

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Факультет педагогіки, психології і професійної освіти

Кафедра цифрових технологій і професійної освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: **Використання цифрових технологій для підвищення ефективності розвитку предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти**

Здобувачки освіти 2 курсу 2 МВПОЗ групи
Ступеня вищої освіти магістра
Галузі знань **01 Освіта/Педагогіка**
ООП **Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні**
Спеціальності **015.39 Професійна освіта**
(Цифрові технології)
Мишакової Лариси Миколаївни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: кандидат педагогічних
наук, доцент, завідувач кафедри ЦТПО
Кобися В. М.

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії	_____	_____
	(підпис)	(ініціали, прізвище)
	_____	_____
	(підпис)	(ініціали, прізвище)
	_____	_____
	(підпис)	(ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНО-ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	7
1.1. Поняття та структура предметно-історичних компетенцій.....	7
1.2. Теоретико-методологічні засади цифровізації професійної освіти.....	10
1.3. Аналіз проблем і ризиків цифровізації історичної освіти.....	19
Висновки до розділу 1.....	26
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНО-ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ професійної ОСВІТИ.....	29
2.1. Особливості історичної освіти у системі професійної освіти.....	29
2.2. Психолого-педагогічні умови та модель формування предметно- історичних компетенцій у цифровому середовищі.....	
2.3. Методика проєктування уроку історії з використанням цифрових технологій.....	
Висновки до розділу 2.....	
РОЗДІЛ 3. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	
3.1. Підготовка і проведення експерименту.....	
3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту та їх інтерпретація.....	
Висновки до розділу 3.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Сучасна освітня парадигма визначається стрімким розвитком цифрових технологій, які дедалі активніше інтегруються у всі сфери людської діяльності, зокрема й у систему освіти. У цих умовах відбувається переосмислення цілей, змісту та методів навчання, а педагогічна діяльність орієнтується на формування компетентностей, необхідних для ефективного функціонування людини у цифровому суспільстві. Однією з провідних тенденцій сьогодення є цифровізація освітнього процесу, що забезпечує його відкритість, інтерактивність, доступність та індивідуалізацію. Для закладів професійної освіти це має особливе значення, адже саме тут формується покоління фахівців, які повинні володіти не лише професійними навичками, а й ключовими та предметними компетенціями, зокрема історичними, що забезпечують усвідомлення соціального контексту власної діяльності та національної ідентичності.

Проблема розвитку предметно-історичних компетенцій набуває дедалі більшої актуальності в умовах інформаційного суспільства. Історія — це не лише знання про минуле, а й потужний інструмент формування критичного мислення, ціннісних орієнтацій, громадянської позиції. Сучасні цифрові технології надають широкі можливості для підвищення ефективності навчання історії: створення інтерактивних карт, віртуальних музеїв, мультимедійних архівів, онлайн-курсів, що дозволяють осучаснити освітній процес і зробити його більш наближеним до інтересів молоді. Проте питання системного впровадження цифрових інструментів у процес формування історичних компетенцій здобувачів професійної освіти залишаються малодослідженими.

Стан наукової розробки проблеми свідчить про значну увагу вчених до теоретичних і практичних аспектів цифровізації освіти. У працях вітчизняних дослідників (Н. Бібік [1], О. Савченко [39], Л. Хомич[47]) розкрито сутність компетентнісного підходу, механізми його реалізації в освітній практиці. Зарубіжні науковці (Е. Koehler [64], М. Mishra [63], Р. Puentedura [68], В. Redecker [69], J. Voogt [74], Л. Martin [61]) запропонували низку моделей інтеграції цифрових технологій у навчальний процес — TRACK, SAMR, DIGCOMP EDU, що стали

теоретичною основою для досліджень цифрової педагогіки. Однак ці моделі здебільшого орієнтовані на загальноосвітню чи університетську підготовку, тоді як специфіка професійної освіти, особливо у контексті викладання історії, ще не отримала належного наукового осмислення.

Актуальність дослідження визначається необхідністю формування в здобувачів професійної освіти здатності критично мислити, аналізувати історичні події, орієнтуватися в інформаційному потоці, розпізнавати маніпуляції та фейки. У час, коли інформаційна війна стає невід’ємною складовою суспільного життя, історична освіта відіграє особливу роль у становленні громадянина, патріота, відповідального члена суспільства. Цифрові технології дають змогу зробити цей процес динамічним, творчим і практико орієнтованим, однак вимагають наукового обґрунтування, педагогічної адаптації та емпіричної перевірки ефективності їх застосування.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності використання цифрових технологій у розвитку предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких взаємопов’язаних **завдань**:

1. Розкрити сутність і структуру предметно-історичних компетенцій у контексті компетентнісного підходу;
2. Проаналізувати сучасні теоретико-методологічні підходи до цифровізації освіти в Україні та за кордоном;
3. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови та розробити модель інтеграції цифрових технологій у навчання історії і методикку діагностики рівня сформованості предметно-історичних компетенцій;
4. Здійснити експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики, проаналізувати результати дослідження та сформулювати рекомендації для викладачів історії професійних закладів.

Об’єктом дослідження є підготовка здобувачів професійної освіти.

Предметом дослідження виступають педагогічні умови та модель формування історичного мислення, аналітичних навичок і громадянських цінностей у процесі навчання історії.

Матеріал дослідження охоплює результати педагогічних спостережень, анкетувань, тестувань і навчально-методичних розробок, що впроваджувалися у процесі вивчення історії України та всесвітньої історії в Державному навчальному закладі «Вінницький центр професійної освіти технологій і дизайну». У дослідженні взяли участь здобувачі освіти двох навчальних груп загальною кількістю 48 осіб.

Методологічну основу роботи становлять положення компетентнісного, системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. У процесі дослідження застосовано комплекс методів: теоретичних — аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація наукових джерел із проблеми; емпіричних — педагогічний експеримент, анкетування, тестування, спостереження, самооцінка; статистичних — методи математичної обробки даних (t-критерій Стюдента, χ^2 -критерій Пірсона) для перевірки достовірності отриманих результатів. Застосування зазначених методів дозволило забезпечити об'єктивність, достовірність та наукову обґрунтованість висновків.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у комплексному підході до аналізу процесу формування предметно-історичних компетенцій у контексті цифровізації освіти. У роботі вперше запропоновано й експериментально перевірено модель використання цифрових технологій у розвитку історичних компетенцій здобувачів професійної освіти, уточнено зміст поняття «предметно-історична компетенція» через введення цифрового компоненту, визначено критерії, показники та рівні її сформованості.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання розробленої методики у практиці викладання історії в професійно-технічних закладах, створенні цифрових навчальних ресурсів, інтерактивних матеріалів, онлайн-посібників і курсів підвищення кваліфікації педагогів. Рекомендації, сформульовані за результатами дослідження, можуть бути

впроваджені в освітній процес закладів професійної освіти, центрів професійного розвитку педагогічних працівників і регіональних освітніх хабів.

Результати дослідження апробовано у процесі педагогічної практики та на науково-практичних конференціях студентів і молодих учених, зокрема під час виступів на конференціях «Сучасна освіта: виклики і перспективи цифрової доби» (Вінниця, 2024), «Теоретичні засади використання цифрових технологій у викладанні історії» (Вінниця, 2025) «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2025). Елементи методики впроваджено у навчальну діяльність професійно-технічного училища м. Вінниці, що підтверджує її ефективність і практичну доцільність.

Структура магістерської роботи зумовлена метою та завданнями дослідження. Вона складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (76 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 94 сторінки машинописного тексту. Перший розділ містить теоретичні основи використання цифрових технологій у розвитку предметно-історичних компетенцій, другий — методичні аспекти організації навчального процесу, третій — результати експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі.

Таким чином, обрана тема є актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Вона спрямована на вирішення важливої наукової проблеми — удосконалення процесу формування предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти в умовах цифрової трансформації, що має суттєве значення для розвитку сучасної української освіти, педагогічної науки та державотворення.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНО-ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

1.1. Поняття та структура предметно-історичних компетенцій

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» набуло фундаментального значення, ставши однією з ключових категорій, що визначають цілі, зміст і результати освіти. Перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми зумовив переосмислення ролі знань у навчальному процесі: тепер головним є не обсяг засвоєної інформації, а здатність здобувача освіти діяти, використовуючи знання, уміння, досвід і цінності для вирішення практичних завдань і життєвих проблем. Компетентність трактується як інтегративна характеристика особистості, що поєднує когнітивний, операційний, ціннісний та поведінковий аспекти [1, с. 45].

В умовах глобальної модернізації освіти, коли традиційні знаннєві підходи вичерпали себе, особливого значення набуває концепція «глибокого навчання» (deep learning). Як зазначають М. Фуллан і М. Ленгворті, глибоке навчання фокусується на формуванні у здобувачів освіти здатності використовувати знання для вирішення реальних проблем, розвитку творчості, критичного мислення та глобальної громадянської позиції [59, с. 30]. Такий підхід до навчання є основою для розвитку предметно-історичних компетенцій, які вимагають не лише знання фактів, а й їхньої глибокої інтерпретації.

Згідно з визначенням, запропонованим Європейським парламентом та Радою Європейського Союзу, компетентність — це динамічна комбінація знань, навичок, умінь і ставлень, необхідних для особистісної реалізації, активного громадянства, соціальної інтеграції та професійного зростання [4, с. 100]. Українські науковці, серед яких О. Савченко, О. Пометун, В. Бондар, акцентують на тому, що компетентність — «це не лише результат навчання, а й показник сформованості готовності діяти творчо, критично, самостійно, брати відповідальність за прийняті рішення, орієнтуватися у змінному соціокультурному середовищі» [39, с. 67].

Важливо зазначити, що компетентнісний підхід в освіті України закріплено на державному рівні у концепції «Нова українська школа» (2016) [28, с. 11], де

наголошується, що результатом навчання має стати не відтворення знань, а вміння використовувати їх у житті. Такий підхід передбачає розвиток ключових компетентностей — ініціативності, критичного мислення, креативності, вміння працювати в команді, цифрової грамотності, а також громадянських і соціальних умінь. Відповідно, компетентність у сучасній школі та закладі професійної освіти розглядається як спосіб мислення і діяльності, що визначає поведінку особистості в реальних умовах [37, с. 1].

У сфері історичної освіти компетентнісний підхід набуває особливої значущості, оскільки історія як навчальний предмет має потужний гуманітарний потенціал, формує світогляд, ціннісні орієнтири, патріотичну свідомість і громадянську позицію. Водночас історична освіта має відмовитися від суто фактологічного підходу, коли знання подій і дат стає самоціллю. Її мета полягає у розвитку історичного мислення — здатності аналізувати й інтерпретувати минуле, осмислювати історичні процеси у їх причинно-наслідкових зв'язках, оцінювати їх вплив на сучасність і майбутнє [7, с. 23].

У цьому контексті предметно-історичні компетенції постають як інтегрований результат історичної освіти. Вони охоплюють не лише обізнаність у фактах, але й здатність до критичного мислення, аналітичного осмислення історичних подій, співвіднесення минулого із сучасністю. Під предметно-історичними компетенціями розуміють інтегровану здатність здобувача освіти застосовувати набуті історичні знання, вміння, способи діяльності й ціннісні орієнтації для пізнання минулого, його інтерпретації та розуміння історичних закономірностей [24, с. 192].

Науковці по-різному підходять до визначення структури історичної компетентності. Так, О. Пометун зазначає, що предметна історична компетентність — це «структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання» [35, с. 56]. Згідно з підходом ЮНЕСКО, історична компетентність — це: «спроможність мобілізувати та використовувати внутрішні ресурси (знання, вміння, поведінку) та зовнішні ресурси (бази даних, колег,

бібліотеки, інструменти тощо) для ефективного вирішення конкретних завдань у реальних історичних ситуаціях» [72, с. 10].

Предметно-історичні компетенції мають складну, багатокомпонентну структуру, у якій переплітаються когнітивні, аналітичні, комунікативні, ціннісні та рефлексивні складові. Когнітивна складова охоплює систему знань про ключові події, персоналії, процеси, поняття історичної науки, а також уміння встановлювати хронологію, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності розвитку суспільства. Аналітична складова відображає вміння працювати з історичними джерелами — документами, картами, свідченнями очевидців, цифровими базами даних, а також уміння узагальнювати, порівнювати, робити висновки, застосовувати цифрові інструменти для пошуку й обробки інформації. Комунікативна складова передбачає здатність вести історичні дискусії, аргументовано відстоювати власну позицію, створювати історичні тексти та мультимедійні презентації, працювати в команді над дослідницькими проєктами. Ціннісно-смилова складова виявляється у формуванні громадянських і патріотичних якостей, поваги до історичної правди, усвідомлення значення історії у становленні нації, розвитку толерантності, людяності та соціальної відповідальності. Нарешті, рефлексивна складова виражається у здатності студента осмислювати власний навчальний досвід, аналізувати свої успіхи й труднощі, розвивати вміння до самонавчання [24, с. 192].

Формування предметно-історичних компетенцій у закладах професійної освіти має власну специфіку, зумовлену орієнтацією студентів на практичну діяльність. Необхідність урахування цієї специфіки, включаючи формування компетентностей, закріплено на законодавчому рівні (Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [38, с. 3]). Молоді люди, що здобувають робітничі професії, прагнуть до конкретності, бачать цінність навчання у його прикладному змісті. Тому вивчення історії в закладах професійної освіти повинно мати не абстрактно-академічний характер, а бути пов'язаним із життям, професійною сферою, історією розвитку конкретних галузей, до яких вони належать [3, с. 224]. Наприклад, майбутній електромонтер може досліджувати

історію розвитку електротехніки в Україні, будівельник — еволюцію архітектурних стилів і будівельних технологій, кухар — історію української гастрономії як частину національної культури. Такий підхід сприяє усвідомленню зв'язку між професійною діяльністю і суспільним розвитком, формує історико-професійну ідентичність здобувача освіти [26, с. 38].

Окрему увагу слід приділити емоційно-ціннісній складовій історичної компетентності. Історія не лише навчає, а й виховує: формує повагу до власної держави, до її героїв і до культурної спадщини. В умовах сьогодення, коли Україна переживає етапи національного відродження і боротьби за незалежність, історична освіта набуває особливої виховної місії — формування патріотизму, національної гідності, усвідомлення історичної тяглості поколінь [7, с. 23].

Компетентнісний підхід у навчанні історії передбачає діяльнісний характер освітнього процесу. Студент не є пасивним отримувачем інформації, він виступає активним суб'єктом пізнання, дослідником історичних явищ, співавтором навчального процесу. Роль викладача при цьому змінюється: він стає фасилітатором, який створює умови для самостійної діяльності студентів, сприяє розвитку їхніх когнітивних, комунікативних та творчих умінь [35, с. 55].

Важливим чинником у цьому процесі виступають цифрові технології, які надають безпрецедентні можливості для інтерактивного, візуального та дослідницького засвоєння історії [11, с. 48]. Віртуальні музеї, мультимедійні карти, інтерактивні архіви, цифрові симуляції історичних подій — усе це дозволяє студентам не лише спостерігати, а й відчувати причетність до історичного процесу, відкриваючи для них історію як живий, динамічний простір дослідження [45, с. 196].

Таким чином, предметно-історичні компетенції у здобувачів професійної освіти — це результат складного інтегративного процесу, який поєднує знання, уміння, цінності й досвід у єдину систему світоглядних і громадянських орієнтирів. Вони формують особистість, здатну критично мислити, усвідомлювати свій зв'язок із минулим і майбутнім своєї держави, відповідально діяти в суспільстві, бути не

лише фахівцем, а й громадянином, що розуміє історію як основу національної ідентичності.

1.2. Теоретико-методологічні засади цифровізації професійної освіти

Сучасна система освіти перебуває на етапі докорінного оновлення, яке зумовлене глобальними процесами цифрової трансформації [2, с. 40]. Зміни, що відбуваються у суспільстві, безпосередньо впливають на освітню політику, педагогічну теорію та практику [57, с. 155]. У ХХІ столітті технології стали не просто інструментом підтримки навчання, а його органічною складовою, що визначає логіку, зміст і структуру освітнього процесу. Саме тому цифровізація освіти виступає ключовим напрямом модернізації, який формує нову педагогічну культуру, засновану на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, міждисциплінарності та компетентнісному підході [54, с. 25].

Поняття «цифровізація освіти» у педагогічній науці трактується як цілісний процес упровадження цифрових технологій у всі аспекти навчально-виховної діяльності — від організації управління закладом до формування освітнього контенту, здійснення комунікації між суб'єктами освіти, оцінювання результатів навчання та розвитку цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти [2, с. 40]. Це явище не можна зводити лише до наявності комп'ютерів чи доступу до інтернету, адже воно передбачає зміну самої філософії освіти — від трансляційної, коли знання передаються в готовому вигляді, до конструктивістської, у якій здобувач освіти самостійно конструює знання, взаємодіючи з інформацією, викладачем і цифровим середовищем [19, с. 72].

У наукових колах все частіше вживається термін «цифрова педагогіка» (digital pedagogy), що позначає галузь педагогічної науки, спрямовану на дослідження закономірностей навчання в умовах цифрового середовища. Її методологічну основу становлять кілька провідних теоретичних моделей, серед яких особливе місце займають TRACK, SAMR та DigCompEdu. Саме вони забезпечують наукове підґрунтя для проєктування навчальних процесів, орієнтованих на ефективне використання цифрових інструментів [19, с. 72].

Модель TRACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) розробили американські дослідники П. Мішра та М. Келер. Вона описує складну взаємодію трьох видів знань, необхідних педагогу у цифрову добу: технологічного, педагогічного та предметного. Сутність моделі полягає в тому, що ефективне використання технологій можливе лише за умови інтеграції цих трьох складових у єдину систему. Викладач має не лише володіти змістом свого предмета, а й розуміти, які методи та технології сприятимуть глибшому засвоєнню цього змісту студентами. Інакше кажучи, технології не повинні бути зовнішнім доповненням до традиційного навчання, вони мають змінювати його внутрішню логіку, створювати нові форми пізнання [64, с. 1020].

Модель TRACK наголошує, що педагогічна діяльність у цифровому середовищі є міждисциплінарною за своєю природою. У викладанні історії це означає, що викладач не обмежується простим використанням презентацій або відео. Він проєктує навчальні ситуації, де цифрові інструменти стимулюють аналітичне мислення, допомагають працювати з джерелами, картами, візуальними матеріалами. Наприклад, використовуючи інтерактивну карту або історичний симулятор, студент не просто спостерігає за подіями минулого, а аналізує їхні причини, наслідки, альтернативні сценарії. У такий спосіб знання стає особистісно значущим, набуває практичної ваги, а сам процес навчання перетворюється на творчу діяльність [75, с. 75].

Поступово педагогічна спільнота усвідомила, що технології змінюють не лише інструменти навчання, а й саму структуру освітньої взаємодії. Для опису цих змін Рубен Пюентедура запропонував модель SAMR (Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition), яка допомагає оцінити глибину інтеграції технологій у навчальний процес. На перших етапах (заміна й удосконалення) цифрові засоби виконують допоміжну роль — електронний підручник, цифрова презентація або онлайн-тест лише дублюють традиційні форми навчання. Проте справжня цінність технологій розкривається на рівнях модифікації та переосмислення, коли вони змінюють сам характер навчальної діяльності [68, с. 2].

Наприклад, замість того, щоб просто вивчати хід Другої світової війни, здобувачі освіти можуть створювати інтерактивну хронологічну стрічку подій із використанням геолокацій, фотографій, свідчень очевидців або формувати віртуальний музей пам'яті, де зібрані історії родин, які пережили війну. У такому навчанні технології відкривають можливість для глибшого залучення, творчості, дослідницької діяльності. Цей підхід сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних і соціальних навичок, що є основою компетентнісного навчання [15, с. 95].

Модель SAMR важлива ще й тим, що вона дає педагогові поступовий алгоритм цифрової інтеграції. Не кожен викладач одразу готовий перейти до найвищого рівня використання технологій. Але, рухаючись від простого до складного, педагог поступово набуває досвіду, усвідомлює потенціал цифрових інструментів і вчиться використовувати їх не заради ефекту новизни, а заради розвитку мислення студентів.

Значним кроком у напрямі систематизації цифрових компетенцій стала поява європейської моделі DigCompEdu (Digital Competence of Educators Framework), створеної під егідою Європейської комісії у 2017 році [69, с. 12]. Її розробники запропонували комплексну структуру, яка описує цифрову компетентність педагога як багатовимірне утворення, що включає не лише вміння працювати з технікою, а й здатність критично оцінювати цифрові ресурси, проєктувати навчальні завдання, використовувати технології для оцінювання та інклюзивної освіти [33, с. 1].

У рамках цієї моделі виділено шість сфер, які охоплюють усі аспекти діяльності викладача: професійна взаємодія, створення цифрових ресурсів, організація навчання, оцінювання, підтримка студентів і розвиток їхньої цифрової грамотності. Згідно з DigCompEdu, сучасний педагог має не лише знати, як користуватися цифровими засобами, а й уміти створювати власні ресурси, адаптувати матеріали під потреби здобувачів освіти, забезпечувати безпечне, етичне й ефективне навчання в онлайн-середовищі [69, с. 15].

Для системи закладів професійної освіти ця модель особливо важлива, адже вона задає чіткі орієнтири професійного розвитку педагогів. Викладач історії в закладі професійної освіти, який володіє цифровими компетентностями за DigCompEdu, може не лише проводити інтерактивні уроки, а й формувати у своїх студентів відповідальне ставлення до інформаційного простору, навчати критично аналізувати джерела, створювати власні цифрові продукти — презентації, блоги, віртуальні виставки, освітні відео [32, с. 40].

Узагальнюючи три описані моделі, можна стверджувати, що вони відображають різні аспекти єдиного процесу цифровізації освіти. Модель TRACK наголошує на єдності змісту, методики та технології [64, с. 1020]; SAMR демонструє еволюцію рівнів цифрової інтеграції [68, с. 2]; а DigCompEdu визначає компетентнісний профіль педагога, який здатний ефективно працювати в цифровому середовищі [69, с. 12]. У сукупності вони формують методологічну основу сучасної цифрової педагогіки, орієнтованої на розвиток критичного мислення, творчості та здатності до самоосвіти.

Цифровізація освіти має не лише технічний, а й філософський вимір. Вона змінює роль педагога — із джерела знань він перетворюється на фасилітатора, наставника, який допомагає студентам орієнтуватися у світі інформації, відрізняти істину від фейку, формувати власні судження [19, с. 72]. Змінюється й роль студента: він стає активним учасником пізнавального процесу, творцем контенту, дослідником, співавтором освітнього простору [1, с. 45].

У контексті викладання історії цифровізація відкриває унікальні можливості. Цифрові карти, архіви, бази даних, симулятори, інтерактивні реконструкції дають змогу зробити навчання дослідницьким, динамічним і візуально насиченим. Використання платформ на кшталт Google Earth, LearningApps, Genially, Canva, TimeMaps або Padlet допомагає здобувачам освіти не лише запам'ятовувати події, а й осмислювати їхню послідовність, бачити причинно-наслідкові зв'язки, розуміти історичні процеси у просторі та часі [27, с. 140].

У такий спосіб зазначені моделі цифрової педагогіки створюють концептуальну рамку, на основі якої формуються освітні політики і практики у

різних країнах світу. Їхня реалізація в зарубіжних системах професійної освіти надає цінний емпіричний матеріал для аналізу та адаптації в українських умовах [43, с. 27]. Перехід від теорії до практики цифровізації відбувається саме завдяки системним стратегіям, упровадженям у країнах ЄС, Канаді, Польщі, Естонії та інших державах, що вже мають успішний досвід поєднання технологій і гуманітарної освіти [58, с. 8].

Досвід зарубіжних країн у впровадженні цифрових технологій у систему освіти, зокрема професійно-технічну, є надзвичайно цінним для України, оскільки він демонструє різні моделі, підходи й стратегії цифровізації навчального процесу. Країни Європейського Союзу, а також Канада, Естонія, Польща й інші держави Північної Європи вже тривалий час реалізують національні програми розвитку цифрової освіти, у межах яких поєднують технологічне забезпечення, підготовку педагогічних кадрів, оновлення змісту освіти та розвиток цифрових компетентностей студентів. Аналіз цього досвіду дозволяє не лише перейняти ефективні практики, а й осмислити, як цифровізація впливає на формування ключових і предметно-історичних компетенцій здобувачів освіти [43, с. 28].

У країнах Європейського Союзу цифрова трансформація освіти є одним із пріоритетів державної політики. Європейська Комісія ще у 2018 році ухвалила План дій із цифрової освіти (Digital Education Action Plan), який передбачає створення єдиного освітнього простору ЄС, підвищення цифрової компетентності громадян і розвиток інфраструктури для цифрового навчання. Цей документ визначає, що цифрові технології повинні не просто доповнювати традиційне навчання, а й сприяти формуванню інноваційної культури мислення, розвитку творчих та аналітичних здібностей, залученню громадян до неперервного навчання протягом життя [58, с. 9].

Особливо активно цифровізація розвивається у системі професійної освіти, адже саме вона забезпечує підготовку фахівців до роботи у технологічно насиченому середовищі. Європейські країни розглядають професійну освіту як ключовий елемент інноваційної економіки, а цифрові технології — як засіб адаптації навчання до реальних потреб виробництва. Так, у Німеччині, яка є

взірцем дуальної системи освіти, цифрові технології використовуються для симуляції виробничих процесів, моделювання технологічних операцій і відпрацювання навичок у віртуальному середовищі. У навчальних центрах створено цифрові лабораторії, де студенти можуть працювати з тривимірними моделями обладнання, програмувати роботів, аналізувати виробничі ситуації через симуляційні програми. Такий підхід дозволяє поєднати теорію та практику, а також формувати у майбутніх фахівців компетентності аналітичного мислення, планування й прогнозування — навички, що цілком співзвучні з історичним мисленням [66, с. 10].

Цікаво, що в багатьох німецьких училищах і технікумах історія викладається не ізольовано, а через міжпредметні модулі. Наприклад, при вивченні історії промислової революції студенти досліджують еволюцію своєї професії: як виникли технічні новації, що змінили виробництво, як розвивалися соціальні відносини між працівником і роботодавцем. Усе це супроводжується використанням цифрових ресурсів — онлайн-архівів, цифрових карт, інтерактивних енциклопедій [43, с. 29].

Не менш показовим є досвід Фінляндії, де цифровізація професійної освіти ґрунтується на принципах відкритості, самостійності та інтеграції навчання в реальне життя. Фінська система освіти передбачає широке застосування цифрових платформ для співпраці між закладами, підприємствами та здобувачами освіти. Створюються спеціальні навчальні екосистеми, де студенти працюють над реальними проєктами під керівництвом наставників, використовуючи сучасні цифрові інструменти. Така модель сприяє формуванню дослідницьких і критичних компетенцій, уміння знаходити, перевіряти й аналізувати інформацію, що надзвичайно важливо і для історичної освіти [66, с. 11].

У контексті цифрової модернізації освіти не можна оминати Естонію, яку часто називають «цифровою державою». Естонська система освіти є однією з найтехнологічніше розвинених у світі [43, с. 30]. Тут створено потужне цифрове середовище eKool — освітню платформу, що об'єднує студентів, викладачів, батьків і адміністрацію. Вона використовується не лише для комунікації, а й для створення навчального контенту, планування курсів, моніторингу досягнень.

Естонські заклади професійної освіти активно впроваджують дистанційне навчання, цифрові симулятори, VR-технології для відпрацювання професійних навичок. Цифрові архіви, віртуальні музеї та історичні бази даних використовуються для вивчення історії країни, що сприяє розвитку історичної пам'яті та національної ідентичності молоді [65, с. 115].

Одним із найуспішніших проєктів у Європі вважається польська програма «Cyfrowa Szkoła» (Цифрова школа). Її метою є створення єдиного освітнього цифрового простору, що поєднує електронні підручники, платформи дистанційного навчання, віртуальні лабораторії, бібліотеки та архіви. Польща зробила значний акцент на підготовці педагогів: тисячі викладачів пройшли спеціальні курси цифрової дидактики, що дозволило їм ефективно впроваджувати технології в навчання. Важливо, що у польських професійних закладах історія часто викладається через цифрові проєкти, де здобувачі освіти створюють мультимедійні презентації, цифрові карти, блоги, документальні відео. Такі форми роботи не лише сприяють засвоєнню історичних знань, а й розвивають інформаційно-комунікативні компетентності, креативність, уміння співпрацювати [40, с. 18].

Заслуговує на увагу і канадський досвід цифрової освіти. Канада є однією з країн, які першими запровадили національну стратегію «Digital Literacy Framework for Canadian Schools». У професійних коледжах Канади цифрові технології використовуються для створення індивідуальних освітніх траєкторій, розроблення електронних портфоліо та організації змішаного навчання (blended learning). Значна увага приділяється розвитку критичного мислення, умінню працювати з історичними та культурними джерелами, формуванню аналітичних навичок. У курсах історії та громадянської освіти канадські викладачі застосовують інтерактивні ресурси, історичні подкасти, цифрові мапи, проєкти зі збору усних історій. Таким чином, студенти не лише вивчають минуле, а й створюють власні історичні наративи, усвідомлюють зв'язок між історією, культурою і сучасними суспільними процесами [43, с. 29].

Спільним для всіх розглянутих країн є розуміння того, що цифрові технології мають підсилювати гуманітарну складову освіти, а не витіснити її. Цифрова компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей XXI століття поряд із комунікативною, соціальною, громадянською та культурною [1, с. 45]. У багатьох європейських країнах студентів з раннього віку навчають не просто користуватися технологіями, а критично мислити, оцінювати інформацію, розуміти історичні, культурні й етичні контексти цифрової реальності [35, с. 60].

Важливо також відзначити, що зарубіжні системи професійної освіти активно впроваджують підхід «цифрових двійників» — створення віртуальних аналогів реальних процесів, підприємств, історичних подій. Це дає змогу не лише відтворити виробничі ситуації, а й реконструювати історичні процеси в інтерактивній формі. Наприклад, у Нідерландах створено освітній VR-проект, що дозволяє студентам вивчати історію архітектури, «подорожуючи» в часі — від середньовічних готичних соборів до модерністських споруд XX століття [66, с. 10].

Аналізуючи зарубіжний досвід, можна виокремити кілька закономірностей, спільних для більшості країн. По-перше, цифровізація професійної освіти не обмежується технічним аспектом — вона супроводжується глибокою методичною трансформацією [19, с. 72]. По-друге, цифрові технології інтегруються не лише у природничі чи технічні предмети, а й у гуманітарні, зокрема історію, що забезпечує цілісний розвиток особистості. По-третє, центральною фігурою цифрової освіти є педагог, який виступає дизайнером навчального середовища, фасилітатором, наставником і медіатором між технологією та студентом [47, с. 41].

Усі успішні практики зарубіжних країн демонструють, що ефективна цифровізація професійної освіти можлива лише за наявності чіткої державної політики, інвестицій у підготовку кадрів, розбудови інфраструктури та створення відкритих освітніх ресурсів. Водночас важливою умовою є збереження гуманістичних і культурних цінностей, без яких освіта втрачає виховний потенціал [58, с. 8].

Отже, можна стверджувати, що цифровізація освіти є не просто технічним оновленням навчального процесу, а глибокою трансформацією освітньої

парадигми [2, с. 40]. Вона передбачає зміну ролі всіх учасників навчання, переосмислення мети та засобів педагогічної діяльності. Теоретичні моделі цифрової педагогіки — TPACK, SAMR і DigCompEdu — доводять, що ефективне впровадження цифрових технологій можливе лише за умов інтеграції змісту, методики й технологічного інструментарію в єдину систему. У такій системі педагог виступає не як передавач знань, а як фасилітатор і наставник, який формує цифрове освітнє середовище, спрямоване на розвиток аналітичного, критичного та історичного мислення здобувачів освіти.

Зарубіжний досвід країн Європейського Союзу, Канади, Естонії та Польщі показує, що цифрові технології здатні не лише підвищити мотивацію до навчання, а й глибоко впливати на зміст освіти, роблячи її практичною, міждисциплінарною та гуманістичною. Вони стають засобом формування предметно-історичних компетенцій, коли використовуються для створення цифрових карт, віртуальних архівів, інтерактивних музеїв чи дослідницьких проєктів, що поєднують історичне знання з реальним життєвим досвідом. Цифровізація таким чином не зводиться до механічного використання технологій — вона стає способом мислення, культурою пізнання й ціннісним орієнтиром сучасного освітнього процесу.

У підсумку можна зазначити, що ефективна цифровізація історичної освіти в системі професійної освіти повинна спиратися на взаємодію трьох складових — концептуальної, методичної та практичної. Її головна мета полягає у створенні середовища, де технології сприяють не лише засвоєнню фактів минулого, а й розвитку критичного мислення, формуванню громадянських цінностей і цифрової культури. Отже, цифровізація історичної освіти — це стратегічний напрям модернізації професійної школи, який поєднує гуманістичну місію освіти з викликами цифрової епохи, забезпечуючи виховання компетентної, відповідальної та мислячої особистості.

1.3. Аналіз проблем і ризиків цифровізації історичної освіти

Останні десятиліття характеризуються активним розвитком цифрової педагогіки як окремого напрямку педагогічної науки. Це зумовлено не лише технічним прогресом, а передусім змінами у соціокультурному середовищі, у способах сприйняття інформації, комунікації, мислення та навчання. Дослідження у сфері цифрової освіти свідчать, що технології не просто модернізують навчальний процес, а створюють нові освітні реальності, у яких знання стають відкритими, гнучкими, інтерактивними, а студент перетворюється на активного співтворця освітнього контенту [2, с. 40].

Науковий інтерес до цифрової педагогіки виник у 1990-х роках і поступово сформував цілий пласт теоретичних і прикладних праць. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити Дж. Вугта, Г. Кнезека, Д. Лорілард, П. Мішру, М. Пренскі, у працях яких, цифрова педагогіка розглядається як система, що забезпечує «нову парадигму освіти, у якій знання є відкритим процесом, а не статичним результатом» [75, с. 75]. М. Пренскі вводить поняття «digital natives» — цифрових аборигенів, підкреслюючи, що сучасне покоління студентів мислить інакше, адже «їхній мозок формується в середовищі постійної технологічної стимуляції» [67, с. 115]. Це вимагає від педагогів нової логіки навчання, що спирається на інтерактивність, проблемно-дослідницький підхід та візуалізацію знань.

Британська дослідниця Д. Лорілард підкреслює, що «ефективне навчання у цифровому середовищі неможливе без переосмислення ролі викладача», який має стати фасилітатором пізнання, організатором діалогу між студентом і контентом [[60, р. 15]]. Вона наголошує на необхідності створення цифрових освітніх екосистем, у яких взаємодіють педагоги, студенти, контент і технології. Саме така модель дозволяє формувати компетентності XXI століття, серед яких історична компетентність займає особливе місце.

В українській науці питання цифровізації освіти й педагогічних інновацій активно досліджують В. Биков, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пометун та інші. Їхні праці створюють концептуальну основу для формування національної моделі цифрової освіти, адаптованої до умов України. Зокрема, В. Биков наголошує, що

«цифрове освітнє середовище — це відкрита система, здатна до самоорганізації та саморозвитку», у якій учасники навчального процесу взаємодіють на нових засадах партнерства [2, с. 41].

Н. Морзе у своїх дослідженнях акцентує увагу на цифровій компетентності вчителя, яка визначається не тільки технічними вміннями, а й здатністю організувати навчання в цифровому середовищі, використовуючи інноваційні методи, сервіси та моделі. Науковиця підкреслює: «Цифрова компетентність викладача — це інтеграція педагогічних, технологічних і комунікативних умінь, без якої неможливо забезпечити якість сучасної освіти» [29, с. 110].

У сфері історичної освіти цифрова педагогіка відкрила нові підходи до вивчення минулого. Дослідження вказують, що цифрові технології дозволяють зробити навчання історії не лише доступнішим, а й значно інтерактивнішим. Традиційне вивчення фактів і дат поступово поступається місцем аналітичним, дослідницьким і проєктним методам, де студент самостійно працює з джерелами, створює історичні реконструкції, мультимедійні хроніки, віртуальні виставки.

Дослідження у сфері історичної освіти (О. Пометун, Г. Фрейман, О. Турянська, С. Левайн, Е. Вайт, Р. Марін) показують, що цифровізація сприяє формуванню історичного мислення, умінню аналізувати джерела, критично оцінювати інформацію, а також глибше усвідомлювати зв'язок між минулим і сучасністю. На думку О. Пометун, «цифрові ресурси відкривають перед здобувачами освіти можливість не просто вивчати історію, а досліджувати її, відчувати себе учасниками історичного процесу» [36, с. 60]. Вони сприяють формуванню історичного мислення, умінню аналізувати джерела, критично ставитися до інформації, осмислювати минуле як частину сучасності. Використання інтерактивних карт, електронних архівів, баз даних, освітніх платформ на кшталт Google Earth, LearningApps чи Wordwall дозволяє студентам закладів професійної освіти відчувати історію як живий процес, у якому кожен може стати дослідником [45, с. 196].

Зарубіжні вчені також підкреслюють важливість цифрових технологій у викладанні історії. У працях С. Левайна, Е. Вайта, Р. Маріна розглядається поняття

«цифрова історія» (digital history), яка передбачає використання цифрових архівів, 3D-моделювання, історичних симуляцій і віртуальних турів для вивчення минулого. Як зазначає Р. Марін, «цифрові інструменти перетворюють історичне знання з об'єкта пасивного сприйняття на процес активного дослідження, де студент стає співавтором історії» [75, с. 77]. Е. Вайт наголошує, що «викладання історії у цифровому форматі не лише підвищує мотивацію студентів, але й формує у них здатність до критичного мислення та інтерпретації джерел» [35, с. 60].

У США, Канаді та країнах ЄС створено потужні електронні ресурси, що відкривають доступ до історичних документів, карт, візуальних матеріалів. Такі проекти, як Europeana, Digital Public Library of America, Google Arts & Culture, формують нову освітню культуру, де історія вивчається через цифрову взаємодію [46, с. 50].

У дослідженнях останніх років простежується тенденція до інтеграції цифрових технологій у методику викладання історії через міждисциплінарні зв'язки. Дж. Вугт зазначає, що «поєднання історії з технологіями відкриває можливість розглядати минуле через призму сучасних наукових підходів — геоінформаційних систем, моделювання, аналізу даних» [75, р. 78]. Наприклад, використання ГІС дозволяє поєднати історію з географією, економікою, соціологією; застосування інструментів візуалізації даних — з математикою й інформатикою. Такі підходи роблять історичну освіту більш сучасною та практично орієнтованою, що особливо актуально для системи професійної освіти.

Наукові пошуки останніх років засвідчують появу нового напрямку — педагогічної аналітики даних (learning analytics), яка дає змогу використовувати цифрові інструменти для аналізу навчальної діяльності студентів, виявлення закономірностей успішності, мотивації, активності. У контексті історичної освіти це відкриває перспективи персоналізованого навчання, коли цифрові системи адаптуються до рівня знань і темпу кожного здобувача [30, с. 90].

У системі професійної освіти дослідження цифрової педагогіки лише набирають обертів. Їхня специфіка полягає у необхідності поєднання практичної спрямованості професійного навчання з розвитком загальнокультурних і

предметних компетенцій. Історія у цьому контексті виконує важливу гуманітарну функцію: формує історичну свідомість, національну ідентичність, розуміння закономірностей розвитку суспільства. Тому цифрові інструменти тут не лише полегшують засвоєння матеріалу, а й допомагають формувати глибше розуміння зв'язку між минулим і сучасним у професійному контексті [26, с. 38].

Аналіз сучасних досліджень показує, що цифрова педагогіка стає інтегральною частиною історичної освіти. Вона створює умови для поєднання академічних знань і практичних навичок, для розвитку критичного мислення, комунікативної культури, цифрової грамотності. Цифрові технології дають можливість зробити історію живою, динамічною, візуально привабливою та змістовно глибокою. Проте їхнє ефективне використання залежить від педагогічної майстерності, рівня цифрової компетентності викладача, здатності зберегти баланс між технологією і гуманітарним змістом.

Проте сучасна цифрова педагогіка має не лише переваги, а й низку ризиків, які особливо проявляються у професійній освіті. Вчені звертають увагу на проблеми цифрової нерівності, інформаційного перевантаження, технологічної залежності та етичних викликів [57, с. 155].

Однією з найгостріших проблем сучасної цифрової педагогіки є цифрова нерівність. Як зазначає ЮНЕСКО, вона має не лише технічний, а й соціальний вимір: «рівень доступу до технологій визначає рівень освітніх можливостей» [71, с. 25]. У контексті закладів професійної освіти це проявляється у різній забезпеченості технічними ресурсами, нестачі цифрового обладнання, нерівному доступі студентів до інтернету, що створює ризики освітньої дискримінації.

Іншою суттєвою проблемою є інформаційне перевантаження. Надмірна кількість контенту, візуальних матеріалів і цифрових сервісів може викликати у студентів розсіяну увагу, фрагментарність сприйняття, зниження здатності до глибокого аналізу. Д. Селвін у своїй праці *Education and Technology: Key Issues and Debates* наголошує: «Технології не є універсальним засобом покращення освіти; вони лише віддзеркалюють якість педагогічних стратегій, у межах яких використовуються» [19, с. 72]. Н. Карп, автор відомої книги *The Shallows*, застерігає

від небезпеки «технологічного детермінізму», коли технології розглядаються як панацея від усіх освітніх проблем: «Ми думаємо, що користуємось інтернетом, але насправді це інтернет користується нами» [54, с. 25]. Вчені підкреслюють, що головною залишається педагогічна ідея, методика, ціннісний зміст навчання, а не форма подання матеріалу.

Проблема інформаційного перевантаження серед студентів посилюється тим, що цифрові технології остаточно змінюють характер уваги. Як зазначає С. Грінфілд: «Оскільки середовище постійно стимулює сенсорні канали ... людина адаптується до умов, які вимагають короткого часу концентрації» [29, с. 85]. Це свідчить, що середовище швидких змін і багатоканальної інформації формує стиль уваги, орієнтований на фрагменти, а не на тривале, глибоке зосередження. М. Шпіц звертає увагу на фізіологічні механізми, що лежать в основі цього явища: «Щоб мати змогу сприйняти щось настільки швидко, наша візуальна система має захищати себе від перевантаження» [23, с.134]. Це означає, що швидкі, фрагментарні цифрові стимуляції змушують увагу постійно перемикатися і не дають можливості для тривалої концентрації. В освітньому контексті, а особливо у викладанні історії, де передбачена робота з джерелами та аналізом інформації, така трансформація уваги створює додатковий виклик: цифрові ресурси можуть стати не доповненням до навчання, а сурогатом історичного мислення, якщо не застосовувати спеціальну педагогічну роботу.

Варто також виокремити етичний аспект цифровізації. Питання академічної доброчесності, авторського права, достовірності історичних джерел та інформаційної безпеки стають дедалі актуальнішими. Викладач історії має навчити здобувачів освіти критично оцінювати цифрові матеріали, розпізнавати фейки, відрізняти наукові джерела від маніпулятивних. Як наголошує О. Овчарук, «цифрова освіта без етичної свідомості стає небезпечною, адже технології самі по собі не гарантують істинності знань» [34, с. 12]. Здобувачам освіти необхідно навчитися відрізняти наукові факти від фейкових повідомлень, аналізувати джерела, розпізнавати пропаганду. У цьому контексті важливим стає формування медіа- та історичної грамотності, що взаємопов'язані між собою.

Цифровізація історичної освіти несе в собі значні ризики, пов'язані з необхідністю формування медіаграмотності та критичного мислення здобувачів освіти. У мережі Інтернет поширені недостовірні історичні наративи, пропаганда та маніпуляції, що вимагає від викладача розробки методів критичного аналізу цифрових джерел. На думку Д. Бакінгема, критичний підхід до медіаосвіти є необхідним для формування здатності аналізувати та протистояти маніпулятивним історичним наративам [55, с. 200].

Етичні аспекти цифровізації також охоплюють питання комунікації в онлайн-середовищі. У дистанційному чи змішаному форматі викладач і студент спілкуються не лише через безпосередню взаємодію, а й через електронні платформи, чати, форуми. Це вимагає розвитку культури цифрової поведінки, поваги до приватності, толерантності, дотримання етичних норм спілкування. Цифрове середовище має бути безпечним, підтримувальним і спрямованим на розвиток довіри [15, с. 10].

До проблем цифровізації також належать психологічні та фізіологічні ризики. Тривале перебування перед екраном призводить до зорового навантаження, зниження рухової активності, порушення сну. Для студентів закладів професійної освіти, які вже значну частину навчання проводять у майстернях чи лабораторіях, це може створювати дисбаланс між теоретичною й практичною діяльністю. Тому важливо поєднувати цифрові технології з активними методами навчання — рольовими іграми, проєктами, дискусіями, роботою з історичними артефактами, виїзними уроками [29, с. 85].

Окремої уваги потребує питання підготовки педагогів до роботи в умовах цифрової освіти. Недостатня методична підтримка, відсутність системних курсів підвищення кваліфікації, перевантаженість адміністративними завданнями гальмують процес цифрової трансформації. Викладач історії в професійної освіти має володіти не лише технічними навичками, а й педагогічною гнучкістю, вмінням інтегрувати технології у контекст предметного змісту. Без цього цифровізація ризикує перетворитися на формальність, позбавлену глибокого змісту [56, с. 260].

Нарешті, серед системних проблем варто назвати нормативно-правові та організаційні обмеження. У більшості країн, зокрема й в Україні, ще триває процес адаптації освітніх стандартів до умов цифрової епохи. Відсутність єдиних критеріїв оцінювання цифрових компетенцій студентів і педагогів, неузгодженість між нормативними актами та реальними можливостями закладів освіти створюють ситуацію, коли цифровізація відбувається стихійно, без чіткої стратегії [54, с. 25].

Попри всі перелічені ризики, більшість дослідників сходяться на думці, що проблеми цифровізації не є фатальними, а радше вказують на необхідність усвідомленої, збалансованої цифрової політики у сфері освіти [2, с. 41]. Вирішення цих питань можливе через розвиток цифрової грамотності педагогів, упровадження курсів із цифрової етики, підвищення культури критичного мислення, забезпечення рівного доступу до технологій і формування безпечного освітнього середовища.

Для історичної освіти у закладах професійної освіти особливо важливо зберегти ціннісний і гуманістичний баланс. Цифрові технології мають служити не заміною, а розширенням інтелектуального горизонту студентів, допомагати розуміти минуле через сучасні інструменти, виховувати повагу до історичної правди, культурної спадщини та національної ідентичності [35, с. 60].

Отже, цифровізація історичної освіти — це складний процес, який, окрім технічних можливостей, вимагає глибокої педагогічної рефлексії, етичної відповідальності та стратегічного бачення. Подолання цифрової нерівності, запобігання інформаційному перевантаженню та формування етичної культури цифрового навчання стануть основою сталого розвитку освіти, орієнтованої на формування компетентної, критично мислячої особистості, здатної не лише користуватися технологіями, а й осмислено їх застосовувати в історичному, соціальному та культурному контексті.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі магістерської роботи здійснено теоретичне узагальнення проблеми формування предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти та окреслено наукові засади використання цифрових технологій у цьому процесі. На основі аналізу психолого-педагогічної, історико-методичної та зарубіжної літератури встановлено, що компетентнісний підхід у сучасній освіті є провідною парадигмою, спрямованою на формування не лише знань, а й здатності особистості їх застосовувати в реальних ситуаціях, що особливо важливо у професійно-технічній сфері.

Поняття предметно-історичних компетенцій розглянуто як інтегративну якість здобувача освіти, що поєднує когнітивний, аналітико-операційний, комунікативний, ціннісно-смисловий і рефлексивний компоненти. Підкреслено, що історична компетентність — це не лише знання про минуле, а здатність аналізувати історичні явища, робити аргументовані висновки, співвідносити історичний досвід із сучасними реаліями.

Проаналізовано теоретико-методологічні основи цифровізації освіти, зокрема моделі **TPACK**, **SAMR** і **DigCompEdu**, які дозволяють оптимально поєднувати зміст навчання, педагогічні методи й цифрові засоби. Визначено, що цифрові технології відкривають широкі можливості для розвитку історичного мислення, формування критичного та аналітичного підходу до інформації, створення інтерактивного навчального середовища, орієнтованого на самостійну діяльність здобувачів освіти.

У ході аналізу зарубіжного досвіду встановлено, що провідні країни (Естонія, Канада, Польща, держави ЄС) активно впроваджують цифрові технології у навчання історії через інтерактивні ресурси, віртуальні музеї, проєктну діяльність, що сприяє розвитку дослідницьких і громадянських компетенцій студентів. Разом із тим виявлено проблеми, характерні для цифровізації освіти в Україні: нерівний доступ до технологій, недостатню цифрову грамотність педагогів, етичні виклики, пов'язані з інформаційною безпекою.

Таким чином, теоретичний аналіз підтвердив необхідність системного підходу до впровадження цифрових технологій у процес навчання історії у закладах професійної освіти. Отримані результати стали методологічною основою для подальшого розроблення експериментальної моделі формування предметно-історичних компетенцій.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНО-ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Особливості історичної освіти у системі професійної освіти

Формування історико-професійної ідентичності здобувача освіти потребує залучення його до автентичних навчальних ситуацій. З погляду теорії ситуативного навчання (Situating Learning), засвоєння компетентностей є найбільш ефективним, коли воно відбувається в контексті реальної діяльності або моделювання професійно-орієнтованих завдань [62, с. 40]. Це означає, що вивчення історії має бути невіддільним від контексту майбутньої професії студента.

Історична освіта у системі професійної освіти посідає особливе місце, оскільки виконує не лише пізнавальну, а й виховну, світоглядну та громадянську функції. В умовах реформування освіти в Україні, орієнтованої на компетентнісний підхід, роль історії у формуванні цілісної особистості майбутнього фахівця істотно зростає. Саме цей предмет формує здатність мислити історично, розуміти закономірності суспільного розвитку, аналізувати події, оцінювати їх крізь призму національних і загальнолюдських цінностей [35, с. 60].

Професійна освіта традиційно спрямована на практичну підготовку здобувачів, формування професійних умінь і навичок. Проте сучасні тенденції розвитку ринку праці вимагають не лише технічної компетентності, а й широкого світогляду, здатності до критичного мислення, комунікації, співпраці, розуміння соціальних і культурних процесів. У цьому контексті історична освіта стає важливим чинником професійного становлення, адже вона сприяє формуванню національної ідентичності, громадянської свідомості, патріотизму та відповідальності [47, с. 41].

Особливістю історичної освіти в закладах професійної освіти є необхідність поєднання практико-орієнтованого навчання з гуманітарною складовою. Здобувачі професійної освіти здебільшого орієнтовані на набуття конкретних практичних умінь, тому гуманітарні дисципліни часто сприймаються як другорядні. Це зумовлює потребу у пошуку нових, інтерактивних і технологічно привабливих

форм викладання, які б підвищували мотивацію студентів і залучали їх до активної пізнавальної діяльності [4, с. 200].

Цифрові технології у цьому контексті відкривають широкі можливості для осучаснення змісту історичної освіти. Вони дозволяють перетворити традиційний урок на динамічний освітній простір, де історія оживає у вигляді інтерактивних карт, віртуальних екскурсій, 3D-моделей, документальних фільмів, симуляцій історичних подій. Завдяки цифровим ресурсам здобувачі освіти можуть самостійно досліджувати історичні джерела, аналізувати статистику, порівнювати факти, створювати власні мультимедійні продукти — цифрові плакати, відео, блоги чи онлайн-виставки [5, с. 45].

Важливою особливістю історичної освіти у професійної освіти є практична спрямованість навчання. На відміну від академічних шкіл, заклади професійної освіти орієнтовані на прикладне застосування знань, тому історичні теми доцільно пов'язувати з майбутньою професійною діяльністю. Наприклад, студенти будівельних спеціальностей можуть досліджувати історію архітектури України, еволюцію містобудування; здобувачі сфери обслуговування — історію української кухні, ремесел, традицій; електромеханіки чи ІТ-фахівці — розвиток технологій у промисловості. Такий підхід дозволяє зробити історію ближчою, осмислити її не як абстрактну науку, а як частину професійної культури [3, с. 150].

Історична освіта у професійної освіти також має потужний виховний потенціал. У процесі вивчення історії здобувачі пізнають шляхи боротьби українського народу за незалежність, героїчні сторінки минулого, моральні й духовні цінності. Це сприяє формуванню патріотизму, відповідальності за долю держави, поваги до праці, толерантності, взаєморозуміння між поколіннями [18, с. 195].

Водночас історична освіта у професійних закладах стикається з низкою об'єктивних труднощів. До них належать обмежена кількість годин на вивчення предмета, невисока мотивація частини студентів, відсутність належних методичних матеріалів, зорієнтованих на поєднання історії з цифровими технологіями. Часто викладачі змушені адаптувати шкільні або університетські

ресурси під потреби професійної освіти, що не завжди забезпечує належну якість навчання [43, с. 27].

Цифрові технології можуть стати ефективним інструментом подолання цих труднощів. Вони дозволяють урізноманітнити подання матеріалу, зробити його доступним і візуально привабливим. Застосування віртуальних екскурсій, інтерактивних карт, освітніх платформ (LearningApps, Kahoot!, Padlet, Genially, Google Arts & Culture) активізує пізнавальну діяльність, формує навички самостійного пошуку, аналізу та інтерпретації інформації [17, с. 20].

Викладач історії у закладах професійної освіти має не лише передавати знання, а й створювати ситуації дослідницької взаємодії, коли студенти самостійно відкривають історичні закономірності, працюють із цифровими джерелами, осмислюють події в контексті сучасності. Застосування технологій на уроках історії дозволяє організувати навчальний процес за принципами проблемності, діяльності та колаборації [40, с. 18].

Ще однією специфічною рисою є необхідність розвитку історичних компетенцій через практичну діяльність. Для здобувачів професійної освіти важливо, щоб навчання було пов'язане з реальним життям. Тому доцільно залучати їх до створення цифрових міні-проектів: інтерактивних стендів, віртуальних виставок, хронік історії свого міста або навчального закладу. Це не лише сприяє глибшому розумінню історичних подій, а й формує цифрову грамотність, навички командної роботи та творчу ініціативу [48, с. 185].

У контексті компетентнісного підходу історична освіта у закладах професійної освіти має забезпечувати розвиток предметно-історичних компетенцій, що включають знання фактів, уміння аналізувати джерела, формулювати власні судження, розуміти історичний контекст і застосовувати його у практичних ситуаціях. Ці компетенції є складовою загальної професійної компетентності, адже вони формують здатність до критичного мислення, оцінювання суспільних процесів, участі у громадському житті [13, с. 103].

Отже, історична освіта у закладах професійної освіти має подвійну місію: забезпечити базову історичну грамотність та сприяти становленню свідомого,

активного, соціально відповідального громадянина. Цифрові технології стають дієвим засобом реалізації цієї місії, відкриваючи перед викладачами нові можливості для творчого, компетентісно орієнтованого навчання.

2.2. Психолого-педагогічні умови та модель формування предметно-історичних компетенцій у цифровому середовищі

Формування предметно-історичних компетенцій у здобувачів професійної освіти в умовах цифровізації є складним і багатовимірним процесом, який охоплює не лише зміст навчання, а й психологічні, педагогічні та соціальні чинники. Від того, наскільки гармонійно поєднані ці компоненти, залежить успіх упровадження цифрових технологій та якість результатів навчання [50, с. 199].

Цифрове середовище створює новий тип педагогічної взаємодії, у якому змінюються ролі викладача й студента. Викладач перестає бути єдиним джерелом знань — він стає наставником, координатором, фасилітатором пізнавальної діяльності. Студент, своєю чергою, перетворюється на активного суб'єкта навчального процесу, дослідника, творця контенту. Це потребує особливих психолого-педагогічних умов, які забезпечують не лише опанування цифрових інструментів, а й розвиток мислення, мотивації, самоорганізації та рефлексії [19, с. 72].

Одним із ключових чинників є мотиваційна готовність здобувачів освіти до навчання в цифровому середовищі. Для більшості студентів закладів професійної освіти технології є звичним елементом повсякденного життя — вони активно користуються смартфонами, соціальними мережами, відеоплатформами. Проте навчальна діяльність вимагає не просто технічного користування, а цілеспрямованого, свідомого застосування технологій для здобуття знань. Завдання педагога — перетворити повсякденну цифрову активність студентів на навчальний ресурс, викликати інтерес до історичного пізнання через знайомі їм інструменти: інтерактивні вікторини, відео, онлайн-дослідження, проєкти [55, с. 196].

Мотиваційний аспект формування компетенцій пов'язаний із задоволенням базових потреб студентів — потреби у визнанні, самореалізації, співпраці, цікавій діяльності. Цифрове середовище, за умови його ефективної організації, сприяє їх реалізації: дає змогу працювати у власному темпі, отримувати швидкий зворотний зв'язок, демонструвати результати творчості широкій аудиторії. Наприклад, студенти можуть публікувати свої історичні дослідження на спільних онлайн-дошках, брати участь у цифрових квестах чи конкурсах, створювати інтерактивні карти історичних подій. Це формує внутрішню мотивацію, підвищує рівень залученості й відповідальності [17, с. 24].

Важливу роль у формуванні історичних компетенцій відіграють психологічні умови навчання, зокрема створення сприятливого емоційного клімату в освітньому середовищі. Дослідження педагогічної психології свідчать, що позитивна емоційна атмосфера підвищує рівень уваги, полегшує засвоєння матеріалу та стимулює пізнавальну активність. Як підкреслює Барбара Фредріксон, «позитивні емоції розширюють миттєвий репертуар думок-дій, збільшуючи діапазон уваги та когнітивних ресурсів» [50, с. 209]. Використання цифрових технологій дозволяє зробити урок більш емоційно насиченим — через візуальні образи, звукові ефекти, мультимедіа. Проте важливо дотримуватися балансу: надлишок стимулів може спричинити перевтому або розсіювання уваги. Завдання викладача — забезпечити гармонійне поєднання інформативності та емоційності [57, с. 157].

Не менш важливим є розвиток пізнавальної самостійності. У цифровому середовищі студент має змогу самостійно шукати інформацію, перевіряти джерела, аналізувати факти, порівнювати різні точки зору. Цей процес формує ключові елементи історичної компетентності: уміння працювати з джерелами, критично мислити, робити висновки. Однак пізнавальна самостійність не виникає стихійно — її потрібно формувати цілеспрямовано, через систему завдань, що спонукають до дослідження. Викладач має поступово переводити студента від репродуктивного до продуктивного рівня діяльності, від виконання інструкцій — до самостійного планування, аналізу, створення власних продуктів [65, с. 15].

Серед педагогічних умов першорядне значення має суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і здобувачем освіти. У цифровому навчанні цей принцип набуває нового змісту: взаємодія відбувається не лише у фізичному просторі, а й через онлайн-платформи, форуми, електронні повідомлення. Тому важливо, щоб комунікація залишалася живою, діалогічною, сповненою взаємної поваги. Викладач повинен не просто «керувати» процесом, а бути партнером, консультантом, наставником. Психологічна підтримка, доброзичливість і гнучкість у спілкуванні створюють атмосферу довіри, що є основою для ефективного навчання [42, с. 120].

Особливу увагу слід приділяти індивідуалізації навчання. Цифрові технології відкривають широкі можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій: кожен здобувач освіти може працювати у власному темпі, обирати рівень складності, отримувати персоналізовані завдання. Наприклад, платформи Classroom, Moodle, ClassDojo чи Edmodo дозволяють викладачеві відстежувати прогрес кожного студента, надавати індивідуальні консультації, диференціювати матеріал. Для студентів з різним рівнем підготовки це створює ситуацію успіху, що є важливим мотиваційним чинником.

Психолого-педагогічні умови формування історичних компетенцій тісно пов'язані з розвитком критичного мислення. Цифрове середовище пропонує надлишок інформації, тому здобувач освіти має навчитися відрізняти достовірні дані від маніпулятивних, аналізувати джерела, ставити запитання до тексту, виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Для цього викладачеві варто застосовувати методи «Сократівського діалогу», «аналізу першоджерела», «дискусійних платформ», де студенти можуть порівнювати різні версії подій, шукати аргументи, висловлювати власну позицію.

Одним із визначальних факторів є рефлексивна діяльність. Цифрове навчання має супроводжуватися постійною самооцінкою й аналізом власних досягнень. Викладач може пропонувати студентам вести електронні щоденники, портфоліо чи блоги, у яких вони фіксують результати роботи, труднощі, відкриття. Така форма

сприяє розвитку самосвідомості, навичок планування та відповідальності за власне навчання.

Формування історичних компетенцій у цифровому середовищі неможливе без розвитку комунікативних і соціальних навичок. У сучасних умовах важливо навчити здобувачів освіти працювати у команді, ділитися інформацією, поважати думку інших. Цифрові платформи (Google Workspace, Padlet, Canva, Jamboard, Trello) створюють простір для колективних проєктів, дискусій, групових досліджень. Наприклад, група студентів може створити спільну інтерактивну мапу «Місця пам'яті України», де кожен відповідає за певний регіон чи історичну подію. Така діяльність не лише розвиває історичні компетенції, а й формує почуття причетності, громадянської відповідальності, патріотизму.

Важливою педагогічною умовою є створення безпечного й підтримувального цифрового середовища. Здобувачі мають почуватися впевнено, не боятися помилятися чи висловлювати власну думку. Безпечне середовище передбачає чіткі правила користування цифровими ресурсами, дотримання етичних норм спілкування, повагу до авторського права, недопущення кібербулінгу. Викладач відіграє роль модератора, який формує культуру спілкування, показує приклади коректної поведінки, підкреслює значення академічної доброчесності.

Окрему групу становлять організаційно-педагогічні умови, що забезпечують системність процесу формування компетенцій. Сюди належать: цілеспрямоване планування занять із використанням цифрових технологій, поєднання очного та дистанційного навчання, застосування інтерактивних методів, створення електронного навчального контенту. Ефективним є впровадження проєктного методу, коли студенти виконують дослідження з історичної теми, використовуючи цифрові ресурси — архіви, онлайн-карти, бази даних.

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що окреслені психолого-педагогічні умови становлять необхідне підґрунтя для подальшої розробки ефективного механізму формування предметно-історичних компетенцій у цифровому середовищі. Саме вони визначають, яким чином здобувачі освіти сприймають, осмислюють і використовують цифровий контент, а також

забезпечують мотиваційну, когнітивну й емоційно-ціннісну готовність до навчання. Логічним продовженням цього аналізу стало створення авторської моделі, у якій визначені умови отримали практичне втілення й були інтегровані у систему цілей, змісту, технологій та оцінювання навчального процесу. Такий підхід дозволив перейти від теоретичного обґрунтування до системної організації процесу формування предметно-історичних компетенцій, де цифрові технології працюють у взаємозв'язку з педагогічними та психологічними чинниками.

Результати педагогічного експерименту засвідчили доцільність системного використання цифрових технологій у процесі формування предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти. Для узагальнення отриманих даних і визначення педагогічних умов ефективного застосування цифрових засобів було розроблено авторську модель, що репрезентує цілісний процес формування предметно-історичних компетенцій на основі інтеграції змістових, технологічних і ціннісно-орієнтаційних складників історичної освіти.

Запропонована модель ґрунтується на положеннях компетентнісного, діяльнісного, системного та аксіологічного підходів, а також враховує принципи цифрової педагогіки, які реалізуються у міжнародних моделях TRACK, SAMR та DigCompEdu. Її розробка спрямована на створення умов, за яких цифрові технології не лише підсилюють традиційне навчання, а й змінюють його якість, перетворюючи здобувачів освіти з пасивних споживачів інформації на активних дослідників історичного минулого.

Модель є багаторівневою системою, у якій виділено п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, змістовий, процесуальний, технологічний та результативно-оцінювальний. Їх взаємодія забезпечує логічну послідовність навчального процесу — від визначення мети до отримання конкретного результату у вигляді сформованих предметно-історичних компетенцій.

Цільовий блок моделі визначає стратегічну мету — формування у здобувачів професійної освіти здатності аналізувати, інтерпретувати й критично осмислювати історичні події, розуміти їхній зв'язок із сучасними суспільними процесами, а також усвідомлювати історичну зумовленість власної професійної діяльності. Мета

конкретизується через такі завдання: розвиток історичного мислення; формування аналітичних та комунікативних умінь; виховання громадянських і патріотичних цінностей; набуття навичок роботи з цифровими історичними ресурсами.

Змістовий блок моделі відображає поєднання трьох змістових ліній — історико-фактологічної, аналітико-ціннісної та цифрово-компетентнісної. Першу з них становить історичний матеріал, який подається не у вигляді набору подій і дат, а як система взаємопов'язаних процесів, що мають суспільно-ціннісне значення. Друга лінія акцентує на розвитку критичного мислення, умінні співвідносити історичні події з сучасністю, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки. Третя — спрямована на опанування цифрових інструментів, що забезпечують активне пізнання історії через цифрові архіви, інтерактивні карти, мультимедійні бази даних і віртуальні музеї.

Процесуальний блок моделі охоплює педагогічні умови реалізації моделі та логіку навчально-пізнавальної діяльності. Він передбачає створення інтерактивного цифрового освітнього середовища, у якому поєднуються традиційні методи викладання з інноваційними технологіями навчання — проєктною діяльністю, гейміфікацією, онлайн-обговореннями, цифровими квестами, мультимедійними презентаціями. Здобувачі освіти виступають не лише як слухачі, а як активні учасники створення освітнього продукту — автори відеороликів, віртуальних виставок, цифрових карт і тематичних блогів. Це сприяє розвитку в них відповідальності, самостійності, креативності та вмінь працювати в команді.

Технологічний блок визначає конкретні інструменти реалізації моделі. У роботі викладача застосовуються освітні платформи Google Classroom, Genially, Padlet, LearningApps, Thinglink, Canva, Europeana, які дозволяють урізноманітнити форми взаємодії між педагогом і студентами, забезпечити візуалізацію історичного матеріалу та створити умови для індивідуалізації навчання. Упровадження цифрових технологій супроводжується адаптацією матеріалів до рівня підготовки здобувачів освіти, розробкою інтерактивних завдань різного рівня складності, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання історії.

Результативно-оцінювальний блок передбачає моніторинг рівня сформованості предметно-історичних компетенцій через систему кількісних і якісних показників. До них належать: рівень знань і розуміння історичних процесів; уміння працювати з історичними джерелами й цифровими ресурсами; сформованість критичного та аналітичного мислення; ціннісні орієнтації, пов'язані з громадянською позицією та патріотизмом. Оцінювання здійснюється за допомогою тестування, анкетування, самооцінки, спостереження, аналізу цифрових продуктів і е-портфоліо.

Особливу увагу у моделі приділено взаємозв'язку когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів, адже саме їх гармонійна єдність забезпечує розвиток історичного мислення як здатності до аргументованого осмислення минулого і відповідального ставлення до сучасності. Цифрові технології в цьому контексті виступають засобом розвитку особистісної рефлексії: здобувач, опрацьовуючи історичну інформацію, осмислює власне місце у суспільстві, розуміє роль історії в професійному та громадянському становленні.

Розроблена модель передбачає циклічність процесу формування компетенцій: від мотиваційного залучення через цифрові засоби (інтерактивні відео, віртуальні тури, онлайн-дискусії) до самостійної дослідницької діяльності (створення історичних мініпроектів, аналіз документів, цифрова реконструкція подій) та рефлексії (обговорення, самооцінка, публікація результатів у цифровому середовищі). Такий підхід сприяє не лише підвищенню рівня навчальних досягнень, а й формує у здобувачів здатність до самонавчання, критичного мислення, громадянської відповідальності.

Отже, поєднання психолого-педагогічних умов із авторською моделлю формування предметно-історичних компетенцій створює цілісну систему, у якій теоретичні засади логічно переходять у практичні механізми їх реалізації. Психологічні, мотиваційні, когнітивні та соціальні чинники забезпечують підготовку здобувачів професійної освіти до ефективного навчання в цифровому середовищі, тоді як модель конкретизує способи їхнього впровадження через зміст, методи, цифрові інструменти та систему оцінювання. Така інтеграція дає змогу

підвищити результативність навчального процесу, сформувати стійкі історичні компетентності та забезпечити розвиток критичного мислення, дослідницьких умінь і громадянської свідомості. У результаті цифрові технології перестають бути лише технічним засобом і стають повноцінним педагогічним ресурсом, що трансформує характер історичної освіти у професійній підготовці.

2.3. Методика проєктування уроку історії з використанням цифрових технологій

Цифрові технології докорінно змінили спосіб отримання, збереження і передавання історичних знань. У сучасній освіті вони виступають не лише як допоміжний засіб, а як потужний інструмент розвитку компетентностей, стимулювання пізнавальної активності та формування історичного мислення. У системі професійної освіти, де особлива увага приділяється практичній спрямованості навчання, цифрові ресурси стають дієвим способом залучення студентів до активного історичного пізнання, що поєднує аналітичну, дослідницьку та творчу діяльність.

Сучасне цифрове освітнє середовище характеризується великою різноманітністю ресурсів: від інтерактивних платформ і електронних підручників до віртуальних музеїв, архівів і симуляцій історичних подій. Їх застосування в історичній освіті дозволяє не лише урізноманітнити форми подання матеріалу, а й створити умови для самостійного пошуку знань, міждисциплінарних зв'язків і формування власної позиції щодо історичних явищ.

Однією з базових платформ, яка широко використовується у навчальному процесі, є Google Workspace for Education, що об'єднує інструменти Google Classroom, Docs, Slides, Forms, Jamboard, Maps тощо. Викладач історії може створювати інтерактивні курси, онлайн-завдання, вікторини, опитування, спільні документи, де студенти працюють у групах. Наприклад, за допомогою Google Maps або Google Earth можна здійснювати віртуальні подорожі історичними місцями України, порівнювати карти різних епох, створювати власні маршрути — «Шляхами Української революції», «Місця пам'яті Другої світової війни»,

«Українські міста доби козацтва». Така діяльність розвиває просторове мислення, навички роботи з джерелами та вміння аналізувати історичний контекст.

Велику роль у навчанні історії відіграють інтерактивні платформи для створення навчальних ігор та вправ. Серед найпоширеніших — LearningApps, Kahoot!, Wordwall, Quizizz, Nearpod. Вони дозволяють перетворити повторення та перевірку знань на цікаву гру, де студенти активно залучені до процесу. Наприклад, за допомогою LearningApps можна створити вправу на встановлення хронологічних послідовностей (див. рисунок А.2.1.), пошук відповідностей між подією та історичною особою, розшифрування понять чи дат. Використання Kahoot! або Quizizz забезпечує миттєвий зворотний зв'язок і здорову конкуренцію, що підвищує мотивацію студентів до вивчення історії.

Не менш важливим інструментом є візуалізація історичних даних. Платформи Genially, Canva, Prezi, Piktochart, XMind дозволяють створювати інтерактивні презентації, інфографіки, історичні плакати та ментальні карти. Такий підхід особливо ефективний у роботі зі студентами закладів професійної освіти, які мислять образами та часто краще сприймають візуальний матеріал. Наприклад, замість традиційного викладу теми «Друга світова війна» студенти можуть створити ментальну карту «Наслідки Другої світової війни для України» за допомогою XMind (див. рисунок А.2.2.), де відображені політичні, економічні та соціальні зміни, територіальні втрати та культурні наслідки. Це не лише розвиває знання фактів, а й формує аналітичне мислення, навички узагальнення та структурованості інформації.

Для глибшого занурення у минуле надзвичайно корисними є віртуальні музеї та історичні архіви, що доступні онлайн. Серед них — Europeana, Google Arts & Culture, British Museum Virtual Tour, Ukrainian Museum of History Online, Digital Public Library of America, а також національні ресурси, такі як «Електронний архів Українського визвольного руху» чи «Музей Голодомору онлайн». Ці платформи містять оцифровані документи, фотографії, карти, артефакти, що дають змогу студентам безпосередньо працювати з історичними джерелами. У процесі роботи з архівами здобувачі професійної освіти не просто сприймають готову інформацію,

а стають дослідниками, які вчаться аналізувати, порівнювати, критично оцінювати матеріал.

Особливу роль у сучасній історичній освіті відіграють віртуальні екскурсії та симуляційні програми. Використання технологій VR (віртуальної реальності) та AR (доповненої реальності) дозволяє створювати ефект «занурення» у минуле. Наприклад, студенти можуть відвідати віртуальні реконструкції стародавніх міст, замків, місць битв, музеїв. Такі ресурси, як TimeMaps, HistoryView VR, Google Expeditions, допомагають відчувати історію як живу реальність, підвищують емоційну залученість і стимулюють дослідницьку цікавість. У закладах професійної освіти це може бути надзвичайно ефективним способом формування інтересу до предмета, адже дозволяє поєднати технічні інновації з гуманітарним змістом.

Важливим напрямом цифрової історичної освіти є створення студентських цифрових проєктів. Такі завдання розвивають як історичні, так і цифрові компетенції. студенти можуть створювати блоги на історичну тематику (за допомогою WordPress або Blogger), записувати подкасти, присвячені подіям чи особистостям минулого, розробляти відеопроєкти у Canva Video чи Clipchamp. Наприклад, під час вивчення теми «Україна в роки Другої світової війни» студенти можуть створити мініфільм із використанням архівних матеріалів і коментарів очевидців. Такі форми роботи поєднують дослідження, творчість і технології, сприяючи розвитку критичного мислення та емпатії.

Значне місце займають онлайн-курси та освітні платформи, що надають можливість здобувати додаткові знання з історії. Платформи Prometheus, EdEra, Coursera, FutureLearn пропонують безкоштовні курси з української та всесвітньої історії, історії культури, археології, цифрових методів у гуманітарних науках. Залучення таких ресурсів у навчальний процес професійної освіти допомагає індивідуалізувати освіту, підвищити мотивацію й залучити студентів до самонавчання.

Для підтримки комунікації та зворотного зв'язку використовуються цифрові платформи організації навчання — Moodle, Edmodo, Microsoft Teams, ClassDojo.

Вони дають змогу викладачеві створювати курси, проводити тести, надавати консультації, зберігати навчальні матеріали. Це особливо важливо для системи професійної освіти, де поєднуються очні, лабораторні, дистанційні форми роботи. У таких середовищах студенти можуть не лише опрацьовувати матеріал, а й обговорювати історичні питання, брати участь у форум-дискусіях, здійснювати рецензування робіт однокурсників.

Важливо відзначити потенціал цифрових картографічних сервісів у розвитку історичних компетенцій. Окрім Google Earth, популярними є ArcGIS StoryMaps, Time.Graphics, MapChart, які дозволяють створювати історичні карти, лінії часу, геоісторичні розповіді. Робота з такими сервісами сприяє розвитку просторового й аналітичного мислення, розумінню геополітичних процесів, історичної динаміки. Для здобувачів професійної освіти це особливо корисно, оскільки формує здатність бачити взаємозв'язок історичних подій у просторі, оцінювати вплив географічних факторів на розвиток суспільства. Наприклад, за допомогою сервісу MapChart можна створити карту «Поширення радянської влади після Другої світової війни» (див. рисунок Б.2.1.), на якій відображені території, контрольовані СРСР, що дозволяє студентам наочно аналізувати масштаби впливу та геополітичні зміни у післявоєнний період.

Ефективне використання цифрових технологій неможливе без формування цифрової медіаграмотності. Студенти повинні вміти перевіряти інформацію, розпізнавати фейки, розуміти механізми маніпуляцій. У цьому контексті викладач історії може застосовувати ресурси, створені організаціями «StopFake», «Інтерньюз-Україна», «Медіаосвіта та медіаграмотність», які пропонують інтерактивні вправи, тренажери, тести з аналізу новинних повідомлень. Таке навчання є водночас формуванням історичного мислення, оскільки допомагає студентам бачити паралелі між минулим і сучасністю, розуміти, як інформація впливає на суспільні процеси.

Особливу увагу слід приділити інклюзивному аспекту цифрових ресурсів. Сучасні платформи часто мають адаптивний інтерфейс, функції озвучування тексту, субтитрування відео, збільшення шрифту, що дозволяє залучати до

навчання студентів з особливими освітніми потребами. У системі професійної освіти це має велике значення, оскільки створює можливість для рівного доступу всіх здобувачів до історичної освіти.

Усі перелічені інструменти не є самоціллю, їх ефективність залежить від педагогічного дизайну — тобто від того, як саме викладач інтегрує цифрові засоби в навчальний процес. Найбільш результативним є поєднання різних типів ресурсів: інформаційних (електронні архіви, музеї), інтерактивних (вправи, тести), творчих (платформи для створення контенту) та комунікативних (середовища співпраці). Такий синтез сприяє комплексному розвитку предметно-історичних компетенцій — знаннєвого, аналітичного, ціннісного та діяльнісного компонентів.

Узагальнюючи аналіз цифрових ресурсів, платформ та інструментів, варто підкреслити, що їхній освітній потенціал залежить передусім від того, наскільки педагогічно обґрунтовано й цілеспрямовано вони інтегруються у навчальний процес. Самі по собі технології не забезпечують навчальної ефективності: вирішальним залишається те, як вибудовано логіку уроку, які форми діяльності запропоновано здобувачам освіти, якою є взаємодія студентів із цифровим контентом. Тому ключового значення набуває продумана методика організації уроку, що дозволяє перетворити цифрові ресурси з набору технічних можливостей на інструмент розвитку історичного мислення, аналітичних умінь і дослідницької активності. У цьому контексті закономірним є перехід від розгляду самих цифрових засобів до аналізу прийомів і підходів їх педагогічного застосування, яке забезпечує цілісність, системність і результативність цифрового навчання історії.

Організація цифрового уроку історії у системі професійної освіти є одним із найефективніших шляхів розвитку предметно-історичних компетенцій здобувачів, оскільки саме в такому форматі навчальний процес стає інтерактивним, діяльнісним і максимально наближеним до сучасних освітніх реалій. Цифровий урок історії — це не просто традиційне заняття із застосуванням мультимедійних засобів, а цілісна педагогічна система, побудована на принципах інтерактивності, дослідницької активності, системності та рефлексії. Його сутність полягає у тому, щоб забезпечити таку організацію пізнавальної діяльності студентів, за якої

технологія виступає не самоціллю, а засобом досягнення навчальної мети, формування ключових і предметно-історичних компетентностей, розвитку вміння критично мислити, аналізувати події, інтерпретувати джерела та робити висновки на основі фактів.

Проектування цифрового уроку історії — це процес створення педагогічно виваженої цифрової моделі навчання, у якій враховуються рівень цифрової компетентності студентів, їхні пізнавальні інтереси, індивідуальні особливості, професійні потреби та специфіка освітнього середовища закладу професійної освіти. Викладач виступає не лише джерелом інформації, а й дизайнером освітнього процесу, модератором і фасилітатором навчальної взаємодії. У центрі його діяльності перебуває не технологічний інструмент, а педагогічна мета, яка визначає вибір засобів і форм роботи.

Сутність цифрового уроку розкривається через структуру, що забезпечує логічну послідовність навчального процесу — від мотивації до узагальнення. На початку уроку особлива увага приділяється створенню пізнавальної мотивації, формуванню інтересу до теми, актуалізації попередніх знань і досвіду студентів. Для цього використовуються короткі історичні відео, фрагменти документів, інтерактивні опитування або мультимедійні карти, що стимулюють емоційну й інтелектуальну активність. Викладач формулює проблемне питання, пропонує ситуацію, яка потребує розв'язання, — це налаштовує студентів на дослідження і пошук. У цифровому середовищі такі прийоми особливо ефективні, адже поєднують елементи візуалізації, інтерактивності та комунікації.

Подання нового матеріалу під час цифрового уроку відбувається у форматі пізнавально-дослідницької діяльності. Студенти не просто сприймають інформацію, а активно працюють із джерелами, картами, візуальними матеріалами, статистичними даними, відеосвідченнями чи електронними архівами. Завдяки використанню цифрових інструментів — таких як Genially, Canva, Prezi, Google Earth, ArcGIS StoryMaps або Europeana — навчання перетворюється на процес відкриття нових знань, а не на механічне засвоєння фактів. Студенти отримують можливість самостійно шукати, аналізувати й інтерпретувати інформацію,

формуючи тим самим аналітичні навички, історичне мислення та розуміння причинно-наслідкових зв'язків між подіями.

Особливе місце у цифровому уроці історії посідає етап аналітико-дослідницької діяльності, під час якого студенти залучаються до виконання творчих або проєктних завдань. Вони можуть працювати у групах над створенням спільних цифрових продуктів — презентацій, мап подій, інфографік, історичних довідників чи електронних виставок. Для цього використовуються онлайн-платформи Padlet, Google Docs, Miro, Jamboard, Trello, які дають змогу спільно редагувати документи, створювати діаграми, обмінюватися думками в режимі реального часу. Такий формат забезпечує розвиток не лише предметних, а й комунікативних, соціальних та інформаційно-цифрових компетентностей, оскільки студенти навчаються домовлятися, планувати, узгоджувати позиції, презентувати результати.

Завершальний змістовний етап цифрового уроку спрямований на узагальнення та осмислення отриманих знань. Рефлексія є центральним компонентом цифрового навчання, адже саме вона перетворює інформацію на особистісне знання. Студенти формулюють висновки, осмислюють власну діяльність, аналізують труднощі та досягнення, проводять паралелі між минулим і сучасністю. Для цього можуть використовуватись інтерактивні дошки Padlet, Lino, AnswerGarden, рефлексивні блоги або короткі відеозвіти, у яких вони діляться власними відкриттями та враженнями.

Важливою складовою цифрового уроку є оцінювання результатів навчання. На відміну від традиційної перевірки знань, цифрове оцінювання має бути компетентнісним, багатокомпонентним і формувальним. Воно враховує не лише рівень засвоєної інформації, а й уміння застосовувати знання, аналізувати джерела, працювати в команді, користуватися цифровими інструментами. Для цього використовуються онлайн-тести, цифрові портфоліо, аналітичні рубрики, самооцінка, взаємооцінка та спостереження викладача за активністю студентів у цифровому середовищі.

Ефективне проєктування цифрового уроку неможливе без попереднього педагогічного аналізу. Викладач повинен чітко визначити мету уроку, очікувані результати, компетентності, які підлягають розвитку, і лише після цього обрати технологічні засоби, що найкраще сприятимуть реалізації поставлених завдань. Доцільно орієнтуватися на модель ТРАСК, яка дозволяє забезпечити баланс між змістом, методикою і технологією. Якщо, наприклад, метою є розвиток уміння аналізувати історичні документи, то доцільно використати не просто презентацію, а цифровий архів або платформу для інтерактивної роботи з джерелами, таку як Thinglink чи Google Arts & Culture.

Сучасний цифровий урок історії вимагає врахування психологічних аспектів сприйняття навчальної інформації, тому важливо застосовувати елементи гейміфікації — системи ігрових завдань, рейтингових досягнень, інтерактивних квестів і симуляцій. Це не лише підвищує мотивацію, а й сприяє формуванню емоційно позитивного ставлення до предмета, створює атмосферу зацікавлення, здорової конкуренції та співпраці. Наприклад, за допомогою онлайн платформи «Всеосвіта» під час узагальнення теми «Українські землі у складі Речі Посполитої» (див. рисунок Б.2.1.) можна організувати онлайн-квест, у якому кожен етап передбачає роботу з певним історичним джерелом чи пам'яткою.

Не менш важливим є поєднання навчального контенту з реальним життям і професійною підготовкою здобувачів освіти. Студенти можуть досліджувати історію розвитку своєї професії, створювати електронні хроніки навчального закладу, оцифровувати архівні матеріали, збирати усні свідчення або створювати інтерактивні виставки, присвячені подіям рідного краю. Такі форми діяльності формують не лише історичні знання, а й соціально-громадянські та морально-етичні компетенції, виховують патріотизм, повагу до історичної спадщини, відповідальність за збереження пам'яті народу.

У підсумку методика проєктування цифрового уроку історії в системі професійної освіти постає як цілісна педагогічна стратегія, спрямована на гармонійне поєднання дидактичних, технологічних і виховних аспектів. Її головне завдання — створити освітній простір, у якому здобувач освіти не лише засвоює

знання, а й навчається мислити, досліджувати, співпрацювати, усвідомлювати історію як живу систему досвіду людства. Цифровий урок у цьому контексті стає не просто інноваційною формою роботи, а середовищем розвитку особистості, у якому формуються аналітичне мислення, історична свідомість, громадянські цінності, готовність діяти відповідально й осмислено в сучасному суспільстві.

Отже, цифрові ресурси, освітні платформи та інструменти, що становлять основу сучасного цифрового освітнього середовища, відкривають широкі можливості для оновлення змісту історичної освіти у закладах професійної освіти. Вони забезпечують доступ до інтерактивних форм подання матеріалу, створюють умови для дослідницької та творчої діяльності, сприяють індивідуалізації навчання й активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Водночас ефективність їх застосування значною мірою залежить від методично обґрунтованої організації навчального процесу, яка визначає логіку, структуру та педагогічну доцільність використання цифрових засобів.

Саме методика проєктування цифрового уроку забезпечує перехід від потенційних можливостей цифрових ресурсів до їх реального педагогічного впливу. Продумана побудова уроку, що передбачає мотиваційний етап, організацію пізнавально-дослідницької діяльності, взаємодію в цифровому середовищі, рефлексію та оцінювання результатів, дозволяє повною мірою розкрити навчальний потенціал технологій. Вона забезпечує діяльнісний та інтерактивний характер навчання, формування уміння працювати з джерелами, аналізувати історичні події, співпрацювати у груповому середовищі, застосовувати цифрові інструменти як засіб пізнання.

Синтез технологічних можливостей цифрових платформ із педагогічно виваженим проєктуванням уроку формує цілісний підхід до навчання історії в умовах цифровізації. Такий підхід сприяє розвитку історичного мислення, аналітичних і комунікативних умінь, уміння інтерпретувати та осмислювати минуле, формує ціннісні орієнтації та громадянську позицію здобувачів освіти. У результаті цифровий урок історії постає не лише як інноваційний формат подання навчального матеріалу, а як ефективний інструмент формування предметно-

історичних компетенцій, здатний забезпечити глибше розуміння історичних процесів і підвищити якість професійної підготовки.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі було всебічно розглянуто особливості формування предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти та можливості їх розвитку в умовах цифровізованого освітнього середовища. Проаналізовано специфіку історичної освіти у ЗПО, що зумовлює необхідність поєднання практико-орієнтованих підходів із гуманітарним змістом навчання. Підкреслено, що сучасний ринок праці вимагає не лише професійних умінь, а й високого рівня критичного мислення, громадянської свідомості та аналітичних здібностей, що визначає важливість історичної підготовки майбутніх фахівців.

Особливу увагу приділено психологічним умовам ефективного навчання, зокрема створенню позитивної емоційної атмосфери як чинника підвищення уваги, мотивації та пізнавальної активності. Наголошено на потенціалі цифрових технологій у забезпеченні емоційно насиченого й динамічного освітнього процесу за умови збереження педагогічно виваженого балансу між візуальними стимулами та змістовою складовою.

Проаналізовано інструментарій цифрових платформ, що сприяють розвитку історичних компетенцій: засобів візуалізації (Genially, Canva, Prezi, Piktochart, XMind), картографічних сервісів (Google Earth, ArcGIS StoryMaps, Time.Graphics, MapChart) та інтерактивних ресурсів, які дозволяють моделювати історичні процеси, створювати інфографіку, ментальні карти та динамічні карти подій. Показано, що такі інструменти підвищують рівень залученості студентів, формують уміння працювати з інформацією, аналізувати історичні явища та вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки.

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що цифрові технології, за умови їх педагогічно обґрунтованого використання, є потужним засобом формування історичних компетенцій здобувачів професійної

освіти. Вони підсилюють мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний аспекти навчання, забезпечуючи якісно новий рівень організації історичної освіти. Це створює підґрунтя для подальшої емпіричної перевірки ефективності цифрових інновацій, що здійснюється у третьому розділі.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Підготовка і проведення експерименту

У сучасній педагогічній науці ефективність використання цифрових технологій у навчальному процесі розглядається не лише як питання технічного забезпечення, а як комплексне педагогічне явище, що охоплює трансформацію змісту, методів і результатів навчання. Тому емпіричне дослідження, спрямоване на перевірку ефективності цифрових засобів у розвитку предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти, є логічним продовженням теоретичних положень, викладених у попередніх розділах.

Дослідження проводилося на базі Державного навчального закладу «Вінницький центр професійної освіти технологій і дизайну», який має належну матеріально-технічну базу для впровадження цифрових інновацій у навчальний процес. Цей заклад є типовим представником сучасної системи професійної освіти, у якій поєднуються традиційні форми підготовки фахівців і новітні цифрові практики. Експериментальна робота здійснювалася зі здобувачами I–II курсів, що дозволило простежити динаміку формування предметно-історичних компетенцій на різних етапах професійного становлення.

Методологічною основою емпіричного дослідження стали фундаментальні положення діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, розроблених у працях К. Роджерса, Дж. Дьюї, Б. Блум, Дж. Брунера, О. Пошетун, І. Беґа, В. Кременя та інших учених, які обґрунтовували роль активної взаємодії, особистісного розвитку та компетентнісного навчання в освітньому процесі.

В основі організації дослідження лежали такі принципи: науковість, системність, об'єктивність, валідність, етичність та верифікованість. Науковість забезпечувалася опорою на сучасні психолого-педагогічні теорії формування мислення в умовах цифрового освітнього середовища; системність — логічною структурованістю етапів дослідження; об'єктивність — застосуванням стандартизованих методів вимірювання; валідність — відповідністю обраних

методів поставленим завданням; етичність — добровільністю участі здобувачів та забезпеченням анонімності отриманих даних.

Важливе місце у розробці методики дослідження посіла модель TRACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), яка забезпечила взаємозв'язок між педагогічним змістом, цифровими інструментами та методикою викладання історії. Додатково використовувалися елементи моделей SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) — для визначення рівня інтеграції технологій у навчальний процес, та DigCompEdu — для оцінювання цифрової компетентності педагогів. Ці моделі дозволили структурувати етапи впровадження цифрових засобів, визначити рівень інноваційності методів і спрогнозувати очікувані педагогічні результати.

У межах підготовчого етапу експерименту було розроблено комплекс діагностичних методик, який охоплював як кількісні, так і якісні підходи до аналізу сформованості предметно-історичних компетенцій. До кількісних методів належали тести знань із ключових тем курсу «Історія України» та «Всесвітня історія», що перевіряли рівень когнітивного засвоєння матеріалу, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, хронологічну послідовність подій. Якісний аналіз здійснювався через спостереження, аналіз проєктних робіт, виконаних у цифрових середовищах, самооцінювання та рефлексивні анкети.

Для збору емпіричних даних було використано сучасні цифрові інструменти: Google Forms — для проведення анкетувань і тестування, Padlet та Miro — для створення спільних візуальних карт знань, LearningApps і Quizizz — для формувального оцінювання. Результати фіксувалися в електронному форматі, що забезпечувало точність, швидкість і зручність подальшої обробки.

З метою забезпечення достовірності результатів використовувалася трикратна перевірка: порівняння показників до і після експерименту (пре- та пост-тестування), аналіз проміжних результатів під час формувального етапу, а також експертна оцінка діяльності здобувачів педагогами-наставниками. Для статистичного аналізу планувалося використання середніх арифметичних

показників, відсоткових співвідношень, t-критерію Стюдента для визначення достовірності різниць між контрольними та експериментальними групами.

Критеріальна база оцінювання включала п'ять основних складових предметно-історичної компетентності: когнітивну, аналітичну, комунікативну, ціннісну та рефлексивну. Для кожного компонента було визначено рівні сформованості (високий, середній, низький) та відповідні індикатори. Наприклад, високий рівень когнітивної компетенції характеризувався здатністю студента не лише відтворювати історичні факти, а й пояснювати їх у контексті причинно-наслідкових зв'язків, тоді як низький рівень виявлявся у фрагментарному знанні матеріалу та відсутності аналітичних умінь.

Особлива увага приділялася валідності та надійності експериментальних результатів. Валідність забезпечувалася тим, що завдання, тести й інструменти безпосередньо відповідали меті дослідження — розвитку предметно-історичних компетенцій. Надійність гарантувалася повторюваністю результатів при повторному тестуванні та їхнім підтвердженням експертами. Етична сторона дослідження передбачала добровільну участь студентів, відсутність оцінювання, яке могло б вплинути на їхню успішність, і дотримання принципів академічної доброчесності.

У межах емпіричної частини дослідження було також розроблено діагностичну карту компетентностей (Таблиця В.3.1.), що дозволяла фіксувати динаміку розвитку кожного з компонентів. Для кожного здобувача створювався цифровий профіль, у якому зберігалися результати тестів, проєктних робіт, аналітичних завдань і самооцінювання. Це дало змогу проводити індивідуальний моніторинг розвитку компетенцій і визначати ефективність окремих цифрових інструментів.

Емпіричне дослідження мало не лише науково-дослідницький, а й практичний характер, оскільки сприяло підвищенню цифрової культури викладачів, формуванню у здобувачів нових освітніх стратегій, а також адаптації освітнього процесу до вимог цифрової епохи. У ході реалізації експерименту викладачі закладу брали участь у методичних семінарах, де обговорювалися питання

впровадження технологій Google Workspace for Education, інтеграції онлайн-ресурсів до навчальних програм, створення електронних освітніх середовищ.

Таким чином, емпірична частина дослідження виконувала подвійну функцію: з одного боку, вона слугувала перевіркою наукових гіпотез щодо впливу цифрових технологій на розвиток предметно-історичних компетентностей, а з іншого — стала практичним етапом апробації методичних підходів, описаних у теоретичній частині роботи. Отримані під час емпіричного дослідження дані створили підґрунтя для подальшого аналізу ефективності використання цифрових інструментів у навчанні історії.

Отже, наступним кроком стало узагальнення та інтерпретація отриманих емпіричних даних, що дало змогу простежити динаміку формування предметно-історичних компетентностей у здобувачів освіти та встановити реальний вплив цифрових технологій на якість їхнього навчання.

Експериментальна перевірка ефективності використання цифрових технологій у формуванні предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти є важливою складовою даного дослідження. Сучасна освіта функціонує в умовах глобальної цифрової трансформації, яка зумовлює не лише технічні зміни, а й глибокі методологічні зрушення у педагогіці. Використання цифрових засобів у навчанні історії передбачає переосмислення традиційних форм подання матеріалу, створення інтерактивного освітнього середовища, у якому студент стає активним учасником процесу пізнання. Проте будь-яке теоретичне припущення має бути перевірене практично. Саме тому проведення педагогічного експерименту дало змогу визначити не лише потенціал цифрових технологій, а й реальний ступінь їх впливу на розвиток історичних компетенцій.

Метою експерименту було з'ясування ефективності впровадження цифрових технологій у процес вивчення історії в закладах професійної освіти, а також визначення педагогічних умов, що забезпечують розвиток предметно-історичних компетенцій здобувачів. Водночас дослідження передбачало аналіз тих аспектів, які залишаються поза межами формального оцінювання — зміни в мотивації,

рівень залученості, готовність до самостійного пошуку інформації та критичного осмислення історичних фактів.

Експеримент проводився протягом навчального року на базі Державного навчального закладу «Вінницький центр професійної освіти технологій і дизайну». Вибір саме цього закладу був зумовлений наявністю сучасної цифрової інфраструктури, високим рівнем підготовки педагогічного колективу до впровадження інноваційних технологій, а також сприятливими умовами для організації дослідницької роботи. Важливо, що тут історія України викладається не ізольовано, а як частина комплексної гуманітарної підготовки, що дозволило забезпечити цілісність і глибину експериментального впровадження.

У дослідженні брали участь 48 здобувачів освіти віком від 16 до 18 років, які навчалися за технічними спеціальностями. Така вікова категорія має особливе педагогічне значення, оскільки в цей період формується громадянська свідомість, історичне мислення, ціннісні орієнтири, відбувається становлення професійної ідентичності. студенти професійно-технічних закладів — це молодь, яка потребує не лише практичних умінь, але й розуміння історичного контексту розвитку своєї професії, національної культури, соціальних процесів. Тому формування історичних компетенцій саме у цій групі здобувачів має безпосередній вплив на їхнє становлення як громадян і фахівців.

Для забезпечення наукової достовірності всі учасники були поділені на дві рівноцінні групи — контрольну та експериментальну, по 24 особи у кожній. При відборі враховувалися не лише середній рівень навчальних досягнень, а й психологічні та мотиваційні особливості здобувачів, що забезпечувало однорідність вибірки. Контрольна група працювала за традиційною методикою викладання історії, де переважали репродуктивні форми навчання — пояснення, читання текстів, робота з підручником, фронтальне опитування. Експериментальна група навчалася за оновленою методикою, що передбачала інтеграцію цифрових технологій у всі етапи освітнього процесу: від подання матеріалу до його осмислення, закріплення й оцінювання результатів.

Перед початком основної роботи було проведено констатувальне діагностування рівня сформованості предметно-історичних компетенцій у всіх учасників експерименту. Для цього використовувалися комбіновані методики: тестові завдання на перевірку історичних знань, аналіз документів, міні-есе з оцінкою історичних подій, анкетування щодо мотивації до вивчення історії, а також спостереження за навчальною активністю. Результати показали, що 47% учасників мали середній рівень сформованості компетенцій, 38% — низький, і лише 15% продемонстрували високий рівень. (див. рисунок Г.3.1.) Отже, обидві групи були практично рівними за початковими показниками, що підтвердило валідність умов для подальшого експерименту.

Педагогічний експеримент складався з трьох послідовних етапів — констатувального, формувального та контрольного — які взаємопов'язані між собою логікою дослідження. Констатувальний етап мав на меті фіксацію вихідного стану предметно-історичних компетенцій. Його результати стали відправною точкою для розроблення системи формувальних дій. Формувальний етап тривав упродовж другого семестру навчального року і полягав у впровадженні комплексної методики цифрового навчання історії. Контрольний етап, який завершував експеримент, передбачав оцінювання ефективності впроваджених змін.

Формувальний етап став центральною частиною експерименту. Протягом цього періоду застосовувалися цифрові технології як засоби розвитку історичного мислення, аналітичних і комунікативних навичок. На уроках історії використовувалися такі цифрові платформи, як Google Classroom, Padlet, Miro, Kahoot!, LearningApps, Genially, Canva, а також цифрові ресурси музеїв, онлайн-архіви та інтерактивні карти. студенти створювали власні історичні мініфільми, електронні хроніки, цифрові колажі, брали участь у віртуальних екскурсіях та історичних квестах. Усе це сприяло підвищенню мотивації, формуванню навичок критичного мислення, розвитку цифрової грамотності та відповідальності за власний навчальний результат.

Викладач у процесі формувального етапу виконував роль не лише джерела знань, а фасилітатора та наставника, який спрямовує навчальну діяльність здобувачів, створює умови для їхньої самостійності та творчості. Такий підхід відповідає сучасній парадигмі компетентнісного навчання, де головним результатом є не засвоєння певного обсягу інформації, а здатність її застосовувати, аналізувати й переосмислювати. Таким чином, цифрові технології виступали не як зовнішній технічний ресурс, а як інтегрований педагогічний інструмент, що забезпечує діяльнісний характер пізнання.

Контрольний етап експерименту був спрямований на виявлення змін, що відбулися у рівні розвитку предметно-історичних компетенцій після впровадження нової методики. Для цього було проведено повторне тестування, аналіз письмових робіт, опитування студентів щодо ставлення до навчання історії, а також спостереження за навчальною поведінкою. Порівняння результатів дозволило виявити як кількісні, так і якісні зміни. Було зафіксовано не лише зростання успішності, а й підвищення інтересу до історії, розвиток здатності до історичного аналізу, уміння співвідносити минуле і сучасність, що свідчить про поглиблення розуміння історичних процесів.

Для забезпечення наукової достовірності результати оброблялися з використанням методів математичної статистики. Було розраховано середні арифметичні показники, відсоткові співвідношення, коефіцієнти зростання. Для перевірки статистичної значущості відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп застосовувався t-критерій Стюдента. Рівень достовірності результатів визначався при $p \leq 0,05$, що відповідає прийнятим у педагогічній науці стандартам. Такий підхід дозволив мінімізувати вплив випадкових факторів і забезпечити об'єктивність висновків.

Важливою складовою експерименту було також дотримання етичних принципів. Усі учасники брали участь добровільно, їхні результати оброблялися анонімно, а експериментальні методики не впливали на підсумкове оцінювання. Це дало змогу створити атмосферу довіри, відкритості та творчого пошуку. Викладачі, залучені до експерименту, пройшли попередні консультації щодо використання

цифрових інструментів, методики оцінювання та особливостей комунікації у цифровому середовищі.

Отже, педагогічний експеримент мав системний, комплексний характер і був спрямований на всебічне дослідження впливу цифрових технологій на формування предметно-історичних компетенцій. Його організація охоплювала не лише методичну й змістову підготовку, а й глибокий статистичний, педагогічний та психологічний аналіз результатів. У такий спосіб було створено науково обґрунтовану модель перевірки ефективності цифрових інновацій у навчанні історії, яка забезпечила достовірність і надійність отриманих висновків. Отримані емпіричні дані стали підґрунтям для подальшого аналізу, узагальнення результатів і розроблення практичних рекомендацій щодо впровадження цифрових технологій у систему професійної освіти, що детально розглядається у наступних підпунктах.

Ключовим етапом цього дослідження стало визначення інструментів і процедур діагностики, які забезпечують об'єктивне та всебічне вимірювання результатів експерименту. Саме від точності й наукової обґрунтованості обраних методів залежала можливість достовірно оцінити вплив цифрових технологій на навчальний процес та сформованість предметно-історичних компетенцій. У зв'язку з цим методика дослідження була спрямована на комплексну фіксацію змін у знаннях, способах мислення, ціннісних орієнтаціях, аналітичних уміннях, здатності до інтерпретації та рефлексії історичних подій. Такий підхід дозволив не лише відстежити динаміку розвитку компетенцій, а й сформувати надійну основу для аналізу, узагальнення результатів і подальшого розроблення рекомендацій щодо ефективного впровадження цифрових інновацій у навчальний процес.

Ефективність будь-якого педагогічного експерименту визначається не лише якістю його проведення, а й науковою обґрунтованістю методів діагностики, які дають змогу об'єктивно оцінити зміни, що відбулися в результаті впровадження нової методики. У дослідженні особлива увага приділялася саме розробці системи вимірювання рівня сформованості предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти. Ця методика була спрямована на всебічне виявлення змін не

лише у знаннях, але й у способах мислення, ціннісних орієнтаціях, здатності до аналізу, інтерпретації й рефлексії історичних подій.

Методика діагностики ґрунтувалася на комплексному підході, який поєднував кількісні та якісні методи оцінювання. Її структура враховувала багатовимірність поняття «предметно-історична компетентність» і дозволяла охопити всі її компоненти: когнітивний, аналітико-операційний, комунікативний, ціннісно-смысловий і рефлексивний. В основі лежала ідея, що сформованість компетенцій не можна звести до рівня володіння фактами чи обсягом знань, адже йдеться про цілісну здатність студента мислити історично, пояснювати події минулого, співвідносити їх із сучасними реаліями, робити висновки та обґрунтовані судження.

Під час визначення рівнів сформованості компетенцій використовувалися такі педагогічні критерії:

- когнітивний, який відображав знання основних історичних фактів, понять, хронології подій, уміння визначати причинно-наслідкові зв'язки;
- аналітичний, що характеризував здатність до критичного осмислення історичних явищ, порівняння різних історичних джерел, інтерпретації матеріалів;
- комунікативний, який визначав уміння формулювати та аргументувати власну позицію, брати участь у дискусіях, працювати в групі;
- ціннісно-смысловий, який відображав ставлення до історії, рівень громадянської свідомості, патріотизму, розуміння моральних аспектів історичних подій;
- рефлексивний, що характеризував здатність до самооцінювання, аналізу власної пізнавальної діяльності, усвідомлення цінності історичного знання.

Для кожного з цих критеріїв були розроблені три рівні сформованості компетенцій — високий, середній і низький. Високий рівень означав цілісність історичного мислення, здатність не лише оперувати фактами, а й пояснювати їх у широкому контексті, самостійно працювати з джерелами, формулювати власні висновки. Середній рівень характеризувався достатнім засвоєнням навчального матеріалу, умінням виконувати аналітичні завдання з опорою на допомогу

викладача, але обмеженою здатністю до самостійних суджень. Низький рівень виявлявся у фрагментарності знань, труднощах у розумінні причинно-наслідкових зв'язків, відсутності мотивації до пізнання.

Для кількісного вимірювання рівня сформованості компетенцій використовувалися авторські тестові та аналітичні завдання, розроблені на основі навчальних програм з історії України та всесвітньої історії для закладів професійної освіти. Тестові завдання охоплювали питання різних типів: закриті (з вибором правильної відповіді), відкриті (з короткою письмовою відповіддю) та аналітичні, що вимагали пояснення причин подій, характеристику історичних діячів, аналіз документів (Додаток Д). Це дозволяло оцінити не лише обсяг знань, а й глибину їх розуміння.

Окрему групу складали аналітико-творчі завдання (Додаток Е), у яких студентам пропонувалося самостійно створити міні дослідження на історичну тему, використовуючи цифрові ресурси: онлайн-архіви, карти, бази даних, історичні мультимедійні джерела. Такі завдання сприяли виявленню вмінь працювати з інформацією, робити висновки, створювати власний продукт — інфографіку, презентацію, блог або коротке відео. Оцінювання здійснювалося за визначеними критеріями: повнота змісту, логічність викладу, коректність фактів, оригінальність висновків.

Для вимірювання комунікативного компонента застосовувалися елементи спостереження та аналізу групової роботи. Викладач фіксував активність здобувачів у дискусіях, здатність аргументувати позицію, взаємодіяти з одногрупниками під час спільних цифрових проєктів. Комунікативна компетентність також оцінювалася через письмові завдання — історичні есе, рецензії, коментарі до джерел, які вимагали формулювання власної думки й аргументації.

Важливу роль у діагностиці відігравало анкетування. Було створено кілька анкет різного змісту: одна з них стосувалася мотивації до вивчення історії (Додаток Ж) та ставлення до цифрових технологій у навчанні (Додаток К), інша — рівня задоволеності власними досягненнями та самооцінки сформованості компетенцій

(Додаток Л). Це дозволяло отримати не лише об'єктивні, а й суб'єктивні дані, необхідні для розуміння динаміки розвитку особистості здобувача освіти.

Крім того, у процесі дослідження застосовувалася методика педагогічного спостереження (Таблиця М.3.1), що передбачала систематичний моніторинг навчальної активності, поведінкових реакцій, ініціативності, участі в обговореннях, здатності до самостійного прийняття рішень. Спостереження проводилося на всіх етапах експерименту й дозволяло оцінити розвиток пізнавальної активності, критичного мислення та емоційно-ціннісного ставлення до історії.

З метою об'єктивізації результатів було розроблено інтегральну шкалу оцінювання (Таблиця Н.3.1), де кожен із п'яти компонентів компетентності оцінювався у балах (від 1 до 5). Загальний рівень визначався за сумою балів і співвідносився з трьома рівнями сформованості: низьким (5–11 балів), середнім (12–19 балів) і високим (20–25 балів). Така шкала забезпечувала можливість кількісного порівняння результатів контрольної та експериментальної груп, а також виявлення індивідуальної динаміки кожного студента.

Усі отримані дані фіксувалися в електронному форматі — через Google Sheets та спеціально створені таблиці моніторингу, що дозволяло швидко аналізувати результати, будувати графіки, візуалізувати динаміку змін. Для обробки результатів використовувалися також статистичні методи: обчислення середніх показників, коефіцієнтів варіації, порівняння середніх значень за допомогою t-критерію Стьюдента. Це забезпечувало валідність та надійність висновків.

Особливу увагу було приділено валідності діагностичних інструментів. Вона перевірялася через експертну оцінку педагогів-методистів, які аналізували відповідність завдань поставленим цілям, рівню підготовки здобувачів та вимогам освітніх стандартів. Надійність методики забезпечувалася повторним проведенням окремих тестів через певний час, що дозволило переконатися у стабільності результатів. Етичні аспекти діагностики дотримувалися шляхом анонімності опитувань і добровільності участі здобувачів у рефлексивних процедурах.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив системний і комплексний характер дослідження впливу цифрових технологій на формування предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти. Застосування цифрових інструментів у навчальному процесі дозволило не лише підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу, а й сприяло розвитку аналітичного та критичного мислення, комунікативних навичок, здатності до самостійного пошуку інформації, а також формуванню ціннісних орієнтирів і рефлексивної компетентності.

Експериментальна робота підтвердила ефективність моделі інтеграції цифрових технологій, що поєднувала теоретичний зміст курсу з практичними цифровими завданнями, застосуванням онлайн-платформ, інтерактивних карт, віртуальних експозицій та проєктної діяльності. Використання моделей ТРАСК, SAMR і DigCompEdu забезпечило структурований підхід до визначення рівня інноваційності методів навчання, а також сприяло прогнозуванню педагогічних результатів і адаптації методики до специфіки професійно-технічної освіти.

Методика діагностики, розроблена в межах експерименту, дозволила комплексно оцінювати всі компоненти предметно-історичної компетентності: когнітивний, аналітико-операційний, комунікативний, ціннісно-смысловий і рефлексивний. Застосування кількісних (тестування, аналітичні завдання) і якісних (проєктна діяльність, спостереження, анкетування, самооцінювання) методів дало змогу об'єктивно фіксувати динаміку розвитку компетенцій, визначати сильні та слабкі сторони освітнього процесу, а також оцінювати вплив цифрових технологій на активність і мотивацію здобувачів освіти.

Особливу увагу приділено забезпеченню наукової достовірності та етичності експерименту. Розподіл учасників на контрольну та експериментальну групи, дотримання принципів валідності та надійності методик, а також багатоетапна перевірка результатів (пре- та пост-тестування, формувальне оцінювання, експертна оцінка) дозволили мінімізувати вплив випадкових факторів і забезпечити об'єктивність висновків.

Отримані результати підтвердили, що інтеграція цифрових технологій у навчальний процес історії має суттєвий позитивний вплив на рівень сформованості

предметно-історичних компетенцій, підвищує пізнавальну активність і мотивацію здобувачів, сприяє розвитку критичного мислення та інформаційної культури. Разом із цим експеримент показав необхідність диференційованого підходу до використання цифрових інструментів, врахування індивідуальних особливостей студентів та постійного супроводу викладача-фасилітатора.

Таким чином, емпіричне дослідження виконало подвійну функцію: воно не лише перевірило наукові гіпотези щодо ефективності цифрових технологій у формуванні предметно-історичних компетенцій, а й стало практичною апробацією методичних підходів, адаптованих до сучасного цифрового освітнього середовища. Отримані дані створили надійну основу для наступного етапу роботи — аналізу результатів педагогічного експерименту та їх інтерпретації, де буде детально розглянута динаміка змін у рівні компетентностей, оцінено ефективність окремих цифрових інструментів і визначено педагогічні умови, що сприяють оптимальному формуванню історичних компетенцій у здобувачів професійної освіти.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Після завершення формувального етапу експерименту було здійснено комплексний аналіз результатів з метою виявлення динаміки змін у рівні сформованості предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти. Основним завданням цього етапу стало визначення того, наскільки ефективним виявилось впровадження цифрових технологій у процес навчання історії, і чи мають отримані результати статистично підтверджений характер.

Дослідження проводилося на основі системи діагностичних методик, що охоплювали когнітивний, аналітичний, комунікативний, ціннісно-смысловий і рефлексивний компоненти компетентності. Для узагальнення даних використовувались середні бали, відсоткові співвідношення та показники приросту, що дозволили простежити не лише кількісні, а й якісні тенденції. Усі числові результати подано у таблицях, винесених у додатки

Порівняльний аналіз показав, що на початковому етапі обидві групи (експериментальна та контрольна) мали приблизно однакові стартові позиції:

домінував середній рівень сформованості компетенцій, частка студентів із високими результатами не перевищувала 15–16%, а низький рівень демонстрували понад третина учасників. Це свідчило про однорідність вибірки та коректність умов експерименту.

Після завершення формувального етапу результати зазнали суттєвих змін. В експериментальній групі спостерігалася істотне зростання кількості здобувачів із високим рівнем сформованості предметно-історичних компетенцій — із 16% до понад 50%, тоді як у контрольній групі цей показник збільшився незначно, лише до 22%. Водночас кількість студентів із низьким рівнем у експериментальній групі скоротилася майже у п'ять разів, що свідчить про системний позитивний ефект від запровадженої методики (Таблиця П.3.1).

Середній інтегральний показник компетентності зріс у експериментальній групі з 2,9 до 4,3 бала, тоді як у контрольній — лише з 3,0 до 3,3 (див. рисунок Р.3.1). Найпомітніші зміни зафіксовано у когнітивному та ціннісно-смісловому компонентах. студенти стали краще орієнтуватися в хронології подій, глибше розуміти причинно-наслідкові зв'язки історичних процесів, проявляли більше інтересу до суспільно-громадських тем, активніше брали участь у дискусіях і творчих цифрових завданнях.

Застосування цифрових технологій сприяло підвищенню рівня аналітичних умінь: здобувачі навчалися працювати з історичними джерелами у цифровому форматі, аналізувати документи, карти, статистику, створювати власні інфографіки та презентації. Важливим результатом стало зростання комунікативної активності: студенти стали впевненіше висловлювати думки, брати участь у групових онлайн-проектах, обговорювати історичні події на платформах Padlet і Google Classroom.

Помітно зросли показники ціннісно-сміслового компонента. Здобувачі продемонстрували сформованість громадянської позиції, зацікавленість у дослідженні історії рідного краю, позитивне ставлення до національних традицій і культурної спадщини. У відповідях анкет понад 80% студентів зазначили, що використання цифрових ресурсів допомогло їм «по-новому побачити історію», «зрозуміти сучасність через минуле», 20 % - це ті студенти, які зберегли попередній

рівень усвідомлення історії (див. рисунок Р.3.2.). Також 67% повідомили, що стали частіше самостійно шукати історичні матеріали в мережі, 33 % студентів не змінили частоту пошуку інформації (див. рисунок С.3.1.).

Особливо цікавими є якісні результати спостережень викладачів. Упродовж формувального етапу в експериментальній групі спостерігалася помітна динаміка у поведінкових показниках: здобувачі активніше брали участь у проєктній діяльності, частіше ініціювали створення власних мультимедійних продуктів, проявляли творчість під час виконання завдань. Під час колективних обговорень студенти використовували цифрові карти, історичні відеофрагменти, що значно підвищувало рівень емоційного залучення та осмислення навчального матеріалу.

Результати контрольного тестування засвідчили, що студенти експериментальної групи не лише краще засвоїли історичні знання, але й продемонстрували розвиток умінь критичного аналізу, узагальнення, аргументації. Багато хто з них навчився застосовувати історичні знання для інтерпретації сучасних подій, порівнювати минуле й теперішнє, робити власні висновки на основі історичних фактів.

Для підтвердження статистичної достовірності відмінностей між результатами двох груп було використано t-критерій Ст'юдента. Розрахункове значення $t_{\text{emp}} = 3,47$ перевищує критичне $t_{\text{кр}} = 2,02$ при рівні значущості $p \leq 0,05$, що свідчить про достовірність отриманих результатів і доводить ефективність педагогічного впливу.

Отже, проведений аналіз підтвердив, що цілеспрямоване використання цифрових технологій у процесі викладання історії значно підвищує рівень сформованості предметно-історичних компетенцій здобувачів професійної освіти. Впроваджена методика забезпечує не лише зростання обсягу знань, але й розвиток критичного мислення, умінь працювати з джерелами, формування громадянської активності та відповідальності. Цифрове навчання сприяє формуванню інформаційної культури, медіаграмотності, а головне — підвищує мотивацію до пізнання історії як живої науки, тісно пов'язаної з реальним життям і професійною діяльністю.

Підсумовуючи кількісний аналіз, важливо перейти до глибинного пояснення отриманих результатів. Саме інтерпретація цих даних дозволяє з'ясувати, як і чому цифрові технології вплинули на розвиток історичних, аналітичних та ціннісних компетентностей здобувачів.

Отримані результати педагогічного експерименту засвідчили, що системне використання цифрових технологій у процесі навчання історії позитивно впливає на розвиток усіх компонентів предметно-історичних компетенцій, зокрема історичного мислення, аналітичних умінь, критичного осмислення інформації та формування громадянських цінностей. Застосування цифрових засобів не лише розширило доступ до джерельної бази, а й сприяло глибшому розумінню історичних процесів, що проявилось у зростанні рівня пізнавальної активності, самостійності та рефлексії здобувачів освіти.

У ході аналізу спостережень, анкет та результатів тестувань виявлено, що в експериментальній групі помітно підвищився рівень уміння працювати з історичними джерелами — студенти навчилися відрізняти факт від інтерпретації, критично ставитися до інформації, оцінювати достовірність свідчень. Використання цифрових архівів, інтерактивних карт і віртуальних музеїв сприяло розвитку навичок порівняння, узагальнення, виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Особливо ефективними виявилися платформи Thinglink, TimeMaps, Europeana та Google Earth, які дозволяли студентам досліджувати історичний контекст у наочній, інтерактивній формі.

Аналіз виконаних творчих завдань і проєктів показав, що цифрові інструменти сприяли формуванню в студентів уміння структурувати інформацію, робити висновки, презентувати результати дослідження в сучасних форматах — інфографіках, відеопроєктах, інтерактивних плакатах. Так, у ході тем «Україна в роки визвольних змагань» і «Відновлення державності України наприкінці XX ст.» студенти створювали спільні електронні мапи подій, які поєднували текстові, візуальні та документальні матеріали. Це дало змогу розвинути просторове мислення, уміння бачити історичні процеси у зв'язку між місцем і часом.

Цифрові інструменти також істотно вплинули на розвиток аналітичного мислення. Рефлексивні анкети засвідчили, що більшість студентів експериментальної групи почали усвідомлювати історію не як набір дат, а як процес, у якому можна виявити закономірності та уроки для сучасності. Завдяки інтерактивним дискусіям і роботі на платформах Padlet і Jamboard студенти вчилися аргументовано висловлювати власну позицію, шукати підтвердження в джерелах, слухати альтернативні погляди. Важливо, що цифрове середовище дало можливість кожному здобувачу проявити себе — навіть тим, хто зазвичай неактивний під час традиційних уроків.

Значний ефект спостерігався і в ціннісно-громадянському аспекті. Завдяки роботі з цифровими матеріалами про події української історії XX–XXI століть, створенню віртуальних стендів «Пам'ять і свобода», онлайн-екскурсій, присвячених Революції Гідності та війні за незалежність, студенти почали глибше усвідомлювати значення історичної пам'яті, відповідальності, свободи й гідності. Вони виявляли більшу емпатію до історичних постатей, почуття причетності до спільної національної історії. Таким чином, цифрові технології сприяли не лише когнітивному, а й духовно-моральному розвитку, що є основою громадянської компетентності.

Варто наголосити, що цифровізація навчального процесу позитивно вплинула і на мотивацію до вивчення історії. Студенти в експериментальній групі частіше відзначали, що історія стала для них цікавою, «живою» дисципліною, яка стосується сучасності. Вони високо оцінили можливість самостійно досліджувати події, створювати власні проекти, брати участь у квестах і віртуальних турах. Це засвідчує, що цифрове навчання стимулює внутрішню мотивацію, перетворює пасивного слухача на активного дослідника.

Загалом, інтерпретація результатів експерименту підтвердила, що інтеграція цифрових технологій у процес навчання історії не лише підвищує ефективність засвоєння знань, а й формує у здобувачів освіти компетентності XXI століття — критичне мислення, креативність, комунікаційні навички, громадянську відповідальність і цифрову грамотність. Цей досвід доводить, що поєднання

технологічних, методичних і ціннісних аспектів у навчанні історії сприяє глибокому переосмисленню ролі предмета як засобу формування свідомого, відповідального громадянина.

Отож, проведений педагогічний експеримент та його інтерпретація засвідчили, що інтеграція цифрових технологій у процес викладання історії є ефективним засобом формування предметно-історичних компетентностей здобувачів професійної освіти. Виявлено статистично підтверджене зростання всіх компонентів компетентності — когнітивного, аналітичного, комунікативного, ціннісного й рефлексивного, що демонструє системний характер отриманих результатів. Цифрові інструменти забезпечили підвищення мотивації, залучення здобувачів до активної діяльності, розвиток навичок критичного мислення та самостійного дослідження історичних явищ. Отже, створена та апробована методика може бути рекомендована для впровадження у практику професійної освіти як ефективна модель розвитку історичної компетентності у цифровому освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У третьому розділі було здійснено комплексне експериментальне дослідження ефективності використання цифрових технологій у формуванні предметно-історичних компетентностей здобувачів професійної освіти. На основі системного підходу обґрунтовано методику організації та проведення експерименту, що включала підготовчий, формувальний і контрольний етапи, визначено педагогічні умови, інструменти та критерії оцінювання, які забезпечують наукову достовірність отриманих результатів.

Емпіричні дані підтвердили, що інтеграція цифрових інструментів у навчання історії сприяє суттєвому підвищенню рівня сформованості всіх компонентів предметно-історичних компетентностей — когнітивного, аналітичного, комунікативного, ціннісно-сміслового та рефлексивного. Виявлено статистично підтверджене зростання показників у здобувачів експериментальної групи, що

свідчить про позитивний педагогічний ефект впровадженої методики. Застосування цифрових платформ, інтерактивних карт, онлайн-архівів та віртуальних ресурсів забезпечило активізацію пізнавальної діяльності, розвиток умінь критичного аналізу, формування інформаційної культури та мотивації до вивчення історії.

Окреме значення мають якісні результати: зростання інтересу до історичного матеріалу, розвиток умінь працювати з різними видами джерел, підвищення рівня громадянської свідомості, здатність до інтерпретації історичних подій і їх осмислення в контексті сучасності. Експеримент довів, що цифрове освітнє середовище є сприятливим простором для розвитку історичного мислення та творчого потенціалу здобувачів професійної освіти.

Таким чином, результати третього розділу засвідчили ефективність запропонованої методики цифрового навчання історії та її значний вплив на формування предметно-історичних компетентностей. Отримані дані підтверджують доцільність системного впровадження цифрових технологій у практику професійної освіти та створюють наукове підґрунтя для формування рекомендацій щодо подальшого вдосконалення методики навчання історії в умовах цифрової трансформації.

ВИСНОВКИ

1. У процесі дослідження розкрито сутність і структуру предметно-історичних компетенцій у контексті компетентнісного підходу.

Встановлено, що предметно-історична компетентність є багатовимірною та інтегральною характеристикою особистості, яка відображає рівень оволодіння історичними знаннями, способами мислення, аналітичними вміннями, громадянськими цінностями та рефлексивними навичками. Її структура визначена як сукупність п'яти взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (знання фактів, понять, хронології та історичних процесів), аналітичного (здатність до критичного мислення, інтерпретації джерел, встановлення причинно-наслідкових зв'язків), комунікативного (уміння формулювати аргументовану думку та взаємодіяти у групі), ціннісно-сміслового (громадянська свідомість, патріотизм, відповідальне ставлення до історичної спадщини), рефлексивного (здатність оцінювати власну діяльність і розвиток).

Науково обґрунтовано, що компетентнісний підхід змінює характер навчання історії, орієнтуючи його не на засвоєння готової інформації, а на розвиток універсальних та предметних компетенцій, необхідних для активної участі в суспільному житті та професійній діяльності. Доведено, що формування предметно-історичних компетенцій є ключовим завданням сучасної освіти, оскільки сприяє становленню критично мислячого, відповідального громадянина, здатного розуміти минуле та усвідомлено діяти в сучасному світі.

2. Проведено аналіз сучасних теоретико-методологічних підходів до цифровізації освіти в Україні та за кордоном і визначено їх значення для навчання історії.

У роботі узагальнено провідні міжнародні моделі цифрової педагогіки — TRACK, SAMR, DigCompEdu, — що описують способи інтеграції технологій у зміст навчальних дисциплін, визначають рівні цифрової компетентності педагогів і розкривають закономірності трансформації навчального процесу під впливом цифрових технологій. На підставі аналізу зарубіжних і українських джерел доведено, що цифровізація освіти є не лише технічним оновленням, а глибинною

методологічною перебудовою, яка змінює роль викладача, характер навчальної діяльності та способи оцінювання.

Показано, що цифрові ресурси — електронні архіви, інтерактивні карти, віртуальні музеї, онлайн-платформи для співпраці — суттєво розширюють можливості історичної освіти, роблять її наочною, інтерактивною, джерельною та орієнтованою на самостійне дослідження. Обґрунтовано, що цифрові технології дають змогу реалізувати міждисциплінарний підхід, поєднуючи історію з географією, соціологією, інформатикою, медіаграмотністю.

Узагальнення теоретико-методологічних підходів доводить, що ефективність цифровізації навчання історії залежить від педагогічного проєктування, компетентності викладача та системності використання цифрових інструментів, які повинні бути спрямовані на розвиток історичного мислення, а не на заміну традиційних методів механічною візуалізацією.

3. На основі теоретичного аналізу обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективної інтеграції цифрових технологій у навчання історії, розроблено модель їх впровадження та комплексну методику діагностики предметно-історичних компетентностей.

Визначено ключові умови результативного цифрового навчання історії: діяльнісний характер пізнавальної діяльності; опора на інтереси та індивідуальні особливості здобувачів; розвиток цифрової та інформаційної грамотності; педагогічний супровід і фасилітація; наявність якісного, педагогічно обґрунтованого цифрового контенту; системність використання цифрових інструментів відповідно до мети уроку.

Розроблено модель інтеграції цифрових технологій у викладання історії, що передбачає:

- добір цифрових ресурсів відповідно до теми та компетентнісних результатів;
- проєктування цифрового уроку з урахуванням етапності, інтерактивності та джерельної роботи;

- організацію діяльності здобувачів у цифрових середовищах (проекти, дослідження, візуалізація даних);
- формувальне та підсумкове оцінювання результатів з використанням цифрових інструментів.

Створено методику діагностики рівня сформованості предметно-історичних компетентностей, яка включає тести, аналітичні завдання, проєктну діяльність, спостереження, самооцінювання та анкетування. Запропоновано рівневу шкалу оцінювання, яка дозволяє визначати індивідуальну динаміку кожного здобувача та порівнювати результати між групами. Доведено валідність та надійність методики через експертну оцінку, повторні вимірювання та статистичну верифікацію.

5. Експериментально перевірено ефективність запропонованої методики, проаналізовано результати та сформульовано практичні рекомендації для викладачів закладів професійної освіти.

Експеримент довів, що системне використання цифрових технологій у навчанні історії значно підвищує рівень сформованості предметно-історичних компетентностей здобувачів. Отримані дані продемонстрували статистично значущі відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп, що підтверджено t-критерієм Стьюдента.

За час формувального етапу в експериментальній групі суттєво зросли показники когнітивного та аналітичного компонентів: студенти краще орієнтувалися у хронології, джерельній базі, глибше розуміли причинно-наслідкові зв'язки. Позитивні зрушення зафіксовано у комунікативному та рефлексивному компонентах: здобувачі активніше брали участь у дискусіях, створювали спільні цифрові продукти, усвідомлювали власні навчальні досягнення. Найбільш виражений ефект спостережено у ціннісно-смысловому компоненті, що свідчить про формування громадянської відповідальності, інтересу до історії та усвідомлення значення історичної пам'яті.

На основі результатів експерименту сформульовано рекомендації для викладачів історії закладів професійної освіти: застосовувати цифрові ресурси системно та педагогічно вмотивовано; використовувати інструменти для спільної

роботи (Padlet, Miro), джерельної діяльності (Europeana, онлайн-архіви), візуалізації (Canva, Genially); забезпечувати поєднання цифрових матеріалів із дослідницькими та проєктними методами; застосовувати формувальне оцінювання та рефлексивні методики.

Дослідження підтвердило, що інтеграція цифрових технологій у навчання історії є актуальним, науково обґрунтованим і практично результативним напрямом модернізації професійної освіти. Створена й експериментально перевірена методика довела свою ефективність та може бути рекомендована до впровадження у закладах професійної освіти як інноваційна модель формування предметно-історичних компетентностей у цифровому освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік, Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи. — Київ : Педагогічна думка, 2014. — 306 с.
2. Биков, В. Ю. Цифрова трансформація освіти: тенденції, ризики, перспективи. — Київ : ПТЗО, 2021. — 288 с.
3. Бондар, В. І. Дидактичні основи формування компетентностей студентів професійно-технічних навчальних закладів. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. — 224 с.
4. Ващенко, Л. С. Компетентнісний підхід у професійній освіті: теорія і практика. — Київ : Педагогічна думка, 2019. — 272 с.
5. Вітер, Т. М. Цифровізація освіти як чинник підвищення якості професійної підготовки фахівців. *Професійна освіта: сучасність і перспективи*. 2022. № 3. С. 44–51.
6. Вознюк, О. В. Цифровізація освіти як чинник модернізації професійної підготовки. *Професійна освіта: теорія і практика*. 2020. № 1(40). С. 23–30.
7. Гриценко, В. Г. Історична освіта як чинник формування національної ідентичності. — Харків : Основа, 2020. — 260 с.
8. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Шевченко, Л. С. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. — Київ : Центр учбової літератури, 2017. — 384 с.
9. Гуревич, Р. С., Лапінський, В. В. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті. — Київ : Кондор, 2021. — 287 с.
10. Дем'яненко, Н. М. Компетентнісний підхід у контексті історичної освіти. — Київ : Освіта, 2020. — 248 с.
11. Дьяченко, М. І. Сучасні технології навчання в умовах цифровізації освіти. *Освіта і педагогічна наука*. 2020. № 2(179). С. 45–52.
12. Жук, Ю. О. Цифрова компетентність учителя: теоретичні та методичні засади формування. — Київ : Педагогічна думка, 2021. — 312 с.
13. Ільїн, В. І. Компетентнісний підхід у професійній освіті: теоретичні основи та практика впровадження. — Київ : Педагогічна думка, 2021. — 212 с.

14. Інститут модернізації змісту освіти. Концепція розвитку цифрової компетентності громадян України. [Електронний ресурс]. 2021. URL: <https://imzo.gov.ua>.
15. Ісаєв, О. Г. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці педагогів. — Чернігів : ЧНПУ, 2021. — 198 с.
16. Кизима, В. А. Цифрові технології в освіті: проблеми впровадження та перспективи розвитку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2021. № 3. С. 11–19.
17. Коваленко, І. В. Формування історичних компетентностей студентів засобами інтерактивних технологій. *Історія та правознавство*. 2018. № 11–12. С. 18–23.
18. Коломієць, А. М. Використання ІКТ у процесі формування історичного мислення студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59, № 3. С. 71–80.
19. Костенко, Л. І. Цифрова педагогіка як новий освітній феномен. — Київ : Освіта України, 2022. — 208 с.
20. Кухаренко, В. М. Дистанційне навчання: умови реалізації та ефективність. — Харків : ХНУРЕ, 2020. — 238 с.
21. Лапінський, В. В. Цифрові освітні середовища: проектування, технології, педагогіка. — Київ : Педагогічна думка, 2022. — 320 с.
22. Литвин, А. М. Цифрові інструменти в навчанні історії: проблеми та перспективи. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 58–64.
23. Ляшенко, О. І. Компетентнісний підхід у контексті реформування освіти в Україні. — Київ : Педагогічна думка, 2019. — 200 с.
24. Ляшенко, О. І. Компетентнісна парадигма в історичній освіті України. — Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022. — 198 с.
25. Малафіїк, І. В. Теорія навчання : підручник. — Київ : Кондор, 2019. — 560 с.

26. Малицька, Н. В. Інтеграція цифрових технологій у зміст історичної освіти професійно-технічних закладів. *Професійна педагогіка*. 2021. № 2(24). С. 35–42.
27. Маркова, О. М. Цифрові інструменти у формуванні критичного мислення здобувачів освіти. — Київ : Освіта України, 2021. — 188 с.
28. МОН України. Концепція «Нова українська школа». — Київ : МОН, 2016. — 36 с.
29. Морзе, Н. В., Гладун, М. А. Цифрова компетентність сучасного вчителя: структура, критерії, рівні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 72, № 4. С. 34–48.
30. Морзе, Н. В., Глазунова, О. Г. Цифрова компетентність сучасного вчителя. — Київ : Педагогічна думка, 2020. — 240 с.
31. Ніколаєнко, С. М. Професійна освіта в умовах цифрової трансформації. — Київ : Освіта, 2021. — 304 с.
32. Овчарук, О. В. Цифрова компетентність як складова професіоналізму педагога. — Київ : Педагогічна думка, 2019. — 192 с.
33. Овчарук, О. В. Цифрова компетентність педагогічних працівників: європейські підходи та український контекст. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 78, № 2. С. 1–15.
34. Овчарук, О. В., Морзе, Н. В. Освітня аналітика в умовах цифрової трансформації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 12–29.
35. Пометун, О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті: теорія і практика. — Київ : Генеза, 2018. — 280 с.
36. Пометун, О. І., Фрейман, Г. О. Методика навчання історії в школі. — Київ : Освіта, 2020. — 368 с.
37. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
38. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>.

39. Савченко, О. Я. Компетентнісний підхід: теорія і практика. — Київ : Педагогічна думка, 2017. — 228 с.
40. Сисоєва, С. О., Козлова, І. М. Інноваційна педагогічна діяльність у цифровому освітньому просторі. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. — 198 с.
41. Сисоєва, С. О., Осадча, К. П. Інформаційно-цифрова компетентність педагога. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. — 254 с.
42. Сисоєва, С. О. Педагогічна інноватика і цифровізація навчального процесу. — Київ : Академія, 2023. — 256 с.
43. Тадеуш, М. Цифровізація професійної освіти: міжнародний досвід. *Професійна освіта і ринок праці*. 2022. № 4. С. 27–35.
44. Топчій, Л. В. Професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. — Вінниця : Нова книга, 2023. — 220 с.
45. Троцько, Г. В. Формування історичної компетентності студентів у контексті цифрової освіти. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. — 196 с.
46. Удовиченко, С. М. Цифрові платформи в навчанні історії: методичні аспекти. — Полтава : Астроя, 2022. — 184 с.
47. Хомич, Л. О. Методика формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. — 164 с.
48. Черній, Л. М. Формування цифрової грамотності у професійно-технічній освіті. — Вінниця : Нова книга, 2021. — 204 с.
49. Шевченко, Г. П. Використання хмарних сервісів у процесі викладання історії у професійної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83, № 3. С. 47–54.
50. Щербак, Т. В. Психолого-педагогічні аспекти формування предметних компетентностей у цифровому середовищі. — Харків : Основа, 2020. — 252 с.
51. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Digital Transformation in Ukrainian Education : Report. [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://uceqa.gov.ua>.

52. Юринець, Л. В. Інноваційні освітні технології в системі професійної освіти. — Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2023. — 208 с.
53. Юринець, О. М. Медіаграмотність та цифрова освіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Освітній простір*. 2022. Т. 12, № 1. С. 21–30.
54. Ярошенко, О. Г. Цифрова трансформація освіти: від концепції до практики. — Київ : ІСДО, 2022. — 272 с.
55. Buckingham, D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. — Cambridge : Polity Press, 2018. — 312 p.
56. Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T. Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*. 2019. Vol. 42, No. 3. P. 255–284.
57. Erstad, O., Voogt, J. Education in an Era of Digitalization: Challenges for Policy and Practice. *European Journal of Education*. 2018. Vol. 53, No. 2. P. 152–168.
58. European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027). — Brussels : EC, 2021. — 68 p.
59. Fullan, M., Langworthy, M. A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. — London : Pearson, 2018. — 94 p.
60. Laurillard, D. Teaching as a Design Science. — New York : Routledge, 2018. — 270 p.
61. Martin, L., Tondeur, J. Teacher Digital Competence Frameworks: A Systematic Review of the Literature. *Computers & Education*. 2021. Vol. 165. Article 104132.
62. Ministry of Education and Research of Estonia. Digital Agenda for Education 2030. — Tallinn, 2022. — 102 p.
63. Mishra, P. Considering Contextual Knowledge: The Fourth Pillar of TPACK Framework. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68, No. 4. P. 1–10.

64. Mishra, P., Koehler, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054.
65. OECD. Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain and Robots. — Paris : OECD Publishing, 2021. — 189 p.
66. OECD. Skills Outlook 2023: Digitalisation and Lifelong Learning. — Paris : OECD Publishing, 2023. — 175 p.
67. Petko, D. Teachers' Pedagogical Beliefs and their Use of Digital Media in Classrooms. *British Journal of Educational Technology*. 2020. Vol. 51, No. 2. P. 611–625.
68. Puentedura, R. R. Transformation, Technology, and Education: The SAMR Model. [Электронный ресурс]. 2019. URL: <https://hippasus.com>.
69. Redecker, C., Punie, Y. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. — 87 p.
70. Selwyn, N. Education and Technology: Key Issues and Debates. — London : Bloomsbury Academic, 2019. — 272 p.
71. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers (Version 3). — Paris : UNESCO, 2019. — 128 p.
72. UNESCO. Futures of Education: Learning to Become. — Paris : UNESCO, 2020. — 244 p.
73. UNESCO. Education in a Digital World: Global Report 2023. — Paris : UNESCO Publishing, 2023. — 212 p.
74. Voogt, J., Knezek, G. Digital Technologies in Education: Pedagogical Challenges and Future Trends. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2020. Vol. 36, No. 3. P. 234–249.
75. Voogt, J., McKenney, S. TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy?. *Technology, Pedagogy and Education*. 2017. Vol. 26, No. 1. P. 69–83.

76. Warschauer, M. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. — Cambridge : MIT Press, 2019. — 360 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

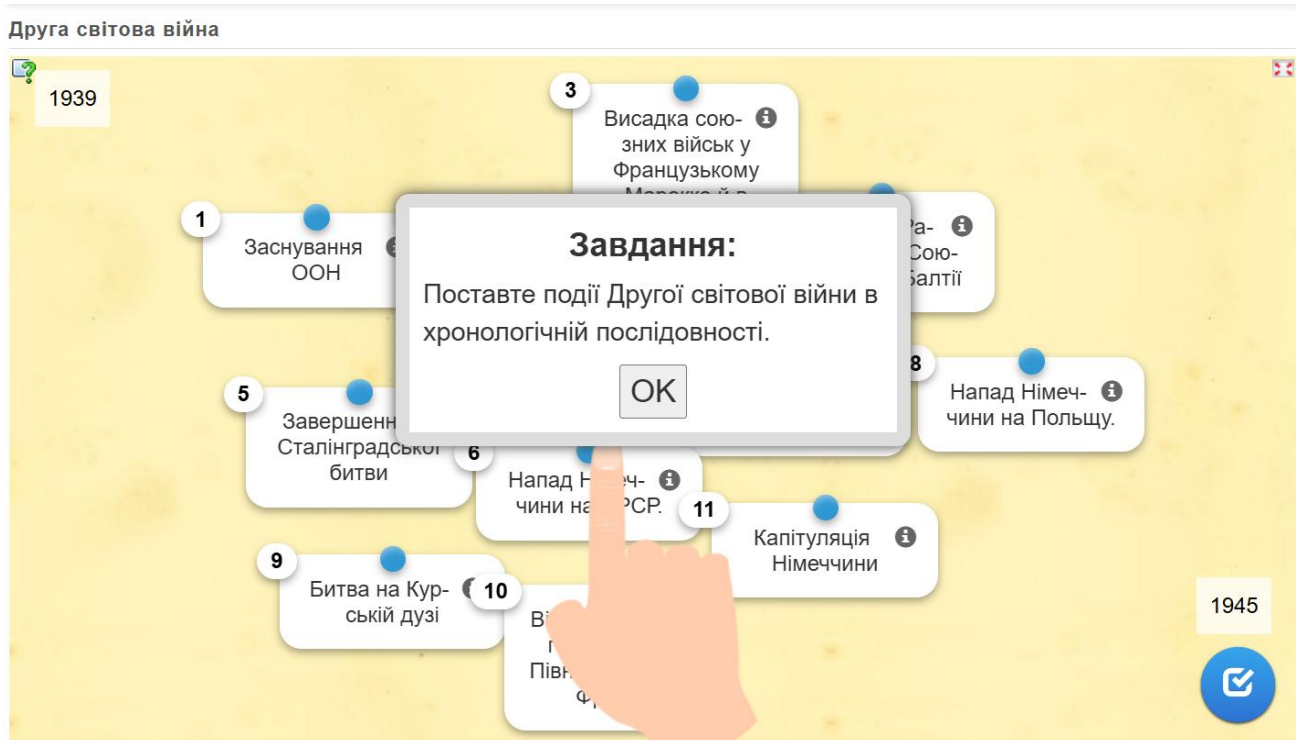


Рис. А.2.1. Вправа на встановлення хронологічних послідовностей на платформі LearningApps

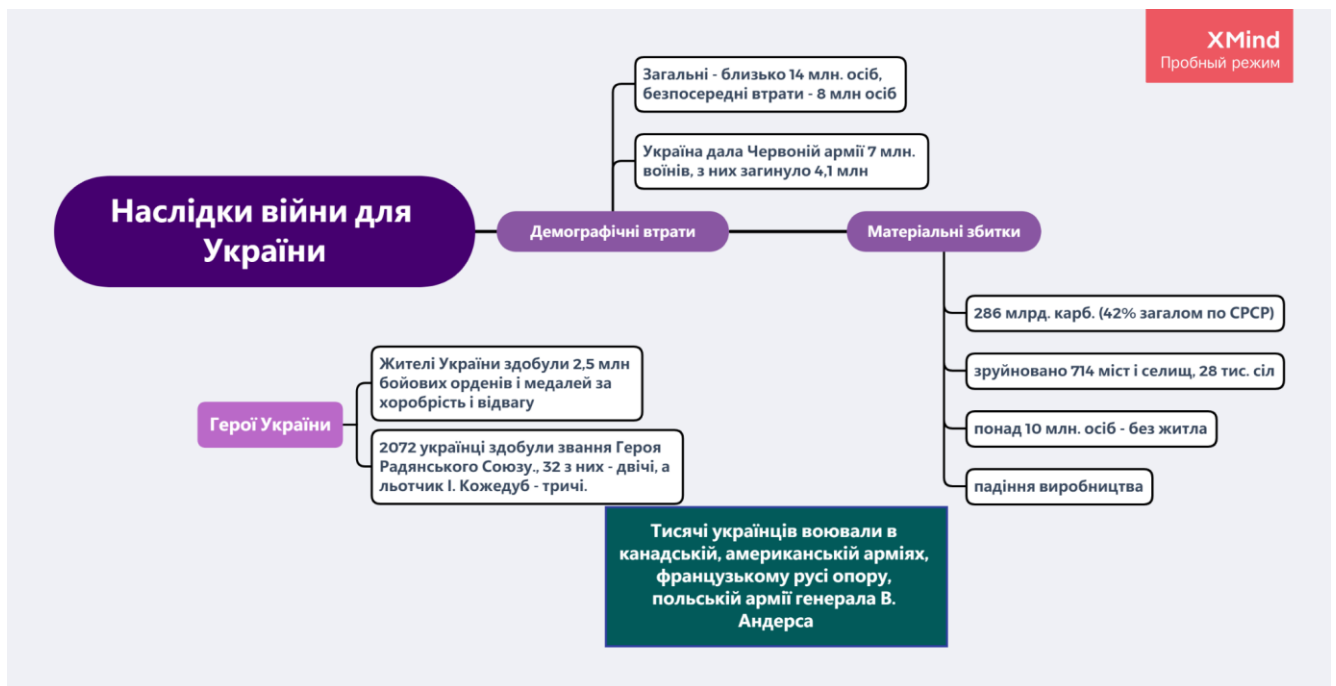


Рис. А.2.2. Ментальна карта «Наслідки Другої світової війни для України» за допомогою платформи XMind

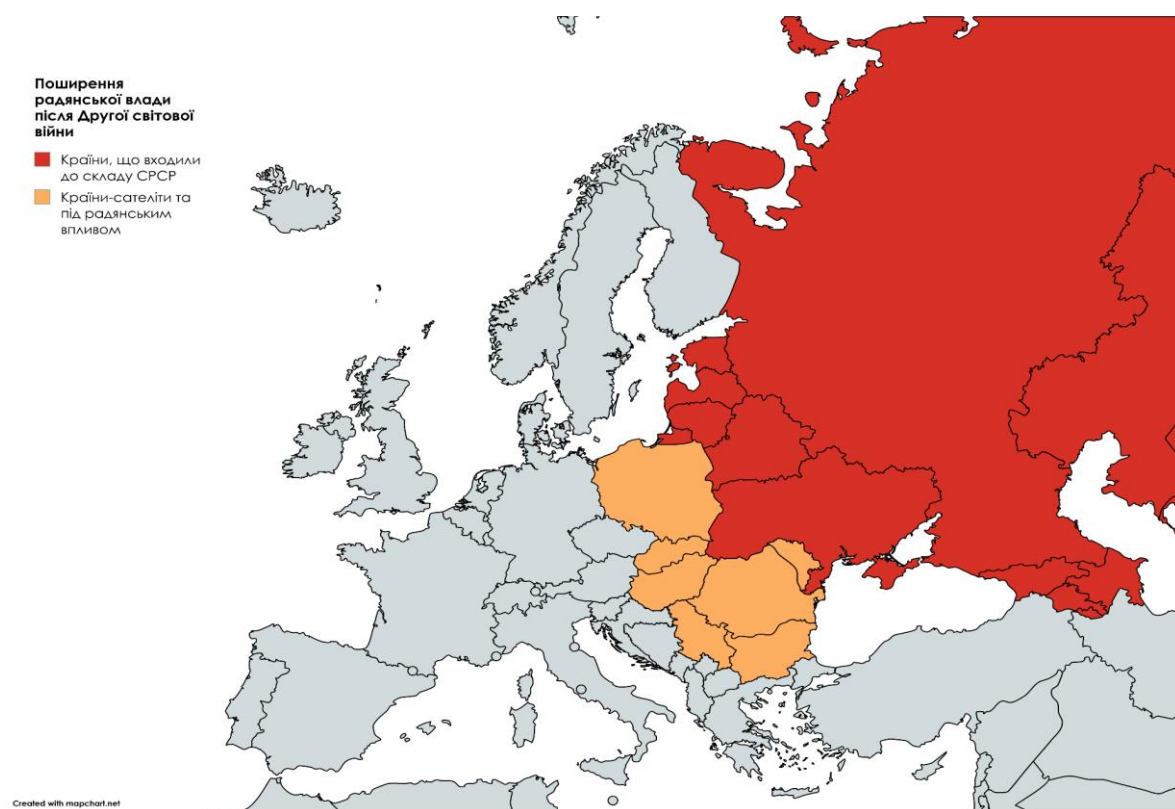


Рис. Б.2.1. Карта за допомогою сервісу MapChart «Поширення радянської влади після Другої світової війни»

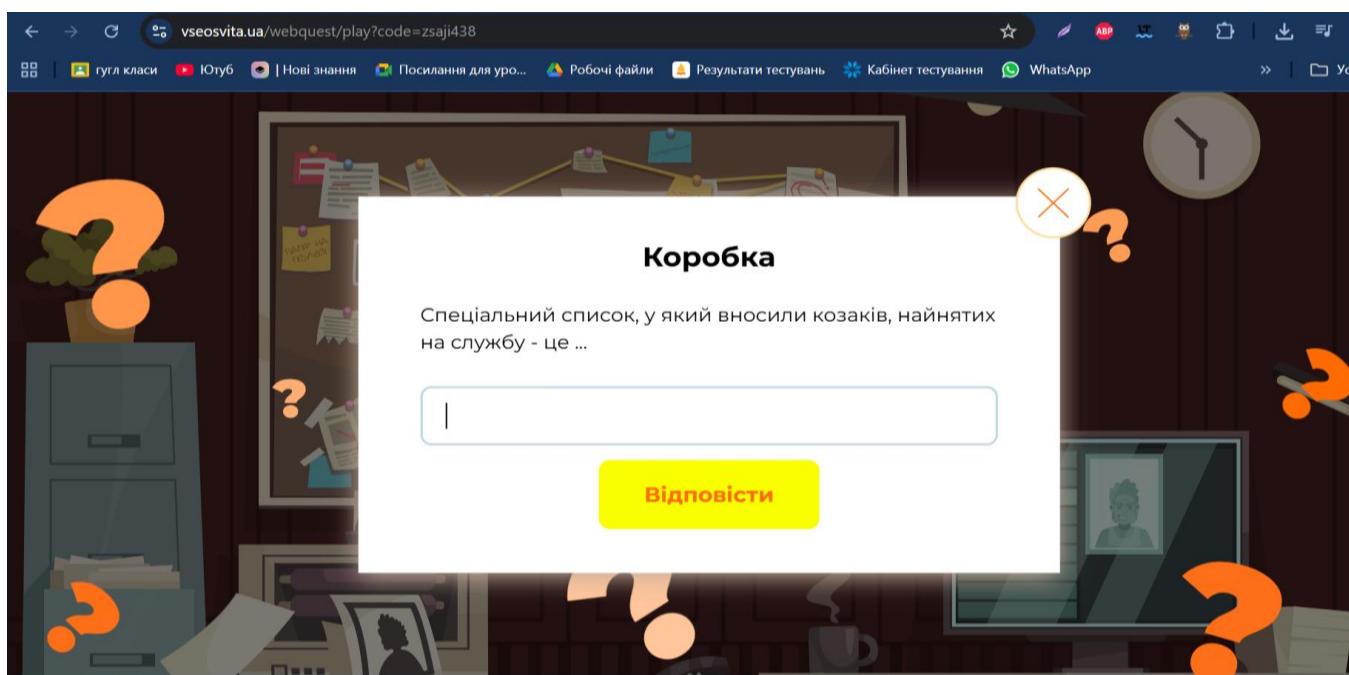


Рис. Б.2.2. Онлайн-квест на платформі «Всеосвіта» «Українські землі у складі Речі Посполитої»

Таблиця В.3.1. Зразок діагностичної карти предметно-історичних компетентностей

	Сту- дент	Тест знань (0–10)	Хронологія подій (0–5)	Причинно- наслідкові зв'язки (0– 5)	Проектна робота (1– 5)	Самооцінка (0–5)	Рефлексія (0–5)	Коментар вчителя
1	С1							
2	С2							
3	С3							

Пояснення заповнення:

- Тест знань – оцінка фактологічних знань (0–10 балів).
- Хронологія подій – оцінка уміння встановлювати послідовність історичних подій (0–5 балів).
- Причинно-наслідкові зв'язки – оцінка аналітичних навичок (0–5 балів).
- Проектна робота – оцінка структурованості, аргументованості та креативності (1–5 балів).
- Самооцінка – студент оцінює власні знання та компетентності (0–5 балів).
- Рефлексія – оцінка усвідомлення процесу навчання, труднощів та успіхів (0–5 балів).
- Коментар вчителя – короткі зауваження щодо активності, сильних сторін та аспектів, що потребують розвитку.

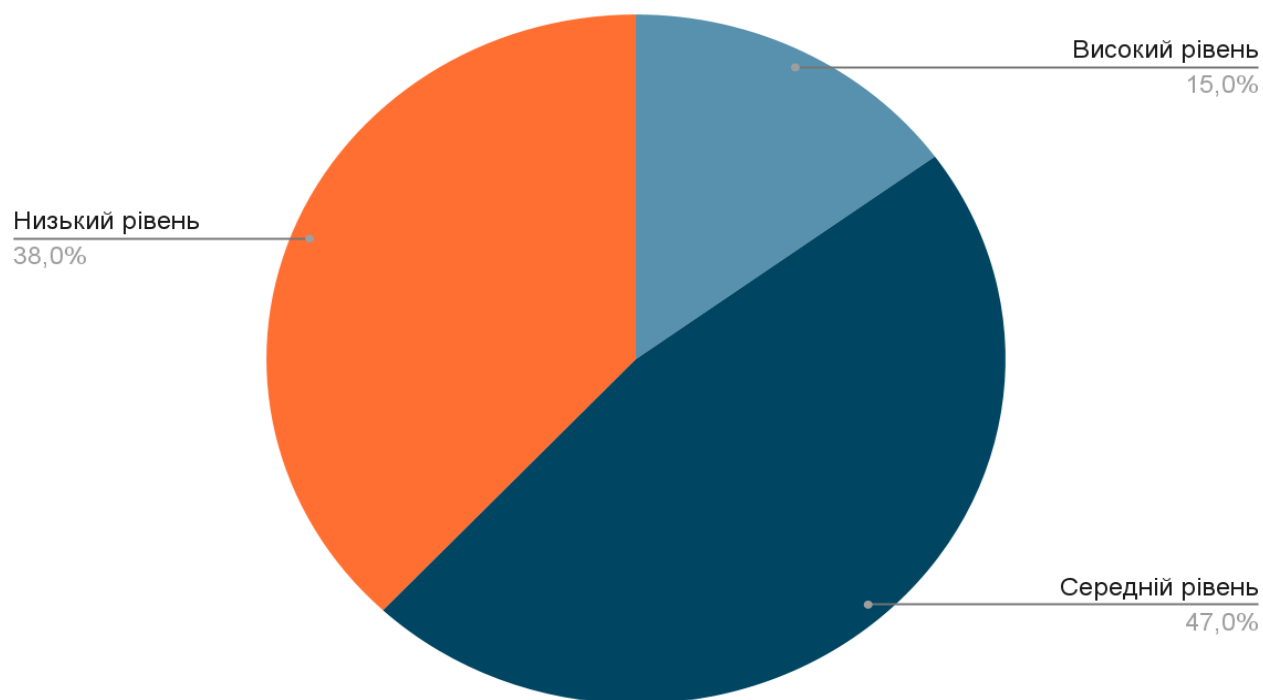


Рис. Г.3.1. Результати констатувального діагностування

Зразок тестових завдань на тему “Українська революція 1917–1921 рр.”

I. Закриті завдання (вибір правильної відповіді)

1. Хто був Головою Центральної Ради Української Народної Республіки?
 - а) Павло Скоропадський
 - б) Михайло Грушевський
 - в) Симон Петлюра
 - г) Володимир Винниченко
2. Який документ проголошував автономію України у складі Росії?
 - а) Четвертий універсал
 - б) Перший універсал
 - в) Акт Злуки
 - г) Другий універсал
3. У якому році було проголошено Акт Злуки УНР та ЗУНР?
 - а) 1917
 - б) 1918
 - в) 1919
 - г) 1920

II. Відкриті завдання (коротка письмова відповідь)

1. Назвіть основні причини, що сприяли початку Української революції 1917–1921 рр.
2. Які були основні етапи боротьби Центральної Ради за незалежність України?
3. Кого вважають одним із лідерів військового руху Армії УНР?

III. Аналітичні завдання

1. Проаналізуйте політичні кроки Центральної Ради та оцініть їхню ефективність у здобутті державності.
2. Порівняйте політику Павла Скоропадського з політикою Директорії УНР. Які основні відмінності та наслідки для розвитку української державності?
3. На основі поданих документів (наприклад, уривків із Універсалів Центральної Ради та Акту Злуки) визначте, як змінювалася концепція української незалежності у 1917–1919 рр.

Зразки аналітико-творчих завдань

Завдання 1. «Універсали Центральної Ради: еволюція ідей державності»

Завдання:

Створіть міні-дослідження про розвиток ідеї української державності у Першому–Четвертому Універсалах Центральної Ради.

Що потрібно зробити:

1. Знайдіть тексти Універсалів у цифрових архівах – «Історія України. Джерела», Онлайн-бібліотека ВРУ, Архів української революції ЦДАВО
2. Випишіть ключові положення кожного документа.
3. Порівняйте їх між собою: що змінювалося?
4. Створіть мультимедійну презентацію (Google Slides/Canva) з коротким аналізом.
5. Напишіть висновок: як змінювалися цілі українського державотворення протягом 1917–1918 рр.?

Завдання 2. «Карта військово-політичних подій Української революції»

Завдання:

Створіть інтерактивну карту ключових подій революції 1917–1921 рр.

Що потрібно зробити:

1. Використайте Google Maps, Canva Maps, Maptive або інший цифровий картографічний інструмент.
2. Позначте на карті щонайменше 10 ключових подій (бої за Київ, проголошення автономії, прихід Директорії, проголошення ЗУНР, Акт Злуки, відступ армії УНР тощо).
3. Для кожної позначки додайте короткий опис та зображення (фотографії, карти, документи).
4. Напишіть короткий аналітичний коментар: яку територію контролювали українські уряди в різні періоди?

Анкета: Діагностика мотивації до вивчення історії

Мета: з'ясувати рівень зацікавленості студентів у вивченні історії України, усвідомлення її значення для особистісного розвитку та професійного становлення. Інструкція: оберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій думці.

1. Історія для мене — це:

- ☐ ☐ Цікавий предмет, який допомагає зрозуміти сучасність
- ☐ ☐ Просто навчальна дисципліна
- ☐ ☐ Малозначущий предмет

2. Я вважаю, що знання історії допомагає мені:

- ☐ ☐ Краще розуміти життя свого народу
- ☐ ☐ Лише складати іспити
- ☐ ☐ Взагалі не бачу користі

3. Під час уроків історії я зазвичай:

- ☐ ☐ Активно беру участь у дискусіях
- ☐ ☐ Слухаю, але рідко висловлююся
- ☐ ☐ Мені нецікаво

4. Мені цікаво досліджувати історичні документи, фото, карти:

- ☐ ☐ Так, дуже
- ☐ ☐ Іноді
- ☐ ☐ Ні

5. Я вважаю, що історія допомагає сформуванню громадянську позицію:

- ☐ ☐ Так
- ☐ ☐ Частково
- ☐ ☐ Ні

Обробка результатів:

- 5–7 балів — низький рівень мотивації

- 8–11 балів — середній рівень
- 12–15 балів — високий рівень

Анкета: Ставлення до використання цифрових технологій у навчанні історії

Мета: визначити рівень готовності здобувачів освіти до використання цифрових інструментів у процесі пізнання історії.

Інструкція: оберіть одну відповідь у кожному питанні.

1. Як часто ви користуєтесь цифровими платформами (Kahoot, LearningApps, Canva, Genially) на уроках історії?
 - ☐ Постійно
 - ☐ Іноді
 - ☐ Майже ніколи
2. Чи допомагають цифрові технології краще розуміти історичний матеріал?
 - ☐ Так, однозначно
 - ☐ Частково
 - ☐ Ні
3. Чи підвищується ваша мотивація до навчання під час використання інтерактивних засобів?
 - ☐ Так
 - ☐ Не завжди
 - ☐ Ні
4. Який тип цифрових засобів вам найбільше подобається?
 - ☐ Вікторини й тести
 - ☐ Презентації та відео
 - ☐ Цифрові карти, інтерактивні завдання
 - ☐ Інше (вказіть) _____
5. Я оцінюю свій рівень цифрової грамотності як:
 - ☐ Високий
 - ☐ Середній
 - ☐ Низький

Обробка результатів:

- Переважають позитивні відповіді — високий рівень готовності до цифровізації навчання
- Змішані — середній рівень
- Негативні — низький рівень

Анкета №2. Самооцінка сформованості предметно-історичних компетенцій

Мета: визначити рівень усвідомлення власних умінь і навичок, пов'язаних із вивченням історії та використанням цифрових технологій.

Інструкція: оцініть, наскільки ви згодні з кожним твердженням (1 — «повністю не згоден», 5 — «повністю згоден»).

Твердження	1	2	3	4	5
Я вмію аналізувати історичні події, встановлювати причини й наслідки.					
Можу користуватися історичними джерелами для підтвердження власних висновків.					
Володію навичками пошуку історичної інформації в інтернеті.					
Мені цікаво створювати історичні презентації або цифрові проєкти.					
Я вмію критично оцінювати інформацію з різних джерел.					
Вважаю, що історичні знання корисні для мого професійного розвитку.					

Обробка результатів:

- 6–14 балів — низький рівень сформованості компетенцій
- 15–22 — середній
- 23–30 — високий

Таблиця М.3.1. Протокол педагогічного спостереження за формуванням предметно-історичних компетенцій

	Показник (компонент)	Ознаки прояву	Рівень прояву (1– 5)	Коментар викладача
	Пізнавальна активність (когнітивний)	студент проявляє зацікавленість історичним матеріалом, ставить запитання, шукає додаткову інформацію.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
	Аналітичні уміння	Самостійно аналізує документи, формулює висновки, проводить порівняння, виявляє причинно-наслідкові зв'язки.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
	Комунікативн а взаємодія	Вміє співпрацювати з одногрупниками, аргументовано відстоює власну позицію, активно бере участь у дискусіях.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
	Ціннісно- сміслові ставлення	Виявляє інтерес до національної історії, повагу до історичної пам'яті, осмислює морально-етичний зміст подій.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
	Цифрова активність	Упевнено використовує цифрові інструменти (платформи, інтерактивні карти, презентації), демонструє ініціативу.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	

Таблиця Н.3.1. Інтегральне оцінювання рівня сформованості предметно-

Сту- дент	Когніти- вний компо- нент (1– 5)	Аналіти- чний компо- нент (1– 5)	Хроноло- гічно- просторо- вий компо- нент (1– 5)	Ціннісно- світогля- дний компо- нент (1– 5)	Комуніка- тивнопре- зентацій- ний компонент (1–5)	Су- ма ба- лів (5– 25)	Рівень (низь- кий / серед- ній / висо- кий)
С1							
С2							
С3							

історичних компетентностей

Шкала визначення рівнів

- 5–11 балів — низький рівень
- 12–19 балів — середній рівень
- 20–25 балів — високий рівень

Таблиця П.3.1. Зміна рівнів сформованості предметно-історичних компетенцій до та після формувального експерименту.

Група	Рівень	До експерименту	Після експерименту	Зміна
Експериментальна	Високий	16 %	> 50 %	Значне зростання
	Середній	Домінував	Змінився	
	Низький	> 33%	7 %	Скорочення майже у 5 разів
Контрольна	Високий	15 %	22 %	Незначне зростання
	Середній	Домінував	Змінився	
	Низький	> 33%\$	Змінився	

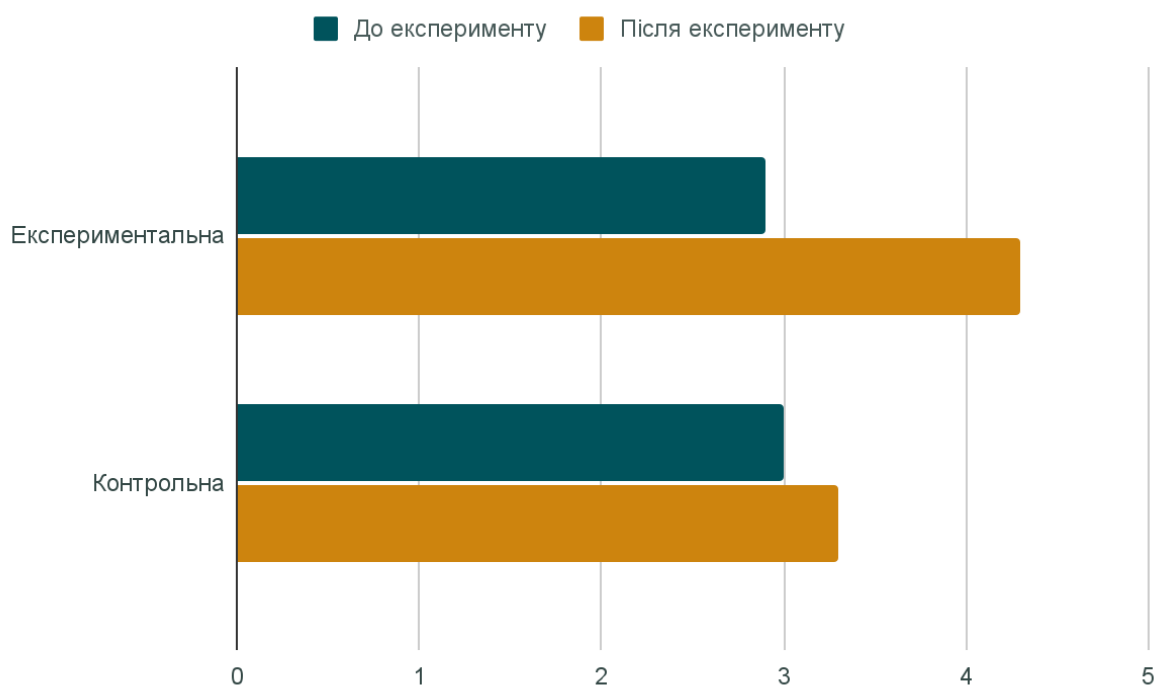


Рис. Р.3.1. Середній інтегральний показник компетентності

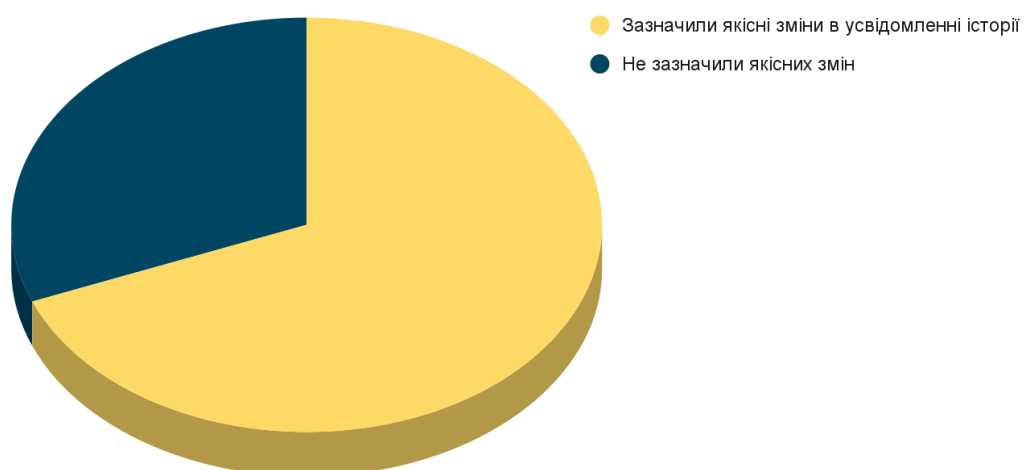


Рис. Р.3.2. Усвідомлення історії

Додаток С

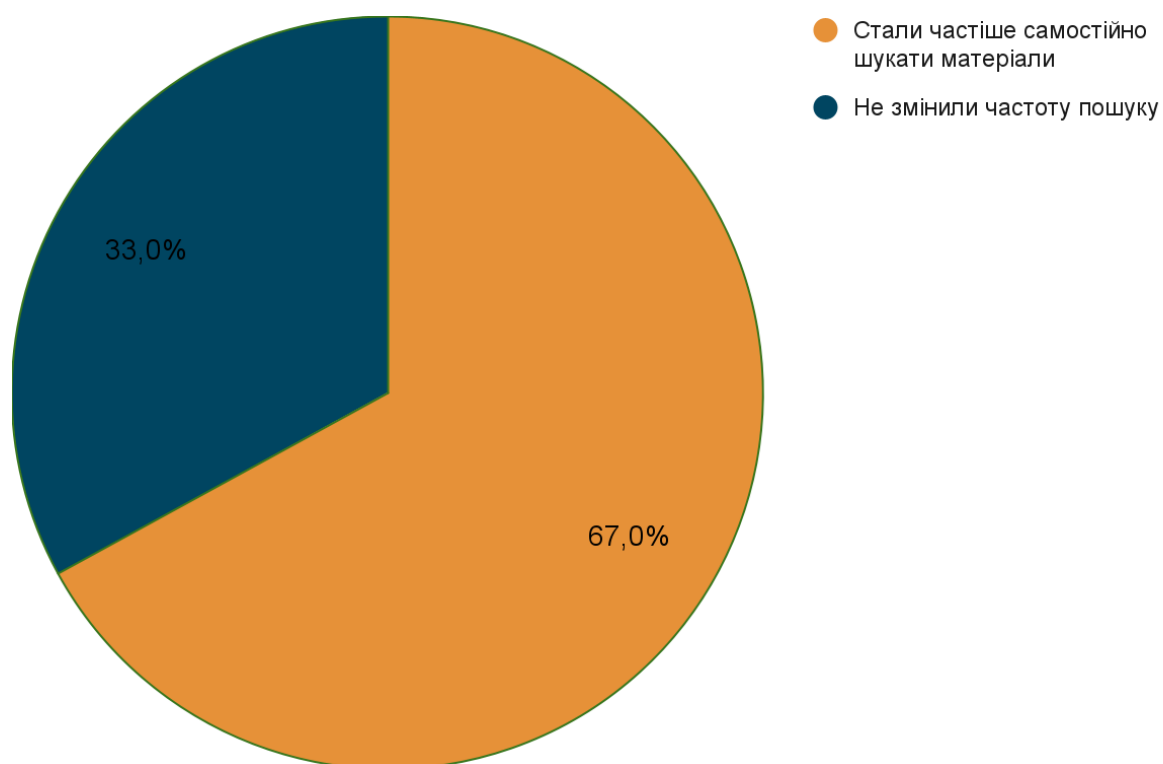


Рис. С.3.1. Самостійний пошук матеріалів з історії в мережі Інтернет