

УДК 37.091.3:94

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-75-86

Желіба О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
zhelibao@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7711-874X>

Бакка Т. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
t.v.bakka@udu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-9953-0479>

Богомаз О. Ю.

доктор філософії з освіти/педагогіки,
старший викладач кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
o.y.bohomaz@udu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0133-1576>

МЕТОД КЕЙСІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

У статті обґрунтовано дидактичний потенціал методу кейсів як засобу формування програмних результатів навчання в історичній освіті. Визначено сутність, принципи й особливості історичного кейсу та його місце серед проблемно-орієнтованих методів навчання. Запропоновано авторську модель застосування кейс-методу, що охоплює історичний контекст, проблемну ситуацію, джерельний комплекс, систему запитань, аналіз альтернатив, аргументацію, рефлексію та оцінювання. Розроблено алгоритм проєктування історичних кейсів на основі зворотного планування, предметно-орієнтовану класифікацію кейсів, матрицю відповідності компонентів історичного кейсу програмним результатам навчання та критерії оцінювання досягнення програмних результатів навчання. Обґрунтовано можливості використання кейсів історичної особи та кейсів історика для розвитку історичного мислення, критичного аналізу джерел, історичної емпатії, аргументаційних умінь і здатності ухвалювати обґрунтовані рішення.

Ключові слова: метод кейсів; історична освіта; програмні результати навчання; компетентнісний підхід; історичне мислення; історична емпатія; критичний аналіз джерел; історичний кейс; проблемне навчання.

Постановка проблеми. Сучасна історична освіта розвивається в межах компетентнісної парадигми, що передбачає переорієнтацію навчального процесу із засвоєння історичних фактів і хронології на формування історичного мислення, дослідницьких умінь та здатності застосовувати історичні знання для розв'язання проблемних ситуацій [4; 19, с. 3–5]. У цих умовах особливого значення набувають методи активного навчання, які забезпечують досягнення програмних результатів навчання (ПРН) через аналіз історичних джерел, аргументоване обговорення альтернатив та ухвалення рішень в умовах історичної невизначеності [4; 11]. Одним із найбільш перспективних серед них є метод кейсів, який поєднує розвиток предметних компетентностей із формуванням навичок критичного мислення, співпраці та історичної емпатії. Водночас у сучасній педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено методичні підходи до конструювання історичних кейсів, безпосередньо зорієнтованих на формування програмних результатів навчання на різних рівнях освіти, що ускладнює забезпечення наступності між середньою та вищою школою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя та практичний досвід застосування кейс-методу в історичній освіті ґрунтуються на фундаментальних розробках Гарвардської школи, зокрема роботах Д. Мосса, які довели високу ефективність переходу від пасивної ретроспекції до активного аналізу історичних подій у «теперішньому часі». Принцип «теперішнього часу» – моделювання ситуації так, ніби учасник не знає подальшого перебігу подій [4; 19, с. 4]. Сучасний науковий дискурс фокусується на дидактичному потенціалі методу для розвитку критичного мислення, навичок самостійного дослідження первинних джерел та здатності до системного розв'язання проблем (Mutawakkil, Columbia CTL) [4; 11; 18, с. 156; 19, с. 6]. Окремий масив публікацій присвячено формуванню через кейси історичної емпатії та уяви, що дає змогу учням глибше розуміти мотивації діячів минулого (К. Перротта, Т. де Льюор) [4; 9, с. 28–30; 11; 19, с. 12–14; 20, с. 30–31]. Значний внесок у розроблення інструментарію ухвалення рішень зроблено дослідниками Decision-Forcing Cases (Б. Гудмундссон, М. Хоффман), які пропонують чіткі алгоритми конструювання перерваних наративів [4; 12; 13, с. 5–7; 14; 15; 19, с. 8]. Водночас актуальні дослідження Е. Брей Гібсон та А. Мейджор висвітлюють специфіку реалізації кейс-методу в онлайн-середовищі [6; 17] та через колаборативні групові активності [4; 11; 17].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри таку ґрунтовну базу, у науковій літературі спостерігається певний дефіцит праць, які б системно пов'язували архітектуру історичного кейсу безпосередньо з дескрипторами програмних результатів навчання на різних рівнях освіти, що й зумовлює потребу в нашому дослідженні.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу методу кейсів у навчанні історії та розроблення моделі його застосування для цілеспрямованого формування програмних результатів навчання здобувачів базової, профільної середньої та вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: розкрити сутність, принципи та дидактичні особливості кейс-методу в історичній освіті; охарактеризувати його відмінності від інших проблемно-орієнтованих методів навчання; обґрунтувати взаємозв'язок між структурою історичного кейсу та програмними результатами навчання; запропонувати авторську модель і алгоритм проєктування історичних кейсів; розробити класифікацію історичних кейсів, матрицю відповідності компонентів кейсу програмним результатам навчання, приклади їх практичного використання та критерії оцінювання досягнення результатів навчання в середній і вищій школі.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних наукових методів: *теоретичний аналіз та узагальнення* науково-педагогічної літератури – для вивчення стану розроблення проблеми та окреслення методологічних засад компетентнісного підходу; *системно-структурний підхід* – для обґрунтування та інтеграції восьми компонентів авторської моделі застосування кейс-методу в навчанні історії; *метод моделювання* – для проєктування алгоритму планування, розроблення матриці відповідності програмних результатів навчання елементам кейсу та створення багаторівневих критеріальних шкал оцінювання досягнень здобувачів; *компаративний (порівняльний) аналіз* – для зіставлення сутнісних характеристик, завдань, ролей здобувачів та очікуваних результатів у межах кейсів історичної особи та кейсів історика; а також *метод класифікації та систематизації* – для структурування історичних кейсів за змістовим, освітньо-кваліфікаційним та предметно-орієнтованим критеріями.

Автори засвідчують використання в процесі підготовки роботи інструментів генеративного штучного інтелекту. За повного людського нагляду (відповідно до GAIDeT, 2025) їм було делеговано пошук і систематизацію джерел, вичитування, редагування та перекладу джерел англійською мовою, аналізу даних, вичитування та редагування, реформатування із застосуванням ChatGPT-5.5 (OpenAI, червень 2026 р.) та Gemini 3.6 (Google, Core Update червня 2026 р.). Усі отримані результати перевірені, відредаговані й затверджені автором, який несе повну відповідальність за

зміст і висновки роботи; інструменти ШІ не є авторами та не відповідають за кінцеві результати. Декларація не стосується використання базових засобів перевірки граматики, орфографії та оформлення посилань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кейс-метод в історичній освіті визначається як активна форма навчання, що фокусується на дослідженні конкретних ситуацій (кейсів) і передбачає засвоєння знань через практичну діяльність [4; 8]. Кейс-метод є студентоцентрованою, високоінтерактивною формою навчання, яка перетворює аудиторне заняття на колективний пошук аналітичних рішень для складних проблем, пов'язаних із реальними історичними подіями [4; 10, с. 45]. За влучним висловом професора Д. Мосса, сутність методу полягає у тріаді «кейс, питання та дошка», де наратив забезпечує контекст, питання стимулюють критичне мислення через діалог, а дошка слугує для візуалізації та структурування аргументів у реальному часі [11].

Принципи кейс-методу базуються на засадах діалогу та інструкторської нейтральності, де викладач виступає в ролі «скромного дослідника», ретельно уникаючи нав'язування власних оцінок чи «правильних» відповідей [4; 13, с. 16]. Навчання відбувається через систему послідовних запитань, які змушують здобувачів заглиблюватися в матеріал, перевіряти логіку власних міркувань та реагувати на виклики з боку колег. Ключовим є принцип *«теперішнього часу»*: історія в кейсі переживається як живий процес ухвалення рішень в умовах реальної невизначеності, без допомоги ретроспективного погляду (знання фіналу подій) [11]. Крім того, метод спирається на принципи колаборативного навчання та конструктивізму, де знання конструюється групою через спільний аналіз доказів та координацію різних перспектив для розв'язання «погано структурованих» проблем [4; 18, с. 156; 19].

Характерними ознаками кейс-методу є центральна роль протагоніста – історичної особи, яка опинилася перед складною дилемою, та використання первинних джерел (листів, щоденників, газетних звітів, мап, урядових документів) замість готових наративів підручників [4; 13, с. 5]. Структурно такий підхід базується на *«перерваному наративі»*, що зупиняє розповідь безпосередньо в момент ухвалення рішення, змушуючи здобувачів самостійно зважувати факти та захищати власну позицію до того, як буде розкрито реальний історичний фінал [13, с. 5]. Важливою рисою є неоднозначність історичних ситуацій та орієнтація на дію: кейси відображають складність і неоднозначність історичної реальності, де інформація часто є неповною або суперечливою, що вимагає від здобувачів не просто опису, а формулювання обґрунтованого плану дій [8, с. 95; 11]. Це сприяє розвитку історичної емпатії – здатності розуміти мотивації, почуття та цінності людей минулого з урахуванням історичного контексту їхньої діяльності [9, с. 30; 20, с. 31].

Використання кейс-методу в навчанні історії створює умови для комплексного розвитку предметних і загальних компетентностей здобувачів освіти. Аналіз історичних дилем спонукає їх інтерпретувати джерела, зіставляти альтернативні пояснення подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та аргументовано обґрунтовувати власні висновки [11, с. 51]. Робота з історичними ситуаціями сприяє формуванню історичної емпатії, оскільки учасники навчання аналізують події з позиції їхніх сучасників, а не крізь призму відомого результату [4; 9, с. 1, 3]. Дискусійний характер кейсів розвиває навички аргументації, академічної комунікації та командної взаємодії [8; 11, с. 51; 17, с. 156, 158]. Систематичне використання різних типів історичних джерел формує вміння критично оцінювати інформацію, виявляти упередження, зіставляти свідчення та будувати власну історичну інтерпретацію [19, с. 34–35]. Процес ухвалення рішень стає центральним операційним елементом, оскільки метод зосереджується на *«перерваному наративі»*, змушуючи учнів брати на себе відповідальність за вибір у ситуаціях реальної історичної невизначеності [11, с. 51]. Ефективність навчання суттєво підвищується завдяки командній роботі, де спільний пошук розв'язання «погано структурованих» проблем сприяє розвитку навичок лідерства, взаємодії та здатності конструювати знання в колаборативному середовищі [4].

На відміну від стандартних задач або історичних задач, які переважно орієнтовані на пошук заздалегідь визначеної «правильної» відповіді в тексті чи перевірку знання фактів, історичний кейс не пропонує готових рішень і стимулює багатоперспективний аналіз. На відміну від проєктів, які зазвичай передбачають самостійне виявлення проблеми та тривалий процес реалізації її вирішення, кейс фокусується на інтенсивній інтерактивній дискусії навколо вже ідентифікованої поворотної точки історії для рефлексивного порівняння реального фіналу зі стратегіями, запропонованими здобувачами [4; 8, с. 95].

Проєктування історичного кейсу доцільно здійснювати відповідно до програмних результатів навчання, які визначають очікувані та вимірювані досягнення здобувачів освіти. На відміну від навчальних цілей, що відображають педагогічний задум окремого заняття [4; 11, с. 51], результати навчання характеризують те, що учень або студент здатний продемонструвати після завершення роботи з кейсом. Компетентності при цьому виступають ширшими інтегрованими характеристиками знань, умінь, способів мислення та ставлень, визначених освітніми стандартами [1; 2; 3; 11, с. 51], тоді як програмні результати навчання конкретизують їх через спостережувані й оцінювані дії здобувача [19, с. 34]. Саме тому ефективність історичного кейсу визначається не складністю запропонованої ситуації, а тим, наскільки його структура забезпечує досягнення визначених програмних результатів навчання та створює умови для розвитку історичного мислення, дослідницьких умінь і здатності ухвалювати обґрунтовані рішення [4; 11, с. 51]. Такий підхід дає змогу інтегрувати когнітивні аспекти аналізу з афективними елементами історичної емпатії, перетворюючи освітній процес на цілеспрямоване формування готовності випускника до ухвалення обґрунтованих рішень у ситуаціях реальної соціальної та професійної невизначеності [9, с. 1; 19, с. 34].

Авторська модель застосування кейс-методу в історичній освіті базується на системній інтеграції восьми ключових компонентів:

1. Історичний контекст створює необхідне «панорамне тло» подій і дає змогу учням локалізувати проблему в часі та просторі.
2. Центральне місце займає проблемна ситуація, побудована як «перерваний наратив» навколо ключової історичної дилеми, де протагоніст постає перед реальною невизначеністю, без можливості скористатися знанням подальшого перебігу подій.
3. Для розв'язання ситуації використовується розширений джерельний комплекс, що поєднує первинні документи та аналітичні вторинні матеріали, стимулюючи самостійні дослідницькі навички здобувачів.
4. Процес пізнання спрямовується через систему запитань, які спонукають до глибокого аналізу контексту, перевірки логіки міркувань та виявлення прихованих упереджень у свідченнях.
5. Учні мають самостійно ідентифікувати та зважити можливі альтернативи рішень, розглядаючи історію як варіативний процес, а не як наперед визначений і неминучий сценарій.
6. Ключовим операційним етапом взаємодії є аргументація, де обрана стратегія логічно обґрунтовується та захищається на основі доказів у ході інтенсивної групової дискусії.
7. Завершується цикл фазою рефлексії, що передбачає метакогнітивне осмислення процесу ухвалення рішень та порівняння власних висновків із реальним історичним фіналом (В-кейсом), якщо він є.
8. Цілісність моделі забезпечує системне оцінювання з використанням чітких критеріїв і рубрик, що дають змогу об'єктивно виміряти прогрес у розвитку критичного мислення, навичок роботи з інформацією та історичної емпатії.

Алгоритм розроблення ефективного історичного кейсу базується на принципах «зворотного планування», де вихідною точкою є чітке визначення програмних результатів навчання та відповідних їм компетентностей, що відповідають державним освітнім стандартам. Наступним кроком є ідентифікація навчальної проблеми, яка в історичному контексті зазвичай фокусується на виборі протагоніста та конкретної

точки ухвалення рішення, де особа/особи постає/постають перед реальною невизначеністю [12-16]. Для операціоналізації цієї проблеми розробник формує джерельний комплекс, ретельно відбираючи первинні документи та вторинні матеріали, які забезпечують фактологічну насиченість наративу, але не розкривають фінальний результат подій. На основі цих джерел проектується система завдань та послідовність запитань, які стимулюють здобувачів аналізувати контекст, зіставляти докази та формулювати власні варіанти рішень. Об'єктивність вимірювання прогресу забезпечується через розроблення критеріїв оцінювання, що дають змогу оцінити як когнітивні аспекти (аналіз фактів), так і афективні елементи (рівень історичної емпатії) [19, с. 4–6]. Завершальним етапом алгоритму є фаза рефлексії, яка передбачає аналіз результатів застосування кейсу з метою їх урахування під час розроблення наступних кейсів [11].

Історичні кейси можуть бути класифіковані за кількома критеріями. За змістом вони поділяються на політичні (аналіз державного управління, влади, реформ, політичних конфліктів), соціальні (дослідження суспільних відносин, соціальних груп і повсякденного життя), культурні (розгляд розвитку освіти, науки, мистецтва, релігії та культурної спадщини) і міжнародні (вивчення дипломатії, міжнародних відносин, війн та інтеграційних процесів) [7]. За рівнем освіти доцільно виділяти базові кейси, адаптовані до навчальних потреб учнів базової середньої школи; профільні, орієнтовані на поглиблене вивчення історії у старшій школі; та університетські, які характеризуються високим рівнем складності, використанням історіографічних дискусій, комплексного аналізу джерел і дослідницьким характером завдань.

Проте, на нашу думку, важливо виділити предметно-орієнтовану класифікацію історичних кейсів (табл. 1), яка ґрунтується на тому, чия діяльність є об'єктом аналізу. Такий підхід дає змогу розмежовувати пізнання історичного процесу та пізнання процесу історичного дослідження.

Таблиця 1

Класифікація історичних кейсів

Критерій	Кейс історичної особи / осіб	Кейс історика / історикині / істориків
Об'єкт аналізу	Діяльність історичних діячів, соціальних груп, учасників історичних подій	Діяльність історика як дослідника минулого, інтерпретація історичних фактів
Предмет дослідження	Історичні події, рішення, мотиви, наслідки діяльності історичних акторів	Історіографічні концепції, методологія, робота з джерелами, наукові дискусії
Основне навчальне запитання	«Чому історична особа діяла саме так і які наслідки це мало?»	«Чому історики по-різному пояснюють один і той самий факт?»
Тип проблемної ситуації	Ухвалення історичного рішення в конкретних умовах	Вибір методів дослідження, оцінка джерел, формування історичної інтерпретації
Роль здобувачів	Аналізують мотиви, альтернативи, прогнозують наслідки, ухвалюють рішення від імені історичної особи	Аналізують історичні джерела, порівнюють концепції, аргументують власну історичну інтерпретацію
Домінуючі методи роботи	Реконструкція подій, рольова дискусія, моделювання ухвалення рішень, аналіз альтернатив	Історіографічний аналіз, критика джерел, порівняння концепцій, академічна дискусія
Провідні результати навчання	Розуміння причинно-наслідкових зв'язків, історичної емпатії, багатоваріантності історичного розвитку	Формування історичного мислення, інформаційної грамотності, навичок критичного аналізу історичних джерел

Джерело: розроблено авторами.

Отже, запропонована предметно-орієнтована класифікація дає змогу розмежувати два взаємодоповнювальні напрями історичного пізнання. Якщо кейс історичної особи моделює процес ухвалення рішень безпосередніми учасниками історичних подій і спрямований на реконструкцію історичної реальності, то кейс історика переносить увагу на процес створення історичного знання, аналіз джерел, методологію дослідження та оцінювання різних історіографічних інтерпретацій. Використання обох типів кейсів забезпечує комплексний розвиток історичного мислення: від розуміння причин, перебігу й наслідків історичних подій до усвідомлення принципів наукового пізнання минулого.

З позицій компетентнісного підходу обидва типи кейсів забезпечують формування різних груп програмних результатів навчання. Кейси історичної особи насамперед сприяють розвитку вмінь аналізувати історичні процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативи історичного розвитку та прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень. Натомість кейси історика орієнтовані на формування дослідницької компетентності, навичок критичного аналізу історичних джерел і наукових концепцій, аргументованого обговорення історіографічних проблем та рефлексії щодо природи історичного знання. Поєднання цих двох типів кейсів забезпечує цілісне формування предметної історичної компетентності здобувачів освіти.

Формування програмних результатів навчання засобами історичних кейсів ґрунтується на системному взаємозв'язку між структурою кейсу та видами навчальної діяльності здобувачів освіти [19, с. 15–18]. Кожен компонент кейсу – проблемна ситуація, історичний контекст, джерельний комплекс, система запитань, групова дискусія, аргументація та рефлексія – спрямований на розвиток конкретних умінь і способів діяльності [11]. Такий підхід забезпечує цілеспрямоване формування історичного мислення, критичного аналізу інформації та історичної емпатії [9, с. 28–30], а також дає змогу добирати адекватні критерії оцінювання й об'єктивно визначати рівень досягнення програмних результатів навчання за допомогою рубрик, аналітичних звітів і засобів рефлексії [4].

Визначимо матрицю відповідності ПРН та компонентів історичного кейсу.

Таблиця 2

Матриця відповідності ПРН та компонентів історичного кейсу

ПРН (приклад)	Елемент кейсу	Діяльність учнів	Спосіб оцінювання
Ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах реальної історичної невизначеності	Проблемна ситуація	Аналіз альтернатив, вибір стратегії дії, захист позиції у діалозі	Оцінювальний звіт за кейсом (позиція, аргументи, план дій)
Аналізувати та синтезувати інформацію з розрізнених первинних джерел	Джерельний комплекс (первинні документи, листи, мапи)	Координація свідчень, виявлення упереджень, контекстуальна інтерпретація фактів	Графічні органайзери, документні завдання
Виявляти історичну емпатію та розуміти перспективи діячів минулого	Постать історичного протагоніста та контекст епохи	Рольове моделювання («взути черевики» діяча), аналіз мотивацій	П'ятирівнева рубрика емпатії К. Перротті
Ефективно співпрацювати в команді та вести конструктивну дискусію	Діалог та візуалізація аргументів на дошці	Виконання рольових функцій у групі (лідер, секретар), спільне розв'язання проблем	Рубрика оцінювання групової взаємодії, рефлексивні есе

Джерело: розроблено авторами.

Визначимо приклади кейсів (табл. 3):

Таблиця 3

Приклади кейсів

Критерій	Кейс історичної особи / осіб	Кейс історика / історикині / істориків
Назва кейсу	Чи мав Богдан Хмельницький альтернативу Переяславській угоді 1654 року?	Чому історики по-різному оцінюють Переяславську раду 1654 року?
Проблемна ситуація	На початку 1654 р. Гетьманщина перебувала у складному військово-політичному становищі. Війна з Річчю Посполитою тривала, союз із Кримським ханством виявився ненадійним, а міжнародне визнання козацької держави залишалося невизначеним. Перед Богданом Хмельницьким постає проблема вибору подальшої зовнішньополітичної стратегії.	Незважаючи на однаковий комплекс історичних джерел, українські, польські, російські та західні історики пропонують різні інтерпретації значення Переяславської ради. Одні розглядають її як військово-політичний союз, інші – як васальну залежність, персональну унію або початок інкорпорації Гетьманщини до Московської держави.
Матеріали кейсу	Уривки з «Березневих статей», листування Б. Хмельницького, документи московського уряду, польські дипломатичні повідомлення, карти воєнних дій, статистичні дані про військові ресурси сторін.	Фрагменти праць Михайла Грушевського, В'ячеслава Липинського, Ореста Субтельного, Сергія Плохія, уривки з першоджерел, сучасні історіографічні статті.
Завдання для здобувачів освіти	• визначити чинники, що впливали на рішення гетьмана; • оцінити можливі альтернативи (продовження союзу з Кримом, переговори зі Швецією чи Османською імперією, укладення союзу з Московським царством); • обґрунтувати власне рішення від імені історичного діяча; • спрогнозувати короткострокові та довгострокові наслідки обраної стратегії.	• порівняти аргументи різних істориків; • визначити, які джерела використовує кожен автор; • встановити вплив методології та історичного контексту на інтерпретацію подій; • сформулювати власний висновок щодо найбільш аргументованої концепції.

Джерело: розроблено авторами.

Для оцінки роботи здобувачів варто використати чотирирівневу шкалу (1 – початковий, 2 – базовий, 3 – достатній, 4 – високий), яку можна перевести в інші види шкал залежно від системи оцінювання. За цим зразком можна розробити критерії оцінювання конкретних результатів навчання.

Таблиця 4

Критерії оцінювання результатів навчання

Критерій	1 рівень (початковий)	2 рівень (базовий)	3 рівень (достатній)	4 рівень (високий)
1	2	3	4	5
Знання	Відтворює окремі історичні факти без розуміння їх взаємозв'язку; допускає суттєві помилки.	Відтворює основний зміст подій, понять і персоналій, але пояснення є фрагментарними.	Демонструє цілісне знання історичного матеріалу, правильно використовує історичні поняття й факти.	Демонструє системне та глибоке знання теми, інтегрує матеріал з інших історичних періодів і дисциплін.

Продовження таблиці 4

1	2	3	4	5
Аналіз	Описує події без встановлення причинно-наслідкових зв'язків.	Визначає окремі причини й наслідки, але аналіз є поверховим.	Аналізує історичну ситуацію, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, порівнює альтернативи.	Комплексно аналізує історичну проблему, виявляє взаємозв'язки між політичними, соціальними, економічними та культурними чинниками, оцінює альтернативні сценарії розвитку подій.
Аргументація	Висловлює власну думку без доказів або спирається на емоційні судження.	Наводить окремі аргументи, однак вони не завжди логічні або достатньо обґрунтовані.	Будує логічну аргументацію, підтверджуючи її історичними фактами та прикладами.	Формує переконливу, логічно завершену аргументацію, критично оцінює контраргументи та обґрунтовує власну позицію на основі джерел і наукових підходів.
Використання джерел	Використовує джерела формально або не розрізняє їх видів.	Аналізує окремі джерела, але без критичної оцінки їх походження та достовірності.	Використовує різні типи історичних джерел, оцінює їх інформативність і підтверджує ними висновки.	Критично аналізує та зіставляє різноманітні джерела, визначає їх авторство, мету створення, упередженість і межі використання, інтегрує джерельну інформацію у власну аргументацію.
Історичне мислення	Сприймає історію як сукупність фактів, не враховує історичний контекст.	Частково враховує історичний контекст, але оцінює події переважно з позицій сучасності.	Аналізує події в історичному контексті, розуміє багатогранність історичного розвитку та множинність інтерпретацій.	Демонструє сформоване історичне мислення: враховує контекст епохи, історичну перспективу, багатоваріантність розвитку подій, відрізняє історичні факти від їх інтерпретацій та усвідомлює специфіку історичного пізнання.
Комунікація	Викладає думки неструктуровано, історичну термінологію використовує неправильно.	Передає основний зміст, але аргументація й структура відповіді недостатньо послідовні.	Чітко, логічно та послідовно викладає думки, коректно використовує історичну термінологію, бере участь у дискусії.	Переконливо презентує результати аналізу, веде академічну дискусію, аргументовано реагує на запитання й контраргументи, дотримується норм наукової комунікації.

Джерело: розроблено авторами.

Системна реалізація кейс-методу в навчанні історії передбачає активне застосування інструментів самооцінювання, що забезпечують розвиток метакогнітивних навичок учнів та глибше засвоєння історичного змісту [11; 19, с. 21]. Важливим складником проектування є використання чек-листів або вбудованих питань для самоперевірки, які допомагають студентам самостійно контролювати рівень розуміння первинного фактологічного матеріалу та джерельного контексту перед фазою ухвалення ключових рішень [4; 8, с. 97; 11]. Особливе значення має фаза рефлексії, що реалізується через різноманітні евалюативні вправи, такі як «есе одним словом», ведення рефлексивних журналів [16; 17, с. 156–158] або заповнення «вихідних квитків», що дає змогу учням критично переосмислити власну стратегію дій, проаналізувати глибину історичної емпатії та порівняти персональний вибір із реальним фіналом історичних подій [4; 9, с. 28–30; 19, с. 15–16]. Характер навчання у співпраці посилюється через механізм взаємооцінювання, де учасники груп оцінюють індивідуальний внесок кожного у розв'язання проблеми та рівень аргументації колег, що стимулює відповідальність, допомагає збалансувати навантаження в команді та забезпечує об'єктивне вимірювання прогресу в розвитку комунікативних та аналітичних спроможностей випускника [4; 6, с. 51; 11].

Аналіз наукових досліджень і педагогічної практики свідчить, що кейс-метод має значний дидактичний потенціал для навчання історії. Його використання підвищує пізнавальну активність здобувачів освіти, сприяє розвитку критичного та історичного мислення, умінь працювати з різними типами історичних джерел, аргументовано відстоювати власну позицію й ефективно взаємодіяти під час розв'язання складних проблемних ситуацій [5, с. 34; 7; 18, с. 155]. Разом із тим застосування історичних кейсів потребує значних витрат часу на їх підготовку [15, с. 6], належної методичної підготовки викладача як модератора навчальної дискусії та ретельного добору матеріалів для мінімізації ризику надмірного спрощення історичних процесів [10, с. 45].

Висновки. Проведене дослідження теоретично обґрунтовує потенціал запропонованої моделі застосування методу кейсів як інструменту компетентісно орієнтованого навчання історії, що забезпечує цілеспрямоване формування програмних результатів навчання в середній та вищій школі. Визначено взаємозв'язок між структурою історичного кейсу та програмними результатами навчання, що дало змогу запропонувати авторську модель його застосування, алгоритм проектування на основі принципу зворотного планування, предметно-орієнтовану класифікацію історичних кейсів, матрицю відповідності компонентів кейсу програмним результатам навчання та критерії оцінювання їх досягнення.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних розробок учителями історії закладів загальної середньої освіти, викладачами закладів вищої освіти, авторами навчальних програм і підручників для проектування навчання, орієнтованого на досягнення вимірюваних програмних результатів.

Перспективи подальших досліджень убагажуються в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі застосування кейс-методу, розробленні цифрових історичних кейсів із використанням технологій штучного інтелекту, інтеграції матеріалів локальної історії в кейсове навчання, а також створенні відкритого банку історичних кейсів для різних рівнів загальної середньої та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 81. Ст. 2613. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 21.08.2026).
2. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25 лип. 2024 р. № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF> (дата звернення: 21.08.2026).
3. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27 берез. 2025 р. № 512. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-rozroblennia-standartiv-vyshchoi-osvity> (дата звернення: 21.08.2026).

4. About – Case Method Project. Harvard Business School. URL: <https://www.hbs.edu/case-method-project/about/Pages/default.aspx> (дата звернення: 21.08.2026).
5. Addison J. Building Relevancy and Engagement through Case-Based Learning in English Studies. Prompt: *A Journal of Academic Writing Assignments*. 2026. Vol. 10, No. 1. P. 31–39. DOI: <https://doi.org/10.31719/pjaw.v10i1.183>
6. Bray Gibson E., Johnston M., Gooding H. et al. Delivering Case Method Teaching Through Online Platforms. *Educational Designer*. 2020. Vol. 4, No. 13. Article 51. URL: <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume4/issue13/article51/> (дата звернення: 21.08.2026).
7. Case Method Institute. Discussion-Based Learning for High School History & Civics. URL: <https://www.cmi.org/> (дата звернення: 21.08.2026).
8. Case Method Teaching and Learning. Columbia Center for Teaching and Learning. 2019. URL: <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/case-method/> (дата звернення: 21.08.2026).
9. de Leur T., van Boxtel C., Huijgen T. 'No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination. *History Education Research Journal*. 2021. Vol. 18, No. 1. P. 28–45. DOI: <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.03>
10. Foran J. The Case Method and the Interactive Classroom. *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal*. 2001. P. 41–50.
11. Gill-Simmen L., Xiao L., Panteli N. Effective Strategies for Student Engagement with the Case Method. Harvard Business Publishing Education. 2025. March 13. URL: <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/effective-strategies-student-engagement-case-method> (дата звернення: 21.08.2026).
12. Gudmundsson B. Creating Decision Forcing Cases: The Combat Case Study Method. Wavell Room. 2018. URL: <https://wavellroom.com/2018/12/13/decision-forcing-cases-combat-case-study/> (дата звернення: 21.08.2026).
13. Gudmundsson B. Decision-Forcing Cases. Quantico, VA : Marine Corps University, 2020. 45 p.
14. Gudmundsson B. How to Make a Decision-Forcing Case: The Military Memoir Method. Wavell Room. 2018. URL: <https://wavellroom.com/2018/10/16/how-to-make-a-decision-forcing-case/> (дата звернення: 21.08.2026).
15. Hoffman M. Developing a Decision-Forcing Case. The Maneuverist. 2023. URL: <https://www.themaneuverist.org/post/developing-a-decision-forcing-case-by-captain-madeline-hoffman-usmc> (дата звернення: 21.08.2026).
16. How to Use This Case Study: A Guide for Students and Teachers. American Historical Association (AHA). 2000. URL: <https://www.historians.org/resource/how-to-use-this-case-study-a-guide-for-students-and-teachers/> (дата звернення: 21.08.2026).
17. Major A., Viswanathan R. Create a case method group activity to engage students in critical thinking. *Teaching Online Pedagogical Repository*. Orlando, FL : University of Central Florida, 2019. URL: <https://topr.online.ucf.edu/create-case-method-group-activity-engage-students-critical-thinking/> (дата звернення: 21.08.2026).
18. Mutawakkil M. The Effectiveness of Case-Based History Learning in Developing Students' Research and Problem-Solving Skills. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*. 2024. Vol. 2, No. 03. P. 155–160. DOI: <https://doi.org/10.58812/esle.v2i03.361>
19. Perrotta K. Activities and Assessment Using Historical Empathy: Virtual Educator Workshop Session 3. National Women's History Museum ; Mercer University, 2022. 21 p.
20. Perrotta K. "A Wholesome Verdict:" Using Historical Empathy Strategies to Analyze Elizabeth Jennings v. The Third Avenue Railway Company. *Social Education*. 2022. Vol. 86, No. 1. P. 47-56. DOI: <https://doi.org/10.66392/003777222835025241>

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 898 vid 30.09.2020 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 of September 30, 2020] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (accessed: 21.08.2026) [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State Standard of Profile Secondary Education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 851 vid 25.07.2024 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 851 of July 25, 2024] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF> (accessed: 21.08.2026) [in Ukrainian].
3. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Methodological recommendations on the development of higher education standards]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No. 512 vid 27.04.2025 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 512 of April 27, 2025]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-rozroblennia-standativ-vyshchoi-osvity> (accessed: 21.08.2026) [in Ukrainian].

4. About – Case Method Project. Harvard Business School. URL: <https://www.hbs.edu/case-method-project/about/Pages/default.aspx> (accessed: 21.08.2026) [in English].
5. Addison, J. (2026). Building Relevancy and Engagement through Case-Based Learning in English Studies. *Prompt: A Journal of Academic Writing Assignments*, 10, 1, 31–39. <https://doi.org/10.31719/pjaw.v10i1.183> [in English].
6. Bray Gibson, E., Johnston, M., Gooding, H. et al. (2020). Delivering Case Method Teaching Through Online Platforms. *Educational Designer*, 4, 13, 51. URL: <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume4/issue13/article51/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
7. Case Method Institute. Discussion-Based Learning for High School History & Civics. URL: <https://www.cmi.org/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
8. Case Method Teaching and Learning. (2019). Columbia Center for Teaching and Learning. URL: <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/case-method/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
9. de Leur, T., van Boxtel, C. & Huijgen, T. (2021). 'No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination. *History Education Research Journal*, 18, 1, 28–45 <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.03> [in English].
10. Foran, J. (2001). The Case Method and the Interactive Classroom. *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal*, 41–50 [in English].
11. Gill-Simmen, L., Xiao, L. & Panteli, N. (2025). Effective Strategies for Student Engagement with the Case Method. Harvard Business Publishing Education. 13 March URL: <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/effective-strategies-student-engagement-case-method> (accessed: 21.08.2026) [in English].
12. Gudmundsson, B. (2018). Creating Decision Forcing Cases: The Combat Case Study Method. *Wavell Room*. URL: <https://wavellroom.com/2018/12/13/decision-forcing-cases-combat-case-study/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
13. Gudmundsson, B. (2020). Decision-Forcing Cases. Marine Corps University, Quantico, VA [in English].
14. Gudmundsson, B. (2018). How to Make a Decision-Forcing Case: The Military Memoir Method. *Wavell Room*. URL: <https://wavellroom.com/2018/10/16/how-to-make-a-decision-forcing-case/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
15. Hoffman, M. (2023). Developing a Decision-Forcing Case. *The Maneuverist*. URL: <https://www.themaneuverist.org/post/developing-a-decision-forcing-case-by-captain-madeline-hoffman-usmc> (accessed: 21.08.2026) [in English].
16. (2000). How to Use This Case Study: A Guide for Students and Teachers. American Historical Association (AHA). URL: <https://www.historians.org/resource/how-to-use-this-case-study-a-guide-for-students-and-teachers/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
17. Major, A. & Viswanathan, R. (2019). Create a case method group activity to engage students in critical thinking. *Teaching Online Pedagogical Repository*. Orlando, FL: University of Central Florida. URL: <https://topr.online.ucf.edu/create-case-method-group-activity-engage-students-critical-thinking/> (accessed: 21.08.2026) [in English].
18. Mutawakkil, M. (2024). The Effectiveness of Case-Based History Learning in Developing Students' Research and Problem-Solving Skills. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*, 2, 03. 155–160. <https://doi.org/10.58812/esle.v2i03.361> [in English].
19. Perrotta, K. (2022). Activities and Assessment Using Historical Empathy: Virtual Educator Workshop Session 3. National Women's History Museum; Mercer University [in English].
20. Perrotta, K. (2022). "A Wholesome Verdict:" Using Historical Empathy Strategies to Analyze Elizabeth Jennings v. The Third Avenue Railway Company. *Social Education*, 86, 1. 47–56. <https://doi.org/10.66392/003777222835025241> [in English].

Zheliba O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of World History
and International Relations
Nizhyn Mykola Gogol State University
zhelibao@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7711-874X>

Bakka T.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education)
Associate Professor at the Department of Methodology
and Methods of Teaching Social Sciences
Dragomanov Ukrainian State University
t.v.bakka@udu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-9953-0479>

Bohomaz O.

Doctor of Philosophy (PhD)
Senior Lecturer at the Department of Methodology
and Methods of Teaching Social Sciences
Dragomanov Ukrainian State University
bohomaz@udu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0133-1576>

THE CASE METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING PROGRAM LEARNING OUTCOMES IN HISTORY EDUCATION

Relevance of the study. The study addresses the problem of designing historical cases that are systematically aligned with program learning outcomes in history education at the secondary and higher education levels.

Main objective of the study. The aim is to substantiate the didactic potential of the case method and to develop a model for its purposeful application to the development of program learning outcomes. *Methodology.* The study uses theoretical analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature, a systems-structural approach, comparative analysis, classification and systematization, and pedagogical modeling. The study establishes the essential principles and didactic features of a historical case and clarifies its place among problem-based learning methods.

Results/findings and conclusions. The main results include an original eight-component model of case-based history teaching comprising historical context, a problem situation, a source complex, a system of questions, analysis of alternatives, argumentation, reflection, and assessment. A backward-design algorithm for developing historical cases, a subject-oriented classification, a matrix linking case components to program learning outcomes, and assessment criteria are also proposed. Two complementary types of cases are distinguished: historical-figure cases, which focus on historical decision-making and the analysis of alternatives, and historian cases, which focus on source criticism, historiographical interpretations, and the construction of historical knowledge. The proposed approach creates conditions for developing historical thinking, critical source analysis, historical empathy, argumentation, collaborative skills, and the ability to make reasoned decisions under conditions of historical uncertainty.

Significance. The practical value of the study lies in the applicability of the proposed framework to the design of competence-based history education by secondary school teachers, university instructors, and curriculum and textbook developers.

Keywords: case method; history education; program learning outcomes; competence-based approach; historical thinking; historical empathy; critical source analysis; historical case; problem-based learning.

Отримано редколегією / Received: 07.08.2026

Прорецензовано / Revised: 18.08.2026

Опубліковано / Published: 30.09.2026