесі теоретичного аналізу було з'ясовано, що пізнавальна активність здобувачів освіти є складним інтегративним утворенням, яке поєднує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Вона виявляється у зацікавленості учнів навчальним матеріалом, прагненні самостійно здобувати знання, ставити запитання, аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, брати участь в обговоренні, виконувати творчі та дослідницькі завдання. Пізнавальна активність не зводиться лише до зовнішньої участі учня в уроці, оскільки її сутність полягає у внутрішній інтелектуальній включеності, усвідомленому ставленні до навчання та готовності до самостійного пізнання.

Встановлено, що вивчення всесвітньої історії Нового та Новітнього часу має значний потенціал для розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти. Зміст цього курсу охоплює складні політичні, соціально-економічні, культурні, воєнні та міжнародні процеси, що потребують від учнів не лише запам'ятовування матеріалу, а й глибокого осмислення історичних подій. Особливого значення набуває формування в учнів уміння працювати з історичними джерелами, аналізувати карти, порівнювати історичні явища, пояснювати причини й наслідки подій, розуміти зв'язок минулого із сучасністю. Саме тому навчання всесвітньої історії Нового та Новітнього часу має бути проблемним, діяльнісним, наочним і дослідницьки орієнтованим.

У роботі доведено, що візуалізація та цифрові технології є ефективними засобами активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. Історичні карти, хронологічні стрічки, ментальні карти, схеми, таблиці, інфографіка, мультимедійні презентації, цифрові дошки, інтерактивні вправи, віртуальні музеї та цифрові джерела допомагають зробити складний історичний матеріал більш доступним, структурованим і

зрозумілим. Водночас їхня педагогічна цінність полягає не лише в наочності, а й у можливості організувати активну роботу учнів із навчальною інформацією: аналіз, порівняння, узагальнення, аргументацію, створення власних візуальних і цифрових продуктів.

У другому розділі було розроблено методику формування пізнавальної активності здобувачів освіти засобами візуалізації та цифрових технологій. Вона ґрунтувалася на принципах наочності, діяльності, проблемності, інтерактивності та педагогічної доцільності. Методика передбачала системне використання цифрових і візуальних засобів на різних етапах уроку: актуалізації опорних знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, організації групової роботи, формувального оцінювання та рефлексії. Особливу увагу було приділено залученню учнів до створення власних навчальних продуктів: інфографіки, ментальних карт, хронологічних стрічок, цифрових презентацій, інтерактивних плакатів та узагальнювальних схем.

Для оцінювання сформованості пізнавальної активності було визначено чотири критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-практичний і рефлексивно-оцінний. Мотиваційно-ціннісний критерій відображав інтерес учнів до вивчення всесвітньої історії, позитивне ставлення до навчання та усвідомлення значущості історичних знань. Когнітивно-змістовий критерій характеризував рівень історичних знань, розуміння понять, подій і процесів. Діяльнісно-практичний критерій дав змогу оцінити активність учнів у навчальній діяльності, уміння працювати з картами, джерелами, інфографікою та цифровими завданнями. Рефлексивно-оцінний критерій характеризував здатність учнів оцінювати власну діяльність, аргументувати позицію та критично осмислювати інформацію. За цими критеріями було виокремлено високий, середній і низький рівні сформованості пізнавальної активності.

Експериментальна перевірка методики здійснювалася серед 52 здобувачів освіти, з яких 26 учнів увійшли до експериментальної групи та 26 учнів – до контрольної групи. На констатувальному етапі було встановлено,

що обидві групи мали приблизно однаковий початковий рівень пізнавальної активності. В експериментальній групі високий рівень мали 4 учні, або 15,4%, середній – 12 учнів, або 46,2%, низький – 10 учнів, або 38,5%. У контрольній групі високий рівень було виявлено у 5 учнів, або 19,2%, середній – в 11 учнів, або 42,3%, низький – у 10 учнів, або 38,5%. Такі результати засвідчили необхідність цілеспрямованої роботи з формування пізнавальної активності учнів.

На формувальному етапі в експериментальній групі було впроваджено розроблену методику. У процесі навчання використовувалися інтерактивні карти, інфографіка, хронологічні стрічки, ментальні карти, цифрові дошки, мультимедійні презентації, Google Форми, Padlet, LearningApps, Canva, Genially, цифрові джерела, віртуальні музеї та творчі завдання. Учні працювали з історичними картами, аналізували джерела, створювали власні схеми та інфографіку, виконували інтерактивні вправи, брали участь у групових обговореннях, формулювали висновки та здійснювали рефлексію власної діяльності. У контрольній групі навчання здійснювалося переважно традиційними методами.

Контрольний етап дослідження підтвердив ефективність запропонованої методики. В експериментальній групі кількість учнів із високим рівнем пізнавальної активності зросла з 4 до 12 осіб, тобто з 15,4% до 46,2%. Кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 10 до 3 осіб, тобто з 38,5% до 11,5%. У контрольній групі позитивна динаміка була менш вираженою: кількість учнів із високим рівнем зросла лише з 5 до 6 осіб, тобто з 19,2% до 23,1%, а кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 10 до 7 осіб, тобто з 38,5% до 26,9%.

Порівняння середніх показників також підтвердило результативність методики. В експериментальній групі загальний середній показник пізнавальної активності зріс із 11,85 бала на констатувальному етапі до 18,28 бала на контрольному етапі, тобто приріст становив 6,43 бала. У контрольній групі загальний середній показник зріс із 12,19 до 13,73 бала, тобто лише на

1,54 бала. Найбільший приріст в експериментальній групі було зафіксовано за діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним критеріями, що свідчить про підвищення реальної активності учнів у навчальному процесі, розвиток самостійності, уміння працювати з інформацією, аргументувати власну позицію та оцінювати результати власної діяльності.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що після впровадження методики учні експериментальної групи стали активніше працювати на уроках, частіше брати участь в обговореннях, краще аналізувати історичні джерела, карти, схеми, інфографіку, упевненіше встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, точніше використовувати історичні поняття та формулювати власні висновки. Вони виявляли більшу зацікавленість у виконанні творчих і дослідницьких завдань, охочіше працювали з цифровими інструментами та краще усвідомлювали зв'язок історичного матеріалу із сучасністю.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 50. Том 2. С. 166-172.
2. Акімова О. В., Гапчук Я. А., Богатко В. В. Історична освіта для глобалізованого світу: критичне мислення і полікультурний підхід у підручниках. «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»): журнал. 2025. № 2(42) С. 1167 - 1179

3. Барановська О. В. Модель сучасного випускника профільної школи. Український педагогічний журнал. 2025. № 4. С. 46–58
4. Безена І. М. Шкільний підручник з історії: від ідеї до готового продукту. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 209. С. 137–143.
5. Безена І. М., Карпань І. В. Трансформації змісту шкільної історичної освіти: вивчення подій та суспільного розвитку. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 66. Т. 1. С. 11–16.
6. Блага-Мініна Д. О. Методичні основи конструювання навчальних ситуацій з хімії. Вересень. 2025. № 3 (106). С. 60–72.
7. Бурлачка М. Діджиталізація освіти під час викладання історії України в умовах воєнного стану. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 55. Т. 1. С. 216–220.
8. Височан Л., Хімчук Л., Романишин Р. Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи: акценти науково-педагогічного дискурсу. Молодь і ринок. 2021. № 10 (196). С. 6–11.
9. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. Український психолого-педагогічний науковий збірник. м. Львів. 2020. С. 65-68.
10. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 12, Том 2. С. 169-172.
11. Гладун В. Візуалізація на уроках історії України з теми «Наш край» засобами онлайн-сервісів. Вересень. 2022. № 3 (94).
12. Глушко О. З. Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. Український педагогічний журнал. 2022. № 4. С. 45–58.
13. Гончарук В. А. Формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в умовах війни. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 83. С. 155–158.

14. Гончарук В. А., Дрогомирецька Л. Р., Петрова Н. О. Викладання історії України через призму сучасних педагогічних технологій. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 13.
15. Гриценко А. П. Теоретичні основи використання мультимедіа технологій у процесі викладання історії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. № 2 (65). С. 69–73.
16. Гузь В. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2025. № 1 (34). С. 71–78.
17. Гулай О. І., Шемет В. Я., Кабак В. В. Цифровий освітній простір як основна інновація ХХІ століття. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти. 2023. Вип. 1 (3). С. 171–178.
18. Гуменюк Л. Цифрові технології у викладанні історії: досвід, виклики, перспективи. Інноваційна професійна освіта. 2025. Т. 1. № 22. С. 615–620.
19. Гуназа Л. М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості для учнів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2023. № 90. С. 46–53.
20. Гурська О. А., Самборська О. В., Йордан Г. М. Використання цифрових технологій у педагогічному процесі для індивідуалізації навчання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 14.
21. Дика Н., Захарова Г., Антонюк А. Формування пізнавальної активності у здобувачів освіти на уроках математики засобами Google-сервісів. Education. Innovation. Practice. 2023. Vol. 11. № 9. С. 42–47.
22. Димар Н. М., Яременко Л. М. Педагогічні методи активізації пізнавальної активності студентів-медиків при вивченні гістології. Медицина та фармація: освітні дискурси. 2025. Вип. 3. С. 36–43.

- 23.ДмитровЮ. Специфіка викладання історії України в умовах глобалізації. Herald of Kyiv Institute of Business and Technology. 2024. No10.
- 24.Дубініна О., Бурласенко Т. Реалізація дослідницько-пізнавального підходу в роботі з обдарованою молоддю. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2021. № 2 (27). С. 52–59.
- 25.Забіяка І. Цифрові технології у викладанні навчальних дисциплін: зарубіжний досвід і українські перспективи. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. № 2 (4). С. 21–29.
- 26.Занько Н. В., Глуховецький П. А. Вплив штучного інтелекту на освітній процес: аналіз змін. Поліграфічні, мультимедійні та web-технології. Інновації та розвиток : монографія. Харків : ТОВ «Друкарня Мадрид», 2024. С. 124–134.
- 27.Звонарьова Л. В. Використання історичних фактів за допомогою візуалізації. Українські студії в європейському контексті. 2024. № 9.
- 28.Ічанська Н.В., Єрьомченко Д.Д. Застосування інформаційних технологій на уроках історії. Математика. Інформаційні технології. Освіта. 2023. No10.С.60–67.
- 29.Калакура Я., Палієнко М.Концептуалізація електронного архівознавства в контекстіцифровізації українського суспільства. Архіви України. 2021. No 3.С. 36–65.
- 30.Кисельова О. Б., Приткова К. В. Технологія BYOD як засіб підвищення пізнавальної активності здобувачів освіти. Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті : матеріали конференції. Черкаси, 2024. С. 285–287.
- 31.Козлова Л.Б. Інноваційні підходи до викладання історії у закладах вищої освіти: від традиційних методів до цифрових ресурсів. Актуальні питання у сучасній науці. 2023. No8(14). С.865–872

32. Коломоєць О. Ю. Цифрові інструменти візуалізації навчального матеріалу з історії. Інноваційні практики наукової освіти : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2023. С. 315–319.
33. Коляда І.А. Вивчення історичних особистостей на уроках історії України у 8 класі: впровадження інноваційних підходів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. №82. С.71–77.
34. Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 30.07.2024 № 1072. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v1072729-24>
35. Кордонова А. В. Етапи інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. 2020. №4(133). С.93–100.
36. Король В. Ефективність практичної значимості знань для формування пізнавальних інтересів школярів. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2024. № 2. С. 64–74.
37. Куценко С. Інтерактивні зображення у шкільному курсі історії: можливості веб-сервісу Genially. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 85. Т. 2. С. 12–17.
38. Лаврова І. І., Сараєва О. В. Вивчення історії культури через ігрові технології. Вісник науки та освіти. 2023. № 4 (10). С. 530–538.
39. Левицький В. О., Радинський С. В., Радинська С. С. Осмислення історичної освіти у філософському контексті й сучасному цифровому освітньому середовищі. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 2. С. 91–97.
40. Лобанова С. І., Забіяка І. М., Мартинюк А. П. Активізація пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови в

- умовах дистанційного навчання. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. № 2 (4). С. 21–29.
- 41.Малієнко Ю. Б., Гурська О. О. Оновлені програми з історії України 2022: наративи, концепти, перспективи підручникотворення. Проблеми сучасного підручника. 2022. Вип. 29. С. 125–136
  - 42.Малихін О. В., Арістова Н. О., Ліпчевська І. Л. Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. Український педагогічний журнал. 2024. № 4. С. 57–64.
  - 43.Маслова О., Юденкова О., Гончарова І. Гаджети як засіб інноваційного розвитку освітнього процесу в умовах становлення цифрової педагогіки. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 59. Т. 2. С. 302–314.
  - 44.Маринченко Є., Федорченко М. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій. Наука і техніка сьогодні. 2024. № 2 (30). С. 585–596.
  - 45.Марченко С. Д., Іванова Т.Ю., Гевко О. І. Роль використання інноваційних технологій у викладанні історії: огляд та перспективи. Актуальні питання у сучасній науці. 2023. №10(16). С.600–612
  - 46.Матвєєва Н. Гейміфікація в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Молодь і ринок. 2025. №4. С. 139–143
  - 47.Мацейків Т.І. Шляхи, форми та методи формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках історії України. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. 2020. № 75. С.132–136
  - 48.Митрофаненко Ю. Громадянська та історична освітня галузь в умовах суспільних викликів. Наукові записки Центральноукраїнського державного університету. Історичні науки. 2025. Вип. 25. С. 25-31
  - 49.Михайлюк В. Сучасні технології у викладанні історії в школі: теоретичні засади студентської педагогічної практики. International Science Journal of Education & Linguistics. 2022. No1(3). С.120–130.

50. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 16. С. 76–91.
51. Мороз П. В., Мороз І. В. Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі. Український педагогічний журнал. 2019. № 4. С. 142–153.
52. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів на уроках історії: стан, виклики й перспективи. Український педагогічний журнал. 2025. № 3. С. 101–121.
53. Мороз П., Мороз І. Інтегроване навчання історії в 5–9 класах: стан практики та перспективи. Український педагогічний журнал. 2021. № 3. С. 66–77.
54. Москалюк М. М., Лень А. В. Цифрові технології та їх роль у вивченні історії. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 18. С. 92–102.
55. Муляр О. П., Василенко Н. В. Дидактичні аспекти використання інтерактивної дошки Padlet у процесі навчання історії у закладах загальної середньої освіти. Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». 2023. Вип. 24 (53). С. 123–137.
56. Охріменко О. Концентричний підхід до вивчення історії в українській освіті: традиції, виклики та нові перспективи. Грані. 2025. № 28(6). С. 46–52.
57. Панчук Н., Слободяник О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти засобами сучасних освітніх технологій. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. 2024. Вип. 30. С. 92–96.
58. Папакін Г. "Цифровий поворот" у джерелознавстві: реальність, перспектива чи ілюзія? Український історичний журнал. 2021. № 1. С. 153–169.

- 59.Паска Б., Минта І. Особливості використання інфографіки на уроках історії. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 74. Т. 2. С. 308–314.
- 60.Петренко О. Полікультурний підхід у змісті сучасної шкільної історичної освіти. Інноватика у вихованні. 2024. №1(19). С. 6-16.
- 61.Підберезних І., Райда В. Традиційні та інноваційні методи у викладанні історії: конфлікт чи симбіоз? Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 221. С. 85–89.
- 62.Пометун О. І. Активне навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті запровадження Державного стандарту базової середньої освіти. Український педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 106–115.
- 63.Пономаренко Т. О., Кузіна О. Т. Дослідження особливостей розвитку пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 76. С. 218–222.
- 64.Починкова М. М., Бадер С. О., Курило В. С. Педагогічне проєктування технології формування критичного мислення громадян. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 83. Т. 1. С. 60–66.
- 65.Присяжнюк Ю. Досвід впровадження сучасної історичної дидактики в профільних класах: аналіз та перспективи. Методичний супровід навчання історії та громадянської освіти в умовах реформування Нової української школи : збірник матеріалів. 2024. С. 125–128.
- 66.Пустовіт Г., Коняхін Ю. Ключові соціальні детермінанти процесу формування професійних компетентностей майбутніх вчителів історії під час вивчення фахових дисциплін. Соціальна робота та соціальна освіта. № 2 (11), 2023. С. 185-193.
- 67.Пшемицька Є. О. Соціальні мережі як інструменти вивчення історії у ВНЗ України: на прикладі проєкту Eva.Stories. Молодий вчений. 2022. № 12 (112). С. 41–45.
- 68.Пшенична О. С. Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті : навчальний посібник для

- здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Середня освіта». Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 144 с.
- 69.Радчук Я. Ігрові технології на уроках інформатики, їх використання та застосування. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 83. Т. 3. С. 269–273.
  - 70.Розгон О. В. Віртуальна версія музею як засіб упровадження цифрових технологій. Право та інноваційне суспільство. 2019. № 2(13). С. 20–26.
  - 71.Савченко К. Я., Головатенко Т. Ю. Використання штучного інтелекту вчителями у підготовці уроків англійської мови у початкових класах. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 17. С. 124–136.
  - 72.Святець Ю. Диференціація предметного поля історичної інформатики та цифрової історії. Вісник науки та освіти. 2024. № 1 (19).
  - 73.Слободян В. В. Розвиток історичної компетентності під час вивчення діяльності гетьмана Івана Мазепи на уроках історії України у 8 класі : магістерська робота. Івано-Франківськ, 2025. 98 с.
  - 74.Стець Г. Методика формування пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва. *Studia Methodologica*. 2024.
  - 75.Старжець В. І. Методичний потенціал інтерактивних методів навчання у процесі вивчення історії. Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі. 2025. Вип. 19. С. 269–274
  - 76.Тверитникова О. Є., Салата Г. В. Джерельна база генеалогічних досліджень з історії науки: до постановки проблеми цифровізації наукової комунікації. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2023. Т. 6, № 1. С. 185–193
  - 77.Тептерьова Л. В. Цифрові застосунки як засіб стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти. 2025. №2. С. 299–301

- 78.Ткаченко Т., Соловйова Т., Ткаченко О. Мультимедійні презентації та їх використання при вивченні шкільних курсів історії. Соціум. Документ. Комунікація. 2022. № 14. С. 139–157.
- 79.Третьякова О. Формування просторової компетентності та картографічних умінь учнів на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. Освіта Сумщини. 2023. № 2 (58). С. 17–20.
- 80.Трубчанінов М. А., Хомик В. В. Діяльність краєзнавчих музеїв закладів освіти України як чинник виховного процесу в умовах зовнішніх викликів. Інноваційні практики наукової освіти : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 6–12 грудня 2023 р. Київ, 2023.
- 81.Ухналь О. М. Використання інтернет-сервісу LearningApps.org на уроках історії майбутніми вчителями історії у процесі їх професійної підготовки. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 37. С. 131–135.
- 82.Цимбалюк С., Качуринець М. Активізація пізнавальної діяльності здобувачів педагогічної та хореографічної освіти у процесі вивчення дисциплін анатомії і фізіології руху. Освітні обрії. 2025. № 2 (61). С. 51–54.
- 83.Шведик А. Історична освіта в епоху цифровізації: трансформація сприйняття минулого. Філософські виміри техніки : матеріали конференції. 2025. С. 132–135.
- 84.Шиманчик Я. М. Застосування інноваційних цифрових технологій на уроках історії та правознавства. Чат GPT, чати-боти Telegram. Інноваційні практики наукової освіти. Київ, 2023. С. 857–862.
- 85.Шульга А.В., Дідух В.В. Особливості використання інтерактивних мультимедіа в освітньому процесі початкової школи. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2024. Випуск 71. Том 2. С. 187–190
- 86.Яловий В. В. Мотиваційні стратегії в професійній освіті: сучасні підходи. Академічні візії. 2025. № 46. С. 1–9.

87. Bhagat S., Meenakshi, Bakshi R., Aman. Integrating Technology in History Education: Digital Pathways and Transformative Practices Aligned with NEP 2020. *International Journal on Science and Technology (IJSAT)*. 2025. Vol. 16. № 2. P. 1–12.
88. Bonsu N. O., Zagami J., Pendergast D., Boadu G. Virtual Reality Utilisation in History Education: Discovery through a Systematic Quantitative Literature Review. *Issues and Trends in Learning Technologies*. 2024/2025. Vol. 12. № 2. P. 34–71
89. Firmansyah H., Sastra Atmaja T. Transformation of History Learning Methods in the Digital Era: Challenges and Opportunities in Schools. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*. 2025. Vol. 6. № 1. P. 264–277.
90. Haupt P. M. Teaching Soft Skills in the Modern History Classroom Beyond the Parameters of the Formal School Curriculum. *Yesterday & Today*. 2022. № 28. P. 152–161.
91. Groß-Mlynek L., Graf T., Harring M., Gabriel-Busse K., Feldhoff T. Cognitive Activation in a Close-Up View: Triggers of High Cognitive Activity in Students During Group Work Phases. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 873340.
92. Korniienko S. S. Digital History Pedagogy in Higher Education: A PRISMA-Compliant Systematic Review of Empirical Evidence (2011–2025). *CEUR Workshop Proceedings*. 2025. Vol. 4043. P. 200–235.
93. Nasution A. H., Diansyah A., Ryanto A. Z., Tanjung F., Sinaga R. Development of Interactive Historical Maps for World History Learning. *Proceedings of the International Conference on Social Sciences and Interdisciplinary Studies (ICSSIS 2025)*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2025. P. 409–417.
94. Ofianto, Aman, Ningsih T. Z., Abidin N. F. The Development of Historical Thinking Assessment to Examine Students' Skills in Analyzing the Causality of Historical Events. *European Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 11. № 2. P. 609–619.

95. Ofianto, Erniwati, Fitriasia A., Ningsih T. Z., Mulyani F. F. Development of Online Local History Learning Media Based on Virtual Field Trips to Enhance the Use of Primary Source Evidence. *European Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 12. № 2. P. 775–793.
96. Petousi D., Katifori A., Servi K., Roussou M., Ioannidis Y. History education done different: A collaborative interactive digital storytelling approach for remote learners. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 942834
97. Serrano-Ausejo E. Exploring Teachers' Views on Using Immersive Virtual Reality for Teaching History. *Digital Education Review*. 2025. № 47. P. 108–126.
98. Sinaga R., Sumanti S. T., Nababan S. A., Soriente A., Mulyani F. F. Development of Historical Map Using Padlet to Improve Students' Chronological Thinking Skills. *JETL: Journal of Education, Teaching and Learning*. 2024. Vol. 9. № 1. P. 90–98
99. Singh D., Rajendran R. Cognitive engagement as a predictor of learning gain in Python programming. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. Article 58.
100. Villena-Taranilla R., Diago P. D. Challenges and Implications of Virtual Reality in History Education: A Systematic Review. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15. № 10. Article 5589.

**Додаток А****Анкета для визначення рівня пізнавальної активності здобувачів освіти на уроках всесвітньої історії**

Шановний(а) учню / ученице! Просимо відповісти на запитання анкети. Анкета є анонімною, її результати будуть використані лише для узагальненого аналізу рівня пізнавальної активності здобувачів освіти на уроках всесвітньої історії. Оберіть один варіант відповіді або впишіть власну відповідь там, де це потрібно.

Клас: \_\_\_\_\_

Дата проведення: \_\_\_\_\_

1. Чи цікаво Вам вивчати всесвітню історію?

- а) так, дуже цікаво;
- б) скоріше цікаво;
- в) не завжди цікаво;
- г) не цікаво.

2. Які теми з всесвітньої історії викликають у Вас найбільший інтерес?

- а) революції та суспільні зміни;
- б) війни та міжнародні конфлікти;
- в) історія держав і політичних діячів;
- г) культура, наука, повсякденне життя;
- г) сучасна історія та міжнародні відносини;
- д) інше: \_\_\_\_\_.

3. Чи вважаєте Ви, що знання з всесвітньої історії допомагають краще розуміти сучасний світ?

- а) так;
- б) частково;
- в) важко відповісти;
- г) ні.

4. Як часто Ви берете участь в обговореннях на уроках історії?

- а) часто;

- б) іноді;
- в) рідко;
- г) майже ніколи.

5. Чи ставите Ви запитання вчителю, якщо історичний матеріал є незрозумілим або цікавим для Вас?

- а) так, часто;
- б) іноді;
- в) рідко;
- г) ні.

6. Чи шукаєте Ви додаткову інформацію з історії поза підручником?

- а) так, часто;
- б) іноді;
- в) лише тоді, коли це задано;
- г) ні.

7. Які джерела додаткової інформації Ви найчастіше використовуєте?

- а) інтернет-ресурси;
- б) відео та документальні фільми;
- в) енциклопедії, книжки, статті;
- г) навчальні презентації;
- г) інтерактивні карти, онлайн-платформи;
- д) не використовую додаткові джерела.

8. Які види роботи на уроках історії Вам найбільше подобаються?

- а) пояснення вчителя;
- б) робота з підручником;
- в) перегляд відео;
- г) робота з картою;
- г) робота з історичними джерелами;
- д) інтерактивні вправи;
- е) створення презентацій, схем, інфографіки;
- є) групова робота;

ж) дискусії та обговорення.

9. Чи легше Вам зрозуміти історичний матеріал, якщо він поданий у вигляді карти, схеми, таблиці, інфографіки або презентації?

- а) так, значно легше;
- б) частково легше;
- в) не завжди;
- г) ні.

10. Чи подобається Вам працювати з цифровими технологіями на уроках історії?

- а) так;
- б) скоріше так;
- в) не завжди;
- г) ні.

11. Які цифрові засоби Ви вважаєте найбільш корисними на уроках історії?

- а) інтерактивні карти;
- б) презентації;
- в) онлайн-тести;
- г) інтерактивні вправи;
- г) відеофрагменти;
- д) онлайн-дошки;
- е) віртуальні музеї та екскурсії;
- є) сервіси для створення інфографіки;
- ж) інше: \_\_\_\_\_.

12. Чи вмієте Ви працювати з історичною картою?

- а) так, добре;
- б) частково;
- в) маю труднощі;
- г) не вмію.

13. Що для Вас найскладніше під час вивчення всесвітньої історії?

- а) запам'ятовування дат;
- б) розуміння причин і наслідків подій;
- в) робота з картою;
- г) робота з історичними джерелами;
- г) велика кількість понять;
- д) формулювання власних висновків;
- е) інше: \_\_\_\_\_.

14. Чи подобається Вам виконувати творчі завдання з історії?

- а) так;
- б) іноді;
- в) не дуже;
- г) ні.

15. Які творчі завдання з історії Вам були б цікавими?

- а) створення презентації;
- б) створення інфографіки;
- в) створення хронологічної стрічки;
- г) підготовка повідомлення;
- г) робота з історичною картою;
- д) створення ментальної карти;
- е) створення цифрового плаката;
- є) участь у груповому проєкті.

16. Чи можете Ви самостійно пояснити причини та наслідки історичної події?

- а) так;
- б) здебільшого так;
- в) лише з допомогою вчителя;
- г) ні.

17. Чи вмієте Ви аргументувати власну думку щодо історичних подій?

- а) так;
- б) частково;

в) мені складно;

г) ні.

18. Чи аналізуєте Ви власні помилки після виконання завдань з історії?

а) так, завжди;

б) іноді;

в) рідко;

г) ні.

19. Що допомагає Вам краще зрозуміти історичний матеріал?

---



---

20. Що, на Вашу думку, зробило б уроки всесвітньої історії цікавішими?

---



---

#### Обробка результатів анкети

Для кількісного аналізу відповідей можна використовувати таку шкалу:

- відповідь, що свідчить про високий рівень інтересу, самостійності та активності – 2 бали;
- відповідь, що свідчить про частковий або ситуативний прояв активності – 1 бал;
- відповідь, що свідчить про пасивність або відсутність інтересу – 0 балів.

Орієнтовна інтерпретація результатів:

- 0–13 балів – низький рівень пізнавальної активності;
- 14–27 балів – середній рівень пізнавальної активності;
- 28–40 балів – високий рівень пізнавальної активності.

## Карта педагогічного спостереження за пізнавальною активністю здобувачів освіти на уроках всесвітньої історії

Мета спостереження: визначити рівень прояву пізнавальної активності учнів під час навчальної діяльності на уроках всесвітньої історії.

Клас: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

Тема уроку: \_\_\_\_\_

Кількість учнів: \_\_\_\_\_

### Критерії педагогічного спостереження

| №  | Показник спостереження                                        | Виявляється постійно – 2 бали | Виявляється частково – 1 бал | Не виявляється – 0 балів | Примітки |
|----|---------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|----------|
| 1  | Учень виявляє інтерес до теми уроку                           |                               |                              |                          |          |
| 2  | Активно слухає пояснення вчителя                              |                               |                              |                          |          |
| 3  | Бере участь в обговоренні                                     |                               |                              |                          |          |
| 4  | Ставить запитання за темою уроку                              |                               |                              |                          |          |
| 5  | Висловлює власну думку                                        |                               |                              |                          |          |
| 6  | Аргументує відповідь                                          |                               |                              |                          |          |
| 7  | Працює з історичною картою                                    |                               |                              |                          |          |
| 8  | Аналізує історичне джерело                                    |                               |                              |                          |          |
| 9  | Виконує завдання з інфографікою, схемою або таблицею          |                               |                              |                          |          |
| 10 | Бере участь у груповій роботі                                 |                               |                              |                          |          |
| 11 | Виявляє самостійність під час виконання завдань               |                               |                              |                          |          |
| 12 | Використовує цифрові ресурси для виконання навчальних завдань |                               |                              |                          |          |
| 13 | Формулює висновки за результатами роботи                      |                               |                              |                          |          |
| 14 | Здійснює самооцінку власної діяльності                        |                               |                              |                          |          |
| 15 | Виявляє бажання виконувати додаткові або творчі завдання      |                               |                              |                          |          |

Інтерпретація результатів спостереження

Максимальна кількість балів – 30.

0–10 балів – низький рівень пізнавальної активності;

11–20 балів – середній рівень пізнавальної активності;

21–30 балів – високий рівень пізнавальної активності.