

Наталія ШАЛАШНА,
 orcid.org/0000-0002-0674-1200

кандидат історичних наук,
 доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін
 Донбаського державного педагогічного університету
 (Дніпро, Україна) n.shalashna@gmail.com

ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

У статті проаналізовано сучасні дидактичні моделі викладання всесвітньої історії у вищій школі, з урахуванням новітніх досліджень у сфері історичної дидактики та педагогіки. Проблематика дослідження полягає в пошуку ефективних методів, які забезпечують формування у студентів не лише знаннєвої бази, але й ключових компетентностей в процесі вивчення курсу всесвітньої історії. Метою статті є визначення сутності, переваг та обмежень основних дидактичних моделей викладання всесвітньої історії, а також обґрунтування доцільності їх інтегрованого застосування на практиці.

В статті проаналізовано традиційні дидактичні моделі, зокрема пояснювально-ілюстративну та педоцен-тричну, сформульовано їх переваги та недоліки у застосуванні до курсу всесвітньої історії. Також сформульовано сутність основних сучасних інноваційних моделей та відзначено їх перспективи. Зокрема, розглянуто традиційну для української освіти компетентнісну дидактичну модель, що базується на роботі з конкретними історичними питаннями, джерелами та аргументацією. Відзначено важливість в цій моделі реконструкції минулого через дослідницьку діяльність та її спрямованість на формування суспільно важливих компетентностей. Проаналізовано проєктно-орієнтовану дидактичну модель, відзначено її спрямованість на створення підсумкових суспільно значимих інтелектуальних продуктів на основі автентичних джерел. Як позитивну рису вказано, що проєктно-орієнтована модель сприяє розвитку міждисциплінарних компетентностей і забезпечує зв'язок навчання з реальними суспільними проблемами. Недоліком є потреба у значних матеріальних і часових ресурсах.

Як перспективні схарактеризовано також компаративні та мультидисциплінарні моделі, які орієнтують студентів на обов'язкове зіставлення наративів і моделей розвитку цивілізацій, що дозволяє формувати здатність до критичного аналізу та діалогу культур. Відзначено також проблеми цих моделей, які полягають у складності організації та необхідності підготовки студентів до роботи з протилежними інтерпретаціями. В якості доповнення до цих моделей проаналізовано наративні та національно-орієнтовані дидактичні підходи, які акцентують увагу на роботі з травматичними й чутливими темами, етиці інтерпретації та культурі історичної пам'яті.

У висновках підкреслено, що кожна з моделей має як значний потенціал, так і певні обмеження. Ефективна стратегія викладання всесвітньої історії у вищій школі полягає у поєднанні різних підходів із врахуванням освітнього контексту, потреб студентів та ресурсних можливостей закладу. Така інтеграція забезпечує не лише якісне засвоєння історичного матеріалу, але й розвиток критичного та громадянського мислення, що відповідає сучасним викликам українського суспільства.

Ключові слова: всесвітня історія, вища освіта, дидактика, дидактична модель, освітній процес, компетентнісний підхід, проєктно-орієнтована дидактична модель.

Nataliia SHALASHNA,
 orcid.org/0000-0002-0674-1200
 Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor at the Department of Philosophy, History and Social and Humanities Disciplines
 Donbas State Pedagogical University
 (Dnipro, Ukraine) n.shalashna@gmail.com

DIDACTIC MODELS OF TEACHING WORLD HISTORY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: COMPARATIVE ANALYSIS AND PRACTICAL GUIDELINES

The article analyzes contemporary didactic models of teaching world history in higher education, taking into account recent research in the field of history didactics and pedagogy. The research problem lies in the search for effective methods that ensure the formation in students not only of a knowledge base but also of key competencies in the process of studying world history. The purpose of the article is to define the essence, advantages, and limitations of the main didactic models of teaching world history, as well as to substantiate the expediency of their integrated application in practice.

The article examines traditional didactic models, in particular the explanatory-illustrative and child-centered ones, and outlines their advantages and disadvantages when applied to the world history course. The essence of the main innovative models is also formulated, and their prospects are highlighted. In particular, attention is given to the competence-based didactic model, traditional for Ukrainian education, which is grounded in working with specific historical questions, sources, and arguments. The importance of reconstructing the past through research activities and the orientation of this model toward the development of socially significant competencies are emphasized. The project-based didactic model is analyzed, with its focus on creating socially meaningful intellectual products based on authentic sources. A positive feature of this model is that it fosters the development of interdisciplinary competencies and ensures a connection between learning and real social issues. Its drawback lies in the need for significant material and time resources.

The article also characterizes comparative and multidisciplinary models as promising, as they orient students toward the obligatory comparison of narratives and models of civilization development, which helps form the ability for critical analysis and intercultural dialogue. At the same time, the challenges of these models are noted, particularly the complexity of their organization and the need to prepare students to work with opposing interpretations. As a complement to these approaches, narrative and heritage-oriented didactic models are examined, which focus on addressing traumatic and sensitive topics, the ethics of interpretation, and the culture of historical memory.

The conclusions emphasize that each of the models has both significant potential and certain limitations. An effective strategy for teaching world history in higher education lies in combining different approaches while taking into account the educational context, the needs of students, and the resource capabilities of the institution. Such integration ensures not only the qualitative assimilation of historical material but also the development of critical and civic thinking, which responds to the current challenges of Ukrainian society.

Key words: world history, higher education, didactics, didactic model, educational process, competence-based approach, project-based didactic model.

Постановка проблеми. Всесвітня історія в підготовці майбутнього вчителя історії постає як комплекс академічних дисциплін і становить важливу складову професійної підготовки. З огляду на сучасну тенденцію до інтегрування курсів історії України та всесвітньої історії в змісті шкільної історичної освіти, завдання цього циклу навчальних дисциплін виходить за межі простого засвоєння фактів. Курс всесвітньої історії своїм головним завданням має сформувати у майбутнього вчителя історії вміння аналізувати глобальні процеси, усвідомлювати їхній вплив на розвиток окремих націй та локальних спільнот, розуміти багатовимірність історичного досвіду людства. Так само важливими є інші завдання курсу всесвітньої історії, зокрема формування громадянської компетентності здобувачів освіти, розвитку критичного мислення та здатності до самостійного наукового пошуку.

Сучасні суспільно-політичні умови, у яких відбувається опанування здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін, що входять до курсу всесвітньої історії, позначені низкою проблем та викликів. Перш за все, в умовах повномасштабної збройної агресії російської федерації, активізації інформаційної війни історія перетворюється на потужний інструмент ідеологічного впливу, що робить актуальним завдання надати здобувачам конкретні практичні навички та науково-методологічний інструментарій для дотримання наукової об'єктивності та протидії маніпуляціям. В ширшому контексті процеси глобалізації та євроінтеграції ставлять перед історичною освітою завдання інтеграції національного досвіду у циві-

лізаційний контекст. Цифровізація навчального процесу відкриває значні можливості для оновлення форм та методів викладання, але водночас потребує розробки методології ефективного використання цифрових ресурсів у навчанні.

Таким чином, в сучасних умовах актуалізується необхідність оновлення сучасних дидактичних моделей викладання всесвітньої історії та їхнього вдосконалення, оскільки ці моделі мають одночасно відповідати завданням української освіти, європейським освітнім стандартам та викликам цифрової епохи. Порівняльний аналіз теоретичних засад різних дидактичних моделей та їх практичного застосування в процесі викладання всесвітньої історії у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном дозволить визначити певні методологічні та практичні орієнтири у вказаному напрямі.

Аналіз досліджень. Тематика досліджень, дотичних до проблеми дидактичних моделей викладання всесвітньої історії для майбутніх вчителів, вибудовується навколо трьох взаємопов'язаних проблем: формування історичного мислення і критичної рефлексії; еволюція власне історичної дидактики як галузі знання, що пропонує моделі та інструменти навчання; аналіз конкретних дидактичних моделей з точки зору їх позитивних рис та недоліків. В українській історичній освіті на сьогодні переважає компетентнісний підхід. Аналізу дидактичних засад цього підходу присвячено праці О. Овчарук (Овчарук, 2004) та О. Пометун (Пометун, 2004), у яких проаналізовано зміст предметних і міжпредметних компетентностей, які мають бути сформованими в результаті освітнього процесу. Головною від-

мінною рисою компетентнісного дидактичного підходу є зміщення акценту з «знання самого по собі» до «здатності діяти з історичним знанням»: формувати джерельні запити, порівнювати наративи, здійснювати етичне оцінювання минулого. Більш конкретно методичні аспекти застосування компетентнісної дидактичної моделі проаналізовано в працях О. Савченко (Савченко, 2010) та Л. Овсієнко (Овсієнко, 2017), зокрема визначено принципи планування процесу навчання історії з чітко описаними результатами, пояснено принципи формування оцінювання тощо. О. Мороз (Мороз, 2023) пропонує дидактичну модель «компетентнісного занурення» в історико-культурні процеси, яку легко масштабувати у вищій освіті. У підсумку компетентнісна модель надає різні варіанти методичних підходів (проблемний підхід, проєктна діяльність) і наголошує на важливості інструментів ефективного вимірювання прогресу у навчанні. Більш системно компетентнісна дидактична модель представлена в навчальних посібниках з методики викладання історичних дисциплін у вищій школі П. Горохівського (Горохівський, 2012) і Г. Маринченко (Маринченко, 2021). Автори систематизують інструментарій викладання історичних дисциплін у вищій школі: проблемні лекції, семінари-дебати, аналіз історичних карт і візуальних джерел, ділові ігри, кейс-метод, визначають критерії формування й підсумкового оцінювання в контексті компетентнісного підходу. Обидва автори підкреслюють необхідність компаративного підходу до викладання всесвітньої історії, зміст якої має поєднувати різні часові зрізи та культурні парадигми.

Р. Хальсе (Halse, 2025) пропонує дидактичну модель «rich tasks» для суспільствознавства: великі, відкриті завдання з автентичними джерелами, чіткими критеріями успіху, міждисциплінарними зв'язками і відкладеним зворотним зв'язком. Перенесена у всесвітню історію, ця модель структурує зміст викладання навколо глобальних проблем (імперії й колоніалізм; індустріалізація; геноциди; глобалізація), стимулюючи порівняльний аналіз і етичну рефлексію. Е. Р. Дікінсон (Dickinson, 2025) в своїй праці, де аналізуються загальні принципи історичної дидактики, наголошує на трьох обов'язкових компонентах успішного викладання курсу історії: етиці (праця з травматичною спадщиною, академічна доброчесність), цілях (історичне мислення, громадянська компетентність) та методах (дослідницькі практики, навчання через дискусію). Й. Вольф, М. Ротланд та Н. Браух (Wolf, Rothland, Brauch, 2022) досліджують конкретні методичні аспекти реалі-

зації дидактичної моделі проблемного навчання, зокрема емпірично показують, що програми підготовки вчителів істотно впливають на «знання планування уроку» – складову професійного знання, що включає селекцію змісту, вибір завдань і прогнозування труднощів. Завдяки цьому стандартизовані рутинні схеми поступаються місцем сценаріям, побудованим на проблемах, джерелах і порівнянні, тобто на моделях, здатних переноситися зі шкільного на університетський рівень як «дизайн навчальних ситуацій». Варто відзначити також систематичний огляд актуального стану дидактичних моделей в сучасній освіті (Valencia Arnica, Ccasani Rodriguez, Rucano Paucar, Talavera-Mendoza, 2023), який показує, що в освіті на зміну моделям засвоєння історико-культурної спадщини провідними стають моделі дослідницького, проєктного та антропологічного навчання із виразним аксіологічним компонентом. Це дозволяє в процесі викладання курсу всесвітньої історії у закладах вищої освіти поєднувати глобальні сюжети з локальною історією і працювати з матеріальною та нематеріальною спадщиною як з джерелом для інтеркультурної компетентності. Такі автори, як А. Фішер-Дардаї, Й. Капос та З. Попп (Fischer-Dárdai, Kapos, Popp, 2023) описують історичну дидактику як «рухливу» дисципліну, що постійно перебудовує понятійний апарат у відповідь на зміни державної політики пам'яті, цифровізації та глобалізації. Вони розглядають дидактичну модель навчання історії як поєднання трьох компонентів: мисленнєвих операцій, інструментальних процедур роботи з минулим та аксіологічного виміру.

Багато дослідників формулюють різні за методологічними підходами дидактичні моделі історичної освіти. П. Міраллес-Санчес, Й. Родрігес-Медіна та Р. Санчес-Ібаньес пропонують дидактичну модель, в центрі якої здатність здобувачів самостійно проєктувати та управляти процесом розмірковування (Miralles-Sánchez, Rodríguez-Medina, Sánchez-Ibáñez, 2024). Основними дидактичними одиницями пропонується вважати логічні комплекси «проблема–джерело–інтерпретація–аргументація», спроектовані для розвитку історичного мислення через активні методи. Методологічно така дидактична модель заснована на принципах феноменологічної філософії і головним завданням має сформувати у студентів здатність порівнювати й контекстуалізувати, самостійно вибудовуючи історичні наративи. Близьку за методологічними принципами дидактичну модель пропонують М. Родрігес Сандовал, Г. Овьєдо та М. Родрігес-Торрес. На основі сучас-

них філософських методів вони розглядають процес навчання майбутнього історика як шлях «від упереджень до поняття» через виявлення й деконструкцію попередніх уявлень студентів, поступове введення навичок формулювання концептів і застосування практик аргументації. Практичною основою для застосування цієї дидактичної моделі вказані автори вважають принцип «спірального» ускладнення завдань і аналіз можливих когнітивних конфліктів у порівняльному вивченні всесвітньої історії (Rodriguez Sandoval, Bernal Oviedo, Rodriguez-Torres, 2022). Польська дослідниця Й. Язичак обстоює проєктно-дослідницьку дидактичну модель, застерігаючи від надмірного фактографізму, притаманного традиційній дидактиці історії, та підкреслює значення компаративної роботи з джерелами і заснованих на практичних завданнях дидактичних конструктів із чітко визначеними результатами (Jasitzczak, 2022).

Отже, аналіз сучасних досліджень дозволяє зробити висновок, що в процесі викладання всесвітньої історії найпродуктивнішими є дидактичні моделі, зорієнтовані на історичне мислення, мультиперспективність і проєктність. Водночас дослідження, в якому було б систематично проаналізовано переваги та недоліки дидактичних підходів до курсу всесвітньої історії, на сьогодні не існує.

Мета статті: здійснити порівняльний аналіз дидактичних моделей викладання всесвітньої історії в системі вищої педагогічної освіти та визначити практичні орієнтири їх впровадження.

Виклад основного матеріалу. У широкому педагогічному сенсі дидактична модель – це концептуально побудована система організації навчального процесу, яка відтворює взаємозв'язки між метою, змістом, методами, формами та результатами навчання і може бути використана як теоретичний зразок для проєктування й реалізації освітньої практики (Овсієнко, 2017; Пометун, 2004). У сфері історичної дидактики «дидактична модель» – це структурована рамка, яка поєднує когнітивні цілі (історичне мислення), методичні прийоми (робота з джерелами, порівняння, інтерпретація) та аксіологічні орієнтири (ціннісне осмислення минулого), забезпечуючи реалізацію навчання в межах певного освітнього контексту (Fischer-Dárdai, Karpos, Popp, 2023). Залежно від методологічних підходів до завдань та змісту освіти існують різні розуміння поняття дидактичної моделі. Зокрема, Р. Хальсе розглядає дидактичну модель як «набір принципів і педагогічних стратегій, організованих у формі навчальних завдань (rich tasks), які забезпечують формування у студентів ключових компе-

тентностей через автентичні ситуації пізнання» (Halse, 2025). Інші автори трактують дидактичну модель як методичну конструкцію, що визначає, яким чином зміст навчання трансформується в очікувані освітні результати – компетентності, здатність діяти й рефлексувати (Овчарук, 2004; Савченко, 2010). Отже, дидактичну модель можна розуміти як теоретико-методичну конструкцію, що відображає логіку організації навчального процесу, поєднуючи мету, зміст, методи та очікувані результати. У викладанні історії дидактична модель задає рамки для формування історичного мислення, критичного аналізу й ціннісних орієнтацій, слугуючи містком між науковим знанням і педагогічною практикою.

Незважаючи на велику кількість пропонованих новацій, в сучасній вищій школі продовжує використовуватись традиційна пояснювально-ілюстративна модель, яка склалася в університетській практиці ще здавна, а теоретично була обґрунтована Й. Ф. Гербартом у XIX столітті. Ця модель залишається актуальною завдяки своїй чіткій структурованості та можливості системного подання знань. В умовах вищої освіти її ще називають лекційно-семінарською. Лекція традиційно виконує функцію джерела узагальненої інформації: викладач вибудовує хронологічну або тематичну канву, визначає провідні концепти, наукові дискусії та базові підходи до інтерпретації історичного процесу. Семінар, своєю чергою, передбачає активізацію пізнавальної діяльності студентів через аналіз літератури, роботу з джерелами, дискусії, індивідуальні та групові доповіді. Дидактичні можливості цієї моделі полягають у поєднанні двох вимірів навчального процесу – репродуктивного (передача систематизованих знань) і продуктивного (формування навичок аргументації, критичного аналізу, дискусії). Вона дозволяє викладачу охопити великі часові й просторові рамки світової історії, зберігаючи при цьому контроль над логікою викладу матеріалу (Dickinson, 2025). Однак серед обмежень цієї моделі слід відзначити домінування пасивних форм навчання, коли студенти часто залишаються споживачами готового знання. Крім того, інтенсивність інформаційного потоку іноді знижує можливості глибокого аналізу окремих тем і перетворює лекцію на формальний монолог, що ускладнює формування критичного мислення.

Так само досить популярною є на сьогодні дидактична модель, розроблена Дж. Дьюї, яка ґрунтується на здобутті знань через дослідницький пошук, пусковим механізмом якого є проблемна ситуація. У застосуванні до викладання

всесвітньої історії у вищій школі ця модель може бути окреслена як історіографічна, оскільки акцентує увагу на роботі з джерелами, історичною літературою та розвитку академічних дослідницьких навичок (Valencia Arnica, Ccasani Rodriguez, Rucano Paucar, Talavera-Mendoza, 2023). Дидактична цінність цього підходу полягає у формуванні у майбутніх вчителів історії умінь працювати з джерельною базою: виявляти достовірність, вчитися аналізувати походження тексту, контекст його створення та інтерпретаційні можливості. Важливим є також оволодіння історіографією – знанням того, як змінювались оцінки й інтерпретації тих самих подій у різних наукових традиціях. У межах вищої школи така модель сприяє виробленню навичок академічного письма, аналітичного читання та формування власної наукової позиції. Водночас вона має певні обмеження: надмірне зосередження на джерельній і літературній базі іноді ускладнює сприйняття історії як цілісного процесу, а студенти можуть втратити мотивацію, коли робота з текстами стає суто технічною і віддаленою від живої інтелектуальної дискусії.

Сучасні умови – цифровізація освіти, суспільні виклики, глобалізація знання – потребують від викладача пошуку нових дидактичних моделей або модернізації традиційних, щоб уникнути їхнього перетворення на консервативні схеми, що відстають від потреб студентів. В українській історичній освіті, як вже йшлося вище, на сьогодні панує компетентнісна дидактична модель, яка може бути окреслена як своєрідний перехідний етап від традиційних до інноваційних моделей. В теоретичних педагогічних дослідженнях компетентнісна дидактична модель розкривається через поняття загальних і спеціальних компетентностей, їх структуру й зв'язок із суспільною практикою (Пометун, 2004). Безумовними перевагами такої моделі є акцент на результатах та компетентностях, а не на пасивному запам'ятовуванні фактів, розвиток історичних компетентностей через проектну діяльність, інтерактивні види роботи, проблемне навчання, що стимулює студентів до творчості та самостійного пошуку, посилення мотивації та практичної цінності отриманих знань та навичок, оскільки завдання є прикладними, а освітній процес пов'язаний із реальними ролями, контекстами й ситуаціями. Водночас компетентнісна дидактична модель має певні обмеження і недоліки. Це, зокрема, високі вимоги до кваліфікації та креативності викладача: модель потребує високої педагогічної інноваційності, уміння організовувати інтерактивне навчання, оцінювання компетентностей (Овсієнко, 2017). В умовах

автономії українських університетів це спричиняє повну самостійність викладача в плануванні та управлінні освітнього процесу, що в контексті викладання всесвітньої історії спричиняє необхідність вузької глибокої спеціалізації викладача і може спричинити надмірну фіксацію на певних темах на шкоду широкій історичній перспективі. Крім того, активні методики (дослідження, дискусії, проекти) вимагають більше аудиторної практики, чим здатна забезпечити сучасна кредитно-модульна система навчання, та дозволяє обсяг навчального матеріалу. Проте головним недоліком компетентнісної дидактичної моделі для викладання всесвітньої історії є ризик нестачі фактичних знань, через що компетентнісний підхід, не забезпечений належною системною фактографічною базою, може не виконати своїх дидактичних завдань (Jasitzczak, 2022).

В сучасній історичній дидактиці розроблено кілька інноваційних дидактичних моделей, які мають значні перспективи у застосуванні для викладання всесвітньої історії у вищій школі. Одним із найбільш поширених є проблемний підхід до розробки дидактичної моделі (в англійській літературі *inquiry-based* та *problem-based*). Така дидактична модель ґрунтується на роботі студентів із відкритими історичними питаннями, суперечливими інтерпретаціями та доказами. На відміну від пасивного засвоєння знань, ці підходи передбачають активну дослідницьку діяльність і пошук аргументованих відповідей (Miralles-Sánchez, Rodríguez-Medina, Sánchez-Ibáñez, 2024). Ефективність такої моделі залежить від того, наскільки викладач структурує дидактичні одиниці навколо формування навичок самостійного історичного мислення, а також впроваджує рубрики процесуального оцінювання, що відстежують не тільки результат, а й логіку міркувань студента. Найбільш цінним результатом застосування такої моделі є перехід від фактографічних знань до концептуального розуміння історії (Rodríguez Sandoval, Bernal Oviedo, Rodríguez-Torres, 2022). В контексті історичної освіти у вищій школі ця модель дозволяє студентам оволодівати водночас вагомою сумою фактологічних знань та методами історичного аналізу: критикою джерел, реконструкцією причинно-наслідкових зв'язків, роботою з контрверсійними темами (Dickinson, 2025). Єдиною проблемою цієї моделі є необхідність розробки складних критеріїв та інструментів оцінювання.

Своєрідним розвитком компетентнісної дидактичної моделі є проектно-орієнтована модель (*project-based learning*), спрямована на створення

комплексних освітньо-наукових продуктів, що вимагають міждисциплінарної інтеграції та використання автентичних джерел (Halse, 2025). Така модель має перевагою формування «компетентностей XXI століття»: співпраці, комунікації, вирішення проблем у реальних соціокультурних контекстах. Ключовим елементом практичної реалізації такої моделі є багатоступеневість завдань: від постановки дослідницької проблеми та аналізу джерел до створення й презентації підсумкового продукту (при чому цей продукт має суспільну значимість та міждисциплінарний характер, наприклад, історична виставка чи івент). Завдяки цьому проектно-орієнтовані дидактичні моделі особливо продуктивні для підготовки фахівців у сфері історико-культурної спадщини, де поєднуються академічні дослідження й громадянська активність, а саме такими фахівцями виступають майбутні вчителі історії (Valencia Arnica, Ccasani Rodriguez, Rucano Paucar, Talavera-Mendoza, 2023). Крім того, проектно-орієнтована модель дозволяє виконати важливе завдання викладання всесвітньої історії, а саме інтегрувати знання з історії, культурології, суспільствознавства та інших галузей науки. Водночас така модель має і певні застереги для застосування, оскільки реалізація проекту потребує значного часу та концентрації на конкретній науковій проблемі, що може спричинити проблеми із формуванням системного уявлення всесвітньої історії.

З останніх десятиліть XX століття все активніше в історичній дидактиці застосовуються моделі, засновані на порівняльному та мультиперспективному підходах. Вимогою до формулювання таких моделей є обов'язкове зіставлення різних наративів і шляхів розвитку цивілізацій. Серед їхніх переваг можливість сформувати у здобувачів усвідомлення відносності і багатогранності історичного знання як передумови подальшої практичної діяльності, яка в силу об'єктивних обставин має відбуватись в мультикультурному глобалізованому суспільстві. Такі моделі дозволяють студентам уникати національноцентричних інтерпретацій і формують вміння критично співвідносити факти з різних контекстів, розширюють світоглядні горизонти молоді та сприяють формуванню культури дискусії (Fischer-Dárdai, Karos, Ropp, 2023). в практичній реалізації таких моделей особливу роль відіграє методика «керованих контрверсій», яка вимагає здатності дискутувати на основі різних інтерпретацій історичних подій (Wolf, Rothland, Brauch, 2022). Однак за всієї своєї інноваційності та перспективності така модель має і певні застереги, оскільки вимагає спеціальної

підготовки викладачів, здатних планувати заняття з використанням багатоперспективних стратегій розгляду історичних подій, високого рівня фасилітації дискусій. Для сучасної української вищої освіти така модель має додаткові недоліки в умовах військового стану, оскільки не ставить в центр уваги виконання головного завдання історичної освіти – формування громадянської відповідальності та національної свідомості й високого рівня патріотизму.

В багатьох європейських системах вищої історичної освіти сьогодні використовуються дидактичні моделі, засновані на наративному та орієнтованому на національну спадщину підходах. Ці моделі концентруються на роботі з травматичними та чутливими темами, а також на етичних аспектах інтерпретації й пам'яті (Dickinson, 2025). Саме такі моделі найкраще забезпечують в якості результатів викладання курсу історії формування етичної свідомості майбутніх громадян, дозволяють інтегрувати академічне навчання з громадянською освітою, роботою з музеями, архівами, місцями пам'яті. Такий підхід є особливо актуальним у суспільствах, які переживають постконфліктні трансформації, адже він сприяє примиренню та формуванню культури пам'яті. Водночас в умовах війни такі моделі можуть призводити до надмірної акцентації на етнічному націоналізмі та порушення єдності громадянського суспільства.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що сучасні дидактичні моделі викладання всесвітньої історії у вищій школі являють собою складну й багатокомпонентну систему, яка поєднує пізнавальні, аксіологічні, дослідницькі та громадянські виміри. Аналіз показує, що жодна з моделей не є універсальною чи достатньою сама по собі: кожна вирішує специфічні завдання, проте має обмеження, які можна подолати лише через інтеграцію. Для сучасних завдань викладання всесвітньої історії в українських закладах вищої освіти найбільш доцільним видається доповнення вже усталеної у нас компетентнісної моделі із проектно-орієнтованою, що відкриває простір для розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок, дозволяє розширювати міжпредметну інтеграцію, зокрема з історією України, та посилити соціальне значення історичної освіти. Компаративні та мультидисциплінарні моделі варто застосовувати для викладання окремих періодів всесвітньої історії, насамперед Нової та Новітньої історії, оскільки саме ці моделі дозволяють сформувати культуру діалогу й толерантність до різних інтерпретацій, а в поєднанні з орієнтацією на національну спадщину

забезпечують формування громадянської відповідальності та чутливості до історичної пам'яті. Узагальнення сучасних досліджень доводить, що продуктивною стратегією для курсу всесвітньої історії в університетській історичній освіті є не

вибір однієї дидактичної моделі, а їх комбінація. Такий синтез відповідає сучасним викликам, оскільки сьогодні в Україні історична освіта стає не лише академічною дисципліною, а й засобом виховання відповідального громадянина.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горохівський П. І. Методика викладання історичних дисциплін у вищій школі: Навчальний посібник. Умань, 2012. 256 с.
2. Маринченко Г. М. Методика викладання історії у закладі вищої освіти: навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2021. 292 с.
3. Мороз О. П. Особливості формування компетентнісного підходу у вивченні історико-культурних процесів суспільства у ЗЗСО. Академічні візії. 2023. Вип. 16. С. 1-7.
4. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика. 2017. № 2(57). С. 82-87.
5. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ. 2004. С. 5-14.
6. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ. 2004. С. 15-24.
7. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 3. С. 15-21.
8. Dickinson E. R. Teaching History in Higher Education: Ethics, Aims, Methods. Cambridge. 2025. P. 1-23.
9. Fischer-Dárdai A., Kapos J., Popp S. The constantly changing discipline of history didactics (An introduction). Hungarian Educational Research Journal. 2023. № 4. P. 461-469.
10. Halse R. A didactic model for teaching social studies: Contributing to rich tasks. Nordidactica. 2025. № 1. P. 3-27.
11. Jasitzczak J. Kilka uwag na temat nauczania historii. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica. 2022. 110. P. 417-425.
12. Miralles-Sánchez P., Rodríguez-Medina J., Sánchez-Ibáñez R. Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. Humanities and Social Sciences Communications. 2024. № 11. P. 3-8.
13. Rodriguez Sandoval M. T., Bernal Oviedo G. M., Rodriguez-Torres M. I. From preconceptions to concept: The basis of a didactic model designed to promote the development of critical thinking. International Journal of Educational Research Open. 2022. № 3. P. 2-10.
14. Valencia Arnica Y. K., Ccasani Rodriguez J. L., Rucano Paucar F. H., Talavera-Mendoza F. The Status of Didactic Models for Heritage Education: A Systematic Review. Heritage. 2023. 6. P. 7611-7623.
15. Wolf J., Rothland M., Brauch N. The effectiveness of history teacher education concerning the development of lesson planning knowledge: an example from Germany. History Education Research Journal. 2022. 19 (1). P. 8-14.

REFERENCES

1. Horokhivskiy P. I. (2012). Metodyka vykladannia istorichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli: Navchalnyi posibnyk. [Methods of teaching historical subjects in higher education: Textbook]. Uman. 256. [in Ukrainian].
2. Marynchenko H. M. (2021). Metodyka vykladannia istorii u zakladi vyshchoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Methods of teaching history in a higher education institution: a teaching and methodological manual] Mykolaiv. 292. [in Ukrainian].
3. Moroz O. P. (2023). Osoblyvosti formuvannia kompetentnisnogo pidkhodu u vyvchenni istoriko-kulturnykh protsesiv suspilstva u ZZSO. [Peculiarities of the formation of a competency-based approach in the study of historical and cultural processes of society in the ZZSO] Akademichni vizii. 16. 1-7. [in Ukrainian].
4. Ovsienko L. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretichnyi analiz. [Competency-based approach to learning: theoretical analysis. Pedagogical process: theory and practice] Pedagogichni protsesy: teoriia i praktyka. 2(57). 82-87. [in Ukrainian].
5. Ovcharuk O. V. (2004). Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty. [Development of a competency approach: strategic guidelines for the international community] Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv. 5-14. [in Ukrainian].
6. Pometun O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubiznykh krain. [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in the experience of foreign countries] Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv. 15-24. [in Ukrainian].
7. Savchenko O. P. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli. [Competency-based approach in modern higher education] Pedagogichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. 3. 15-21. [in Ukrainian].
8. Dickinson E. R. (2025). Teaching History in Higher Education: Ethics, Aims, Methods. Cambridge University Press.
9. Fischer-Dárdai A., Kapos J., Popp S. (2023). The constantly changing discipline of history didactics (An introduction). Hungarian Educational Research Journal. № 4. P. 461-469.
10. Halse R. (2025). A didactic model for teaching social studies: Contributing to rich tasks. Nordidactica. № 1. P. 3-27.

11. Jasieczak J. (2022). Kilka uwag na temat nauczania historii. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica*. № 110. P. 417-425.
12. Miralles-Sánchez P., Rodríguez-Medina J., Sánchez-Ibáñez R. (2024). Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*. № 11. P. 3-8.
13. Rodriguez Sandoval M. T., Bernal Oviedo G. M., Rodriguez-Torres M. I. (2022). From preconceptions to concept: The basis of a didactic model designed to promote the development of critical thinking. *International Journal of Educational Research Open*. № 3. P. 2-10.
14. Valencia Arnica Y. K., Ccasani Rodriguez J. L., Rucano Paucar F. H., Talavera-Mendoza F. (2023). The Status of Didactic Models for Heritage Education: A Systematic Review. *Heritage*. № 6. P. 7611-7623.
15. Wolf J., Rothland M., Brauch N. (2022). The effectiveness of history teacher education concerning the development of lesson planning knowledge: an example from Germany. *History Education Research Journal*. № 19(1). P. 8-14.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.09.2025

Дата публікації: 23.10.2025