



Петро Мороз – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання історії, питання підручничотворення з історії, теорія і методика дослідницького навчання історії. Автор і співавтор понад 120 наукових праць, зокрема підручників і посібників з історії.

 pmoroz@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>

УДК 373.5.016:94]:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-2-148-156>

Подано до редакції: 05.04.2026

Прийнято після рецензування: 29.04.2026

Затверджено до друку: 11.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

Анотація. У статті обґрунтовано дидактичний потенціал дослідницьких завдань підручника історії та його електронного додатка як системного інструменту формування критичного мислення та медіаграмотності учнів у контексті компетентнісного підходу.

Проаналізовано сучасні вітчизняні та зарубіжні підходи до формування критичного мислення і медіаграмотності в історичній освіті. Встановлено, що дослідницькі завдання як складник методичного апарату підручника забезпечують організацію активної пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на аналіз, інтерпретацію та критичну оцінку інформації.

Запропоновано типологію дослідницьких завдань, орієнтовану на формування критичного мислення та медіаграмотності учнів: завдання на аналіз історичних джерел, роботу з візуальними матеріалами, порівняння інтерпретацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, проблемно-дослідницькі та інтерпретаційні завдання. Обґрунтовано розмежування функцій підручника й електронного додатка: підручник забезпечує формування базових аналітичних умінь, тоді як електронний додаток створює умови для реалізації повного циклу навчального дослідження.

Наведено приклади реалізації дослідницьких завдань у підручнику історії України для 9-го класу та його електронному додатку, зокрема у форматах фактчекінгу, дослідницьких квестів, ШІ-інтерв'ю з верифікацією відповідей та завдань антропологічного спрямування. Доведено, що такі формати адаптують навчання до когнітивних особливостей цифрового покоління та сприяють формуванню здатності критично оцінювати інформацію і протидіяти маніпуляціям.

Зроблено висновок, що ефективність формування критичного мислення та медіаграмотності великою мірою залежить від системності та дидактичної доцільності дослідницьких завдань у структурі підручничого комплексу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу цієї системи на навчальні результати учнів та порівняльним аналізом підходів до інтеграції медіаграмотності в підручнику історії.

Ключові слова: підручник історії; дослідницькі завдання; критичне мислення; медіаграмотність; історичне мислення; компетентнісний підхід; електронний додаток.

Вступ. Сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом від знаннєвої до компетентнісно орієнтованої моделі навчання, що передбачає формування в учнів не лише

системи знань, а й здатності їх критично осмислювати, застосовувати та оцінювати в різних життєвих ситуаціях. В умовах стрімкого поширення цифрових медіа та зростання обсягів інформації критичне мислення і медіаграмотність постають як ключові компетентності особистості, формування яких стає одним із пріоритетів сучасної освіти.

Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах повномасштабної війни, що супроводжується активними інформаційними впливами, поширенням дезінформації, маніпулятивного контенту та пропаганди. Здатність учнів критично аналізувати інформацію, перевіряти її достовірність, розпізнавати фейки, маніпуляції та упереджені інтерпретації стає не лише освітнім, а й суспільно значущим завданням.

Значний потенціал у розвитку критичного мислення та медіаграмотності має історична освіта, зміст і методи якої органічно передбачають роботу з різнотипними джерелами, інтерпретацію подій, аналіз причинно-наслідкових зв'язків і формування обґрунтованих суджень. Підручник історії при цьому виконує не лише інформаційну, а й організаційно-діяльнісну функцію – і саме через систему дослідницьких завдань реалізується його потенціал щодо розвитку критичного мислення та медіаграмотності учнів.

Постановка проблеми. Щоденно стикаючись із великим масивом різномірної інформації, значна частина якої є недостовірною, фрагментарною або навмисно викривленою, учні потребують сформованих умінь її критичного аналізу. Інформаційна війна, що супроводжує збройну агресію проти України, спрямована не лише на поширення фейкових повідомлень, а й на формування викривлених історичних наративів, підміну понять і маніпулювання суспільною свідомістю.

Уміння оцінювати надійність джерел, розрізняти факти й судження та протидіяти інформаційним впливам становлять основу медіаграмотності і є необхідною умовою формування свідомого громадянина. Провідна роль у розвитку цих умінь належить історичній освіті, яка за природою орієнтована на роботу з джерелами, аналіз інтерпретацій та критичне оцінювання наративів.

Водночас результати досліджень свідчать, що в освітній практиці переважають репродуктивні форми діяльності, а використання цифрових ресурсів здебільшого має ілюстративний характер. Дидактичний потенціал підручника щодо формування критичного мислення та медіаграмотності реалізується неповною мірою – насамперед через недостатню системність використання можливостей дослідницьких завдань.

Таким чином, виникає суперечність між суспільною потребою у формуванні в учнів критичного мислення та медіаграмотності й недостатньою увагою до системи дослідницьких завдань підручника історії для реалізації цієї мети, що й зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування критичного мислення та медіаграмотності учнів перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У контексті компетентнісного підходу ці якості розглядаються як ключові результати навчання, що забезпечують здатність особистості орієнтуватися в інформаційному середовищі, критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

Теоретичні та методичні засади розвитку критичного мислення в освітньому процесі ґрунтовно розкрито у працях О. Пометун, Н. Гупана, В. Власова, Ю. Малієнко, Т. Ремех та ін. Автори обґрунтовують, що розвиток критичного мислення безпосередньо пов'язаний з організацією активної пізнавальної діяльності учнів – передусім через систему пізнавальних і дослідницьких завдань, які стимулюють аналіз інформації, зіставлення різних позицій і формулювання обґрунтованих висновків (Пометун, Гупан & Власов, 2018; Пометун, Малієнко & Ремех, 2022).

Окремий напрям досліджень стосується інтеграції медіаосвіти у зміст шкільного підручника. С. Моцак (2020) доводить, що використання візуальних і аудіовізуальних медіатекстів (ілюстрацій, QR-кодів, реконструкцій) сприяє розвитку в учнів умінь аналізу джерел і розрізнення фактів та суджень. Підручник розглядається не лише як носій інформації, а і як інструмент формування медіаграмотності.

Важливим дидактичним засобом реалізації цього підходу є дослідницькі завдання. У наукових працях вони визначаються як такі, що передбачають встановлення зв'язків між яви-

щами, висування гіпотез, формулювання висновків і здобуття суб'єктивно нових знань (Пентилюк, 2013; Омельчук, 2015; Мієр, 2017; Мороз & Мороз, 2025). У вітчизняній дидактиці дослідницький підхід розглядається як ефективний засіб формування історичного мислення, що забезпечує діяльнісний характер навчання та орієнтацію на самостійне здобуття знань (Пометун, 2015; Мороз & Мороз, 2024).

У зарубіжній дидактиці історії критичне мислення осмислюють у межах концепції історичного мислення (*historical thinking*). П. Сексас і Т. Мортон визначають його ключові концепти: аналіз джерел як доказів, установлення причин і наслідків, розуміння історичної перспективи та оцінювання значущості подій (Seixas & Morton, 2013). С. Вайнберг наголошує на необхідності формування в учнів умінь критичного читання джерел і верифікації інформації в умовах цифрового середовища (Wineburg, 2018).

Сучасні зарубіжні дослідження підкреслюють значущість інтеграції медіаграмотності в навчання історії. Дж. Брейкстоун та ін. доводять ефективність підходу *discipline-based inquiry* (дисциплінарно орієнтованого дослідження) - навчання через методи, властиві фаховій роботі історика: постановку дослідницьких запитань, аналіз першоджерел, оцінювання їхньої достовірності й формулювання обґрунтованих висновків на основі доказів. Автори переконливо показують, що ті самі аналітичні навички, які учень застосовує до історичного документа, ефективно переносяться на роботу з медіаконтентом – новинами, дописами в соціальних мережах, відеоматеріалами, що робить цей підхід дієвим інструментом протидії дезінформації (Breakstone et al., 2025).

Соціально-критичний вимір інтеграції медіаграмотності в навчання історії обґрунтовують А. Клінч і К. ван Ауденгове (Clinch & Van Audenhove, 2023): через аналіз підручників і джерел учні вчаться розпізнавати медіа-маніпуляції, упередження та механізми формування суспільної думки. Подібну логіку реалізує і методичний підхід Р. Гоббс (Hobbs, 2022), який спирається на роботу з мультимедійними джерелами – фотографіями, відео, інфографікою – і орієнтує учнів на деконструкцію медіаповідомлень та вироблення критичної позиції. Обидва підходи є релевантними для аналізу українських підручникових практик, оскільки акцентують увагу на активній дослідницькій діяльності учнів, а не на пасивному засвоєнні готових інтерпретацій.

Попри широке використання цифрових інструментів у навчанні історії, їхнє застосування здебільшого має ілюстративний характер і не забезпечує повноцінної реалізації діяльнісного та дослідницького підходів. Роль підручника як цілісного дидактичного інструменту формування критичного мислення та медіаграмотності залишається недостатньо дослідженою – і саме це визначає наукову проблему цієї статті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичного потенціалу дослідницьких завдань підручника історії та його електронного додатка як інструменту формування критичного мислення та медіаграмотності учнів.

Завдання дослідження:

- проаналізувати теоретичні підходи до формування критичного мислення та медіаграмотності учнів у процесі навчання історії;
- визначити роль дослідницьких завдань у структурі методичного апарату підручника історії та його електронного додатка;
- обґрунтувати типологію дослідницьких завдань, спрямованих на формування критичного мислення та медіаграмотності учнів;

Проілюструвати можливості реалізації таких завдань на прикладі підручника історії України для 9-го класу та його електронного додатка.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюваних методів дослідження.

Теоретичні методи: аналіз і синтез наукової літератури з проблем формування критичного мислення, медіаграмотності та організації дослідницької діяльності учнів – для визначення теоретичних засад дослідження; порівняння вітчизняних і зарубіжних підходів до інтеграції медіаграмотності в навчання історії – для виявлення спільних тенденцій та специфіки

українського контексту; систематизація й узагальнення наукових підходів – для обґрунтування типології дослідницьких завдань.

Емпіричні методи: аналіз змісту підручника історії України для 9-го класу та його електронного додатка – для виявлення наявних форматів дослідницьких завдань і оцінювання їхнього дидактичного потенціалу; узагальнення педагогічного досвіду авторів щодо розроблення та апробації дослідницьких завдань у практиці навчання історії.

Метод моделювання використано для обґрунтування п'ятикомпонентної структури дослідницького завдання та ієрархічної моделі взаємодії підручника й електронного додатка.

Результати та обговорення. На основі аналізу наукових підходів до формування критичного мислення та медіаграмотності учнів, а також узагальнення авторського досвіду розроблення підручника встановлено, що ключовим дидактичним засобом реалізації дослідницького підходу є система дослідницьких завдань, інтегрована у підручник та його електронний додаток.

У межах дослідження дослідницьке завдання визначено як дидактично спроектовану проблемну навчальну ситуацію, що передбачає самостійний або колективний пізнавальний пошук із частково або повністю невідомим результатом (Мороз & Мороз, 2025). На відміну від репродуктивних завдань, воно орієнтоване не на відтворення інформації, а на її аналіз, інтерпретацію та оцінювання. Дослідницьке завдання передбачає роботу з різними джерелами, висування та перевірку гіпотез, створення власної інтерпретації та рефлексію результату. Підсумком виконання є освітній продукт – аналітичний висновок, таблиця, інфографіка, есе тощо. У структурі підручника такі завдання виконують системоутворювальну функцію, визначаючи діяльнiсну логіку опрацювання змісту.

Внутрішня будова дослідницького завдання охоплює п'ять компонентів: постановку проблеми і визначення виду діяльності; добір джерел для дослідження; алгоритм виконання; очікуваний результат (освітній продукт); рефлексію та оцінювання. Така структура забезпечує цілісність пізнавального процесу, а структурований алгоритм виконання компенсує характерну для сучасних учнів схильність до фрагментарного опрацювання інформації, формуючи навички системного аналізу.

Структура завдання визначає його форму, однак не менш важливим є змістовий вимір – які саме типи завдань забезпечують формування критичного мислення та медіаграмотності. На основі аналізу підручника історії України для 9-го класу запропоновано відповідну типологію (табл. 1).

Таблиця 1

Типологія дослідницьких завдань підручника історії та його електронного додатка

Тип завдання	Характеристика	Що формує
Аналіз історичних джерел	Робота з документами, спогадами, статистикою	Критичне мислення, уміння оцінювати достовірність
Порівняння інтерпретацій	Зіставлення різних поглядів на подію	Уміння бачити альтернативи, уникати одновимірності
Робота з візуальними джерелами	Аналіз візуальних джерел - фото, карикатур, ілюстрацій тощо	Медіаграмотність, виявлення маніпуляцій
Встановлення причинно-наслідкових зв'язків	Аналіз процесів і подій, встановлення зв'язків	Логічне мислення, системність
Проблемно-дослідницькі завдання	Розв'язання історичних проблемних ситуацій	Самостійність, аргументація
Інтерпретаційні завдання	Формулювання власних висновків	Рефлексія, критичне оцінювання

Кожен тип реалізує специфічну дидактичну функцію. Завдання на аналіз джерел орієнтують учнів на визначення авторства, мети створення документа, його контексту та достовірності – формуючи базові вміння критичного читання. Завдання на роботу з візуальними джерелами спрямовують увагу на ключові деталі зображення та можливі елементи упередженості чи маніпуляції, що безпосередньо розвиває медіаграмотність. Завдання на порівняння інтерпретацій формують багатоперспективне бачення минулого: зіставляючи різні погляди на одну й ту саму подію, учні вчаться уникати однобічності та аргументовано обстоювати власну позицію. Проблемно-дослідницькі завдання залучають учнів до поетапного розв'язання дослідницької проблеми – вони формують гіпотези, добирають аргументи та презентують результати власного пошуку. Інтерпретаційні завдання завершують цей цикл: учні не лише аналізують чужі позиції, а й формують власні обґрунтовані висновки, що є безпосереднім показником сформованості критичного мислення.

Зазначена типологія реалізується у підручнику та електронному додатку як взаємодоповнюваних компонентах єдиного підручникового комплексу. У підручнику дослідницькі завдання формують базові аналітичні вміння; електронний додаток розширює ці можливості, забезпечуючи повний цикл навчального дослідження через квести та навчальні проєкти. *Так формується ієрархічна модель: підручник → базові аналітичні вміння → електронний додаток → повний цикл дослідження.*

Конкретним прикладом завдання на роботу з візуальними джерелами є аналіз фотографії діячів українського руху ХІХ ст., де учням пропонується визначити соціальний склад зображених осіб, характер їхньої діяльності та історичне значення. Завдання не передбачає єдиної правильної відповіді – воно спонукає до інтерпретації візуального джерела, реалізуючи одразу кілька функцій: розвиток медіаграмотності, критичного мислення та інтерпретаційних умінь.

Поряд із завданнями на роботу з окремим джерелом електронний додаток пропонує складніші форми дослідницької діяльності, що передбачають зіставлення різнотипних матеріалів. Так, у дослідницькому квесті «Образ українського села: очима очевидця та художника» учні аналізують писемні джерела (Д. де ла Фліз, Й. Г. Коль), зіставляють їх із візуальними матеріалами, формують узагальнений образ доби та оцінюють пізнавальні можливості різних типів джерел. Обов'язковим етапом є рефлексія – самооцінка достовірності власної інтерпретації та осмислення обмежень кожного типу джерел. Такий формат формує не лише аналітичні вміння, а й дослідницьку чесність – розуміння того, що будь-яке джерело має межі.

Квест-розслідування «Чому українське селянство не підтримало польського повстання 1863–1864 рр.» демонструє реалізацію проблемно-дослідницького типу завдань: учні висувують гіпотези, аналізують маніфести та позиції істориків, будують аргументований висновок і оцінюють переконливість власної аргументації. Принципово важливо, що завдання не має заздалегідь визначеної «правильної» відповіді – воно моделює реальну дослідницьку ситуацію, у якій учень змушений самостійно зважувати докази.

Важливим форматом в електронному додатку до підручника є завдання «Фактчекінг для історика». Такі завдання пропонують учням проаналізувати конкретну тезу, дібрати аргументи «за» і «проти», винести вердикт за шкалою «права / частково права / маніпуляція / неправда» та пояснити різницю між фактом і інтерпретацією. Цей формат безпосередньо моделює практику медіаграмотності – ті самі дії, які учень виконує з історичним твердженням, він може застосувати до будь-якого медіаповідомлення.

На окрему увагу заслуговують завдання у форматі ШІ-інтерв'ю. Завдання такого типу передбачають підготовку запитань для штучного інтелекту, критичну перевірку отриманих відповідей, оцінку їхньої достовірності та формулювання аналітичного коментаря. Ключовим тут є не саме звернення до ШІ, а обов'язковий фактчекінг і зіставлення відповідей із підручником та джерелами, що формує в учнів компетентність критичної перевірки генеративного контенту, дедалі більш затребувану в умовах стрімкого поширення ШІ-технологій.

Завдання антропологічного виміру – написання «щоденників свідків», «листів» від імені історичних осіб або репортажів «LIVE» – розвивають історичну емпатію та вміння розпізнавати емоційне забарвлення джерел. Рольові формати («журналіст», «історик-детектив», «фактчекер») активізують особистісну залученість учнів, а орієнтація на цифрові продукти – публікації для соціальних мереж, QR-маршрути – створює автентичний контекст застосування навчальних умінь.

Порівняння отриманих результатів із сучасними науковими дослідженнями підтверджує, що системне використання дослідницьких завдань відповідає актуальним тенденціям розвитку історичної освіти (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2018; Breakstone et al., 2025). Їхня інтеграція у підручник та електронний додаток забезпечує перехід від інформаційної до діяльній моделі навчання – від засвоєння готових знань до самостійного дослідження, критичного аналізу й усвідомленої орієнтації в інформаційному просторі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження обґрунтовано дидактичний потенціал дослідницьких завдань підручника історії та його електронного додатка як системного інструменту формування критичного мислення та медіаграмотності учнів в умовах компетентісно орієнтованого навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні типології дослідницьких завдань підручника історії, орієнтованої на формування критичного мислення та медіаграмотності учнів, а також у розмежуванні функцій підручника й електронного додатка в реалізації дослідницької діяльності. На відміну від попередніх досліджень, де дослідницькі завдання розглядалися переважно як засіб організації пізнавальної діяльності (Мороз & Мороз, 2024; 2025), у цій статті їх уперше осмислено як інструмент формування медіаграмотності в умовах інформаційної війни – із залученням інноваційних форматів (фактчекінг, ШІ-інтерв'ю, медіаторчість).

Доведено, що ефективність дослідницьких завдань визначається їхньою структурованістю, проблемністю й орієнтацією на створення освітнього продукту. Запропонована типологія – аналіз джерел, робота з візуальними матеріалами, порівняння інтерпретацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, проблемно-дослідницькі та інтерпретаційні завдання – систематизує дослідницьку діяльність учнів і підвищує дидактичну ефективність підручкового комплексу у формуванні ключових компетентностей.

Розмежування функцій підручника та електронного додатка уточнює їхню роль у цьому процесі: підручник забезпечує формування базових аналітичних умінь, тоді як електронний додаток створює умови для повного циклу навчального дослідження з інтеграцією цифрових інструментів і мультимедійних джерел.

Інтеграція інноваційних форматів – фактчекінгу, ШІ-інтерв'ю з обов'язковою верифікацією відповідей, завдань антропологічного виміру та медіаторчості – забезпечує адаптацію навчання до когнітивних особливостей цифрового покоління і формує в учнів здатність критично оцінювати інформацію, розпізнавати маніпуляції й усвідомлено орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі. Це набуває особливої ваги в умовах інформаційної війни, що супроводжує збройну агресію проти України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з кількома напрямками: розробленням методики впровадження дослідницьких завдань у цифровому освітньому середовищі; емпіричним вивченням впливу системного використання таких завдань на рівень сформованості критичного мислення й медіаграмотності учнів; порівняльним аналізом підходів до конструювання дослідницьких завдань у вітчизняних і зарубіжних підручниках – зокрема в контексті інтеграції медіаграмотності в навчання історії.

Список використаних джерел

- Кабінет Міністрів України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти* (Постанова № 898) https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
- Мієр, Т. (2017). *Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів* (Дисертація доктора педагогічних наук). Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.I..pdf>
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2024). Дослідницька діяльність учнів з історії в школі: концептуальні засади та практичні аспекти впровадження. У *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską* (Monografia) (pp. 119–140). MANS w Łomży. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744707/>
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2025). Особливості розроблення дослідницьких завдань з історії для учнів базової школи. *Проблеми сучасного підручника*, (34), 197–217. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-197-217>
- Моцак, С. (2020). Інтеграція медіаосвіти в шкільний підручник з історії як фактор формування медіаграмотності учнів (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)», для 6-го класу закладів загальної середньої освіти). *Проблеми сучасного підручника*, (24), 163–174. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-163-174>
- Омельчук, С. О. (2015). *Дослідницький підхід до навчання мови : лінгводидактичний словник-довідник* (Навчальний посібник). <https://surl.li/mmspcp>
- Пентиліук, М. (2013). *Словник-довідник з української лінгводидактики* (Навчальний посібник). Ленвіт.
- Пометун, О. (2015). Система пізнавальних завдань у компетентісно орієнтованому підручнику історії. *Проблеми сучасного підручника*, (15), 186–197. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713771/>
- Пометун, О., Гупан, Н., & Власов, В. (2018). *Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі* (Методичний посібник). ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712706/>
- Пометун, О., Гупан, Н., Дудар, О., & Мороз, П. (2026a). *Електронний додаток до підручника «Історія України» для 9 класу закладів загальної середньої освіти*. <https://surl.li/ujyscz>
- Пометун, О., Гупан, Н., Дудар, О., & Мороз, П. (2026b). «Історія України» підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Видавничий дім "Освіта". <https://surl.li/ctjvto>
- Пометун, О., Ремех, Т., & Малієнко, Ю. (2022). Навчання п'ятикласників інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство». У *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови* (Методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року: методичні рекомендації) (с. 215–232). Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738117/>
- Breakstone, J., Smith, M., Rapke, M., & Wineburg, S. (2025). Critical thinking in the classroom: The historical method as a tool for civic competence. *Frontiers in Sociology*, (10), 1526437. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1526437>
- Clinch, A., & Van Audenhove, C. (Eds.). (2023). *Teaching history to face the world today: Critical perspectives on history education*. Peter Lang Publishing. <https://www.peterlang.com/document/1322931>
- Hobbs, R. (2022). *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world*. SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/books/the-teachers-guide-to-media-literacy>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. ON: Nelson Education. <https://archive.org/details/bigsixhistorical0000seix>
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo23022136.html>

References

- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* (Postanova № 898) https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (in Ukrainian).
- Miier, T. (2017). *Dydaktychni zasady orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv* (Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk). Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.I..pdf> (in Ukrainian).
- Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2024). Doslidnytska diialnist uchniv z istorii v shkoli: kontseptualni zasady ta praktychni aspekty vprovadzhennia. In *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską* (Monografia) (s. 119–140). MANS w Łomży. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744707/> (in Ukrainian).
- Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2025). Osoblyvosti rozroblennia doslidnytskykh zavdan z istorii dlia uchniv bazovoi shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (34), 197–217. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-197-217> (in Ukrainian).
- Motsak, S. (2020). Intehratsiia mediaosvity v shkilnyi pidruchnyk z istorii yak faktor formuvannia mediahramotnosti uchniv (na prykladi pidruchnyka «Vsesvitnia istoriia. Istoriia Ukrainy (intehrovanyi kurs)», dlia 6-ho klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (24), 163–174. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-163-174> (in Ukrainian).
- Omelchuk, S. O. (2015). *Doslidnytskyi pidkhid do navchannia movy : lnhvodydaktychni slovnyk-dovidnyk* (Navchalnyi posibnyk). <https://surl.li/mmspcp> (in Ukrainian).
- Pentyliuk, M. (2013). *Slovnyk-dovidnyk z ukraïnskoi lnhvodydaktyky* (Navchalnyi posibnyk). Lenvit (in Ukrainian).
- Pometun, O. (2015). Systema piznavalnykh zavdan u kompetentnisno oriientovanomu pidruchnyku istorii. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (15), 186–197. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713771/> (in Ukrainian).
- Pometun, O., Hupan, N., & Vlasov, V. (2018). *Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli* (Metodychnyi posibnyk). TOV «KONVI PRINT». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712706/> (in Ukrainian).
- Pometun, O., Hupan, N., Dudar, O., & Moroz, P. (2026a). *Elektronnyi dodatok do pidruchnyka «Istoriia Ukrainy» dlia 9 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. <https://surl.li/ujysz> (in Ukrainian).
- Pometun, O., Hupan, N., Dudar, O., & Moroz, P. (2026b). «Istoriia Ukrainy» pidruchnyk dlia 9 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Vydavnychi dim "Osvita". <https://surl.li/ctjvto>
- Pometun, O., Remekh, T., & Maliienko, Yu. (2022). Navchannia piatyklasnykiv intehrovanooho kursu «Doslidzhuiemo istoriiu i suspilstvo». In *Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voïennoho stanu ta vidbudovy* (Metodychnyi poradnyk naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy do pochatku novoho navchalnoho roku: metodychni rekomendatsii) (pp. 215–232). Vydavnychi dim «Osvita». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738117/> (in Ukrainian).
- Breakstone, J., Smith, M., Rapke, M., & Wineburg, S. (2025). Critical thinking in the classroom: The historical method as a tool for civic competence. *Frontiers in Sociology*, (10), Article 1526437. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1526437> (in English).
- Clinch, A., & Van Audenhove, C. (Eds.). (2023). *Teaching history to face the world today: Critical perspectives on history education*. Peter Lang Publishing. <https://www.peterlang.com/document/1322931> (in English).
- Hobbs, R. (2022). *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world*. SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/books/the-teachers-guide-to-media-literacy> (in English).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. ON: Nelson Education. <https://archive.org/details/bigsixhistorical0000seix> (in English).
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo23022136.html> (in English).

Petro Moroz, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Doctoral Candidate at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Research interests: *methods of teaching history, issues of history textbook creation, theory and methodology of inquiry-based history learning. Author and co-author of more than 120 scientific publications, including history textbooks and teaching manuals.*

RESEARCH-BASED TASKS IN HISTORY TEXTBOOKS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING AND MEDIA LITERACY

Abstract. The article substantiates the didactic potential of research-based tasks in a history textbook and its electronic supplement as a systemic tool for developing students' critical thinking and media literacy within the competence-based approach.

Contemporary Ukrainian and international approaches to fostering critical thinking and media literacy in history education are analyzed. It is established that research-based tasks, as a component of the textbook's methodological framework, ensure the organization of active cognitive activity aimed at analysis, interpretation, and critical evaluation of information.

A typology of research-based tasks oriented toward developing students' critical thinking and media literacy is proposed, including tasks for analyzing historical sources, working with visual materials, comparing interpretations, identifying cause-and-effect relationships, as well as problem-based and interpretive tasks. The functions of the textbook and the electronic supplement are differentiated: the textbook supports the development of basic analytical skills, while the electronic supplement enables the implementation of a full cycle of inquiry-based learning.

Examples of implementing research-based tasks in a Grade 9 History of Ukraine textbook and its electronic supplement are provided, including fact-checking activities, inquiry-based quests, AI-interview tasks with verification of responses, and anthropologically oriented tasks. It is demonstrated that these formats adapt learning to the cognitive characteristics of the digital generation and foster students' ability to critically evaluate information and resist manipulation.

The study concludes that the effectiveness of developing critical thinking and media literacy largely depends on the systematic and didactically grounded integration of research-based tasks within the textbook complex.

Prospects for further research include empirical studies on the impact of this system on students' learning outcomes and comparative analysis of approaches to integrating media literacy into history textbooks.

Keywords: history textbook; research-based tasks; critical thinking; media literacy; historical thinking; competence-based approach; electronic supplement.