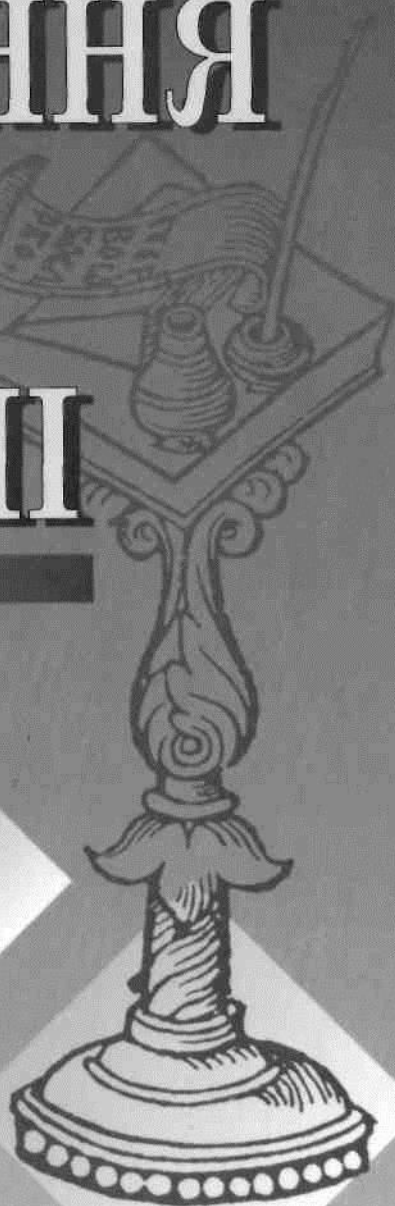


І О. Пометун, Г. Фрейман

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ



*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист № 1/11-5869 від 11.10.2005р.)*

*Рекомендовано Інститутом педагогіки АПН України
від 17 березня 2005 р.
Протокол № 3*

Рецензенти: *Ладиченко Т.* - кандидат історичних наук, професор, завкафедрою методики навчання історії та суспільствознавчих дисциплін Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова; *Савченко М.* - вчитель-методист історії Київської гімназії східних мов № 1, заслужений вчитель України

Пометун О.

П5 5 Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. - К.: Генеза, 2006. - 328 с ISBN 966-504-462-1

Перший в Україні за часів незалежності посібник «Методика навчання історії в школі» відомих вчених-фахівців з методики історії та суспільствознавчих дисциплін. У посібнику викладено основи теорії та методики навчання історії, міститься значна кількість принципово нових авторських положень щодо теорії навчання історії, велика кількість методичних порад і прикладів уроків, методів і технологій навчання, прийомів, пізнавальних завдань тощо. Особливістю посібника є викладення авторами основ інтерактивного навчання історії в школі, опис відповідних технологій.

Посібник орієнтований на самостійне читання, засвоєння викладеного матеріалу в процесі навчання у вищій школі або системі підвищення кваліфікації вчителів.

ББК 74.266.3

© Пометун О.І., Фрейман Г.О., 2005
© Видавництво «Генеза»,
ISBN 966-504-462-1

художнє оформлення, 2005

Шановні друзі і колеги!

Перед вами навчальний посібник з теорії і методики навчання історії в школі.

Він призначений для різних категорій педагогічних працівників: учителів (молодих і досвідчених), викладачів кафедр методики навчання педагогічних інститутів та університетів, співробітників кафедр методики навчання історії інститутів післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, студентів та аспірантів.

У тексті викладено основи теорії та методики навчання історії у певній послідовності, що відбиває підходи авторів. У першій та другій темах посібника висвітлено методологію дослідження процесу навчання історії в школі як педагогічного феномену, його цілі й завдання і представлено загальну схему його компонентів та взаємозв'язків між ними. Подальші теми містять розгорнуту характеристику кожного з компонентів процесу навчання історії.

У кожній з тем розкрито як теорію даного питання, коротку історію його вивчення в методичній науці, так і сучасні підходи до застосування тих чи інших підходів у практиці навчання. Отже, посібник буде корисним практикуючим і майбутнім вчителям наявністю великої кількості методичних порад і прикладів уроків, методів і технологій навчання, прийомів, пізнавальних завдань тощо.

Посібник містить значну кількість принципово нових авторських положень щодо теорії навчання історії, зокрема це стосується питань підбору і структурування змісту навчальної інформації, класифікації методів і уроків історії, визначення понять «методи й прийоми навчання історії» та багато інших. Ці положення, запропоновані авторами, виходячи як зі знайомства із сучасними здобутками методичної науки в Україні й у багатьох країнах світу, так і з багаторічного досвіду дослідження та викладання питань теорії та методики історії у вищій школі, власного досвіду роботи у загальноосвітніх школах.

Посібник має певні особливості структури, на які бажано звернути увагу читачів. Кожна з 15 тем розбита на пункти, які винесено у формі плану в заголовок теми. Викладу змісту теми передують перелік основних понять, що мають бути засвоєні у процесі опрацювання теми. Кожен з пунктів, у свою чергу, розділено на смислові частини, які завершуються завданнями, спрямованими на осмислення цієї частини тексту. Наприкінці кожного пункту, крім того, подано завдання для самоперевірки та самоконтролю тих, хто навчається. Зміст кожної теми

також завершується завданнями, які допоможуть читачам перевірити рівень засвоєння основних питань та понять.

Посібник насамперед орієнтований на засвоєння викладеного матеріалу в процесі навчання у вищій школі або системі підвищення кваліфікації вчителів історії. З цією метою більшість завдань, що вміщені у темах, передбачають організацію активного та інтерактивного навчання. Такий спосіб опрацювання матеріалу посібника буде сприяти повноцінному та ефективному засвоєнню викладеної інформації. У випадку, якщо викладач або студенти (слухачі курсів) відчують складності у застосуванні інтерактивної моделі навчання чи окремих інтерактивних технологій, треба звернутись зразу до теми 14 даного посібника, де є відповідні методичні рекомендації. На досягнення цієї мети спрямовано і рекомендації до проведення інтерактивних практичних занять з курсу, які розташовані у кінці кожної теми.

У тексті посібника основні поняття та важливі положення виділені курсивом. Ці поняття можна знайти також у спеціальному алфавітному покажчику наприкінці посібника. Література та джерела вказані у посиланнях до тексту.

Автори сподіваються, що такий методичний апарат посібника буде сприяти кращому засвоєнню його змісту.

Бажаємо успіхів у навчанні,
Олена ПОМЕТУН
Григорій ФРЕЙМАН

Тема 1

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

1. Поняття та сутність методики навчання історії. 2. Об'єкт і предмет методики історії як науки. 3. Роль і місце методики у шкільному навчанні історії. 4. Зв'язок методики навчання історії з іншими науками. 5. Методи наукових досліджень у методиці навчання.

Основні поняття теми: метод і методика навчання історії, об'єкт, предмет методики, компоненти навчального процесу, цілі навчання, зміст шкільної історичної освіти, організація (технологія) навчання історії, пізнавальні можливості учнів, результати навчання.

1. Поняття та сутність методики навчання історії

Слово «методика» походить від давньогрецького слова «methodike», що означає «шлях дослідження», «спосіб пізнання». Метод - спосіб досягнення мети, розв'язання конкретного завдання, система правил і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей природи, суспільства і мислення. У педагогіці під методом розуміють спосіб практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта¹. Відомий російський історик та історіограф XIX ст. В. Ключевський зазначав: «Методом... ми називаємо сукупність прийомів вивчення певної галузі людського шаня. Ці прийоми різняться за характером завдань, які висувуються перед вивченням будь-якої сфери, а завдання завжди визначаються предметом вивчення... Метод є сукупністю прийомів для розкриття будь-якої істини; ...метод розв'язує питання, не знаючи у чому воно є; ...метод шукає результатів; ...метод дає спосіб обіймати предмет з усіх боків; ...метод має справу з розумом; ...метод - необхідне озброєння наукового дослідження; ...Нічого не можна вивчати, не знаючи, як вивчати...»².

¹ Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - (!. 205.

² Ключевский В.О. Сочинения. В 9 т. - Т. VII. - М.: Мысль, 1989. - С. 215.

*Подумайте

На уроці історії у 8-му класі з теми «Розгортання Національно-визвольної війни українського народу в 1648-1649рр.» вчитель об'єднує учнів у малі групи і ставить перед групами завдання: «Проаналізуйте текст поданих документів та фрагментів тексту підручника, обговоріть і визначте причини та наслідки Зборівської угоди, оцініть її значення. Підготуйтеся до представлення результатів роботи групи. Учні починають виконувати завдання.

Чи можна сказати, що вчитель використав у цьому моменті уроку певний метод навчання? Відповідь обґрунтуйте.

Сукупність методів, спрямованих на досягнення певної мети, є методикою. Як визначає тлумачний словник, з навчальної точки зору, *методика* - це вчення про методи викладання певної науки, предмета³. За визначенням «Українського педагогічного словника», методика - це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета⁴.

Ефективність і якість навчання історії залежить від того, наскільки вчитель володіє методами навчання і застосовує їх на практиці. Відомий методист-історик початку ХХ ст. С Сингалевич, говорячи про слабких вчителів, пояснював їх появу «не тим, що вони не знають свого предмета, а головним чином тим, що вони не вміють у доступній формі передати свої знання іншим, оскільки недостатньо знайомі з методичними основами повідомлення історичного матеріалу учням і взагалі не повністю оволоділи методикою предмета»⁵.

* Подумайте

Пригадайте свій досвід навчання в середній школі. Як ви вважаєте, які чинники організації пізнавальної діяльності, застосовувані вашими вчителями, дозволяли вам краще засвоювати матеріал з історії? На яких уроках вам було цікавіше? Про якого вчителя і урок історії ви мріяли? Чому?

Зміст методики і значення самого терміна не завжди були однако-вими, вони змінювалися з розвитком самої методики, з формуванням її наукових основ.

Початкові елементи методики навчання історії зародилися з введенням викладання предмета як відповідь на практичні питання про цілі викладання, про відбір історичного матеріалу, якому навчали учнів, і прийоми його розкриття. Методика історії як наука пройшла складний шлях розвитку. Було розроблено багатий арсенал форм, методів, при-

³ Новий тлумачний словник української мови. - Т. 2. - К.: Вид-во «Аконіт», 2000. - С 617.

⁴ Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - С. 206.

⁵ Сингалевич С.П. Методика історії. - Казань, 1918. - С. 1.

їомів та засобів роботи вчителя, створено цілі методичні системи, що поєднували окремі прийоми із загальною педагогічною ідеєю.

Сучасний період висунув перед методикою історії нові цілі і поставив вчених, методистів, учителів-практиків перед необхідністю переосмислення основних положень методичної науки. Система ревіти на початку ХХІ ст. не задовольняє суспільство. Розбіжність між цілями і результатами навчання стала очевидною. Постає нагальна потреба реформування всієї системи освіти, зокрема історичної. Основне питання, що стоїть перед ученими та вчителями: чого і як учити дитину? Як визначити дійсно необхідний і доцільний склад і обсяг історичних знань? Як підвищити реальний рівень навчальних досягнень дітей, розвинути їх ключові та предметні компетентності й здатність до самореалізації як у процесі навчання, так і в житті?

Стало очевидним, що сьогодні удосконалювати зміст освіти неможливо і без вивчення і орієнтації його на розвиток і потреби дитини. Якісні зміни у процесі пізнання історії й пізнавальній діяльності учнів на уроках і ювінні спиратись на внутрішні закономірності історії як шкільного навчального предмета. Розвиток методичної науки в Україні покликаний забезпечити вдосконалення процесу навчання, його змісту, організації та підготовки вчителів до викладання предмета саме в цьому.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, проаналізуйте вступну частину Державного стандарту шкільної освіти з галузі «Суспільствознавство», визначте основні цілі і завдання навчання історії. Чи є такий перелік компетентностей учнів і їх здатності до самореалізації як у процесі навчання, так і в житті? Підготуйтеся до представлення і обговорення своїх ідей в академічній групі.

I перевірте себе

- 1) Що таке методика навчання історії?
- 2) Чи потрібно вивчати її у вищому педагогічному навчальному закладі? Чому?
- 3) Чи допомагає вона вчителю, який багато років працює в школі? Чому?

2. Об'єкт і предмет методики історії як науки

Для розуміння сутності і змісту будь-якої науки треба чітко визначити її об'єкт та предмет дослідження. Об'єкт - це явище, предмет, на які спрямована певна діяльність, увага⁶, це «педагогічний простір, область, в межах якої знаходиться, міститься те, що буде вивчатись»⁷.

⁶ Новий тлумачний словник української мови. - Т. 2. - С. 9.

⁷ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М.: Паука, 2002.-С. 98.

Отже, *об'єктом* вивчення методики історії як науки є процес навчання: процес педагогічної взаємодії між чителем і учнями, спрямований на формування особистості і розвиток особистості дитини засобами історії.

Предмет - це «логічне поняття, що становить зміст думки, пізнання, те, на що спрямована пізнавальна, творча, практична діяльність»⁸. В. Ключевський предметом вивчення історії вважав «низку явищ, якими проявляється історичний процес»⁹. Отже, предметом методики навчання виступає конкретна сторона, сфера, частина об'єкта дослідження, тобто певна система навчання історії, що містить взаємопов'язані компоненти (зміст, організацію, результати навчання тощо) і закономірні зовнішні і внутрішні зв'язки цієї системи, які обумовлюють її функціонування.

До зовнішніх зв'язків системи відносяться чинники розвитку суспільства, що відбуваються у соціокультурному середовищі, політичному та економічному становищі населення, рівні розвитку педагогічної та історичної науки тощо. Ці зв'язки опосередковано чи прямо впливають на формування суспільних вимог (їх інколи називають соціальним замовленням) до освіти, в першу чергу визначаючи її мету, завдання, зміст і результати. Методичні дослідження завжди враховують дію та вплив цих чинників, однак головним для вчених-методистів є вивчення змін у компонентах процесу навчання історії та внутрішніх зв'язках системи. Таким чином, можна сказати, що *предметом історико-методичної науки є взаємозв'язки між: основними компонентами процесу навчання історії, які змінюються під впливом зовнішнього середовища*. Це зв'язки між такими компонентами: 1) соціально значущими цілями шкільної історичної освіти; 2) змістом навчання; 3) організацією навчального процесу; 4) пізнавальними можливостями учнів; 5) результатами навчання.

*Подумайте

Обговоріть у парах, чим відрізняються об'єкт від предмета науки. Що є об'єктом та предметом методики навчання історії як науки? Чи може бути процес навчання історії предметом вивчення вікової психології, соціології, дидактики, теорії виховання, філософії та інших наук? Чи буде відрізнятися в такому випадку зміст предмета дослідження? Як саме? Підготуйтеся до обговорення своїх висновків в академічній групі.

Основні компоненти процесу навчання історії проявляються і функціонують комплексно, як система. Система (від грецького *systema*) - це категорія, яка означає об'єкт, організований як єдність і цілісність взаємопов'язаних між собою елементів¹⁰.

⁸ Новий тлумачний словник української мови. - Т. 3. - С. 699.

⁹ Ключевский В.О. Сочинения. - Т. VI. - С. 70.

¹⁰ Всемирная энциклопедия. Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. - М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. - С. 936.

У реальному процесі навчання історії його компоненти взаємодіють, взаємовпливають та визначають розвиток одне одного. Зміна, наприклад, цілей навчання історії, обов'язково приводить до Трансформації змісту, яка є тим більш глибокою, чим радикальніше змінюються цілі. Якісні зміни у цілях навчання історії та змісті шкільної історичної освіти, що відбулися після проголошення незалежності України, є найбільш яскравою ілюстрацією подібних взаємозв'язків.

Компоненти процесу навчання - категорії конкретно-історичні, вони змінюються з розвитком суспільства.

Цілі навчання історії змінювались на різних етапах розвитку вітчизняної школи. Вони, як правило, відбивають ті соціально-економічні, політичні, духовно-культурні зміни, що відбуваються в суспільстві в ті чи інші часи. Чітке визначення цілей навчання є однією з умов його ефективності. Визначення цілей повинно враховувати загальні завдання навчання історії, розвитку і виховання учнів тощо, а також умови та забезпечення навчального процесу, наявність підготовлених вчителів і г. д. З одного боку, цілі повинні бути реальними за тих умов, що існують у суспільстві та освіті на тому чи іншому етапі, з іншого - вони завжди відбивають певний педагогічний ідеал, прагнення суспільства до певного типу освіченої особистості як результат освіти.

На рубежі XIX-XX ст., наприклад, цілями навчання історії були: формування повноцінної історичної свідомості учнів, вивчення історії у процесі розвитку, еволюції суспільства, знайомство з минулим, щоб (розуміти оточуючу реальність і передбачати майбутнє, вивчення культурної спадщини предків і людства у цілому, виховання законослухняних громадян, патріотів Батьківщини тощо.

Сьогодні цілі навчання історії визначені у Державному стандарті Освітньої галузі «Суспільствознавство». Завданнями освітньої галузі є:

- підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через І&Своєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій;

- формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, правової свідомості, економічного мислення; формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих ТВ прикладних особистісно-життєтворчих, соціалізуючих, комунікаційних, інтелектуально-інформаційних навичок;

- формування в учнів почуття власної гідності, відповідальності, особистішого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційно-оцінної діяльності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті ЦІЛІ, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини¹¹.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. - 2004. - № 2. - С. 3-4.

Процес навчання історії має на меті насамперед розвиток індивідуальності школяра, його особистісних якостей. Він забезпечує гармонійну реалізацію всіх своїх функцій (розвиток, навчання, виховання). Поняття навчання, що виховує, містить у собі поняття навчання, що закладає основи самостійного мислення учнів. Єдність навчання, виховання, розвитку досягається лише за умови активізації роботи самих учнів на всіх етапах процесу навчання. Навчання має виховуючий характер також у зв'язку з формуванням ціннісних орієнтацій і переконань учнів на основі особистісного осмислення досвіду історії, сприйняття ідей гуманізму, поваги прав людини і демократичних цінностей, патріотизму і взаєморозуміння між народами. Правильне розв'язання освітніх і виховних завдань шкільного викладання історії неможливо без врахування психолого-вікових особливостей різних груп учнів.

*Подумайте

Працюючи в парах, порівняйте цілі навчання історії на рубежі XIX-XX ст. із сучасними, сформульованими у Державному стандарті освіти. Зробіть висновки щодо змін та їх причин. Представте результати роботи в академічній групі.

Зміст шкільної історичної освіти є сукупністю змісту всіх курсів історії, що вивчаються сьогодні у 5-11(12)-х класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Він має формуватися на основі відбору та структурування фактів і понять історичної науки відповідно до цілей і завдань навчання історії в школі. Методична наука визначає принципи та критерії такого відбору та структурування. Як правило, до вивчення у шкільних історичних курсах відбираються основні факти, найважливіші події та явища вітчизняної та всесвітньої історії, відповідні теоретичні поняття та ідеї, способи історичного пізнання та аналізу і т. п. Зміст історичної освіти, відібраний для навчання у школі, оформлюється у вигляді Державного стандарту, програм і підручників.

Зміст - обов'язковий компонент процесу навчання. Історично обумовлена перебудова цілей і завдань завжди змінює і навчальний зміст. Розвиток історії, педагогіки і психології, методики також впливає на зміст навчального матеріалу, на його обсяг і глибину. Так, у викладанні історії в сучасних умовах застосовуються цивілізаційний, аксіологічний, культурологічний, стадіальний та інші підходи, багато уваги приділяється історичним особистостям, дискусійним та уразливим питанням історії тощо. Педагог учить дітей розмежовувати процес пізнання минулого і процес моральної оцінки вчинків людей, відрізняти факти від їх інтерпретацій і т. п.

*Подумайте

За методом уявного мікрофона обговоріть, якими є функції навчального змісту у системі шкільної історичної освіти. Від яких факторів

залежить відбір та структурування змісту шкільних історичних курсів?

Зміст освіти засвоюється учнями за допомогою *методичної організації (технології) навчання*, яка передбачає певні форми, методи, методичні прийоми та засоби навчання¹². Форма навчання є зовнішнім відображенням, оформленням методів, методичних прийомів і засобів навчання. Вона відбирається залежно від особливостей змісту того чи іншого заняття та методів і засобів, що використані вчителем. Навчання історії може бути організоване у формі класних, позакласних та позашкільних занять. Перелік форм навчання, що застосовуються у методиці історії, достатньо великий. Крім уроку, це - лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, конференції, екскурсії, інтерактивні заняття («круглі столи», дискусії, дебати, рольові ігри та ін.).

Методи (способи діяльності) навчання також можуть бути різними, зокрема за одним з підходів вони розподіляються на: усно-словесні, наприклад пояснення вчителя, словесно-текстові - аналіз історичного документа, наочні, практичні тощо. Суть їх полягає у тому, що вони дають відповідь на питання, як вчити, визначають двосторонню діяльність учня і вчителя. Кожен з методів є складним за структурою і передбачає застосування певної сукупності прийомів (операцій, що виконують під час навчання вчитель і учні) та засобів навчання (до них відносять тексти, приладдя, посібники тощо).

Добре продумана та побудована методична організація (технологія) навчального процесу дозволяє найбільш ефективно формувати в учнів історичні знання, пізнавальні вміння, ключові й предметні компетентності, розвивати їх історичну свідомість, здібності, виховувати громадянські цінності та якості.

Зміст освіти та методична організація навчання мають відповідати цілям навчання історії, забезпечувати їх здійсненність.

*Подумайте

Працюючи в трійках, проаналізуйте запропоновані ситуації і визначте, чи відповідають обрані вчителями форми, методи, засоби мети та навчальному історичному змісту курсів основної школи.

1) Молодий вчитель Сергій Т. вирішив провести урок на тему «Культура України другої половини XVIII ст.» у формі конференції. Для цього він запропонував учням піти до бібліотеки та за допомогою її співробітників визначити для себе теми повідомлень і виступити з ними на конференції.

2) Досвідчена вчителька Ірина Петрівна Л. вирішила провести відкритий урок на тему «Культура України другої половини XVIII ст.»

¹² Див. докл.: Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі. Дидактичний словн.-довід. - Запоріжжя: Просвіта, 2002. - 108 с

у формі конференції. Для цього вона за два тижні до уроку запропонувала учням перелік тем і списки літератури до кожної з них для опрацювання в творчих групах. Після того як учні об'єдналися в групи та вибрали теми, вона провела консультацію з кожною групою і порекомендувала учням звернутися за додатковою інформацією до бібліотеки та Інтернету.

Оскільки учень є активним суб'єктом процесу навчання, то цей процес має бути обов'язково зорієнтованим на конкретну особистість дитини: її вік та *пізнавальні можливості*. Пізнавальні можливості учнів пов'язані з віком учнів і відповідним рівнем сформованості історичних знань, умінь, навичок, наявністю та розвитком загальних здібностей учня до навчання, розвиненістю його пізнавальних потреб та інтересів, зокрема до вивчення історії. Під здібностями розуміють індивідуальні нахили особистості, які є суб'єктивними умовами, здатністю до здійснення певного виду діяльності, зокрема навчання історії. Вони проявляються у швидкості, глибині та стабільності оволодіння методами та способами діяльності.

Засвоєння історичних знань та відповідний розвиток особистості дитини пов'язані, наприклад, з наявним рівнем розвитку в неї мислення, уяви, мотиваційно-вольової та емоційної сфери особистості. У процесі навчання розвиваються здібності учнів розуміти, здобувати, засвоювати та застосовувати історичні знання.

Так, молодший школяр прагне до нагромадження історичних знань, багато розпитує вчителя. Його цікавлять деталі одягу лицарів, доблесть і мужність у походах. На перервах учні розпочинають гладіаторські бої чи лицарські турніри. Старшокласник прагне не стільки нагромадження історичних фактів, скільки їх осмислення й узагальнення, встановлення логічних зв'язків між історичними фактами, розкриття закономірностей, теоретичних узагальнень. У старших класах зростає питома вага знань, що учні одержують самостійно. Це пов'язано з розвитком логічного мислення, навчальних умінь, досвіду пізнавальної діяльності тощо. У цьому віці розвивається інтерес до тих елементів знань, що відносяться до питань політики, моралі, мистецтва. Відбувається диференціація інтересів школярів: одні цікавляться точними дисциплінами, інші - гуманітарними. Різні типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, коледжі, загальноосвітні школи - реалізують цей інтерес.

Зміст та організація навчання мають, з одного боку, відповідати наявному рівню пізнавальних можливостей дитини, з іншого - випереджати його таким чином, щоб сприяти їх подальшому розвитку.

Навчальні досягнення учнів (*результати навчання*) безпосередньо пов'язані з реалізацією цілей і завдань шкільної історичної освіти і відбивають досягнутий рівень знань, умінь, навичок, компетентностей учнів, рівні розвитку їх інтелектуальної, мотиваційно-вольової та емоційної сфери. Засвоєння знань передбачає здатність учнів міркува-

ти, доводити, обґрунтовувати, виділяти головне, виявляти причинно-наслідкові та інші зв'язки між подіями і явищами, застосовувати знання для розв'язання проблемних питань та ситуацій тощо.

Результати навчання, що досягаються на одному уроці, на багатьох уроках при вивченні теми, розділу, навчального курсу, всіх курсів історії в основній школі, можуть вимірюватись рівнем:

- історичної освіченості учня;
- сформованості історичної свідомості учнів;
- розвитку пізнавальних можливостей школярів;
- розвитку ключових та предметних компетентностей учнів;
- вихованості й загальної культури.

Отже, результати навчання демонструють, чи досягнуті цілі навчання, чи вони залишилися тільки задумом учителя. Для вимірювання результатів навчання існують спеціальні методи та прийоми, серед яких опитування, тестування, контрольні роботи, реферати та ін.

* Подумайте _____ ^ _____

Працюючи в парах, проаналізуйте задані вчителем запитання та поясніть, яке з них відповідає пізнавальним можливостям учнів 5-го класу, постановка якого з них дозволить досягти успішних результатів навчання? Відповіді обґрунтуйте.

Учням 5-го класу на уроці «Розквіт Київської Русі» були поставлені завдання:

1) Визначте та охарактеризуйте чинники генезису української державності в Київській Русі.

2) Розкажіть про пам'ятки культури, які з'явилися під час розквіту Київської Русі. Як ви думаєте, чому цей період називають «розквітом»?

Процес навчання історії в школі - це складне, багатогранне, не завжди однозначне педагогічне явище. Його закономірності можуть бути досліджені на основі об'єктивних зв'язків, що існують між основними його компонентами, в основі яких освіта, розвиток і виховання учнів. Методика вивчає навчально-пізнавальну діяльність учнів у зв'язку з цілями і змістом навчання історії та прийомами керівництва нею.

Цілі та завдання навчання визначають зміст історичної освіти. Відповідно до цілей і змісту обирається оптимальна організація (технологія) викладання і навчання. Цілі, зміст і організація (технологія) навчання мають бути відповідними, адекватними пізнавальним можливостям учнів даного віку, даного навчально закладу, даного класу тощо. Ефективність організації педагогічного процесу перевіряється отриманими результатами. Це так звані основні зв'язки системи, якою є процес навчання історії. Разом з тим, існують і зворотні, корегуючі зв'язки між компонентами процесу. Результати навчання аналізуються вчителем і учнями і слугують підвалинами для уточнення подальших цілей і завдань, оптимізації змісту та організації, подальшої диференціації навчання відповідно до пізнавальних можливостей

учнів. При плануванні та проектуванні процесу навчання, формулюванні цілей і завдань конкретного уроку, курсу, відборі змісту, форм, методів тощо необхідно враховувати пізнавальні можливості тих, кого ми навчаємо.

Отже, процес навчання історії у взаємозв'язку його основних компонентів, які складають систему, може бути представлений схемою 1.

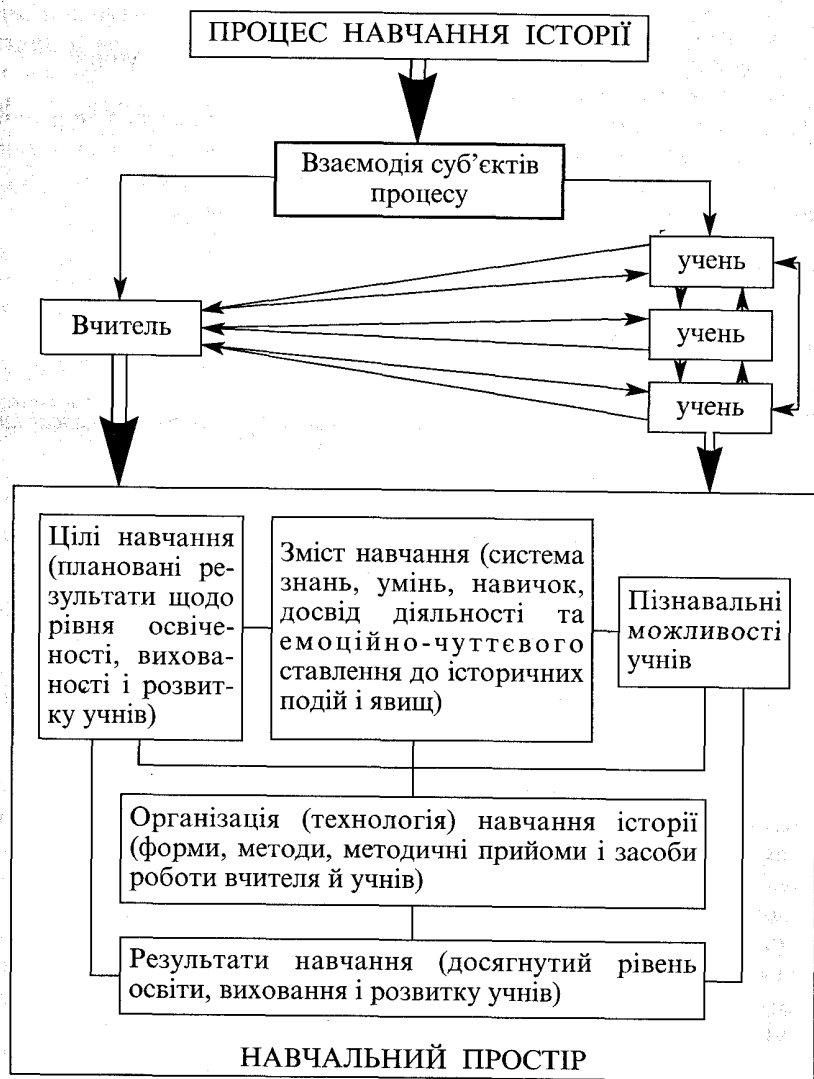


Схема 1. Процес навчання історії та його основні компоненти

Взаємодія суб'єктів навчання у навчальному просторі здійснюється шляхом подолання внутрішніх протиріч процесу. До них відносяться протиріччя між цілями навчання і вже досягнутими результатами; між оптимальними і реально застосовуваними на практиці методами і засобами навчання, між рівнем розвитку пізнавальних можливостей учнів і завданнями уроку та ін.

Ставлячи перед викладанням історії завдання - навчальні, розвивальні і виховні, визначаючи зміст курсів історії, проектуючи способи засвоєння знань школярами і організацію навчання, вчитель планує досягнення визначених результатів. Закономірні зв'язки між компонентами процесу навчання є об'єктивними, тобто такими, що існують незалежно від бажання учителя. Якщо він враховує дію цих закономірностей та спирається на них, результати, яких досягають учні, є високими, якщо ж навпаки - ігнорує дію закономірностей, то успішність учнів буде низькою. Вивчення цих закономірних зв'язків і умов їх оптимальної реалізації є науковим завданням методики історії. Таким чином, закономірності процесу навчання історії - це об'єктивні, істотні, стійкі зв'язки між цілями, завданнями, змістом, шляхами, методами, засобами навчання історії, виховання і розвитку особистості дитини, з одного боку, і результатами навчання - з іншого.

Отже, методика навчання історії - це наукова дисципліна, що досліджує процес навчання історії як системи у її взаємозв'язках, протиріччях і закономірностях для забезпечення якісної історичної освіти учнів¹³.

* Подумайте

- Готуючись до уроку всесвітньої історії у 9-му класі з теми «Якобінська диктатура», вчитель визначив, що наприкінці уроку учні зможуть:*
- аналізувати та порівнювати різні типи історичних джерел, характеризувати основні етапи якобінської диктатури та її діячів;
 - пояснювати, що таке «диктатура», «громадянське суспільство», «терор»;
 - розповідати, якими були основні риси ідеології просвітництва, як вона реалізовувалась у практичній діяльності якобінців;
 - висловлювати власне ставлення до терору як державної політики.

Провідні ідеї: завдання розбудови громадянського суспільства неможливо реалізувати антидемократичними, терористичними методами; революційні шляхи перетворень суспільства завжди мають тенденцію до переходу для подолання опору «контрреволюційних елементів» до терористичних методів; найефективнішим шляхом розвитку суспільства є еволюція (пошук компромісів та реформ).

¹³ Див. також: Терно С. Дидактика історії чи методика навчання історії? // Історія в школах України. - 2004. - № 6. - С 25-26.

Працюючи в групах, визначте, чи всі компоненти системи процесу навчання історії врахував учитель? Якщо ні - доповніть і завершіть цю роботу, зокрема визначивши можливі форми, методи і засоби навчання. Представте результати роботи в академічній групі.

Перевірте себе

- 1) Що є об'єктом і предметом методики історії як науки?
- 2) З яких компонентів складається процес навчання історії як система? Як вони пов'язані між собою?
- 3) Що досліджує методика навчання історії як наукова дисципліна?

3. Роль і місце методики у шкільному навчанні історії

Сьогодні в Україні відбувається реформа навчально-виховного процесу всієї шкільної освіти. Історія як навчальний предмет своїми специфічними можливостями має сприяти розвитку нових рис особистості, її активній інтеграції у демократичне суспільство, що розвивається, та розумінню його цінностей. Тому викладання історії сьогодні потребує нового концептуального підходу як до змісту шкільної історичної освіти, так і до відбору та створення сучасних, найбільш ефективних навчальних, педагогічних технологій (моделей організації навчання). Головною метою методики історії як науки є обґрунтування наукових основ шкільної історичної освіти і шляхів її вдосконалення відповідно до потреб суспільства. Методична наука покликана озброїти вчителя історії змістом і педагогічними підходами до навчання, знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної історичної освіти, виховання і розвитку учнів.

Предмет і головна мета методики викладання історії обумовлюють її основні завдання:

- вивчення основних тенденцій розвитку вітчизняної методичної думки;
- на основі теоретичного з'ясування змістовної суті компонентів процесу навчання історії та зв'язків між ними, визначення основних умов і принципів навчання, їх кваліфікований аналіз, структурування, узагальнення і доступний для сприйняття та застосування опис;
- виявлення об'єктивно існуючих зв'язків між компонентами навчання, протиріч та закономірностей їх розвитку;
- визначення способів та критеріїв моніторингу й оцінки якості історичної освіти;
- напрацювання, розробка нових ефективних моделей навчання з використанням досвіду і актуальних об'єктивних потреб історичної освіти.

У сучасних умовах, коли йде складний, суперечливий процес трансформації шкільної історичної і суспільствознавчої освіти, найбільша увага приділяється вдосконаленню її структури і змісту. Серед методичних проблем змісту важливе місце посідають проблеми

застосування нових методологічних підходів до його відбору, питання співвідношення фактів і теоретичних узагальнень, формування історичних образів і понять, розкриття сутності та тенденцій історичного процесу, розвивальні можливості історичної інформації та ін. До іншої групи проблем відносяться питання, пов'язані з розвитком історичного мислення, свідомості, громадянськості учнів, формування в них розумової самостійності, які вимагають наукового обґрунтування відповідних методів, прийомів і засобів навчання.

Завданням методичної науки є також розкриття оптимальних умов успішного досягнення у комплексі основних цілей виховання, освіти і розвитку особистості дитини засобами історії.

Розробляючи систему навчання історії, методика розв'язує і конкретні запитання:

- Які завдання (передбачувані результати) потрібно і можна ставити перед навчанням історії на конкретному уроці чи при вивченні тієї чи іншої теми, курсу?

- Чому вчити? Якими мають бути структура того чи іншого шкільного курсу? Як відібрати матеріал для конкретного уроку?

- Яким чином має бути організована пізнавальна діяльність школярів?

- Які види навчальних посібників потрібні? Як вони мають бути побудовані, щоб сприяти досягненню оптимальних результатів у навчанні?

- Як викладати матеріал? Які методи і прийоми використати для досягнення оптимальних результатів?

- Як враховувати результат навчання і використовувати отримані результати для удосконалення процесу навчання?

- Які міжкурсові та міжпредметні зв'язки треба встановити? Яким чином?

- Як розвинути особистість дитини, які життєві компетенції і яким чином формувати?

Зараз, коли в історичній освіті поступово набуває значення компетентісно-орієнтований підхід, а інформація стає плюралістичною і різноманітною, вчитель історії стикається з проблемами не тільки дидактичного чи інформаційного характеру. Школа самостійно переборює світоглядний і морально-ціннісний вакуум у суспільстві, бере участь у пошуку і формуванні цілей і пріоритетів освітньої політики. В останні роки розробляються й застосовуються інноваційні технології, що охоплюють сучасні тенденції і напрями розвитку освіти¹⁴. Обговорюється питання про місце і роль вчителя історії в освітньому процесі. Багато вчених вважають, що головна проблема, яка гальмує реформу, - це підготовка вчителів. Дискусії, що розгортаються, під-

¹⁴ Див.: Момот Л., Ломако Л. Технологія формування емоційно-оцінної діяльності учнів у процесі навчання // Історія в школі. - 2002. - № 8. - С. 1-5.

тверджують думку, що найважчим є руйнування стійких стереотипів мислення і поведінки, що склалися за довгий період існування уніфікованої освіти, авторитарного викладання, директивного контролю.

* Подумайте

Уважно прочитайте текст і заповніть пропуски за допомогою інформації в дужках. Результати роботи обговоріть у парах. Свою точку зору аргументуйте.

Знання основ методичної науки дозволяє шкільному вчителю та студенту, майбутньому вчителю історії:

— визначити і конкретизувати ... і ... навчання по класах, курсах, розділах, темах;

— відбирати ... відповідно до цілей і завдань навчання, пізнавальних можливостей учнів;

- співвідносити зміст навчання з ... які треба застосувати для досягнення результатів навчання;

- передбачати і виявляти ... вносити корективи у педагогічну діяльність

- розробляти ... для виявлення результатів навчання; (цілі і завдання; прийоми, методи і форми навчання; тести, логічні завдання, проблемні та інші питання; результати навчання; зміст навчальної інформації).

Перевірте себе

1. Якими є завдання методики як науки?
2. Яку роль вона відіграє для вчителя-практика?
3. Які проблеми методики історії є найбільш актуальними сьогодні?

4. Зв'язок методики навчання історії з іншими науками

У 90-х рр. ХХ ст. було піддано принциповому перегляду методологію багатьох наук, зокрема історичної і педагогічної. У складному пошуку нових пріоритетів опинились і методики навчання окремих предметів, особливо методики навчання історії та суспільствознавства. Деїдеологізація шкільної суспільствознавчої освіти на практиці стала лише її декомунізацією, відмовою від марксистської ідеології. Суспільна криза, що відбилася на стані суспільних наук, не дозволила сформулювати позитивну стратегію шкільного суспільствознавства. На тлі кризи масової свідомості, відсутності системи загальнонаціональних цінностей та орієнтирів, історична наука поки не може запропонувати школі нову методологію і концепцію шкільної історичної освіти.

Адже у 2001-2002 рр. педагогічною громадськістю України було здійснено багато спроб розробити національну концепцію шкільної історичної освіти. І хоча ця робота ще не завершена, у пропонуваніх проєктах широко застосовувались досягнення сучасної науки, істо-

ричного синтезу, поєднання соціологічного, географо-антропологічного, культурно-психологічного підходів тощо.

У сучасних педагогічних дослідженнях також можна побачити використання різних підходів до розбудови сучасної системи шкільної освіти, зокрема історичної. Серед них:

- *діалектичний* підхід, що дає можливість розкрити сутність педагогічних явищ на основі історико-теоретичного аналізу з урахуванням того, що освіта обумовлюється матеріальним життям суспільства і рівнем його соціокультурного розвитку;

- *антропологічний* підхід, що забезпечує цілісність виховання і освіти людини у процесі формування особистості, пріоритет у ній загальнолюдських цінностей;

- *культурологічний, аксіологічний і цивілізаційний* підходи, що дозволяють розглядати освіту як одну з основних складових культури і цивілізації.

Теоретико-методологічною основою педагогічних робіт в останні роки є також концепції синергетичного розвитку педагогічних феноменів, теорії цілісного світового педагогічного процесу, основні ідеї гуманістичної педагогіки і психології, теорії виховуючого навчання, ідеї філософії історії, філософії культури, філософії освіти і виховання тощо.

*Подумайте

Пригадайте, що ви знаєте про ці підходи та розкрийте зміст кожного з них. Який з цих підходів, на ваш погляд, є найбільш важливим? Чому?

Обговоріть власні позиції в парах. Зверніться до сусідів по академічній групі і порівняйте з ними підсумки роботи в четвірках. Представте результати своєї роботи в академічній групі. Якщо вам не вистачає інформації, під час обговорення задайте відповідні запитання викладачу або зверніться до літератури.

У зв'язку з істотним відновленням і розширенням методологічної бази методичних досліджень принциповому перегляду підлягає питання про зв'язок методики навчання історії з іншими науками.

Методика навчання історії оперує власними, властивими тільки їй закономірностями. Ці закономірності розкриваються на основі виявлення зв'язків, що існують між основними компонентами процесу навчання і його результатами. А інша група закономірностей (їх, на жаль, зовсім недостатньо враховують у методичних дослідженнях та практиці навчання) полягає в тому, що в пізнанні своїх закономірностей методика не може обмежитися тільки власними рамками. Методичні дослідження, вивчаючи процес навчання історії, мають спиратися на «родинні» науки, насамперед на історію, педагогіку і психологію.

Історія як навчальний предмет ґрунтується на історичній науці, але не є її зменшеною моделлю. Вона як шкільний предмет не вклю-

чає всі розділи історичної науки, а головне - має свої специфічні освітні цілі. На основі даних історичної науки методика прагне до виконання специфічних завдань: відібрати й структурувати у вигляді курсів і уроків історичну інформацію, побудувати викладання історії так, щоб учні через історичний зміст одержали найбільш оптимальну й ефективну освіту, виховання і розвиток. Очевидно, що органічний зв'язок методики історії із сутністю самого предмета вивчення учнів - історичної інформації - у будь-які часи буде полягати у змісті навчального матеріалу, формування якого відбувається на основі даних історичної науки. Пізнавальна діяльність учнів та її результати не можуть бути повноцінними, якщо навчання історії не буде відповідати сучасному рівню історичної науки, її методології.

Від змісту сучасних наукових історичних знань, досягнень у галузі методології історії значною мірою залежить зміст «шкільної» історії. Саме в цьому сьогодні полягає найбільш глибока проблема, яка проявляється насамперед у розриві між академічною історією, історією, що викладається у вузах і школах, а ще більше між цими двома історіями та історичною пам'яттю суспільства. Як пише історик Я. Грицак, «на вершині цієї піраміди маємо академічну історію, що прагне встановити історичні явища і факти та пов'язати їх через теорії та інтерпретації. Професійний історик не може мати впевненості у кінцевому успіху своїх зусиль; він добре розуміє, що в історії є щось таке, що уникає точності й узагальнень. Для нього взагалі є питанням, наскільки історія є наукою. Це почуття сумніву і навіть певної розгубленості особливо посилилося в останні десятиліття, коли стало вже звичним говорити про велику кризу історичної науки. Натомість того сумніву й розгубленості не може бути на рівні викладання історії у школі. Тут історія мусить служити дидактичним цілям, і голос вчителя повинен звучати впевнено. Він не може дозволити собі сумніватися у доцільності історії, роздумуючи, чи справді історичні факти мають якесь об'єктивне значення. Зі свого боку учень не має права ігнорувати фактів та інтерпретацій, бо інакше чого ж більшого може навчити його історія і за знання чого, зрештою, він діставатиме оцінки? Увесь процес вивчення історії у школі підпорядкований певній меті - вихованню законослухняного і лояльного громадянина. На практиці відхилення від цієї мети можливі, але, у принципі, держава не толерує таких відхилень»¹⁵.

Ще у 70-80-х рр. ХХ ст. методисти заперечували, що зв'язок між історією і методикою навчання існує також і у формах, способах і засобах вивчення історичного процесу, використовуваних історичною наукою. Пізніше, під впливом ідеї «активізації навчального процесу»

¹⁵ Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? / Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): 36. наук. ст. - К.: Генеза, 2000. - С 66 - 67.

було визнано, що дослідницький метод, використовуваний у навчанні історії в старших класах, дозволяє в доступних формах і видах частково вводити учнів у лабораторію вченого. Сьогодні взаємодія методики навчання історії з фундаментальною наукою розглядається значно ширше у світлі сучасних підходів до цілей і змісту шкільної історичної освіти.

Подумайте

Обговоріть у парах, чи можна назвати зміст шкільної історичної освіти «скороченим і спрощеним варіантом» історичної науки. Чому?

Методика пов'язана із психологічною наукою. Зміст освіти відбирається з урахуванням пізнавальних можливостей учнів. Їх можна виявити і оцінити за допомогою психології, зокрема вікової та педагогічної. Психологія розкриває і описує також особливості процесу пізнання історії учнями, їх пізнавальні дії та здібності. Цією наукою встановлені об'єктивні закони розвитку, функціонування різних проявів свідомості, наприклад запам'ятовування і забуття матеріалу. Навчання буде науково обґрунтованим, якщо його методика відповідатиме психологічним законам.

* Подумайте

За методом уявного мікрофона закінчіть речення: «Психологічні знання дуже потрібні вчителю історії на уроці, коли...»

Філософські науки, зокрема гносеологія, розглядають процес пізнання та його загальні закономірності. Пізнання, формування знань не є одноразовим актом, що дає закінчене, ніби фотографічне, відображення дійсності. Це процес, який має свої етапи зміцнення, поглиблення і т. д. Навчання історії стане науково обґрунтованим і результативним лише за умови, якщо вся його структура, зміст і методика будуть відповідати цим об'єктивним етапам та закономірностям пізнання. Історія також не може бути засвоєна учнями, якщо при навчанні не дотримуються логіка розкриття історичного процесу і закони логіки.

Методика навчання історії тісно пов'язана з педагогікою, оскільки є її галуззю. Предметом педагогіки є дослідження сутності розвитку і формування людини і визначення на цій основі теорії і методики навчання і виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Педагогіка визначає методи навчання, цілі виховання, методи наукового дослідження процесу навчання. Засновуючись на цих методах і цілях, методика вносить як у навчальний процес, так і в наукові дослідження конкретний історичний зміст.

Методика тісно зв'язана з теорією навчання - дидактикою і спирається на її загальні положення в розробці змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання конкретного предмета. Ґрунтуючись на

загальних принципах навчання і виховання, методика будь-якого навчального предмета розкриває цілі навчання предмета, його значення для розвитку особистості школяра. Будучи галуззю педагогічної науки, збагачуючи її загальну теорію, методика навчання історії безпосередньо застосовує дидактичну теорію, таким чином досягається єдність теоретичної основи і практичної діяльності в навчанні історії. Для розробки ефективної системи педагогічного впливу методика спирається на дані педагогічної психології, фізіології вищої нервової діяльності, логіки, кібернетики. При обґрунтуванні системи шкільного курсу використовуються знання з логіки й історії науки, наукознавства.

Безумовно, що й це далеко не повний перелік наук, що мають відношення до методики навчання історії. Наприклад, включення в зміст шкільних курсів історії питань з історії етносів, побуту, релігії, економіки, соціальних рухів й іншого припускає встановлення зв'язків з етнологією, релігієзнавством, соціологією, політологією, економічною теорією й іншими науками.

Процес встановлення нових наукових зв'язків методики навчання історії продовжується й сьогодні.

Таким чином, методика покликана виділити і визначити, переробити, синтезувати всю сукупність знань з різних наук про процес пізнання, навчання і виховання і дослідити власні закономірності - закономірності навчання історії.

*Подумайте

Обговоріть за методом уявного мікрофона таке запитання: «Інколи методику навчання історії називають "історичною дидактикою". Чи вважаєте ви правомірною таку назву?»¹⁶

Перевірте себе

- 1) З якими науками пов'язана методика історії? Яким чином?
- 2) Чому методика вважається педагогічною, а не історичною наукою?
- 3) Як методика навчання історії пов'язана з психологією?

5. Методи наукових досліджень у методиці навчання

Як відомо, дослідження процесу навчання і його вдосконалення потребують постійного співставлення результатів з іншими компонентами процесу, з'ясування впливу на результати кожного з компонентів. Мета такого співставлення - виявлення загальних, спільних та особливих характеристик процесу навчання. Коли в одних випадках

¹⁶ Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): 36. наук. ст. - К.: Генеза, 2000.

досягаються кращі результати навчання, а в інших - гірші, то причини цього треба шукати у порушенні закономірностей процесу.

Слід зазначити також, що для наукових висновків про можливість вдосконалення процесу навчання історії необхідно досліджувати та узагальнювати роботу багатьох вчителів, оскільки індивідуальний досвід, при всьому його значенні, завжди тісно пов'язаний з особистістю вчителя, його обдарованістю, темпераментом.

Ці завдання методичної науки потребують застосування адекватних методів наукових досліджень.

У педагогічній науці розрізняють три рівні досліджень:

- *емпіричний* (установлюються нові факти й явища в педагогічній реальності);

- *теоретичний* (висуваються і формулюються основні, загальні правила, умови, суперечності, зв'язки, закономірності, що дозволяють пояснити раніше відкриті факти і передбачити їх майбутній розвиток);

- *методологічний* (на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи, підходи, методи дослідження педагогічних явищ, будуються концепції й теорії).

Методи педагогічних досліджень включають:

- формуючий (перетворюючий) експеримент;
- констатуючий експеримент;
- педагогічне спостереження;
- цілісне наукове дослідження і т. ін.

Педагогічне спостереження - це метод дослідження предметів і явищ об'єктивної дійсності у тому вигляді, в якому вони існують¹⁷. За умов педагогічного спостереження дослідник відвідує й аналізує заняття, вивчає дидактичні матеріали, що використані вчителем і учнями, результати опитувань, іспитів, заліків і т. п. Спостереження порівняно з будь-яким іншим типом експерименту відрізняється пасивністю, невтручанням дослідника у навчальний процес. Відмінністю є й те, що результати спостережень можуть певною мірою носити суб'єктивний характер (внаслідок особистого характеру спостерігача, його досвіду в цій сфері діяльності, цілей спостереження і т. д.).

Під педагогічним експериментом розуміють науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах. При цьому встановлюється залежність між тим чи іншим впливом або умовою навчання і його результатом¹⁸.

Констатуючий експеримент - це своєрідний зріз знань, навичок, умінь вчителя й учнів без будь-яких змін їх діяльності, який передуює

¹⁷ Великий тлумачний словник української мови. - Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002.-С. 1178.

¹⁸ Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - С. 112.

формуючому експерименту. (Констатація - результат ознайомлення з об'єктом, який фіксує безсумнівність існування чого-небудь, затверджує дійсність чогось, що здійснилось, що відбулося насправді. Констатувати - підтверджувати, установлювати наявність чого-небудь)¹⁹.

Формуючий (перетворюючий) експеримент - це метод пізнання, за допомогою якого в природних чи штучно створених контрольованих і керованих умовах досліджуються явища дійсності²⁰. Експеримент такого типу припускає, по-перше, коректування методів, форм, способів навчання (частіше обмежену), по-друге, сприяє виробленню в учнів і вчителя заданих експериментом якостей.

Ті та інші методи застосовуються під час педагогічного дослідження, яке може проводитись з метою наукового розгляду якого-небудь питання, наприклад, вивчення ефективності певної сукупності засобів навчання для з'ясування можливостей їх використання в навчанні учнів історії. Наукове дослідження включає застосування дослідницьких методів, характерних, зокрема, для педагогіки, і загальнонаукових методів (аналіз, синтез, аналогія, гіпотеза і т. д.). Основними компонентами наукового дослідження є:

- постановка завдань;
- попередній аналіз інформації з досліджуваної проблеми, умов і методів вирішення завдань даного класу;
- формулювання вихідної гіпотези (гіпотеза - висунута для пояснення яких-небудь явищ наукове припущення, вірогідність якого ще не доведена шляхом досвіду)²¹;
- планування й організація експерименту;
- проведення експерименту;
- аналіз і узагальнення отриманих результатів;
- перевірка вихідної гіпотези на основі отриманих результатів;
- остаточне формулювання нових фактів, тенденцій та їх пояснення;
- визначення можливостей використання результатів дослідження в навчально-виховній практиці.

У сучасний період реформування шкільної історичної освіти педагогічні дослідження помітно активізувалися і розширилися, розширився їх інструментарій. За умов переходу на дванадцятирічне навчання педагогам потрібно дослідницьким шляхом довести доцільність і життєвість усього того нового, що має бути запроваджене в історичну освіту найближчими роками.

¹⁹ Великий тлумачний словник української мови. - Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. - С. 449.

²⁰ Великий тлумачний словник української мови. - С. 257.

²¹ Там само. - С. 183.

* Подумайте _____ ^

Інколи можна почути думку: «Педагогічний експеримент - явище неприпустиме. Як можна експериментувати на дітях?». Чи погоджуєтесь ви з такою думкою? Аргументуйте свою точку зору за методом «Прес» під час невеличкої дискусії в академічній групі.

Перевірте себе _____

- 1) Чому необхідні педагогічні дослідження?
- 2) Якими є основні етапи і методи педагогічного дослідження?

I Перевірте свої знання з теми

- 1) Кожен шкільний предмет має свою методику навчання. У чому специфіка навчання історії як предмета?
- 2) Предметом методики навчання історії є закономірні зв'язки між компонентами процесу навчання. Чому наука не досліджує окремі компоненти ізолювано?
- 3) У чому значення методики історії для вчителя?
- 4) Чому методика історії не може спиратися тільки на власні наукові досягнення?
- 5) Навіщо вчителю-практику потрібні знання про методику педагогічного експерименту?
- 6) Як провести практичне заняття з теми: «Визначте власну стверджуючу і заперечуючу позицію відносно твердження: "Методика навчання історії є окремою педагогічною наукою"». Проведіть навчальні дебати з цієї теми.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЦІЛЕЙ ТА СТРУКТУРИ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ІСТОРІЇ

1. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні.
2. Порівняльна характеристика лінійного та концентричного підходів до структури шкільної історичної освіти.
3. Характеристика сучасної системи шкільної історичної освіти в Україні.

Основні поняття теми: цілі і завдання навчання історії, громадянськість, діяльнісний підхід, полікультурність, культуровідповідність компетентності учнів, структура шкільної історичної освіти, лінійний та концентричний підходи до структури шкільної історичної освіти.

1. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні

Корінні зміни соціально-економічних і політичних реалій у сучасній Україні, переоцінка фундаментальних духовних основ суспільства відбуваються на тлі певного занепаду культурних традицій та моральних надбань. У системі освіти, перш за все в середній школі, ці процеси породили певну розгубленість, суперечливість і безсистемність у вихованні та навчанні підростаючого покоління. Стає очевидним, що саме гуманітарна освіта має формувати особистість школяра, готувати його до життя у світі, який постійно змінюється, вчити сучасним формам спілкування, розвивати здатність до швидкого засвоєння інформації і прийняття ефективних рішень.

Отже, сьогодні українська школа переживає складні та відповідальні часи. В країні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої, зокрема, на входження у світовий та європейський освітній простір. Цей реформаційний процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці, освітній парадигмі в цілому, нагальною потребою стає перехід до іншого змісту, інших підходів, іншого педагогічного менталітету.

У процесі реформування освіти у 90-х рр. ХХ ст. було розроблено нові навчальні програми з історії, переглянуто концепції підручників та посібників, певною мірою удосконалювались форми й методи навчання.

Проте у змінах, що відбувалися у викладанні суспільних дисциплін значною мірою відбилися протиріччя українського суспільства, яке переживає перехідний період свого розвитку. Становище в галузі

і уї шльствознавчої освіти продовжує залишатися достатньо складним. За умов гострої кризи масової свідомості, відсутності об'єднуючої системи загальнонаціональних цінностей і орієнтирів суспільної історичної науки взагалі та історична зокрема поки не можуть їй пропонувати школі нову методологію і концепцію шкільної історичної освіти. Вчені-шльствознавці, історики, автори підручників, вчителі, які втратили стару ідеологічну систему координат, відчувають значні труднощі при інтерпретації історичного процесу. Часто вони зовсім ігнорують історичні тенденції і закономірності при аналізі суспільних явищ. Вакуум, який утворився після нидіння вульгаризованої марксистської парадигми, часто замінюється цивілізаційними, культурологічними, стадіальними, соціологічними та іншими підходами, кожен з яких акцентує увагу лише на окремих сторонах соціогенезу.

Виникла парадоксальна ситуація, коли школа як процес безперервного духовного виробництва і духовного виховання особистості змушена функціонувати, очікуючи появу нової ідеології. У зв'язку з цим особливо гостро постають прогностичні завдання щодо стратегії шкільної історичної та шльствознавчої освіти на перехідний період розвитку суспільства і школи.

* Подумайте

Обговоріть у парах, з якими труднощами стикається сьогодні шкільна історична освіта. Якими можуть бути шляхи їх подолання? Висловіть свою позицію при обговоренні в академічній групі.

Останнім часом у вирішенні цих проблем сталися суттєві зрушення. Завдяки творчому пошуку вчених і вчителів-практиків в Україні розроблено й прийнято Державну національну програму «Освіта. Україна ХХІ століття». Стратегічними цілями її визначено: гуманізацію і гуманітаризацію навчального процесу, виховання школярів на підвалинах національних, загальнолюдських цінностей і морально-естетичних ідеалів гуманістичного світогляду. Прийняті також Закон України «Про загальну середню освіту», постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), Національна доктрина розвитку освіти, яку затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. та інші документи.

Протягом останніх років йде розробка концепції розвитку гуманітарної, шльствознавчої та історичної освіти. У 2001-2002 роках на сторінках фахового журналу «Історія в школах України» тривала дискусія з обговорення змісту концепції розвитку історичної освіти 12-річної школи, варіанти якої були розроблені вченими, методистами і вчителями з різних регіонів України. Більшість представле-

них на обговорення проектів будувалися з урахуванням досягнень сучасної науки на основі історичного синтезу, сполучення соціологічного, географічно-антропологічного, культурно-психологічного підходів.

У січні 2004 року Урядом ухвалено Державний стандарт загальноосвітньої школи, де визначені концептуальні основи суспільствознавчої й, зокрема, історичної освіти. Загальними підвалинами стандарту стало забезпечення при конструюванні змісту шкільної суспільствознавчої, історичної освіти балансу політичних, культурних, етнонаціональних та інших цінностей при домінанті загальнолюдських. Зазначено, що суспільствознавча освіта взагалі та історична освіта зокрема повинні допомогти кожній людині засвоїти три кола цінностей: етнокультурні, національні та загальнолюдські.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, проаналізуйте документи, про які йдеться у тексті. Надайте оцінку процесу реформування шкільної історичної освіти в Україні.

У більшості названих документів зазначено, що на підвалинах вивчення історичного досвіду людства в процесі викладання суспільствознавчих дисциплін учні мають засвоювати не тільки специфічну суму знань, а й практичні навички життєдіяльності у сучасному суспільстві у правовому чи економічному просторі або при виборі політичної орієнтації на підставах певних політологічних та філософських знань.

Сучасному суспільству потрібна інформована та компетентна особистість, яка спроможна приймати самостійні рішення і нести відповідальність за власні вчинки. За умов політичної та економічної нестабільності, дефіциту духовності виключно важливою стає стабілізуюча роль школи як гаранта громадянського миру. Державна система освіти, що відповідає за соціалізацію особистості, є важливим інститутом, який спроможний еволюційним шляхом забезпечити зміну ментальності, створити умови для виховання людини громадянського суспільства. Саме тому одним з головних освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти є формування громадянськості як комплексу відповідних якостей та життєвих компетентностей особистості.

Науковий підхід до процесу формування особистості громадянина передбачає, що дія загальних закономірностей розвитку громадянськості опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності даного суспільства у цілому і кожного з його членів зокрема. Конкретно-історичний підхід допомагає збагнути й сформулювати специфічні, найбільш актуальні на даному етапі розвитку українського суспільства завдання, а саме: усвідомлення громадянами України необхідності державотворчих процесів у поєднанні з розбу-

допою громадянського суспільства; формування в молодого покоління почуття патріотизму, відданості Батьківщині й водночас відчуття належності до європейської та світової спільноти²².

'Подумайте

Попрацюйте в малих групах. Проаналізуйте Концепцію громадянського виховання в Україні та визначте зміст поняття «громадянськість». Визначте можливості історії як шкільного предмета у формуванні громадянськості. Представте результати роботи в академічній групі.

Ефективність формування ключових компетентностей особистості значною мірою визначається реалізацією у навчальному процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у «конструювання» яких індивід вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність. Отже, особистість громадянина формується, якщо він бере реальну участь у діяльності, в якій апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності. *Особистісно-орієнтований підхід* до навчання в такому випадку передбачає постановку в центрі освітньо-виховного процесу інтересів дитини, її потреб та можливостей, її прав. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як: людина (особистість) - народ (культура, історія, освіта) - держава (суспільство) можна реалізувати перспективну й демократичну модель навчання та виховання. За таких умов на основі аналізу дискусії з концептуальних основ суспільствознавчої та історичної освіти²⁴ можна виділити основні принципи її розвитку:

- *гуманізація та демократизація* навчального процесу, що передбачає рівноправність і взаємну відповідальність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу;

- переважаюча *діалогічність взаємодії* вчителя і учнів у навчальному процесі;

- *самоактивність і саморегуляція* учнів у навчанні, які сприяють розвитку у школяра суб'єктивних характеристик, формують здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень;

- *науковість навчальної інформації*, тобто достовірність фактів і явищ, які вивчаються, ознайомлення учнів з розмаїттям історичного руху й історичного життя в різних сферах суспільства, багатством альтернативних сучасних теорій та поглядів на історичний процес;

²² Люшин М. Виховуємо громадянина (формування громадянськості учнів засобами шкільних курсів історії та інших суспільствознавчих дисциплін) // Історія в школах України. - 2004. - № 2. - С. 8-10.

²³ Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (Проект) // Педагогічна газета. - 2000. - № 6(72).

²⁴ Див.: Історія в школах України.

- *історизм*, який передбачає розглядання явищ і процесів соціогенезу з точки зору причин їх виникнення, оцінки сучасниками й нащадками, результатів та наслідків, нагромадженого соціального досвіду;

- *культуровідповідність*, що передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою свого народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;

- *інтер- та полікультурність*, яка передбачає інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру, висвітлення та усвідомлення учнями процесів діалогу культур.

* Подумайте

Методом уявного мікрофона висловіть свою позицію з питання: яку роль для практикуючого вчителя мають загальні принципи шкільної історичної освіти?

Аналіз існуючих методологічних підходів до вивчення історичного процесу з урахуванням сучасних суспільних потреб щодо розвитку особистості учня дозволить нам більш ґрунтовно визначити сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти²⁵.

Розглянемо деякі напрями, що відбивають основні підходи до проблеми.

Чимало вчених-філософів вважали процес пізнання історичного розвитку взагалі неможливим, оскільки цілі, які детермінують історичні процеси, хоча й існують, але дані людині апріорно. Так, наприклад, німецький філософ І. Кант зазначав, що «історію людського роду в цілому можна розглядати як виконання таємного плану природи - створити ідеальний державний устрій як єдиний стан, у якому вона може цілком розвинути всі свої задатки, вкладені нею в людство»²⁶. Проте сутність «таємного плану природи» пізнати неможливо, а тому «...писати історію, виходячи з ідеї про те, яким повинен бути перебіг подій, якби він відбувався відповідно до деяких розумних цілей, є дивним і штучним наміром...»²⁷.

²⁵ Дивись детальніше: Смолій В. Українська історична наука на рубежі ХХ ст.: Проблема пошуку нових теоретичних та методичних підходів // Освіта України. - 1997. - 4 липня (27); Удод О. Історія в дзеркалі аксіології: роль історичної науки та освіти у формуванні духовних цінностей українського народу в 1920-1930-х роках. - К.: Генеза, 2000; Удод О. Історія повсякденності як методологічна проблема. За людинознавчу історію України (про актуальність історії повсякденності) // Доба. - 2002. - № 3. - С. 6; Бондаренко Г.В. Історичне питання: питання теорії і практики. - Луцьк, 1998.

²⁶ Кант І. Собр. соч. в 16 т. / Под ред. В.Ф. Асмуса. - М.: Мысль, 1966. - Т. 6. - С. 19.

²⁷ Там само. - С. 65.

Іспізнаванність закономірностей історичного розвитку доводилася і мім що діяльність людей, які переслідують свої еґоїстичні цілі, є в Принципі не передбачуваною. На початку ХХ ст. С. Булгаков писав: Кожна історична особистість є щось абсолютно нове в історії, що не їм и і і і а с ніякому передбаченню»²⁸.

Інші вчені вважали, що в основі розвитку людського суспільства п і пі. закономірності історичного прогресу. Проте розуміння цих Н.....омірностей і підхід до них були різними. Г. Гегель вважав, що йсснітпя історія є взагалі проявом духу в часі. Але кожна епоха, на йої о думку, є «настільки індивідуальним станом, що в цю епоху не- ■її> ■ і д по і можливо здійснювати лише такі рішення, що випливають із і .тоу цього стану»²⁹. Отже, з одного боку, Гегель розглядав історичний процес у розвитку і взаємодії, а з іншого - негативно ставився до Можл и іюсті впливу однієї епохи на другу через їх своєрідність.

Марксизм пропонував більш аргументоване тлумачення історичній о детермінізму. Зокрема, Г.Плеханов категорично відхилив ду- лі'їм, що визначав дух і матерію як окремі, самостійні субстанції, іиуиажувавши: «Властивості соціального середовища визначаються і і ином продуктивних сил у кожний певний час. Якщо є певний стан Продуктивних сил, йому відповідають і властивості соціального сере- цонища, і відповідна психологія. А розвиток продуктивних сил, у ■ ін по чергу, визначається властивостями навколишнього середови-иїї»³⁰. Серед мислителів цього напрямку провідна роль належить і Марксу, про внесок якого у філософію писав лідер французької її іоричної школи Ф. Бродель: «Геній Маркса, секрет сили його дум-і н полягає у тому, що він перший сконструював дійсні соціальні моделі, і.и повані на довгостроковій історичній перспективі»³¹.

В той же час при аналізі закономірностей історичного прогресу пос- і уіюно сформувався підхід до історії як до зміни циклів історичного і >. і шптку, де головну роль відігравали зміни в самій людині, культурі, 11. і в ці.' Гак, представник неокантіанської школи Г. Ріккерт стверджував, ни > історія людського суспільства, як і історичне пізнання, визначаєть- • 111 іс гемою цінностей того чи того суспільства: «Історично важливи- ми можуть стати лише ті об'єкти, що стосовно суспільних або соціаль- них інтересів мають значення. Тому внаслідок історичного зв'язку частин з історичним цілим, тобто суспільством, головним об'єктом її 11 іричного дослідження є не абстрагована від нього людина взагалі, і гсюдина як соціальна істота і знову-таки лише остільки, оскільки во-

²⁸Булгаков С.Н. Философия хозяйства. - М.: Наука, 1990. - С 5.

²⁹ Гегель Г. Логика // Соч. в 8 т. - Т. 8. - М.: Наука, 1959. - С. 78.

³⁰ Плеханов Г.В. К вопросу о развитии монистического взгляда на историю. - М.: Госполитиздат, 1949. -С. 70-71.

³¹Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV- VIII вв. -Собр. соч. в 3 т. -Т. 3. -М.: Прогрес, 1992. -С. 15.

на бере участь у реалізації цінностей»³². Отже, людина як джерело історичного розвитку, як безпосередній його учасник, включаючи її систему цінностей на основі наявного культурно-історичного досвіду того чи того суспільства, повинна бути, на думку Ріккєрта, об'єктом історичного дослідження.

Була висунута також ідея про культурно-історичні типи локальних цивілізацій, що переживають схожі фази у своєму розвитку. Вона віддзеркалена у працях М. Данилевського, О. Шпенглера, А. Тойнбі, П. Сорокіна³³.

Представники третього напрямку стверджували, що майбутнє суспільства і передбачуване і не передбачуване в один і той самий момент. Свобода вибору, різноманітна спрямованість діяльності людей, суперечливість їх інтересів, вигядливість вчинків сполучаються з дією закономірностей розвитку оточуючого суспільства, що дає змогу передбачати тенденції його майбутнього. Тут ми неминуче стикаємося з дуалізмом, що так категорично відхиляється матеріалістами. Сама людина дуалістична, двоїста за своєю природою. Вона - істота біосоціальної; в ній тісно переплітаються два суперечливі начала - успадковане від природи, від матеріального світу і надбане у процесі розвитку суспільства, вироблене свідомо, що дає певний простір свободі вибору і цілеспрямованих дій. У протиборстві цих двох начал полягає внутрішня пружина історичного прогресу, передумова і міра успіху окремих особистостей і цілих народів.

У життєвому циклі кожної людини, кожного етносу, усього людства періодично змінюється співвідношення біологічного і соціального, успадкованого від минулого і доданого власною волею та працею. Люди творять свою історію, але в межах можливих альтернатив, визначених законами природного і суспільного розвитку. Осягаючи ці закони, люди можуть свідомо вибирати бажані з можливих альтернатив, домагатися їх здійснення. А якщо змінюються умови громадського життя - змінюються і самі регулюючі їх закони і закономірності³⁴.

Услід за представниками третього напрямку можна вважати основою динаміки суспільства розвиток людини, її духовного світу - науки, культури, освіти, що матеріалізується в засобах праці, перетворе-

³² Ріккєрт Г. Философия истории. - Спб.: Философское историческое издательство Жуковского, 1908. - С. 44.

³³ Данилевский Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к романо-германскому. - М.: Книга, 1991; Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992; Тойнби А. Постыжение истории. - М.: Прогресс, 1991; Тойнби А. Цивилизация перед судом истории. - М.: Прогресс, 1996; Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. - М.: Мысль, 1993.

³⁴ Яковец Ю.В. История цивилизаций. - М.: Гуманитарно-издательский центр «Владею», 1997. - С. 28-30.

них розумом і працею людей предметах природи, в економічних і соціальних відносинах. Подібний міждисциплінарний підхід допомагає позбутися однобічності в оцінках, сприяє різнобічному баченню історичних процесів і явищ.

Якщо виходити з того, що людина - істота біосоціальна, то в її генетичному ядрі закладена нерозривна єдність двох, здавалося б, протилежних начал. Біологічне - споріднює людину з усією навколишньою природою, матеріальним світом, його вершиною - живою природою, з властивими їй складними механізмами циклічної динаміки і генетики, спадкоємності, мінливості і відбору, зміною поколінь. Відмінності починаються там, де проявляється розум людини у всій різноманітності його функцій.

По-перше, у пізнанні (спочатку емпіричному, а потім абстрактному) сутності явищ і процесів - законів побудови та розвитку світу і себе. Уся штучна природа, створена людиною за її багатовікову історію, - це лише матеріалізація людського пізнання, розуму і думки.

По-друге, розум людини, її духовний світ проявляються в естетичній оцінці навколишнього світу і плодів своєї діяльності, у розумінні гармонії, краси, що знайшло відбиток у різноманітних формах мистецтва, культури у вузькому розумінні (у широкому розумінні культура охоплює всі результати людської діяльності, включаючи науку і продукти праці). Естетичне усвідомлення, оцінка краси і споконвічне прагнення її досягти, реалізувати - це властивість лише людини розумної.

По-третє, розум людини знаходить прояви в системі етичних правил, норм моральності, якими вона керується у спілкуванні із собі подібними. Звичайно, визначені часом досить складні правила поведінки властиві співтовариству мурах і бджолоїному рою, зграї вовків і мавп. Це закріплюється інстинктами й умовними рефлексами і допомагає будь-якому виду тварин вижити в нелегкій боротьбі за існування, продовжити рід. Проте лише людині як особистості дано усвідомити себе, свою особливість, самоцінність і свою відповідальність перед іншими людьми, які повинні дотримуватися подібних правил, інакше взаємне спілкування стане неможливим.

Моральні правила регулюють стосунки людей. Кожна людина проходить шлях усвідомлення себе як особистості, навчається етичних норм, правил поведінки в сім'ї і суспільстві, норм взаємодопомоги. Ці правила близько п'яти тисяч років тому породили норми права і спеціальний апарат - державу. Як і багато інших витворів людського розуму, ці винаходи, перебуваючи в руках частини суспільства, стали згодом претендувати на самодостатній, первинний характер, диктуючи правила поведінки людській більшості.

По-четверте, людину відрізняє від тваринного світу наявність ідеалів, спроможність до усвідомлення цілей своєї діяльності, що знаходить узагальнене віддзеркалення в ідеології - системі поглядів, які

визначають цілі і мотиви багатогранної діяльності людей, їхнього взаємного спілкування, об'єднання близьких за поглядами та інтересами громадян у соціальні групи, політичні партії, співтовариства. Ідеологія може базуватися на системі цінностей, частково відбитій і закріпленій у системі догматів релігії або філософській системі і т. д.

Нарешті, по-п'яте, до світу духовних цінностей слід віднести освіту, засоби і методи передавання у спадщину від покоління до покоління накопиченої суми знань і навичок, оцінок і норм, ідеалів і цілей.

Увесь багатий, складний, суперечливий духовний і матеріальний світ, створений людиною, постійно змінюється, формуючи логіку історичного процесу. Звичайно, за своїми проявами і походженням розум, свідомість людини й сама людина у всій сукупності елементів біологічного спадкового ядра, генотипу є породженням, вищим результатом матерії, що розвивається, й є в цьому розумінні первинною. Свідомості без мозку не буває, а мозок - це найскладніше структурована сукупність нейронів.

Проте відірвавшись від пуповини матері-природи, яка її породила, людина знаходить власну долю, підпорядковуючись законам статичності, динаміки і генетики суспільства. Вона не тільки підпорядковується цим законам, а й пізнає їх, використовує у своїх цілях. І тут первинним стає те, що відрізняє людину від усього іншого світу: спроможність пізнавати навколишній світ і саму себе, діяти з огляду на власні інтереси та уявлення про закономірності цього світу. Інша справа, що ступінь пізнання, естетичні оцінки, етичні правила, ідеали, рівень освіти різних людей і соціальних груп відмінні, їхні інтереси нерідко протилежні. Тому шлях історичного прогресу здається тернистим і звивистим.

Тілесне і духовне начало в людині не можуть, як відомо, існувати одне без одного. Але кожне з них розвивається за власними, хоча й взаємозалежними законами. За багатотисячолітню історію людства фізичні і фізіологічні властивості людини як біологічного виду майже не змінилися, але наскільки збагатився духовний світ людини, особливо коло її знань, навичок, засобів їхнього передавання через систему освіти! Значно відрізняється коло предметів матеріального світу, створених сучасною людиною і використовуваних у виробництві і побуті, від примітивних знарядь праці і невибагливого оздоблення житла середнього єгиптянина, жителя давніх Афінів або Риму.

Загальна історична тенденція (її можна розглядати як найзагальнішу закономірність розвитку людства) полягає в тому, що при віддаленні людини від початку утворення виду *Homo sapiens* духовне начало у суспільстві набуває все більшого значення, визначаючи його розвиток. Не менш швидко зростає і кількість створених людиною, перетворених її працею предметів природи, адже це - матеріалізована сила знань, тобто результати розширеного відтворення духовного світу людини.

Усе багатство матеріального і духовного світу людини - результат насної праці, саморозвитку, а не витвір божества або інопланетян. Необхідні мужність і достатній рівень пізнання, щоб припинити сподітися на вищі сили і відносити на їхній рахунок свої негаразди, Помилки і трагедії. Історія - літопис саморозвитку суспільства, його перемоги і поразок, успіхів і невдач, важкого, болісного просування від шабля до шабля історичного прогресу. У самих себе, своїх знаннях і вміннях, цілеспрямованості й волі, у розвитку створеного людським розумом духовного і матеріального світу ми повинні бачити причини й наслідки історичного процесу, злетів і падінь в історії народів і всього людства.

Головна продуктивна сила суспільства - це сама людина у сукупності її потреб і можливостей, знань і навичок, бажань й інтересів. Ісходовлені потреби спонукають людину мобілізувати свій розум для історичного перетворення навколишнього світу, породжують жагу до пізнання і розуміння необхідності активної діяльності. Стрімке зростання історичного процесу кожного наступного покоління людей є імпульсом до пошуку і відкриття нових шляхів повнішого їх задоволення на основі кардинальних змін у матеріальному і духовному виробництві.

Такий підхід до аналізу історичного процесу виходить із першості (примату) усвідомлених потреб, що спонукають людей оволодівати іншими знаннями і навичками, перетворювати навколишній світ, здійснювати виробництво й обмін матеріальних благ і послуг, змінювати і покращувати засоби і результати виробництва, форми соціально-політичних і державних відносин, етичні та юридичні норми.

Таким чином, сама історія є процесом розвитку і самореалізації людства в цілому і кожної конкретної людини зокрема. При цьому об'єктом історичного процесу є не тільки матеріальні цінності, а й духовні цінності, передусім морально-етичні, релігійні, естетичні. Отже, навчання історії покликане не тільки ознайомити школярів із загальнолюдським досвідом пошуку і знаходження цих цінностей, а й дати їм можливість самим знаходити крихти цього досвіду, виробляючи свої оцінки, особистісне ставлення і емоційно ціннісні орієнтації до подій навколишнього громадського життя. Уявлення і сформовані на їх основі теоретико-філософські знання про історію людства та інші духовні цінності оточуючого суспільства історичного процесу зможуть розвивати вміння й індивідуальні якості школяра, сприяти його максимальній самореалізації у ході засвоєння історичних знань³⁵.

³⁵ Див.: Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування ІМІСту сучасної історичної освіти // Історія в школах України. - 2000. - № 1. - с. 14

*Подумайте

Обговоріть у малих групах: чим відрізняється запропонований авторами підхід до аналізу та логіки вивчення історичного процесу від відомих вам інших? У чому його суть? Чи погоджуєтесь ви з таким підходом? У чому полягають освітньо-виховні можливості такого підходу?

Представляючи результати, проведіть невеличку дискусію за цими запитаннями в академічній групі.

Виходячи із викладеного, головна мета шкільної історичної освіти може бути визначена як створення оптимальних психолого-педагогічних умов для інтелектуального розвитку, саморозвитку та становлення особистості учня як суб'єкта історичного розвитку та суспільних відносин, громадянина-патріота, який керується в своїй діяльності загальноприйнятими соціокультурними нормами та цінностями.

Завданнями сучасної шкільної історичної освіти є забезпечення умов для:

- набуття школярами ключових та предметних компетентностей;
- виховання повноправного громадянина - патріота України, який здатен вільно орієнтуватися в суспільному житті та усвідомлювати свою роль та відповідальність перед суспільством та державою, формування в учнів самосвідомості та власної ідентичності на різних рівнях;
- формування у школярів загальнолюдських та національних цінностей, а також цінностей демократичного плюралістичного суспільства (толерантності, поваги до інших, верховенства права, соціальної активності, громадянської відповідальності, моральної свідомості);
- оволодіння молоддю базовими знаннями про головні явища, події, процеси та тенденції в історії України та світу, про діалогічний, безпечний спосіб взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією;
- розвитку історичного, творчого та критичного мислення учнів: умінь здійснювати історичний аналіз, історичну критику, реконструкцію історичних подій, явищ, процесів, історичне прогнозування та інтерпретацію історичних фактів, умінь добирати та орієнтуватися в історичній інформації;
- розвитку інтересу учнів до історії як сфери знань і як предмета, формування у них власних освітніх запитів щодо навчання історії та вміння їх задовольнити;
- розвитку загальної культури учнів, прилучення їх до духовних і культурних надбань українського та інших народів, до історико-культурної традиції людської цивілізації³⁶.

³⁶ Див.: Гирич І. Роль історії в системі орієнтаційних цінностей // До проблеми викладання історії України XIX - початку XX ст. // Історія в школах України. - 2003. - С 4-5.

11' думайте

Працюючи в парах, порівняйте запропоновані мету і завдання шкільної історичної освіти з тими, які визначені Державним стандартом освіти. Що є спільного, в чому вони відрізняються? З якою точкою зору погоджуєтесь ви?

Таким чином, завдання історичної освіти мають чітко визначену особистісну спрямованість та можуть бути поєднані з оволодінням особистістю ключовими компетентностями (компетентність - від лат. *compeientia* - належність за правом, коло питань, з яких дана особа має обізнаність, досвід та розуміє свою відповідальність за їх вирішення)¹⁷. Під компетентністю людини педагоги розуміють спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ініціатив, які набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності.

Більшість вчених говорять про необхідність визначення, відбору та ієрархії і повної ідентифікації обмеженого набору компетентностей, які є найбільш важливими, інтегрованими, *ключовими*.

Ключова компетентність: сприяє досягненню успіхів у житті;

- сприяє розвитку якості суспільних інститутів;
- відповідає багатоманітним сферам життя.

Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є ініціативною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс німи, умінь, навичок, ставлень тощо певного рівня, що можуть бути ієрархизовані у широкій сфері діяльності людини. Вона може бути ієрархизована як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми.

З точки зору вимог до рівня підготовки випускників загально-І і пііх навчальних закладів, ключові компетентності є інтегральними і характеризують якості підготовки учнів, що пов'язані з їх здатністю пінкового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ■ Південь до певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відби-и.поть предметно-діяльнісну складову загальної освіти і покликані за-і «■ іпечити комплексне досягнення її цілей.

Отже, основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій:

- І) поліфункціональність: дозволяє вирішувати різноманітні проблеми у різних сферах особистого й суспільного життя;

¹⁷ Великий тлумачний словник української мови. - С. 445.

2) надпредметність і міждисциплінарність: можуть бути застосовувані не тільки в школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері та ін.;

3) багатомірність: включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки й ін.

Всі вони забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін.

Щодо переліку ключових компетентностей, адекватних освітнім традиціям і соціокультурному контексту сучасного українського суспільства, то очевидно, що найбільш прийнятним для нас є принцип їх відбору відповідно до сфер суспільного життя, в яких сьогодні відбувається самореалізація особистості та здійснюється її діяльність.

Серед ключових компетентностей визначені:

- уміння вчитись (навчальна);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька.

Кожна з ключових компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного елемента структури присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Систему компетентностей в освіті складають: *ключові, загальногалузеві* - вони набуваються учнем впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи та *предметні компетентності* - вони набуваються учнем впродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах середньої школи.

Розвиток ключових і предметних компетентностей не відмінняє традиційні підходи до завдань освіти, які передбачали формування загальних та предметних знань, навичок, умінь. Більше того, компетентності базуються на них. Взяті окремо традиційні знання, навички та вміння у практиці сучасної школи обслуговують здебільшого академічні цілі (складання іспитів різного рівня завдяки оволодінню програмним матеріалом), мають загальний характер, тобто не враховують індивідуально-особистісних відмінностей учнів, орієнтуючи їх на залежність від існуючої сьогоденної політико-ідеологічної та наукової кон'юнктури. Пріоритет компетентнісного підходу не тільки долає обмеженість академізму (не виключаючи його), а й надає здобутим знанням, навичкам та вмінням індивідуалізованого, конкретного життєво-смыслового характеру, чітко визначеної практичної спрямованості щодо власного життя людини.

'По; іумайте

Попрацюйте в парах над запитанням: чи не суперечить завдання формування компетентностей іншим освітньо-виховним завданням шкільної історичної освіти?

*Подумайте

Об'єднайтеся в малі групи і опрацюйте наведені документи. На основі аналізу документів виконайте завдання, яке пропонує вчителям радник Ради Європи з питань викладання історії К. Галлагер¹.

Джерело А

«Ця тенденція обумовила створення програми, за якою головною метою викладання історії є передача єдиної національної концепції історії країни. Цей підхід все ще існує сьогодні».

Доктор Джоакім Проте-і-Кувас. Вивчення історії в Європі//3 виступу на колоквиумі Ради Європи. — Париж, 5 грудня 1994 року.

Джерело Б

«Учителі історії теж повинні брати участь у роз'яснювальній кампанії засудження Першої світової війни, тому що вона почалася, головним чином, внаслідок націоналістичного і патріотичного вибуху в усіх країнах, а це результат "зубного впливу історії"». Г. Дж. Уеллс.

Джерело В

«Історія - це найнебезпечніший продукт, який коли-небудь створювала хімія інтелекту, тому що вона робить нації злими, зухвалими, нетерпимими і самовдоволеними». Поль Валері. Погляди на сучасний світ.

Джерело Г

«Заборонити вивчення історії в школах протягом наступних п'ятдесяти років».

П. Жоао де Деус Пінхейро, міністр закордонних справ Португалії, коментуючи провал мирних переговорів в Югославії.

Джерело Д

«Учнів треба навчити розуміти, що "історія та спосіб її тлумачення — це не щось викарбуване у граніті"; що минуле ніколи не можна повністю реконструювати і що вивчення історії ніколи не закінчується. Історія ніколи не буває повністю чи остаточно відомою, історія завжди упереджена, тому що її свідки ніколи не можуть бути сторонніми спостерігачами. Вона твориться схильними до помилки фанатиками».

¹ Г'аллагер Кармел. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. Посібник для вчителів. - К., 2001. - С. 7.

Девід Ловенталь. Вивчення історії в Європі//3 виступу на колоквиумі Ради Європи. - Париж, 5 грудня 1994 року.

Завдання для обговорення:

- Наскільки ви згодні з розглядом проблеми викладання історії з націоналістичних позицій та аналізом запропонованих при цьому підручників?

- Згодні ви чи ні з твердженням автора джерела А про те, що тенденція щодо існування єдиної національної концепції історії країни живе й сьогодні? Наведіть можливі приклади.

- Наскільки ви поділяєте думки, викладені в джерелах Б, В і Г, стосовно потенційно негативних наслідків викладання історії?

- Наскільки ви згодні з думкою про викладання історії, висловленою в джерелі Д?

Основні запитання:

- Чому в «новій» Європі важливо визначити сутність викладання історії?

- Якими є цілі історії як шкільного предмета?

Перевірте себе

- 1) Що таке цілі та завдання шкільної історичної освіти?
- 2) У чому полягають складності їх формулювання на сучасному етапі?
- 3) Якими є методологічні підходи до сучасної історичної освіти?
- 4) Що таке громадянськість і як вона формується у навчанні історії?
- 5) Якими є основні принципи сучасної історичної освіти?
- 6) Що таке компетентності і як вони пов'язані з освітньо-виховними завданнями навчання історії?
- 7) Якими є мета і завдання шкільної історичної освіти в Україні в основній школі?

2. Порівняльна характеристика лінійного та концентричного підходів до структури шкільної історичної освіти

Структура історичних знань відбиває специфіку історії як науки і предмета навчання. Як у житті суспільства всі явища знаходяться в розвитку, зв'язані між собою, так і історичні знання повинні бути динамічні і взаємозалежні. Кожний зі структурних елементів займає особливе місце в системі знань, виконує особливу функцію в її формуванні і розвитку. Основу історичних знань школярів складають факти, що дозволяють розкрити істотні зв'язки і відносини між ними: наступність, причинно-наслідкові зв'язки, їхнє осмислення в історичному процесі - відповідно до віку учнів.

Таким чином, об'єкт вивчення історії - минуле людей і людства в їх природному і соціальному розвитку (людина - природа - суспільство). Основні системні характеристики об'єкта - історичний час, історичний простір, історичний рух.

Названий об'єкт може бути представлений на різних рівнях: історія людини, історія соціальних груп і соціумів; історія всесвітня; історія

іншіїзації і держав; історія етнопонаціональна; історія регіональна; і історія краю. Основні змістові домінанти і складові шкільного курсу в Україні - вітчизняна історія і всесвітня історія.

І (лі) навчання історії поряд з іншими факторами (рівень розвитку вільства, можливості державної підтримки освіти і т. п.) визначають рпшізацію історичного змісту, тобто його структуру. Під *структуро* розуміють порядок, послідовність викладання курсів всесвітньої і пчігшяної історії. У методиці розроблені *лінійна* і *концентрична* іруктури історичної освіти.

І Іреконатися в наявності зв'язку між цілями навчання та структурою змісту освіти, можна зіставивши етапи розвитку історії як шкільної о предмета й керівні документи, що змінювали сформований, і пічний порядок вивчення всесвітньої і вітчизняної історії в загально-І вітніх установах. Протягом ХХ ст. вітчизняна школа тричі переходила від концентричного до лінійного принципу навчання історії і ізад: у 1934 р., 1958р., 1965 р. Різні принципи побудови мають свої бреваги і недоліки.

Лінійний принцип структури історичної освіти передбачає одно-р.пме, хронологічно послідовне вивчення історичного минулого з ййдавніх часів до сучасності. Школярі протягом декількох років, Ідведених у навчальних закладах історії, у хронологічній послідовості ті знайомляться з найбільш важливими і значними фактами і і чизняної і зарубіжної історії.

Концентрична структура вивчення історії розрахована на дво-, ри разовий розгляд одних і тих самих хронологічних відрізків історич- <n<> минулого, кожного разу підвищуючи рівень аналізу. Насправді мі та, ані інша структура освіти не існують у чистому вигляді: всере- ІІІІ і концентрів вивчення історичного минулого переважно будується и лінійним принципом, а поєднання елементарних (пропедевтичних) і іп-тематичних курсів історії вказує на присутність елементів концент- ии усередині лінійної системи.

Таким чином, процес шкільної історичної освіти можна уявити як игадливий візерунок «кіл, що змінюються одне одним» і «ліній».

Подумайте

Працюючи в парах, спробуйте визначити сильні і слабкі сторони кожного з підходів до структури історичної освіти.

Спробуємо з'ясувати достоїнства і недоліки кожного варіанта й цінити їхню роль в історичній освіті, вихованні й розвитку учнів.

Наприклад, наприкінці ХІХ - початку ХХ ст. у російських імпл (іях склалася концентрична структура викладання російської і сеєвітньої історії. Минуле Росії гімназисти вивчали тричі: у 1-2-х кла- ліх у рамках елементарного курсу, потім у 4-6-х - у рамках систематич- ні о її у 7-8-х класах як додатковий курс; загальна історія викладалася

в двох концентрах: у 2-6-х класах від Стародавнього світу до кінця Нового часу, а в 6-7-х класах - повторно історія Середніх віків і Нового часу; додатково у випускних класах читався курс античної культури. Цю досить громіздку і перервну структуру історичної освіти передбачалося спростити реформою 1915-1916 р., скоротивши до двох концентрів вивчення вітчизняної історії (1-3 класи - елементарний курс, 5-7 - систематичний), але зберігши при цьому принцип синхронного вивчення систематичних курсів російської і всесвітньої історії в старшій ланці. В останньому класі гімназії вводився ще повторювально-додатковий курс, що ставив за мету «об'єднання всіх розрізнених знань з російської історії в одне ціле, із з'ясуванням тих основних шляхів, по яких розгортався внутрішній історичний процес розвитку російського суспільства і держави».

Чому ж у 1934 р., відновлюючи історію як самостійний навчальний предмет у школах СРСР, керівниками освіти була обрана лінійна структура освіти, а не продовжена традиція вдосконалювання концентрів? Справа у тому, що цілям, поставленим комуністичною партією і радянською державою перед шкільною історичною освітою, ідеально відповідав основний принцип лінійності - «дотримання історико-хронологічної послідовності у викладі історичних подій з обов'язковим закріпленням у пам'яті учнів важливих історичних явищ, історичних діячів, хронологічних дат».

У радянській школі лінійна структура виявилася довгожителкою: відповідно до неї історія викладалася в 1934-1959 і в 1965-1991 рр. Останній варіант лінійної структури, вдосконалений у 1984 р. у зв'язку з напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи, виглядав так:

Структура шкільної історичної освіти

Клас	Історичний курс	Кількість годин на тиждень
5	Епізодичні оповідання з історії СРСР	2
6	Історія стародавнього світу	2
7	Історія середніх віків (до середини XVIII ст.)	2
8	Історія СРСР із найдавніших часів до кінця XVIII століття	2
9	Нова історія (1640-1870 рр.). Історія СРСР (XIX століття)	3
10	Нова історія (1870-1918 рр.). Історія СРСР (з початку XX століття до 1936 р.). Новітня історія зарубіжних країн (1917-1939 рр.)	4
11	Історія СРСР (з 1936 р. дотепер). Новітня історія зарубіжних країн (з 1939 р. до сьогодення)	3

Лінійна структура, як бачимо, припускає вивчення послідовних станів історії людства з найдавніших часів протягом усього шкільно-11 > курсу - кожен етап один раз. Така структура має ряд позитивних моментів. Переваги лінійної побудови в тому, що вона відповідає і і структурі історичної науки. Психолого-педагогічні підходи не відіграють провідної ролі в обґрунтуванні зазначеного принципу. Розташування матеріалу природно щодо розгортання історичного руху. Учні, що закінчують середню школу, одержують повне уявлення про історичний розвиток людства. При економії часу лінійний принцип дозволяє уникнути повторень. Вивчення нового матеріалу підтримує інтерес учнів до предмета. Така структура дозволяє дотримуватися вимог послідовності, історизму, систематичності, наступності. Вона дає можливість формувати поняття, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, Яскраво і жваво викладати історичні факти, вносити зміни в зміст Історичної освіти. Загальний зміст навчального історичного матеріалу піс ко піддається коректуванню. У радянській школі неодноразово персе нядався обсяг історичних фактів і понять, скорочувався час на вивчення ранніх періодів історії заради поглибленого вивчення новітніх фактів.

Разом з тим, у такої структури є і серйозні недоліки. Насамперед [і горія давнього світу і середніх століть, що вивчалися в молодших к пасах, засвоюються на елементарному рівні. Спроби заповнити цю 11 р> наліну ведуть до перевантаження дитини. Можливості повернути-І ч до даних періодів на більш високому теоретичному рівні немає. При лінійній структурі навчання розтягується на 6-7 років, носить екстенсивний характер.

) І, о того ж у рамках радянської системи історичної освіти найчастіше порушувалася синхронізація вітчизняної і зарубіжної історії, у школярів не створювалося цілісного уявлення про хід історичного процесу. Побудова курсів ґрунтувалася на формаційному підході, періодизація шкільних курсів не завжди носила науковий характер. Так, у К-му класі вивчалася історія СРСР із найдавніших часів до кінця XVIII ст., у 10-му класі - 1917 р. і 1936 р. були віхами, що визначали початок вивчення новітньої історії, 1936 роком закінчувався курс історії < 'Р(Р. На всій території СРСР існував єдиний навчальний план, про-і рама, що визначали зміст викладання історії. Найчастіше не врахо-нуіалися національні, регіональні й історичні особливості окремих р< і публік і областей.

Подумайте _____

Обговоріть в парах: у чому полягають основні характеристики лінійної системи історичної освіти, яка панувала в Україні за радянських часів.

У зв'язку з введенням у СРСР у 1959 р. загальної восьмирічної (X ні ги відбулася перебудова викладання історії на основі принципу

концентризму. Учні, закінчуючи восьмирічну школу, повинні були мати уявлення про історію своєї країни і зарубіжних країн з найдавніших часів до сучасності. Програма передбачала вивчення у 5-6-х класах елементарних курсів історії стародавнього світу і середніх віків; у 7-8-х класах - елементарного курсу історії СРСР із найважливішими відомостями з нової і новітньої історії, а також Конституції СРСР; у старших 9-11-х класах - систематичних курсів історії СРСР, нової і новітньої історії; у випускному класі - суспільствознавства. Цією структурою усувалися головні недоліки колишньої лінійної побудови. Зникло перевантаження учнів, відкрилася можливість більш широкого застосування активних методів і організації самостійної роботи учнів. Разом з тим, не був проведений достатньо продуманий відбір змісту і відповідних прийомів викладу програмного матеріалу в кожному з центрів. Історія СРСР XIX і XX ст., нова і новітня історія викладалися в підручниках для старших класів конкретніше, ніж у 8-му класі. Обидва ступені були неприпустимо зближені, що створювало труднощі у навчанні. Систематичні курси навіть за умови трирічного терміну (9-11-ті класи) виявилися сильно перевантаженими фактичним матеріалом. На весь курс навчання лягав відбиток поспіху і поверхневого вивчення. У результаті 14 травня 1965 р. було прийнято постанову комуністичної партії й уряду «Про зміну порядку викладання історії в школі», яка повертала школу в основному до лінійної структури.

Розглянемо достоїнства навчання, в основі якого лежить концентричний принцип побудови шкільного курсу історії. Концентрична структура припускає повернення до досліджуваного матеріалу. Одне і те саме питання розглядається кілька разів у різних класах, причому його зміст поступово розширюється, збагачується новою інформацією, зв'язками і залежностями. На перших ступенях навчання даються елементарні уявлення, що поступово поглиблюються і розширюються. У цьому випадку в навчання історії вводиться пропедевтичний курс. Принцип концентризму широко розповсюджений у зарубіжній школі і школах пострадянських держав (Велика Британія, Бельгія, Нідерланди, Росія, Литва, Латвія й ін.). Така структура дозволяє вивчати різні етапи історії людства з однаковою глибиною.

Досвід інших країн свідчить, що застосування концентризму має ряд переваг, якщо:

- по-перше, правильно визначений обсяг, специфіка змісту і форми викладу історичного матеріалу в кожному з центрів відповідно до вікових особливостей. Зміст для основної школи не є зменшеною копією систематичного курсу середньої школи. У кожного центра своя специфіка відбору матеріалу;

- по-друге, між відповідними розділами існує розрив у часі (3-4 роки), недоцільним є введення більше двох центрів (крім пропедевтики);

- по-третє, є відповідні підручники і навіть навчально-методичні комплекти, що враховують особливості концентричного викладання історії.

Така структура дозволяє: - інтенсифікувати процес вивчення історії; більш чітко синхронізувати курси вітчизняної і загальної історії, и також створити єдиний інтегрований курс;

- врахувати можливість у другому центрі систематизувати й узагальнювати весь історичний матеріал на основі формаційного, цілілізаційного, культурологічного й ін. підходів;

- від подійно-хронологічного принципу вивчення минулого перейти до проблемного, міжпредметного, тематичного;

- активно використовувати різноманітні методи історичного дослідження в роботі з автентичними текстами;

- стає можливим природне введення в другому центрі профільного і модульного навчання, орієнтованого на інтереси і профорієнтацію учнів старших класів.

Наприклад, у Франції одні й ті самі періоди історії вивчаються в початковій і середній школі й ліцеї. Протягом трьох останніх років (•) п'яти) учні початкової школи вивчають найважливіші періоди національної історії з давнини до сучасності у європейському і світовому контексті, заснованому на ключових подіях і датах, символічних н-юричних фігурах і визначних пам'ятках. До кінця навчання на цьому рівні школярі повинні вміти виділяти головні періоди в історії Франції за хронологічними межами і пов'язувати їх з певними особистостями, головними досягненнями культури, що вивчалися.

У середній школі, яка завершує основну освіту, вивчається фактично той же період історії. Відмінність тут - у масштабі і перспективі. Він більш європейський, структурований навколо грандіозних досягнень європейської культурної спадщини. Школярі ближче знайомі з історичними документами і з політичними, економічними, Соціальними і релігійними подіями й явищами різних епох.

У повній середній школі (ліцеї) «моменти історії», що уже вивчалися на попередньому етапі, вивчаються знову, але вже на більш високому рівні аналізу і міркувань. Курс побудований на принципах синтезу і проблемності і націлений на розуміння сучасного світу (три чверті циклу присвячені тому, що ми називаємо сучасною історією: від революції 1789 р. до наших днів). У навчальних програмах немає більше дат, що повинні бути заучені напам'ять, замість цього визначені лига пня, що мають бути вивчені і прокоментовані; процеси, що мають бути виділені; порівняння, які треба зробити; області знань, що помийні бути глибоко проаналізовані. Саме на цьому етапі школярі реально починають вивчати історію як науку, залучаючись до нових теорій, наукових пошуків і особливостей праці істориків.

У досвіді Уельсу (Велика Британія) є оригінальним пошук оптимального балансу компонентів локальної, регіональної, національної і світової історії в змісті навчального предмета. На першому етапі навчання п'яти-, шестирічні діти знайомляться з подіями власного життя,

життя своєї родини, найближчих околиць і т. п. На другому, у 7-11 років, 60 % навчального часу присвячено історії Уельсу і Британії зі стародавності до сучасності, а 20 % - відведено локальній історії. На третьому заключному етапі діти 11-14 років вивчають минуле Уельсу і Британії в міжнародному контексті. Час на місцеву історію скорочується вдвічі на користь світової історії ХХ ст.

Сьогодні деякі вчені-методисти пропонують й інші оригінальні підходи до структури шкільної історичної освіти³⁹.

* Подумайте

Обговоріть у парах: у чому полягають основні характеристики концентричної системи історичної освіти, яка панувала в Україні за радянських часів.

Перевірте себе

- 1) Що таке структура шкільної історичної освіти?
- 2) Якими є основні характеристики лінійного та концентричного підходів?
- 3) Якими є переваги і недоліки кожного з підходів?

3. Характеристика сучасної системи шкільної історичної освіти в Україні

У 5-12-х класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (основна школа у структурі 12-річної; старша школа (безпрофільна) у структурі 12-річної) історія викладається, виходячи з цілей, вимог і змісту навчання історії у школі, закладених у Державному стандарті освіти (освітня галузь «Суспільствознавство»). Представлено курси історії України і всесвітньої історії з давніх часів до сьогодення, які складають *хронологічно послідовну лінійну систему шкільної історичної освіти*.

Зміст навчального історичного матеріалу побудований на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів у контексті всесвітньої та європейської історії. Людина розглядається як суб'єкт і творець історичного процесу. Методологія відбору змісту програмного матеріалу базується на системі таких загальнолюдських і громадянських цінностей українського суспільства як гуманізм, Батьківщина, самовизначення, права і свободи людини, держава, громадянин, людина, сім'я тощо.

Вітчизняну і всесвітню історію представлено у вигляді *двох курсів*, що є важливим для цілісного уявлення про кожен з них. Разом з тим, процеси, події і явища вітчизняної історії висвітлюються у *контексті* загальноєвропейської та світової історії. Такий підхід учитель може за

³⁹ Баханов К. Втілення ідеї «занурювання» у практику навчання історії в школі // Історія в школі. - 2000. - № 11-12. - С 34-38.

|< иуючою програмою реалізувати шляхом синхроністичного вивчення і а узгодження матеріалу відповідних курсів вітчизняної і всесвітньої, її історії, виходячи із можливостей міжкурсів зв'язків. При плануванні навчального процесу педагог може сам визначити оптимальну для конкретної педагогічної ситуації послідовність розгляду окремих Тем і сюжетів, місце включення регіонального та локального матеріалу. Інколи доцільним є поєднане вивчення тем з курсів вітчизняної і всесвітньої історії. Це стосується, наприклад, історії міжнародних Подписин і зовнішньої політики у ХХ ст., історії Першої і Другої світових війн, окремих питань історії культури тощо.

* Подумайте

Працюючи в парах, дайте відповідь на запитання: чому система історичної освіти в Україні передбачає синхронне вивчення двох окремих курсів та лінійну послідовність їх вивчення? У чому є переваги та можливі проблеми такої побудови?

Зміст курсів *інтегрує соціальну, економічну, політичну та духовну історію* та висвітлює тісний взаємозв'язок усіх сфер людського буття. У межах даного підходу особлива увага приділяється питанням духовності, повсякденного життя, психології суспільства, взаємовідносин, взаємовпливу та діалогу культур різних народів. Це дозволяє разом з формуванням конкретних знань та загальноісторичних уявлень учнів створювати умови для розвитку їхніх моральних та естетичних цінностей. Певну увагу приділено регіональній та місцевій історії (Історії краю), що дає можливість виховувати патріотичні та державницькі почуття та якості школярів, посилює інтерес до історичної інформації. В темах «історія краю» передбачений насамперед розгляд і оригінального матеріалу місцевості, де розташована школа: міста, селища, села, району. Зміст відповідних тем передбачає як вивчення конкретних подій, явищ, історичних постатей краю, так і порівняння їх з подіями і явищами, що відбувались на території країни в цілому. Такі теми потребують широкого залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, зокрема з елементами досліджень.

'Подумайте

Висловіть свою думку за методом уявного мікрофона на запитання: чому структура змісту шкільної освіти має інтегрований характер?

Програмою передбачено максимальну мінімізацію знань учнів, що відкриває можливості значної активізації пізнавальної діяльності школярів та запобігає їх перевантаженню.

З психолого-дидактичної точки зору систему шкільної історичної ОСВІТИ побудовано на поєднанні *діяльнісного та компетентнісного* підходів до навчання. Адже, виходячи з вимог державного стандарту базової і повної середньої освіти, завданням історичної освіти є оволодіння особистістю ключовими і предметними компетентностями.

Систему побудовано на основі часових норм базового навчального плану 12-річної загальноосвітньої школи⁴⁰.

Послідовність вивчення курсів вітчизняної і всесвітньої історії по класах

Клас	Курси	Кількість годин
5	Вступ до історії	35
6	Історія України Історія стародавнього світу	35 35
7	Історія України Всесвітня історія	35 35
8	Історія України Всесвітня історія	52 35
9	Історія України Всесвітня історія	52 35
10	Історія України Всесвітня історія	35 35
11	Історія України Всесвітня історія	35 35
12	Історія України Всесвітня історія	70 35

У 5-му класі вивчається курс «Вступ до історії». Він є пропедевтичним, тобто підготовчим до успішного засвоєння історичних знань у наступних класах, що й визначає його місце в системі шкільних історичних курсів та з-поміж інших навчальних дисциплін. Його початковий, елементарний характер обумовлює його зміст і ті вимоги, що висувуються до знань та умінь учнів. Головні завдання курсу:

- викликати захоплення минулим України, прищепити інтерес до його вивчення;
- сформувати в дітей початкові уявлення про історію як науку та про історію України як її складову;
- сформувати у дітей елементарні предметно-історичні вміння та навички;
- поглиблювати загальнодидактичні вміння, потрібні для успішного засвоєння історичної інформації в подальшому.

Зміст курсу має забезпечувати формування елементарних уявлень про історію як науку, відмінну від інших своїм предметом, категоріальним апаратом та методологією, ознайомлення учнів з найяскравішими сторінками вітчизняної історії та її найвизначнішими діячами. Курс побудований на принципі хронологічної послідовності викладу та емпіричному рівні засвоєння знань про історичний процес. Исто-

⁴⁰ Див.: Історія в школах України. - 2004. - № 2. - С. 3.

ричма пропедевтика націлена передусім на початкові знання, елементарні уявлення та найпростіші вміння. Історичні знання п'ятикласників можна схарактеризувати як фрагментарні, початкові. Відповідно, їхні мінімальні досягнення мають елементарний рівень і більш практичну «мрявованість», пов'язані в основному з уміннями читати й розуміти, і мінованій історичний текст, працювати з історичними ілюстраціями та адаптованою історичною картою.

Курс історії України у 6-му класі розпочинає систематичне хронологічне послідовне вивчення історії України. Хронологічні межі курсу V під появи людини на території України до виникнення перших державних утворень східних слов'ян - предків українців. Курс вивчається паралельно і синхронно з курсом історії стародавнього світу. (М5сг навчальних годин - 1 година на тиждень, всього 35.

Зміст навчального історичного матеріалу з історії України в 6-му класі повністю синхронізовано та інтегровано з курсом історії стародавнього світу. Вчитель може обрати для себе як варіант паралельного, ТУК і послідовного вивчення курсів. Уявлення, які мають сформуватися у учнів 6-го класу в курсі стародавньої історії України, передбачають Початковий рівень розуміння ними загальноісторичних процесів і тенденцій, які складають загальну картину розвитку людства, зокрема синтезують знання місцевої, регіональної, вітчизняної, європейської та історії.

Курс історії стародавнього світу у 6-му класі розпочинає систематично хронологічно послідовне вивчення всесвітньої історії. Хронологічні межі курсу - від появи людини до падіння Західної Римської імперії. Курс вивчається паралельно і синхронно з курсом Стародавньої історії України.

Зміст курсу, виходячи з вікових особливостей учнів 6-го класу та пропонованої кількості годин, містить матеріал в обсязі достатньому для створення умов ознайомлення учнів із загальноісторичним і загальнокультурним контекстом історичного періоду світової історії, що вивчається. Навчальний матеріал дозволяє учням засвоїти знання на початковому рівні формування понять та загальних уявлень, усвідомлення ними найпростіших причинно-наслідкових, хронологічних та просторових зв'язків і тенденцій.

Курс історії України у 7-му класі продовжує систематичне, хронологічно послідовне вивчення історії України. Хронологічні межі курсу - від виникнення держави Київська Русь (IX ст.) до середини XVI століття. У 7-му класі учні вивчають історію середніх віків - період V-XV століть, яка є складовою частиною шкільного курсу всесвітньої історії, логічним продовженням історії стародавнього світу, закономірним етапом розвитку історичних знань та досягнень учнів.

Історія середніх віків дозволяє учням простежити за процесом становлення сучасної цивілізації в різних її проявах: політичному, економічному, культурному. Важливість курсу пояснюється і тим, що

школярі знайомляться із зародженням європейського парламентаризму, з першими документами про права людини. Значну увагу приділено повсякденному життю народів епохи Середньовіччя, що значною мірою допомагає дитині проникнути в суть і своєрідність цієї епохи. Кінцевим результатом навчання має стати формування в учнів початкових уявлень про цілісний історичний процес розвитку людства у V-XV ст., формування активної особистості, її умінь і навичок.

У 7-му класі починається формування власне дослідницьких умінь школярів. Семикласники вчать аналізувати історичні процеси, виділяти головне та другорядне у навчальній інформації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати історичні процеси у різних країнах, узагальнювати та практично застосовувати знання, набути на попередніх уроках та в інших шкільних курсах.

Курс історії України у 8-му класі продовжує систематичне, хронологічно послідовне вивчення історії України. Хронологічні межі курсу - від другої половини XVI століття до кінця XVIII століття.

У 8-му класі діти знайомляться з історією нового часу, навчальний матеріал якої є логічним продовженням історії середніх віків. Хронологічні рамки курсу - кінець XV - кінець XVIII ст., від Великих географічних відкриттів до визнання незалежності США.

З метою формування в учнів розуміння цілісності історичного процесу, зокрема періоду Нового часу, історія окремих країн і народів розглядається у тісному поєднанні з визначними подіями епохи в цілому. Щоб наблизити дитину до проблем цієї непростой доби, приділяється значна увага матеріальному, культурному, духовному життю людини.

У 8-му класі діти знайомляться з подіями і процесами, які складають суть епохи, перехідної до індустріального суспільства. Важливі економічні питання розглядаються в контексті розвитку науково-технічного прогресу, досягнень суспільної думки, особливостей розвитку кожної країни.

На цьому етапі навчання зростають вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки дитини. Активізуються дослідницькі вміння, ускладнюються навчально-аналітичні завдання уроку, поглиблюються проблемні питання, розширюється джерельна база, з якою повинні працювати учні, вдосконалюються картографічні, хронологічні і загальнонавчальні вміння. Значна увага приділяється практичному застосуванню набутих знань.

Кінцевим результатом навчання має стати формування в учнів глибоких знань з історії Нового часу, системи уявлень про цілісний історичний процес у XVI-XVIII ст.

Курс історії України у 9-му класі продовжує систематичне хронологічно послідовне вивчення нової історії України. Хронологічні межі курсу охоплюють XIX ст. Курс вивчається паралельно і синхронно з курсом всесвітньої історії (нові часи).

Курс всесвітньої історії у 9-му класі продовжує систематичне хронологічно послідовне вивчення нової історії людства і охоплює кінець XVIII - початок XX ст. Учні знайомляться з подіями і процесами, які і складають суть цього періоду: процеси формування індустріального і ві пільства, демократизації. Важливі економічні питання розглядаються в контексті розвитку науково-технічної революції, досягнень і ч 11 ільної думки, особливостей розвитку кожної країни.

Досягнення учнями навчальних результатів можливі тільки за умов застосування вчителем особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, поєднання активних та інтерактивних форм, методів і технологій організації пізнавальної діяльності дев'ятикласників на уроках як вітчизняної, так і всесвітньої історії. Обов'язковим є застосування таких форм організації навчального процесу, як семінари, практичні заняття, дискусії тощо. Бажаним є підготовка учнями усних та письмових доповідей, повідомлень, рефератів, їх взаєморецензування та взаємоперевірка.

*Подумайте

Об'єднайтесь у малі групи, оберіть одну з паралелей шкільної освіти з 5-го до 9-го класу. Використовуючи текст даного посібника та інші джерела знань (насамперед діючу програму для загальноосвітніх навчальних закладів), охарактеризуйте часові межі, особливості змісту і завдань окремих курсів історії в 5-9-х класах та визначте місце кожного з них у загальній системі.

Перевірте себе

- 1) Якими є основні риси сучасної системи шкільної історичної освіти в Україні?
- 2) Що таке синхронізоване викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії?
- 3) Що таке інтегрований підхід до викладання?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Чи дозволяє зміст шкільних курсів історії відповідно до діючої програми з історії для 5-9-х класів реалізувати загальні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні?
- 2) За яким підходом: лінійним чи концентричним ви б побудували наступну програму з історії для середніх шкіл?
- 3) Уявіть собі, що ви завтра починаєте працювати вчителем історії в одному з класів основної школи. Яких ще знань про конкретні історичні курси вам бракує? Де ви будете їх шукати?

Як провести практичне заняття з теми

Оберіть один з історичних курсів основної школи і, виходячи з вимог і змісту діючої програми, складіть тематичне планування. Завдання можна виконувати в парах або малих групах.

ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

1. Основні компоненти змісту історичної освіти. 2. Історичні факти і їх класифікація. 3. Теоретичний матеріал в історичних курсах. 4. Емпіричний і теоретичний рівні засвоєння учнями навчального історичного матеріалу. 5. Співвідношення фактів і теорії в курсах основної школи.

Основні поняття теми: зміст освіти, історичний факт, історична подія, явище, процес, класифікація історичних фактів, емпіричний і теоретичний рівні засвоєння знань, історичні поняття, історичні зв'язки, індуктивний і дедуктивний шляхи формування понять.

1. Основні компоненти змісту історичної освіти

Зміст освіти, як зазначає відомий український дидактик О. Савченко, - головний засіб цілеспрямованого навчання. Сучасні погляди на його структуру передбачають такі складові: знання, вміння, навички, які відбивають досвід репродуктивної і творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних відносин⁴¹. Відповідно зміст шкільної історичної освіти - один із компонентів процесу навчання історії, певна система історичної інформації, яка засвоюється у вигляді історичних знань, умінь і навичок, в яких особистість засвоює вже відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем, що вирішувались людством у минулому, досвід ставлення до світу, до людей, до себе, що може забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості (схема 2).

*Подумайте

Працюючи в малих групах, наведіть приклади навчального історичного матеріалу і способів діяльності учнів, які, на ваш погляд, відображають кожен із зазначених елементів змісту. Підготуйтеся до представлення результатів роботи в академічній групі.

Одним із важливих завдань навчання історії є засвоєння учнями певної сукупності знань про історичне минуле, які складаються з

⁴¹ Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. - К.: Абрис, 1997. - С 39^2.

»июманітних відомостей, історичної інформації, що відбиває концентрований соціальний досвід людства у навчальному історичному Матеріалі. Система відомостей історичної науки відтворює наукову Картину розвитку суспільства в цілому, людської цивілізації, розкриває історичну реальність і дає можливість її пізнання людиною та відби- нється у свідомості учнів у вигляді історичних знань.

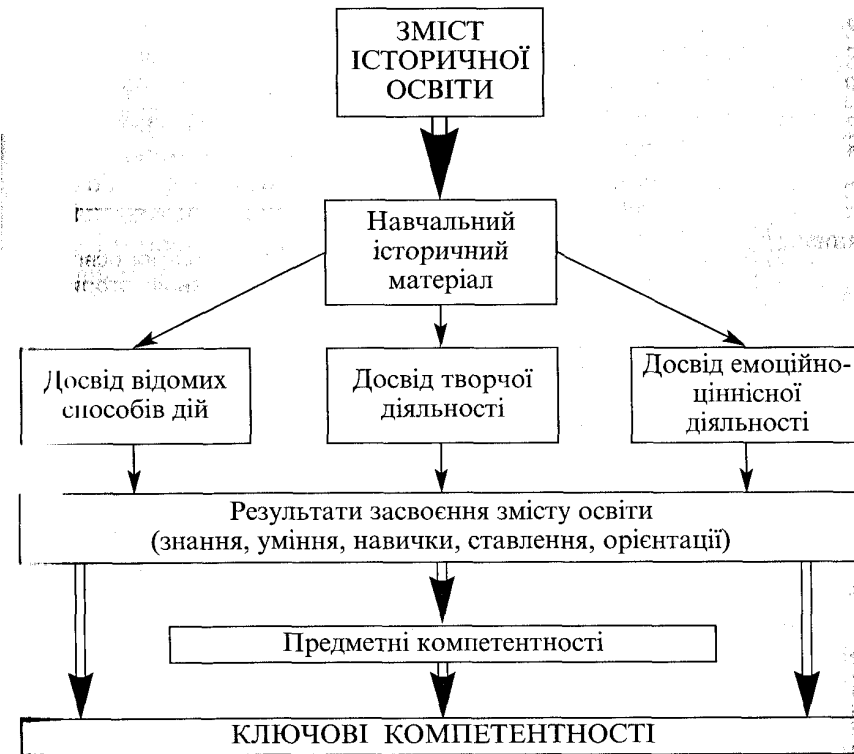


Схема 2. Основні елементи змісту шкільної історичної освіти

Навчальний історичний матеріал складається з компонентів, які Притаманні самій історичній науці: історичних фактів і теорії, а також І пособів опрацювання історичного матеріалу, теоретичних і методологічних основ історії як науки (під ними розуміють основні принципи, підходи до вивчення історичного процесу, форми і способи науко- іюго пізнання). У процесі навчання учні насамперед засвоюють істо- ричний матеріал, представлений двома основними компонентами: Історичними фактами і теорією.

Оптимальне поєднання фактичного і теоретичного матеріалу в Кожному конкретному історичному курсі визначається з точки зору

методологічних положень про емпіричний і теоретичний рівні пізнання. Ще в 1950-х роках філософ В. Кедров і психолог С. Рубінштейн обґрунтували необхідність чітко розрізняти два способи узагальнення і відповідно два рівні пізнання: емпіричний і теоретичний. Пізніше логічну і психологічну сторони цих способів розробили М. Вахтомін, В. Давидов, В. Копнін, О. Леонтьєв⁴².

Історичні факти засвоюються учнями на так званому *емпіричному рівні*, тобто із зовнішньої сторони (що, хто, де, коли, як) у вигляді образів, картин історичного минулого. Теоретичний рівень пізнання історії передбачає осмислення внутрішньої сутності фактів і оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків і закономірностей суспільного руху.

Перевірте себе

- 1) Що таке зміст освіти?
- 2) З яких елементів складається зміст шкільної історичної освіти?
- 3) Що таке емпіричний і теоретичний рівні вивчення історичних знань?

2. Історичні факти і їх класифікація

Слово «факт» походить від латинського «зроблене, те, що відбулося». В науці, зокрема історичній, факт - це дійсна, не вигадана подія; дійсне явище; те, що сталося, відбулося насправді; встановлене знання, що відповідає об'єктивній реальності і є матеріалом для певних висновків, доведень; реальність, дійсність, те, що об'єктивно існує⁴³. Кожен історичний факт є неповторним, його не можна відтворити. У цьому специфіка історичного знання.

У процесі пізнання історії факти є цінними не тільки самі по собі, вони необхідні для виявлення і визначення історичних зв'язків для їх узагальнення і засвоєння у системі. Узагальнення і систематизація фактів - це інструмент пізнання історії. Історичною наукою виявлено колосальну чисельність фактів, визначені їх час і місце здійснення. Конкретні дрібні факти минулого систематизовані, згруповані у значні історичні *події, явища* і цілісні історичні *процеси*.

У повсякденному спілкуванні слова «факт», «подія», «явище» часто виступають синонімами. Проте з методичної точки зору (так само як і в історичній науці) вони розмежовуються:

⁴² Вахтомін Н.Н. Генезис научного знания. Факт, идея, теория. - М.: Наука, 1973; Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: МГУ, 1976; Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972; Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. Опыт логико-гносеологического исследования. - М.: Наука, 1973; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977.

⁴³ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 1314.

- *ф&кт-подія* - одинична, неповторна, оригінальна, жорстко локалізована в часі та просторі дійсність (пригода), де бере участь певне коло осіб. Наприклад: Марафонська битва 490 р. до н. е.; Берестейської унія 1596 р.; створення Української Центральної Ради в березні 1917 р. та ін.;

- *факт-явище* - фрагмент реальності з типовими, характерними ознаками, притаманними певному історичному періоду або декільком країнам на певному етапі історичного розвитку. Наприклад: посилення впливу католицької церкви у країнах Західної Європи у середні піки; Реформація в Європі; виникнення українського козацтва тощо;

- *факт-процес* (послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається 'закономірним порядком, хід розвитку чого-небудь'⁴⁴ - це сукупність і нищ більш високого ступеню узагальненості. Наприклад: виникнення міст-держав у Дворіччі та Єгипті наприкінці IV—III тис. до н. е.; поява і розселення людей на території України; Велике переселення народів тощо.

* Подумайте

Працюючи за методом уявного мікрофона, наведіть по декілька прикладів історичних фактів - подій, явищ, процесів. У разі виникнення складностей, скористайтесь підручниками для основної школи.

За складом історичні факти можуть бути поділені на елементарні, прості й складні. У цьому випадку факти-процеси або факти-явища розглядаються як сукупність (цілісність) взаємопов'язаних фактів-подій, кожен з яких, у свою чергу, можна розкласти на ще більш дрібні і самостійні складові. Наприклад, такий складний факт-явище, як Велика Вітчизняна війна, є сукупністю відносно простих фактів-подій, серед яких оборона Одеси, Севастополя, визволення Києва, Карпатсько-Ужгородська операція тощо. У свою чергу кожен із цих простих фактів складається з дрібніших, елементарних.

Складні факти мають певну структуру і, як правило, складаються з типових, стійко повторюваних деталей, елементів:

- місця дії і навколишньої природи;
- матеріальних предметів (від звичайного гудзика до грандіозних технічних пристосувань, створених і використовуваних людьми у своїй діяльності);
- учасників досліджуваних подій і явищ як відомих діячів, так і і)сзіменних представників соціальних груп, класів.

Ці три групи фактів входять у число простих і елементарних, на які можна розкласти складні з метою більш глибокого і чіткого засвоєння їх школярами. Відносно прості історичні факти вивчаються в образній формі без попереднього розчленовування на складові частини.

⁴⁴ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 997.

Складний факт	Прості факти	Елементарні факти
Виникнення українсько-го козацтва	Спустошливі набіги татар на українські землі. Розселення козаків на прикордонних землях у 16-17 ст. Ведення козаками господарської діяльності	Освоєння нових земель та закладання зимівників. Розвиток промислів. Розвиток сільськогосподарського виробництва тощо

*Подумайте

Скориставшись підручниками для основної школи, за методом уявного мікрофона наведіть декілька прикладів історичних складних, простих і елементарних фактів.

За характером дії історичні факти розподіляють на *динамічні* та відносно *статичні*. До першої групи відносять фрагменти реальності, які швидко розвиваються і суттєво змінюються за короткий період часу за принципом «було - стало тепер». Їхній рух нагадує кінематографічну плівку. Наприклад, битва під Пилявцями у вересні 1648 р. До другої групи відносять фрагменти реальності, які є відносно сталими у часі і просторі протягом достатньо довгого періоду часу (десятиріч, віків). Такі факти можна порівняти з фотографіями, це події, які «існують», які «є». Будівництво величезних пірамід для єгипетських фараонів, народні збори в Афінах, середньовічні ярмарки і т. п., повторюючись у своїх характерних ознаках і сюжетах, вони відтворюються у шкільних підручниках уже як узагальнений образ історичного минулого. Поєднуючи першу та другу характеристики фактів, можна сказати, що динамічні факти - це факти-події, а відносно статичні факти - це факти-явища.

* Подумайте

Скориставшись підручниками для основної школи, за методом уявного мікрофона наведіть по декілька прикладів динамічних і статичних фактів.

Нарешті існує ще одна суто педагогічна типологія історичних фактів. Це *головні* та *неголовні* факти. Головними вважаються ті факти, які: 1) вплинули на розвиток суспільства, залишили значний слід у суспільному житті; 2) маючи об'єктивно велике історичне значення, передають основний фактологічний зміст історичної епохи, періоду; 3) у своєму змісті і зв'язках містять важливі теоретичні відомості, необхідні для формування у школярів історичних понять, світоглядних ідей, власної думки з приводу минулого; 4) відрізняються яскравістю, образністю, емоційністю і здатні залишити в душах учнів глибокий

оральний слід, викликати особисте співпереживання, міцно закріпитись у пам'яті. Головні факти відбираються авторами підручників, програм як обов'язкові для засвоєння і підлягають ґрунтовному опрацюванню на уроці та закріпленню у вигляді яскравих, емоційно забарвлених уявлень у свідомості й пам'яті учнів. Кожен з них вивчається як складний факт, на основі якого у школярів буде сформована шднівідна «картина» минулого у всій її різнобарвності автентичних деталей місця, часу, побуту, одержі, портретів конкретних осіб чи типових представників епохи тощо.

Неголовні історичні факти не вирізняються ані ориґінальністю, ані яскравістю чи великим теоретичним потенціалом, що притаманні головним. Але вони необхідні в змісті навчального історичного матеріалу для локалізації головних фактів у просторі і часі, їхньої кількісної характеристики, для встановлення хронологічних зв'язків між основними подіями й тлумачення їх. Відповідно до неголовних історичних фактів відносяться:

- історико-статистичні дані;
- хронологічні відомості;
- картографічні й інші відомості;
- динамічні і відносно статичні факти, які не мають великого значення для розуміння й оцінки минулого.

Такі факти мають бути коротко, конспективно (наприклад, у вигляді таблиці) повідомлені учням для розкриття і полегшення засвоєння ними головних.

Порівнюючи зміст навчального історичного матеріалу у різні роки, можна легко виявити, що розмежування головних і неголовних фактів у ньому є дуже умовним і мінливим. Протягом тільки ХХ ст. в підручниках історії неодноразово відбувалася ревізія фактів: одні з них ставали «наріжними», «доленосними», «видатними» подіями в житті країни і світу, а інші відсувалися на задній план. Це природне явище, оскільки саме головні факти визначають певну тенденцію у розкритті історичного змісту у підручнику чи на уроці, суб'єктивну позицію автора, учителя, соціальне замовлення суспільства на виховання певного типу особистості. Навіть при прагненні автора підручника з історії до максимальної об'єктивності, він змушений відбирати той чи інший матеріал для вивчення, а отже - бути суб'єктивним.

'Подумайте

За методом «мікрофона» наведіть приклади історичних фактів, яким випала подібна доля. Від чого залежали зміни їхнього статусу в шкільному курсі історії?

* Подумайте

Проаналізуйте в парах зміст будь-якого параграфа з підручника для основної школи. Виділіть в тексті головні і неголовні факти. По-

діліться своїми результатами з іншою парою. Працюючи в четвірках, визначте також суб'єктивізм автора у відборі фактів для цього параграфа. Спробуйте сформулювати, які цілі ставив автор, пропонуючи для вивчення саме цей факт як головний. Аргументуйте свої думки і представте їх групі.

Для чого ж учителю історії потрібна настільки докладна і багатогранна характеристика історичних фактів?

По-перше, оптимальне співвідношення фактів-подій, явищ і процесів у змісті навчального історичного матеріалу дозволяє побудувати процес вивчення історії так, щоб школярі познайомилися з яскравими, видатними фактами, але при цьому не «заблудилися» в їхньому хаотичному нагромадженні, **побачили деяку повторюваність**, аналогічність, закономірність історичних сюжетів, але при цьому не вдарилися в іншу крайність - соціологізаторство.

По-друге, розгорнута класифікація історичних фактів допомагає об'єктивно **визначити глибину їхнього вивчення** в шкільних курсах історії: головні історичні факти включаються в зміст навчальних програм, підручників і уроків, розкриваються яскраво, ґрунтовно, докладно, тоді як неголовні історичні факти наводяться коротко, стисло або взагалі відсутні в змісті навчального матеріалу.

По-третє, місце історичних фактів в ієрархії змістових компонентів визначає **спосіб їхнього вивчення**: головні історичні факти розкриваються за допомогою емоційних прийомів викладу й образної наочності; неголовні - «сухими», конспективними прийомами й умовно-графічними засобами.

По-четверте, «положення» фактів диктує **рівень їхнього пізнання**: віднесені до розряду головних вивчаються і на емпіричному, і на теоретичному рівнях; до другого - переважно на емпіричному.

По-п'яте, розрізнення головних фактів за змістом **допомагає вибрати адекватні прийоми і засоби** їх вивчення на емпіричному рівні, тобто такі прийоми і засоби, які дозволять учителю забезпечити оптимальні умови для їх засвоєння учнями. Наприклад, факти щодо навколишньої природи і матеріальних предметів яскраво розкриваються за допомогою картинного чи аналітичного опису та картинної наочності, учасники подій «оживають» в образній характеристиці й історичному портреті, динамічні факти розгортаються в сюжетній розповіді, кінофільмі тощо.

По-шосте, віднесення досліджуваних фактів до тієї чи іншої групи дозволяє свідомо **прогнозувати конкретні результати** їхнього засвоєння учнями: в одних випадках на емпіричному рівні пізнання у дітей формуються яскраві, цілісні, емоційно розфарбовані образи і картини, в інших - лаконічні уявлення про основні риси, властивості, послідовність історичних фактів.

Нарешті, по-сьоме, факти містять інформацію, яка дозволяє учням засвоїти досвід творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем,

що вирішувались людством у минулому, а також досвід ставлення до світу, до людей, до себе, що забезпечує емоційно-ціннісний розвиток особистості.

*Подумайте

Проаналізуйте в парах зміст будь-якого параграфа з підручника для основної школи. Оберіть одне з наведених авторами тверджень щодо важливості знання класифікації фактів та її застосування. Спробуйте знайти в підручнику підтвердження авторської думки. Можливо аналіз підручника приведе вас і до інших висновків, зробіть та аргументуйте їх.

Перевірте себе

- 1) Перерахуйте основні підходи до класифікації історичних фактів у методичній науці.
- 2) Якими є характеристики, що можна дати історичному факту з точки зору його складності, важливості для вивчення, характеру історичної дії тощо?
- 3) Для чого потрібно вміти характеризувати факти?

3. Теоретичний матеріал в історичних курсах

Другим компонентом навчального історичного матеріалу є теорія. Термін «теорія» означає: 1) узагальнення досвіду, суспільної практики, ідо відбиває об'єктивні закономірності розвитку природи і суспільства; 2) сукупність узагальнених положень, що утворюють будь-яку науку чи її розділ; 3) сукупність наукових положень, учення про які-небудь явища, факти; система поглядів з якогось питання⁴⁵.

Багато психологів, дидактиків, методистів-істориків розглядають оволодіння учнями теоретичними знаннями як основу формування у них умінь учитися, самостійно здобувати знання, як основу розвитку їхньої навчальної компетентності, критичного мислення та інших важливих якостей особистості.

*Подумайте

Порадьтеся в парах і представте свою точку зору групі, як треба визначити поняття «теорія» у методиці навчання історії. Чому?

Структура цього компонента також складна і багатогранна. У ньому виділяють три складових елементи: 1) історичні поняття різної широти узагальнення; 2) суттєві причинно-наслідкові та інші зв'язки; 3) тенденції суспільного розвитку.

Поняття - це усвідомлене, систематизоване знання про зв'язки, підношення, суттєві ознаки історичних явищ і процесів. Поняття є

⁴⁵ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 1239.

однією з форм відображення світу в свідомості людини, за допомогою якої засвоюється сутність явищ, процесів, узагальнюються їх суттєві сторони та ознаки. Філософія визначає поняття як форму мислення, що узагальнює та віддзеркалює предмети та явища через фіксацію їх суттєвих властивостей⁴⁶.

Поняття в методиці навчання історії класифікуються за декількома критеріями:

1) за ступенем узагальненості: *конкретно-історичні*, тобто ті, що відбивають суттєві ознаки явищ, притаманних для конкретної історичної епохи (індульгенція, козаки, Західна Римська імперія); *загально-історичні*, такі, що відбивають явища та процеси протягом декількох історичних епох (державна, республіканська, феодальна, індустріальна суспільства, аграрно-ремісницька цивілізація); *соціологічні* - такі поняття, які відбивають суттєві ознаки явищ та процесів, характерні для всього людства і є філософськими за своїм змістом (суспільство, людство, економіка, культура, знаряддя праці, суспільний лад, політична система, духовні цінності);

2) за характером змісту (яка сфера суспільного життя відображена у понятті): *політичні* або *політично-правові* (ідеологія, партія, територіальна громада, закон); *економічні* (ринкові відносини, приватна власність, господарство, продуктивність праці); *культурні* (Ренесанс, Реформація, гуманісти, імпресіонізм, література, мистецтво) тощо. Така класифікація допомагає вчителю організувати вивчення історичного процесу в усій його різноманітності.

У пізнанні суспільного життя, у засвоєнні історичних фактів та їх зв'язків поняттям належить вирішальна роль. Чим більшим та різноманітнішим є апарат понять учнів, тим більше можливостей має дитина для пізнання світу, формування власної точки зору та її аргументування.

*Подумайте _____

За методом уявного мікрофона визначте свої думки з питання, навіщо практикуючому вчителю потрібні знання щодо класифікації понять.

Крім понять, складовими історичної теорії є зв'язки та тенденції розвитку суспільства. Розкрити зміст історичних зв'язків та тенденцій розвитку означає встановити внутрішні, суттєві зв'язки між подіями, явищами і процесами, що періодично повторюються та окреслюють певні напрями історичного розвитку.

Зв'язки між подіями і явищами у методиці історії класифікуються за змістом. Відповідно, як правило, виділяються: *причинно-наслідкові*, *хронологічні* та *локальні*.

⁴⁶ Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. - М., 2001. - С. 801.

Причинно-наслідкові зв'язки встановлюються виходячи з того, що одне явище (причина) своїм впливом породжує інше (наслідок). Наприклад, Великі географічні відкриття обумовили розвиток ринкових відносин, виникнення Реформації та Ренесансу у Європі.

Локальні або *просторові* зв'язки віддзеркалюють вплив географічних умов на виникнення та розвитку історичних явищ, характер і особин пості протікання історичних процесів. Наприклад, природні умови (Чародавнього Єгипту поступово привели до виникнення іригаційного землеробства.

Хронологічні або *часові* зв'язки відбивають послідовність чи синхронність виникнення і розвитку історичних явищ і процесів. Так, у Франції за періодом політичної роздрібненості наступив етап утворення централізованої держави, яка переросла в абсолютну монархію; ■априкінці XVIII і у XIX ст. у всіх країнах Європи відбувається промисловий переворот.

Зв'язки подібно до понять розподіляються на *конкретно-історичні*, *загальноісторичні* та *всезагальні*. Визначення різноманітних зв'язків між історичними явищами і процесами дозволяє окреслити певні тенденції суспільного розвитку в ту чи іншу епоху.

Формулювання та інтерпретація історичних зв'язків та тенденцій розвитку авторами підручника і вчителями багато в чому залежить від обраних ними методологічних підходів до пізнання історичного процесу. Однак у навчанні історії в школі вони мають насамперед відповідати цілям шкільної історичної освіти.

'Подумайте _____

Працюючи в парах, на основі матеріалу одного з параграфів підручника для основної школи складіть таблицю і обґрунтуйте її зміст:

	ЗВ'ЯЗКИ			ТЕНДЕНЦІЇ
	Причинно-наслідкові	Просторові	Часові	
П				
р				
и				
к				
л				
л				
д				
и				

У підручниках і посібниках теоретичний компонент присутній у вигляді «**відкритої теорії**» чи теорії, «**схованої** у фактах». У першому

випадку в навчальних посібниках часто містяться положення, абзаци і пункти параграфів із розгорнутим поясненням ознак історичних понять, з характеристикою причин і наслідків історичних подій, закономірностей історичних явищ і процесів, з аргументованими оцінками судженнями. «Відкрита теорія» у програмах і підручниках може бути виділена шрифтом, позначена якимось спеціальним символом, обведена рамкою, щоб школярі звернули на неї особливу увагу. Такий спосіб представлення теоретичного матеріалу в шкільних курсах історії доступний всім учням будь-якого рівня навченості і розвитку, але зловживання ним знижує інтерес до історії у сильних і середніх учнів.

У другому випадку теоретичні положення прямо не повідомляються, а приховуються в спеціально організованому підборі і викладі історичних фактів і можуть бути виявлені при цілеспрямованих розумових зусиллях школярів, для чого використовуються відповідні питання: що спільного, що відмінного ви бачите у цих фактах, яке значення вони мали для подальшого розвитку подій, які висновки ми можемо зробити тощо.

Автори навчальних книг і вчителі історії часто свідомо не повідомляють учням теоретичні відомості, а використовують елементи, наприклад, проблемного навчання, щоб розвивати самостійність і критичність мислення учнів, підтримувати активність і інтерес до предмета у школярів з високим рівнем навченості.

*Подумайте

У підручнику з всесвітньої історії для 8-го класу запропоновано такий текст: «Великі географічні відкриття призвели до підкорення (колонізації) декількох країн і континентів. Їхні людські і природні багатства використали європейські країни, що створило сприятливі умови для їхнього економічного розвитку. У декількох європейських країнах було прискорено розвиток капіталістичного виробництва і торгівлі»⁴⁷. Працюючи у малих групах, визначте, який спосіб викладення теорії представлений у підручнику. На яких учнів він орієнтований? Чому ви так думаєте? Яким іншим способом міг би бути викладений цей матеріал? Спробуйте запропонувати такий варіант.

У цілому структуру навчального історичного матеріалу і взаємозв'язок її компонентів демонструє схема 3.

Перевірте себе

- 1) Що таке теорія?
- 2) Що таке поняття та як вони класифікуються?
- 3) Що таке зв'язки та тенденції суспільного розвитку та які вони бувають?
- 4) Як може бути представлена теорія у підручниках чи викладі учителя?

⁴⁷ Бірюльов І.М. Всесвітня історія. Нові часи (XVI - кінець XVIII ст.): Підручн. для 8-го кл. серед. шк. - К.: Генеза, 2001. - С. 20.

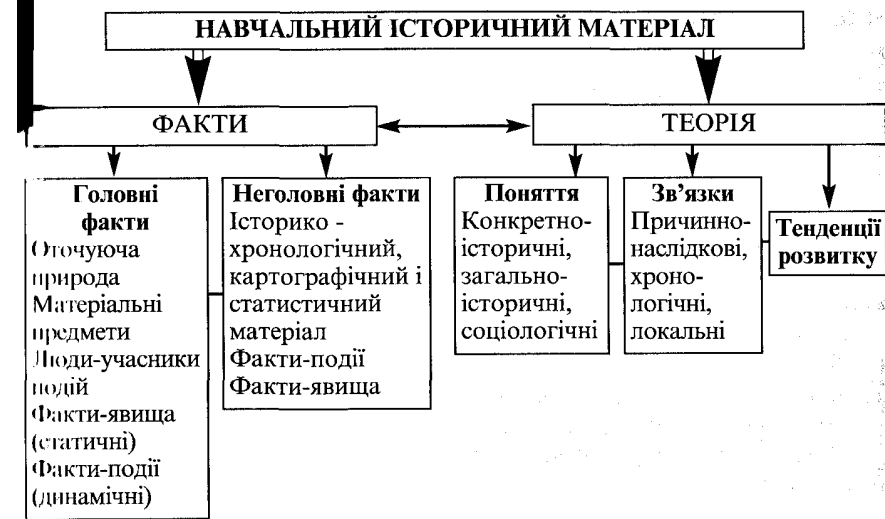


Схема 3. Основні компоненти структури навчального історичного матеріалу

4. Емпіричний і теоретичний рівні засвоєння учнями навчального історичного матеріалу

Поняття емпіричного та теоретичного рівнів пізнання та засвоєння інформації пов'язані з різними підходами до предмета і способу ви-иення певних подій, явищ і процесів.

На емпіричному рівні школярі працюють з фактами, представленими в підручниках, наочних посібниках й інших джерелах, що містять відомості про важливі події і явища, їхні особливості і атрибути. На цьому ступені пізнання вони засвоюють головні історичні факти у ви-ї їяді цілісних, нерідко емоційно забарвлених образів, а неголові - у псобразній словесній формі. У цілому, емпіричне вивчення минулого необхідне для збагачення школярів запасом різноманітних фактичних ■тань, розвитку пізнавальних процесів: аналітико-синтетичного сприйняття, образної пам'яті, репродуктивної і творчої уяви, образного мислення, формування інтересу до предмета, для навчання при-помам самостійної навчальної роботи. Нагадаємо, що на емпіричному рівні здатні працювати всі учні, а для слабких він є необхідною сходинкою до оволодіння основами предмета.

Від емпіричного засвоєння певної групи подібних фактів школярі піднімаються до визначення ознак поняття, розуміння його сутності, формулювання зв'язків та тенденцій історичного розвитку, тобто до теоретичного рівня засвоєння навчального матеріалу.

' Подумайте

Працюючи в трійках, визначте, за якими критеріями можна порівняти емпіричний та теоретичний рівні засвоєння історичного матеріалу. Виконайте порівняння у вигляді таблиці і представте її групі.

На емпіричному рівні історичні факти засвоюються учнями у вигляді історичних уявлень про історичні постаті, спосіб повсякденного життя людей, їхні дії та вчинки, місця історичних подій та час їх протікання, кількість учасників тощо. Історичні уявлення - це результат складної психічної діяльності: відчуттів, сприйняття, пам'яті, уяви, емоцій, осмислення, що утворюють у свідомості дитини картину, яскравий образ минулого. Історичний образ - це почуттєво-емоційний та раціонально-логічний відбиток історичної дійсності у свідомості дитини, існуючий у вигляді уявлення про речі, людей, оточуюче середовище, історичну подію.

Відповідно до змісту історичного матеріалу і характеру усвідомлення його учнями розрізняють види історичних уявлень: 1) кількісні; 2) локальні (просторові); 3) хронологічні (часові); 4) образні; 5) логічні.

Розглянемо кожен з названих видів на прикладах:

1) для того щоб створити *кількісні уявлення* про стан аграрного питання в Україні напередодні Першої світової війни, учитель може надати таку інформацію: у 1914 році 5 тисяч поміщиків в Україні володіли в середньому по 1600 десятин землі кожний, у той час як 2 млн селян мали наділи в середньому по 2 десятини кожен;

2) для створення *просторових уявлень* про природні умови життя стародавніх єгиптян може бути запропонований наступний опис: «Стародавній Єгипет - це південна жарка країна, де не буває зими. Там тільки три пори року. Коли у нас весна і початок літа, на берегах Нілу стоїть велика жара. Вітер з пустелі покриває сірим пилом дерева, траву, тварин та людей. Засуха закінчується, коли розпочинається підвищення рівня води в Нілі, оскільки у верхів'ях річки йдуть тропічні зливи і у горах тане сніг. Ніл розливається і затопляє долину. До початку листопада Ніл повертається у свої береги, погода стає прохолоднішою, але температура повітря не знижується більше ніж 20-25 °С»;

3) для формування *часових уявлень* про тривалість війни учитель пропонує учням такі дані: Велика Вітчизняна війна тривала 1418 довгих днів і ночей;

4) *образне уявлення* про зовнішність давньоруської княгині Ольги допоможе сформувати такий текст: «Образ княгині Ольги доніс до нас давньоруський живописець. З фрески у Софійському соборі на нас дивиться досить суворе обличчя: великі очі, тоненькі, темні, трохи вигнуті брови, прямий, правильної форми ніс, владного вольового образу княгині додає дуже виразний рот із щільно стуленими тонкими губами. Зображена Ольга у сукні світло-салатового кольору»;

5) *логічне уявлення*, що буде основою для розуміння учнями причин перемоги Б. Хмельницького можна формувати, наприклад, за допомогою такого тексту: «Військо Яна Казимира наближалось до містечка Зборова. Воно розтяглося на багато кілометрів. Богдан Хмельницький вирішив скористатися з такої ситуації та атакувати польське

військо. Кінні козацькі й татарські загони несподіваним ударом з тилу і флангів атакували королівські війська. У польських лавах почалася паніка. Польські полки, не маючи змоги допомагати один одному, потрапляли в оточення і гинули»⁴⁸.

*Подумайте

Працюючи в парах, підберіть приклади до кожного типу історичних уявлень в тексті підручника історії для основної школи. Об'єднайтеся в четвірки, обміняйтесь результатами роботи та перевірте за текстом підручника з методики правильність виконання вами завдання. Результати роботи представте академгрупі.

Створення і збагачення історичних уявлень у свідомості дитини має велике виховне значення. Картини минулого викликають сильні почуття: ненависть, співчуття, захоплення, натхнення. Яскраві образи минулого впливають на формування життєвих ідеалів, емоційно-ціннісних орієнтацій учня, його поведінку, слугують засобом громадянського і морального виховання.

Процес формування історичних уявлень у навчанні є достатньо складним. По-перше, це пов'язано зі специфікою предмета вивчення. Ми не маємо змоги забезпечити учневі безпосереднє знайомство, сприйняття предмета вивчення - історичної події чи явища, оскільки вони залишились у минулому. Інформація надається учням лише в опосередкованій формі як розповідь учителя про події, в тексті підручника, документі, через аудіо чи візуальні засоби навчання тощо. Адже є небезпека викривлення чи суб'єктивної інтерпретації інформації, що передається.

По-друге, на основі вивчення кожної історичної події, навіть невеликої за своїм масштабом та тривалістю, можна створити безліч уявлень. Проте вчитель та учні обмежені рамками програми та кількістю часу на її засвоєння. Тому історичні уявлення, що формуються, повинні ретельно відбиратися і відображати цілісну картину історичної події, явища, процесу, епохи через 1-2 яскравих образи.

По-третє, процес створення уявлень потребує обов'язкового впливу інформації на емоційно-чуттєву сферу учня, оскільки картини минулого у свідомості учня мають стати емоційно забарвленими та особистісно цінними для школяра. Тому вчителю слід відбирати прийоми і засоби навчання, що можуть забезпечити такий ефект.

*Подумайте

Проведіть «мозковий штурм» з питання: як вчитель може подолати складності у процесі формування історичних уявлень учнів.

⁴⁸ Власов В.С. Історія України: 8 клас. - К., 2001. - С 106.

Учитель має відтворювати у навчанні декілька етапів формування історичного образу історичної події, явища, процесу:

1) *актуалізація* минулих слідів сприйняття подібної інформації у свідомості учня або минулого чуттєвого досвіду. На методичному рівні це означає, що до сприйняття нового учнів треба підготувати, оживляючи в пам'яті опорні («старі») образи та уявлення, які пов'язані з тими, що піддаються засвоєнню, шляхом бесіди, демонстрування наочності, читання тексту тощо;

2) *надання інформації* про історичний факт у вигляді яскравої розповіді про зовнішню сторону протікання події, процесу. Така інформація може бути представлена у вигляді історичної пам'ятки (наприклад, предмета побуту конкретної епохи), малюнка, креслення, рольової сценки, що її розігрують учні, фрагмента тексту художньої літератури тощо. На цьому етапі учням має бути забезпечена можливість первинного сприйняття факту в цілому;

3) *поелементний розгляд* створеного первинного образу, формування окремих видів уявлень, відповідаючи за допомогою різних прийомів і засобів навчання на питання: скільки, хто, як, де, коли, яким чином;

4) *перехід учнів до цілісного образу* - картини історичного минулого - явища, процесу, епохи - на основі сформованих окремих видів уявлень. З цією метою учитель має повернутись до первинного джерела інформації (яке використовувалось на першому етапі) та з'ясувати, що змінилось в уявленнях учнів, за допомогою бесіди чи групового обговорення;

5) *закріплення уявлення в пам'яті* учнів шляхом надання їм можливості екстеріоризації (виведення у зовнішній план, «матеріалізації») створеного образу. Для цього можна запропонувати два типи завдань: на вербалізацію образу у вигляді опису, розповіді, характеристики тощо або на малювання, макетування, ліплення образу тощо. Причому дітям бажано дати можливість вибору завдання відповідно до бажання та особливостей типу сприйняття.

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, чи можна порушувати даний алгоритм формування історичного образу. Свою думку обґрунтуйте і представте групі.

Отже, історичні уявлення акумулюють не тільки інформацію про факт, а й пов'язані з нею емоції, не тільки інформацію про зовнішню сторону подій, процесів, явищ, а й про їхню сутність, логіку розвитку. Вони складають підґрунтя до переходу на теоретичний рівень пізнання, на пояснення історичних фактів. Чим більш широкими є історичні уявлення учня, тим змістовнішою є система понять, сформованих на їх основі.

У практиці навчання зв'язок між фактами і теорією виявляється в *індуктивному* і *дедуктивному* способах пізнання історії. Індуктивним ш її я хом учні «піднімаються» до теоретичного засвоєння матеріалу. Такі знання учні отримують у вигляді «відкритої теорії» як готовий результат логічної обробки фактів ученими-істориками, авторами шкільних посібників чи учителями, або формулюють їх самостійно, ініціалізуючи теорію, «приховану» у фактах. В останньому випадку поняття і судження учнів набувають більш переконливого й особистісно значимого характеру, істотно розвивають їхні розумові здібності, шіцнюють інтерес до вивчення минулого.

Менш традиційним у навчанні історії є *дедуктивний* шлях пізнання, коли, спочатку засвоївши узагальнені теоретичні знання, учні на їх неповіді знайомляться з новим фактичним матеріалом, відзначають, знаходять у фактах ознаки засвоєних понять, «підводять» нові факти під відоме поняття. У такому випадку факти засвоюються більш осмислено, а теоретичні положення конкретизуються і прояснюються.

'Подумайте

Працюючи в парах, визначте, в якому з наведених прикладів запропоновано індуктивний, аде- дедуктивний шляхи пізнання:

1) «...у 1578р. в Острозі було створено школу. Давні слов'янські традиції поєднувалися тут із надбанням тогочасного європейського шкільництва. В острозькій школі ґрунтовно вивчалися мови - церковнослов'янська, грецька і латина. Викладалися в ній і сім вільних наук - граматики, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія, музика... Отже, потужний освітній рух згуртував позбавлений власної державності український народ, піднісв його свідомість, сприяв утвердженню визвольних ідей»⁴⁹.

2) «Перемога Франції у Столітній війні (1337-1453) створила передумови для завершення об'єднання країни в єдину державу. Із формуванням постійної (регулярної) армії королівська влада одержала можливість втілювати незалежну політику»⁵⁰. Розглянемо ці тенденції на конкретних прикладах...

Різні за обсягом узагальнення поняття формуються по-різному. Поглянемо ці особливості більш докладно. Обсяг і складність теоретичних знань учнів зростає від класу до класу. Якщо на початкових І гупенях історичної освіти переважають конкретно-історичні поняття г.і (в'язки, то наприкінці основної школи головне місце посідають за-і .і пьноісторичні та соціологічні поняття, причинно-наслідкові та інші В'язки і тенденції історичного розвитку.

⁴⁹ Власов В. Історія України: 8 клас / За ред. Ю.А. Мицика: Навч. поібник. - К.: А.С.К., 2002. - С 81, 87.

⁵⁰ Бірюльов І.М. Всесвітня історія. Нові часи (XVI - кінець XVIII ст.): І Підручн. для 8-го кл. серед, шк. - К.: Генеза, 2001. - С 41.

Процес формування конкретно-історичних понять має відбуватись за такими *етапами*: введення вчителем терміна поняття та його до-ступного визначення; конкретизація поняття на прикладах; перевірка рівня засвоєння його учнями. Поняття вважається засвоєним, якщо учень може правильно пояснити зміст поняття, дати власне визначення (своїми словами), застосовувати дане поняття при вивченні нових фактів. Як правило, для цього достатньо одного-двох уроків. Якщо поняття засвоюється індуктивно, то вчитель на початковому етапі забезпечує умови для визначення його ознак і сутності учнями на основі аналізу певної кількості відповідних фактів.

Загальноісторичні та соціологічні поняття формуються при вивченні цілої теми, розділу курсу, інколи розвиваються і збагачуються протягом декількох років навчання. Вони можуть формуватись як дедуктивним, так і індуктивним шляхом, однак переважає за відсутністю часу дедукція. Основними етапами такої роботи є:

1) виокремлення на основі розбору і аналізу конкретних фактів сутнісних ознак поняття, введення терміна та визначення поняття на основі цих ознак, конкретизація визначення іншими фактами. Метою цього етапу є первинне сприйняття поняття учнями через пояснення вчителя (тексту), відтворення та запам'ятовування учнями визначення поняття та його ознак. Характер діяльності учнів на цьому етапі - репродуктивний, відтворюючий;

2) розкриття ознак поняття після пояснення вчителя через відтворення школярами конкретних фактів; самостійна конкретизація поняття відомими фактами. Діяльність учнів поступово переходить на рівень перетворення інформації на відомому матеріалі, первинного застосування поняття;

3) застосування поняття та його ознак на основі самостійного порівняння, узагальнення відомих фактів, доведення чи спростування тощо. Вчитель може застосовувати для цього завдання типу: на основі фактів, документа тощо доведіть, що це саме дане поняття; підтвердіть фактами суттєві ознаки даного поняття в історичному явищі; порівняйте дані явища на основі ознак поняття та визначте спільне та відмінне; згрупуйте подібні явища відповідно до ознак поняття тощо. Діяльність учнів ускладнюється, хоча залишається перетворюючою на відомому для них навчальному матеріалі;

4) перенесення (використання, оперування) поняття для самостійного пояснення нових окремих подій, явищ, які вивчаються на уроці. Опрацювання учнем поняття на такому рівні пов'язане з творчо-пошуковою і творчою діяльністю і потребує розвинених пізнавальних умінь учнів і постановки відповідних завдань.

*Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, чи можна порушувати даний алгоритм формування понять. Свою думку обґрунтуйте і представте групі.

Етапи формування в учнів розуміння історичних зв'язків та тен-сій історичного розвитку є аналогічними формуванню понять.

евірте себе

- 1) Що таке історичне уявлення?
- 2) Якими є види історичних уявлень?
- 3) Якими є основні етапи їх формування?
- 4) Як пов'язано формування у свідомості учнів уявлень, понять і зв'язків?
- 5) Якими є етапи формування історичних понять і зв'язків?

5. Співвідношення фактів і теорії в курсах основної школи

Органічні зв'язки між фактичним і теоретичним компонентами шісту навчального історичного матеріалу показані на схемі 3 двосторонньою стрілкою.

Історичні знання учнів є засвоєним історичним змістом, у якому поєднуються фактичний і теоретичний компоненти⁵¹. У зв'язку з тим Психіавальна діяльність школярів у навчанні історії може бути охарак-іриювана як процес формування у свідомості учнів історичних об-рпчів і уявлень, а також понять, узагальнень, ідей і закономірностей, ЯКІ створюються на основі представлень про події минулого⁵².

І проте зазначимо, що, з одного боку, теоретичні знання відіграють Цжливу роль як засіб формування світогляду, особистісного підходу ВО оцінки подій і явищ минулого і сучасності, розвитку пізнавальної самостійності й критичного мислення школярів у пізнанні суспільних имщ тощо, тобто їх засвоєння виступає як передумова досягнення го-Повної мети викладання історії - розвитку особистості дитини засоба-ми історії. З іншого боку, теоретичні знання можливо засвоїти тільки у чіГязку і на основі фактичних, на ґрунті їх аналізу й узагальнення, Інакше нас очікує перетворення реальної багатоманітної у проявах іс-іорії людства на абстрактну схему. Тому проблема відбору оптималь-но! кількості й співвідношення фактів і теорії у навчальному історич-ному матеріалі є однією з найважливіших і найскладніших у методиці її іорії. Вона особливо актуальна для викладання історії в старших мі псах, оскільки ці курси потребують від учнів засвоєння не тільки Цжливих подій і явищ історії людства, а й відповідних теоретичних учпальнень. Однак проявляється вона й у середній ланці.

Боголюбов Л.Н. Применение ранее усвоенных теоретических знаний Ври изучении новейшей истории // Преподавание истории в школе. - 1976. - N" I. - С. 38-48, С. 38; Боголюбов Л.Н. Факты и теория в обучении новейшей ■ гории // Преподавание истории в школе. - 1975. - № 1. - С. 58-68.

¹² Психология усвоения истории учащимися: Сб. статей / Под ред. Редь- ■ ■ АЗ. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 8.

Історія як наука має справу з конкретними проявами загальної закономірності у визначеній країні, у визначеного народу, із проявом загального у формі типового, з його індивідуальними рисами й особливостями. Тому засвоєння фактів для навчання історії не тільки фундамент для побудови теорії, але й мета, досягнення якої дозволяє достовірно відобразити у свідомості учня історичний процес.

Проблема аналізу й узагальнення фактів була достатньо повно висвітлена за радянських часів у методичній літературі, зокрема в роботах Л. Боголюбова, О. Вагіна, П. Гори, Н. Дайрі, Ф. Коровкіна, П. Лейбенгруба, М. Лисенка, О. Стражева й ін. У цих роботах наукове пояснення фактів відображено через їхній аналіз і узагальнення. При цьому підкреслюється, що узагальнені знання про одні факти виступають як засіб вивчення інших, тобто виявляється така послідовність вивчення матеріалу: від фактів до узагальнень, від узагальнень до інших фактів⁵³. Формування системи теоретичних знань учнів не може обмежуватися формулюванням і запам'ятовуванням абстрактних висновків, а у поєднанні з емпіричними даними про явище, теоретичні знання повинні перетворюватися з абстрактних теоретичних у конкретно-історичні. Л. Боголюбов, наприклад, підкреслював, що в процесі аналізу й узагальнення фактів, почавши з розгляду зовнішньої сторони подій, ми розкриваємо їхню сутність, а потім повертаємось до зовнішньої сторони, але наче «зсередини» пояснюючи те, що ми спостерігали «ззовні», отримуючи при цьому конкретне знання на теоретичному рівні⁵⁴.

Таким чином, вирішення завдань повноцінного засвоєння змісту історичного навчального матеріалу, виховання і розвитку пізнавальної діяльності учнів на уроках історії може бути досягнуте за умов оптимального визначення співвідношення фактичного і теоретичного матеріалу для кожного уроку і курсу в цілому, виділення на основі цього відбору груп фактів, які підлягають вивченню шляхом теоретичного аналізу й емпіричним шляхом. Зміст навчального історичного матеріалу має забезпечити формування в учнів такої системи фактичних і теоретичних знань, що дозволяє, при опорі на ці знання і сформовані відповідні уміння, самостійно проаналізувати новий факт, явище в історичному процесі.

Об'єктивною основою для визначення оптимального співвідношення фактичного і теоретичного змісту в шкільних курсах історії на різних етапах навчання повинні бути: рівень розвитку вікових пізнавальних можливостей учнів і специфіка цілей історичної освіти в основній і середній школі. Необхідний баланс ніколи не буде виражений

⁵³ Боголюбов Л.Н. Применение ранее усвоенных теоретических знаний при изучении новейшей истории // Преподавание истории в школе. - 1976. - № 1. - С. 38.

⁵⁴ Боголюбов Л.Н. Факты и теория в обучении новейшей истории // Преподавание истории в школе. - 1975. - № 1. - С. 58-68.

м. тематично точно, але примірне співвідношення фактів і теорії представляється таким: в основній школі - перевага фактичного матеріалу над теоретичним, з поступовим вирівнюванням цих пропорцій до 9 класу; в старшій школі - перевага теоретичного компонента над фактичним, вивчення історичного минулого на проблемно-теоретичному рівні.

Подумайте

Працюючи в парах, проілюструйте на прикладі пункту будь-якого параграфа з підручника історії для основної школи співвідношення фактів і теорії. Чи є воно, на вашу думку, оптимальним? Свою позицію обґрунтуйте та представте групі.

Перевірте свої знання з теми

1. Як пов'язані між собою основні компоненти змісту освіти? Яким чином, у якій формі вони реально перетворюються на результати навчання (на навчальні досягнення учнів)?
2. Запропонуйте свої визначення понять «історичний факт» й «історична теорія», які відбивають їх специфіку в процесі історичного пізнання.
3. Чому вчителю важливо уміти дати розгорнуту історико-методичну характеристику факту, що підлягає вивченню?
4. Яку роль відіграють факти у навчанні історії? Якою є методика формування в учнів знань про історичні факти?
5. Яку роль відіграє теоретичний матеріал у навчанні історії? Якою є методика формування теоретичних знань учнів?
6. Як пов'язані між собою вивчення фактів і теорії? Як проводиться відбір фактів і теорії для засвоєння учнями? Наведіть власні приклади.
7. Якими є основні етапи формування емпіричних та теоретичних знань учнів?
8. Чому проблема відбору, структурування змісту є складною і завжди актуальною проблемою методики? Яким має бути, на вашу думку, співвідношення фактів і теорії у практиці навчання?

Як провести практичне заняття з теми

1 варіант

Часто молодий учитель, намагаючись зробити навчання більш цікавим і зрозумілим, відбирає для уроку безліч фактів, що описують події щодо теми уроку. Він свідомо залишає учням самим узагальнювати вивчені явища та процеси, основні тенденції історичного розвитку. Інші вчителі, навпаки, розповідають учням про причини і сутність події, явища, процесу щодо теми уроку, використовуючи мінімум фактів і тільки ті з них, які відповідають пропонованій ними інтерпретації історії. Як ви думаєте, хто з учителів правий? Підготуйтеся і проведіть у групі дискусію з цього питання.

2 варіант Працюючи в малих групах, виберіть один з історичних образів і одне

з понять чи зв'язків, що формуються в основній школі. Підготуйтеся до їх формування на уроці в школі згідно з відповідними етапами, наведеними в темі. Представте фрагменти підготовлених уроків на практичному занятті та обговоріть їх.

ПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

1. *Поняття про вміння в методиці навчання історії.*
2. *Види пізнавальних умінь, що формуються у шкільних курсах історії.*
3. *Методика формування пізнавальних умінь.*

Основні поняття теми: пізнавальні вміння, навичка, прийом розумової діяльності, прийом навчальної роботи, прийом учіння, спеціальні (предметні) вміння і навички, загальнонавчальні вміння і навички, навчальні пам'ятки.

1. Поняття про вміння в методиці навчання історії

У зміст освіти, окрім знань про навколишній світ, входять знання про способи діяльності й досвід її здійснення, втілений у пізнавальних умінях і навичках. *Пізнавальні вміння* в методиці навчання історії визначають як «підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних)» і «здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій... при вивченні нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, при розв'язанні незйомих пізнавальних питань і завдань»⁵⁵. Ці два визначення доповнюють одне одного і дають можливість виділити основні відмінності пізнавальних умінь від близьких їм понять «прийоми пізнавальної діяльності» і «навички».

Уміння формуються на основі знань про способи (прийоми) навчальної роботи і виконання вправ у застосуванні цих знань на практиці.

Проблема формування прийомів навчальної діяльності учнів широко висвітлена в психолого-педагогічній і методичній літературі. Більшість авторів підкреслює необхідність навчання школярів прийома діяльності і розглядає це як принципово важливий напрямок розвиваючого навчання. Поняття «прийом навчальної роботи» в педагогічній літературі визначається по-різному. Найбільш чітким і повним, з погляду методистів-істориків⁵⁶, є визначення О.М. Кабанової-Меллер: «При

⁵⁵ Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Колоскова. - М., 1984. - С. 112; Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. - М., 1988. - С. 63

⁵⁶ Гора П.В. К вопросу о системе методов и методических приемов обучения // Преподавание истории в школе. - 1966. - № 3. - С. 45-58.

Коми навчальної роботи - це ті способи, якими вона виконується учнями і які можуть бути виражені у вигляді переліку дій, що входять до складу прийому. Цей перелік дій носить характер вказівок, рекомендацій, правил і т. д.»⁵⁷.

Отже, кожен *прийом навчальної роботи* є сукупністю операцій, дій, і К і треба виконати для досягнення того чи іншого навчального результату. Вчені розрізняють також навчальні, матеріалізовані в дії, слові, **русі**, тобто екстеріоризовані, прийоми, і внутрішні, розумові, інтеріоризовані дії. Причому інколи ці поняття розмежовуються і використовуються в основному поняття «прийом розумової діяльності». Інколи шижається, що в навчальній діяльності учнів «за прийомами навчальної роботи ніби сховані прийоми розумової діяльності», що в процесі навчання ідеальні прийоми розумової діяльності детермінуються відповідними прийомами навчальної роботи⁵⁸. Остання точка зору є, на наш погляд, більш придатною для практики навчання історії.

Наприклад, для того щоб скласти простий план навчального тексту, учень має виконати такі навчальні (екстеріоризовані) дії: 1) прочитати текст; 2) визначити його смислові частини; 3) визначити основну думку (про що йдеться) у кожній частині; 4) сформулювати цю думку у вигляді речення чи запитання; 5) записати ці думки у послідовності, що відповідає логіці тексту. Виконуючи ці «зовнішні», «матеріалізовані» у словах та записах дії, учень одночасно здійснює необхідні «внутрішні» (інтеріоризовані) операції, серед яких можна назвати такі: 1) дешифрує літери друкованого тексту в зв'язне мовлення у вигляді слів і речень (насправді в основі читання лежить складна сукупність мисленневих операцій, пов'язаних зі знанням мови і застосуванням принципів її дешифрування); 2) усвідомлює зміст тексту, аналізує текст (розбиває його на частини, кожна з яких відрізняється своєю закінченою думкою); 3) виділяє головне, тобто абстрагується від неголовного; 4) формулює головну думку у вигляді тези, речення, застосовуючи операції синтезу і вербалізації думки; 5) систематизує думки, продовжує вербалізацію у письмовій формі.

Таким чином, кожній зовнішній навчальній дії відповідає декілька внутрішніх розумових операцій - прийомів розумової діяльності. Вони часто не усвідомлюються учнями, оскільки існують «в голові» у скороченому (згорнутому, напівавтоматичному) стані. Якщо в учня нічого не складається у застосуванні того чи іншого прийому навчальної роботи (зовнішньої навчальної дії), це часто свідчить про неформованість у нього відповідних внутрішніх прийомів розумової діяльності (розумових операцій). У цьому випадку треба з'ясувати, які саме прийоми потребують відпрацювання, і за допомогою зовнішньо-

⁵⁷ Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М.: Просвещение, 1968. - С. 11.

⁵⁸ Там само. - С. 11-12.

го керування пропонувати йому виконувати певні вправи з поетапни контролем його розумової діяльності, наприклад шляхом поетапного коментування учнем своїх дій.

Уміння учня показують *ступінь оволодіння* ним прийомами навчальної роботи. Ознакою сформованого вміння є здатність учнів *переносити* відомі їм навчальні або розумові дії (прийом) в нову ситуацію, вибирати і використовувати адекватні прийоми для розв'язання оригінальних задач. У будь-якому випадку вміння завжди буде *свідомою* дією, адекватною цілям її застосування і змісту навчального історичного матеріалу.

Навичка - це певна сукупність дій, виконуваних з високою часткою автоматизму й індивідуальних до специфіки досліджуваних питань, наприклад до особливостей джерел знань.

У навчанні історії на рівні автоматичних дій школярі читають, пишуть, підраховують цифрові дані в хронологічних і статистичних задачах, змальовують зображення і символи, креслять таблиці, графіки, діаграми, користуються легендою карти й апаратом орієнтування підручника. Навички входять як складові у більш складні прийоми, наприклад: аналітичного читання тексту, складання письмових планів, тезування чи конспектування, картинного й аналітичного опису, угруповання, порівняння, систематизації історичної інформації і т. п. - і виконують допоміжну роль. На основі більш простих умінь поступово формуються більш складні, узагальнені, які разом зі знаннями та ставленнями визначають рівень відповідної предметної компетентності учня.

* Подумайте

Працюючи в парах, придумайте 2-3 приклади вмінь, навичок і узагальнених (складних) умінь, які формуються на уроках історії в учнів основної школи.

Зв'язки між поняттями «прийом», «уміння», «навичка», «предметна компетентність» можна представити схемою 4.

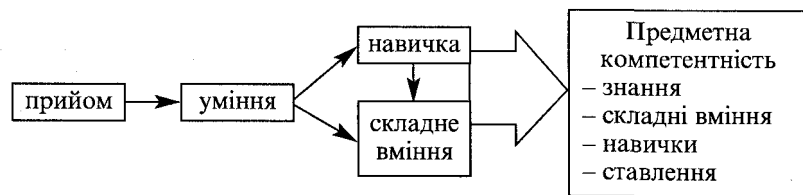


Схема 4. Зв'язок між поняттями «прийом», «уміння», «навичка», «предметна компетентність»

Роль пізнавальних умінь у сучасному процесі навчання багатогранна. По-перше, їх формування є одним із важливих завдань шкільної історичної освіти, оскільки на цій основі *відбувається розвиток* і

удосконалення пізнавальних можливостей учнів, їх компетентності, розкривається їхня індивідуальність. По-друге, пізнавальні вміння - *цілісна частина змісту історичної освіти*, яким опановують учні для самостійного і критичного сприйняття історичного матеріалу. Лоріте, пізнавальні вміння - це *засіб формування історичних знань*, о'обистісних суджень і мотивованого відношення до минулого. Почси перте, вони є *прогнозованим результатом* цілеспрямованого наічапня історії. Нарешті, по-п'яте, пізнавальні вміння можуть виступати і як *вагомий критерій успішності* навчання і викладання. Уміння, використані учнем для організації своєї відповіді, можуть і повинні вигіупати як показник, вимірювач результатів навчання.

Салежно від педагогічної ситуації в проблемі формування пізнавальних умінь школярів виділялися різні аспекти. У радянські часи методисти 70-80-х рр. розробляли такі питання формування вмінь учнів, як навчання учнів прийомам пізнавальної діяльності (П. Гора) і формування розумових умінь і розвитку мови в 4-8-х класах (Н. Запорі іжець й ін.). Завдяки активним психолого-педагогічним розвідкам Пула складена зразкова програма вмінь і навичок, які формувались в учнів у 9-10-х класах. З 1980-х до початку 90-х рр. ХХ ст. переліки основних умінь були обов'язковим компонентом змісту освіти і містились у програмах навчальних курсів, а автори курсових методичних посібників пропонували вчителям практичні рекомендації (О. Бахтіна, Г. Гоіер, Г. Донської та ін.).

Кардинальна реформа шкільної історичної освіти 90-х рр. в першу чергу привела до переоцінки змістовної (знаннієвої) сторони навчання. У пошуках нових джерел і сучасних інтерпретацій минулого автори підручників і вчителі відклали питання, пов'язані з розвитком пізнавальних умінь, «до кращих часів»: з навчальних програм зникли ідііювідні розділи, у методичних матеріалах подавалися переважно інші факти і невідомі концепції, у дискусіях про державні освітні стандарти обговорювався тільки обсяг і характер історичних знань.

З іншого боку, у деяких дослідженнях 1990-х рр. можна було зустріти перебільшення значимості вмінь, що повинні формуватися в школярів в процесі навчання історії. У науковій суперечці про сучасні цілі історичної освіти така позиція була представлена думкою тих учасників, які говорили про необхідність озброїти учня таким запасом умінь, чкого потребує «ремесло історика».

Істина, як завжди, лежить між двома крайніми полюсами, і сьогодні, як нам здається, в теорію і практику навчання історії повертають-ці «кращі часи» для пізнавальних умінь. Про це свідчать насамперед шернення різних авторів - як вчених, так і вчителів - до цієї проблеми ім сторінках історико-методичної преси і методичної літератури.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, якими вміннями має володіти учень, щоб виконати завдання: «Поясність, як ви розумієте твердження, що

"закони Солона заклали в Афінах фундамент демократії". Дайте оцінку цим реформам з точки зору аристократа і представника демократії». На цьому прикладі поясніть, яку роль відіграють пізнавальні вміння у навчанні історії.

Перевірте себе

- 1) Що таке вміння, прийом, навичка пізнавальної діяльності? Як співвідносяться ці поняття?
- 2) Яку роль відіграють уміння в навчанні історії?

2. Види пізнавальних умінь, що формуються у шкільних курсах історії

Пізнавальні вміння, як й історичні факти, можна класифікувати на різних підставах. Аналіз структури вмінь підводить до їх розподілу на елементарні, прості і складні, що допомагає виділити етапи, дотриматись послідовності й наступності у формуванні навчальних дій. Поступове ускладнення прийомів навчальної роботи, на основі яких формуються пізнавальні вміння, показано на схемі 5.

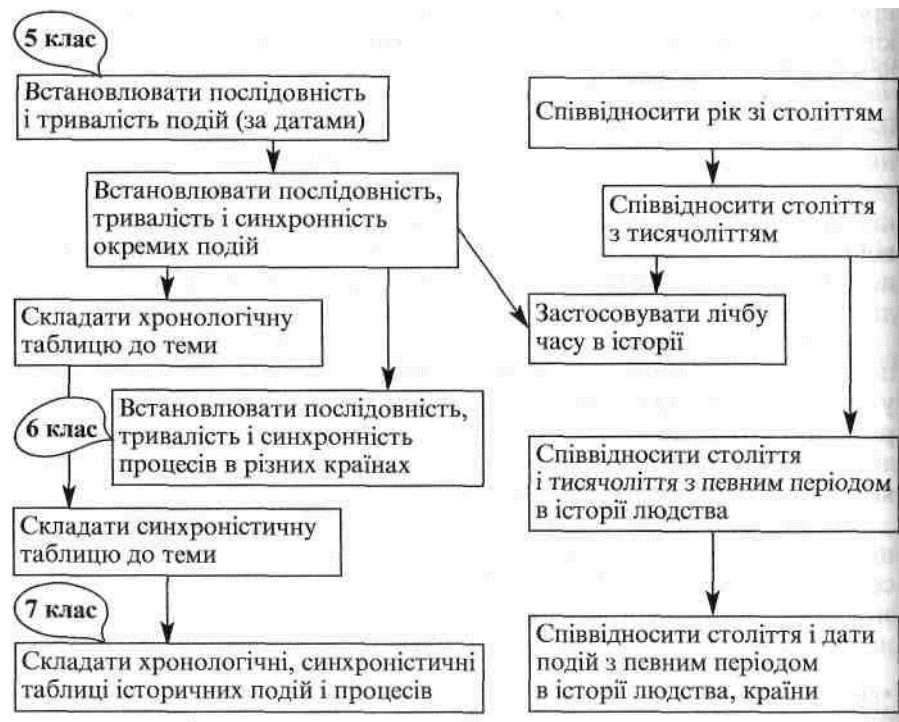


Схема 5. Поетапне формування пізнавальних умінь на основі прийомів навчальної роботи

Подумайте

На основі схеми 5 обговоріть у парах, як відбувається поступове ускладнення вмінь, якими є напрями (лінії) такого ускладнення від класу до класу.

Більш складною є класифікація пізнавальних умінь за змістом. У самому загальному виді їх можна розділити на загальнонавчальні і спеціальні, предметні. До першої групи відносяться ті вміння, які формуються і застосовуються при вивченні всіх чи більшості предметів: шинувати свою навчальну діяльність, застосовувати найбільш раціональні способи навчальної праці, здійснювати самоконтроль і самооцінку, складати план читання і шукати потрібну літературу, використовувати різні типи усного і письмового мовлення, виступати з доповідями і короткими повідомленнями тощо⁵⁹.

До спеціальних умінь належать ті, що потрібні у навчанні конкретного предмета (споріднених навчальних дисциплін).

У середині цієї категорії виділяють кілька видів. Загальновизнаною і стабільною групою спеціальних пізнавальних умінь у навчанні історії є *хронологічні* і *картографічні* вміння. Вони присутні в кожній історико-методичній класифікації, інші ж види вмінь варіюються за кількістю від цілей шкільної історичної освіти. Сьогодні однією з розповсюджених класифікацій є розподіл умінь на образні, логічні й оцінні. У групу *образних* умінь входять, зокрема, вміння образно описувати історичні факти, відтворювати образи і картини минулого, розповідати про яскраві та важливі події. У групу *логічних* умінь - вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти об'єкти минулого, називати основні риси і характерні ознаки, пояснювати поняття, робити порівняння і т. п. У групу *оцінних* умінь - вміння давати аргументовані оцінки історичним фактам, розкривати своєрідність подій і явищ, виявляти ієрархію причин і наслідків, а також новизну в розвитку соціально-економічних, політичних і культурних процесів⁶⁰.

Від цього підходу до класифікації пізнавальних умінь трохи відрізняється варіант класифікації за вимогами до рівня підготовки випускників основної і повної середньої школи. Види діяльності й уміння, що повинні стати одним зі значимих результатів шкільної історичної освіти, можуть бути розділені на 6 груп: 1) *хронологічні*; 2) *просторові* (картографічні вміння); 3) *інформаційні* (вміння працювати з джерелами); 4) *мовленнєві* (усно та письмово описувати історичні події і явища); 5) *логічні* (аналізувати, пояснювати історичні факти); 6) *аксіологічні* (формулювати версії та оцінки історичного руху і розвитку).

⁵⁹ Пунский В.О. Азбука учебного труда. - М., 1981.

⁶⁰ Вяземский Е.Е., Стрелова Ю.А. Теория и методика преподавания истории. - М.: Владос, 2003. - С. 140.

Цей варіант яскравіше за інші демонструє, як відповідно до цілей навчання з роками змінюється не тільки змістова (знання) сторона історичної освіти, але й діяльнісна⁶¹.

*Подумайте

Обговоріть у малих групах, які вміння мали формуватись в учнів за радянських часів. Які підстави мають автори для висновку, що «відповідно до цілей навчання змінюється не тільки змістова (знання) сторона історичної освіти, але й діяльнісна?»

Характерно, що перегляд пізнавальних умінь, актуальних у навчанні історії, на рубежі століть відбувається не тільки в країнах колишнього СРСР, але й у західних країнах, які заявляють про свою прихильність цінностям плюралістичного і демократичного суспільства. Для того щоб жити у такому світі, школяреві, вважають зарубіжні методисти-історики, необхідно вміти:

- знаходити, трактувати й аналізувати різні види інформації й джерел;
- формулювати доречні питання і приходити до відповідальних і збалансованих рішень;
- бачити інші точки зору, визнавати і сприймати цю різноманітність;
- критично оцінювати історичні явища;
- формулювати незалежні і зважені судження, робити обґрунтовані висновки на основі аналізу наявних джерел і вивчення широкого спектра точок зору;
- оцінювати різні версії і думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними, пояснювати причини такої необ'єктивності і т. д.

*Подумайте

Обговоріть у парах, чому сьогодні актуальним є формування саме цих умінь і навичок. Навіщо такі вміння потрібні сучасній людині?

У працях видатного вченого-методиста П. Гори 1980-х рр. була всебічно обґрунтована концепція адекватності прийомів навчальної роботи змісту різного за характером історичного матеріалу, освітньо-виховним цілям навчання і пізнавальним можливостям учнів⁶², доведено, що тіль-

ки адекватні історичному змісту прийоми навчальної роботи є ефективнішими способами формування історичних знань, історичного мислення учнів і розвитку їхньої пізнавальної діяльності. Розглядаючи прийоми навчальної роботи як складові елементи методів навчання і виходячи зі специфіки шкільного курсу історії, П. Гора розробив систему прийомів навчальної роботи, адекватних змісту й освітньо-виховним задачам шкільної історичної освіти. Відповідно до двох шляхів історичного пізнання (емпіричного і теоретичного), він розглядав все різноманіття прийомів навчальної роботи через поєднання двох груп прийомів: прийоми емпіричного і теоретичного пізнання історії.

Прийоми емпіричного вивчення історичних фактів (картинний і аналітичний опис, образне і сюжетне оповідання, педагогічне малювання, макетування і т. д.), на його думку, детермінують застосування учнями прийомів образного мислення, відтворюючої і творчої уяви, образної пам'яті і мови, сприяють формуванню їх історичної свідомості. У процесі навчання цим прийомом у школярів виховується вміння «бачити» і засвоювати історичні факти в образній формі.

Прийоми вивчення теоретичного матеріалу (пояснення, міркування, узагальнююча характеристика і т. д.) детермінують застосування таких прийомів розумової діяльності, як порівняння, аналіз, абстрагування, синтез тощо і розвивають загальне і спеціальне історичне мислення учнів, озброюють їх методами пізнання явищ суспільного життя, умінням самостійно здобувати історичні знання. Використання учителем і засвоєння учнями всієї сукупності прийомів з урахуванням особливостей історичного матеріалу забезпечує глибину історичної освіти, виховання і розумовий розвиток учнів.

Виходячи з даної методологічної концепції, ми вважаємо складовою змісту історичної освіти сукупність адекватних цілям і завданням навчання історії прийомів навчальної роботи і прийомів розумової діяльності, що є основою умінь, якими мають опанувати учні.

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, у чому полягає концепція П. Гори, що нового вона додає до розуміння компонентів змісту історичної освіти, чому вона важлива для вчителя. Аргументуйте свою думку прикладами.

Перевірте себе

- 1) Які варіанти класифікації умінь існують у методиці історії?
- 2) На які групи розподіляють уміння?
- 3) Наведіть приклади умінь кожної групи.

3. Методика формування пізнавальних умінь

Успішність формування пізнавальних умінь у навчанні історії залежить від цілого ряду умов. Методисти вважають, що найбільш важлива робота у цьому напрямі має проводитися у 5-7-х класах, бути систе-

матичною і послідовною. Учитель повинен чітко уявляти, яких прийомів навчальної роботи відповідно до вікових пізнавальних можливостей потрібно навчати школярів у конкретних класах, на яких темах і джерелах з давньої та середньовічної історії можна проводити таке навчання.

На початку кожного навчального року методисти радять учителям проводити в класах спеціальні самостійні роботи, які допомагають діагностувати рівень оволодіння основними пізнавальними прийомами. За їх результатами визначаються і плануються основні напрями формування в учнів нових пізнавальних умінь і удосконалення вже освоєних.

*Подумайте

Порадьтеся в парах, якими мають бути умови успішного формування вмінь учнів з історії? Чому основна робота в цьому напрямі має відбуватися в 5-7-х класах?

Робота над прийомом навчальної діяльності, як правило, починається з його демонстрації. Педагог називає прийом, за допомогою якого був представлений історичний факт (у його викладі чи в навчальному посібнику), розкриває зміст прийому і пояснює, чому в даному випадку був використаний саме цей прийом. При навчанні школярів більш складним прийомом учитель пояснює структуру і порядок дій: розкладає прийом на операції, частина яких уже знайома і використовується учнями. Наприклад, для того щоб навчити учнів 5-го класу аналізувати предмети побуту людей у минулому, послідовність діяльності вчителя може бути такою: вчитель пояснює, що *аналіз - це виділення у визначеному тексті підручника, історичному документі, іншому джерелі інформації окремих частин, ознак чи подій явища. Аналіз дає можливість виявити ознаки, тобто властивості, характерні риси явища. Істотна ознака - така важлива якість, без якого явище, предмет існувати не може, перестає бути собою (наприклад, наявність в олівця стрижня, у списа - наконечника)*. Далі учитель називає і пояснює основні операції, які складають аналіз предмета і мають бути застосовувані учнями послідовно:

1. Виділіть складові частини.
2. Визначте, для чого служить кожна частина.
3. Поясніть, як вони взаємодіють між собою.
4. Виділіть істотні ознаки (основні властивості предмета).

На другому етапі формування вміння організується серія спеціальних вправ, у яких школярі спочатку впізнають відомий прийом, пояснюють його призначення і потім за зразком відтворюють у своїх роботах. Наприклад, пояснивши правила визначення по даті століття і тисячоліття, учитель потім регулярно пропонує школярам вправи на відпрацювання відповідного вміння, включає це завдання в пере-

бірочні роботи і тести. План усної розповіді учні вперше бачать на дошці при вивченні нового матеріалу. Учитель звертає їхню увагу на іг. що в формулюваннях, частково запозичених з історичних джерел, повніше відбивається і відкладається в пам'яті та чи інша історична Водія. Цей план учні переписують у зошит і по ньому стежать за розповіддю, а потім по пунктах намагаються відновити подію яскраво й емоційно.

У подальшому при вивченні тексту учні вже самостійно складають Такий план за зразком чи пам'яткою.

У 70-80-х роках ХХ ст. пам'ятки для учнів, що допомагають у визначенні послідовності образно відтворювати історичний факт чи розкривати його внутрішні суттєві сторони, активно розроблялися до всіх шкільних і інавльних умінь, публікувалися в методичних посібниках.

Як правило, вони були переліком питань і завдань, що розчленовують і в навчальний прийом на більш прості операції і допомагають учням виконати навчальне завдання. Наприклад, «Пам'ятка для порівняння історичних подій і явищ»:

- 1) *Подумайте, за якими ознаками можна судити про подібність і відмінність даних подій (явищ).*
- 2) *У якому порядку краще розташувати ці ознаки? Чому?*
- 3) *Перелічіть риси подібності.*
- 4) *Перелічіть відмінності.*
- 5) *Зробіть всі можливі висновки.*
- 6) *Результати роботи можна оформити в порівняльно-узагальнюючій таблиці (дається зразок).*

Учительним рекомендаціям збирати пам'ятки в кабінетах історії як роздавальний матеріал для самостійної роботи учнів. Сьогодні інтерес до цих засобів формування пізнавальних умінь, на жаль, помітно шіпився. Проте в деяких підручниках і посібниках з методики історії вивчення історії намагаються відродити колишню традицію⁶³.

Поступово учні починають застосовувати нові прийоми самостійно, без підказки вчителя, не користуючись пам'ятками і зразками, що свідчить про сформованість умінь і здатності свідомо використовувати їх у роботі на перетворюючому і творчому рівнях. Такими є і повні етапи формування пізнавальних умінь учнів.

'Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть одне із зазначених у таблиці умінь та сформулюйте послідовність операцій, які складають структуру відповідного прийому діяльності.

Незважаючи на те, що основна початкова праця учителя і учнів у ШІІІ р'ямі формування умінь проводиться у 5-7-х класах, у більш старших

⁶³ Фрейман Г.А., Белоногіна Г.В. Учись познавати історію самостійно (полезные советы для школьников): Мет. пособие. -Луганск, 2001.

класах вона не припиняється і стає складнішою за рахунок зростання вимог до підготовки учнів з історії, ускладнення навчального матеріалу, зростання його обсягу, залучення нових історичних джерел, ускладнення самих прийомів пізнавальної діяльності, зміни співвідношення прийомів емпіричного і теоретичного вивчення історії на користь останніх, «згортання» початкових логічних операцій у внутрішню розумову форму (аналіз інформації, зіставлення, систематизація і т. п.) і «матеріалізації» тільки заключних дій в усних і письмових відповідях (узагальнюючі характеристики, оцінні висновки, есе, порівняльно-узагальнюючі і конкретизуючі таблиці, тезові плани і т. п.). У зв'язку з принциповим відновленням складу пізнавальних умінь актуальною є розробка методик навчання школярів прийомам самостійного і критичного аналізу різноманітних історичних джерел, зіставлення протилежних версій і обґрунтованого вибору однієї з них, аргументації власних оцінок минулого тощо.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть одну з груп умінь. На основі даних таблиці визначте для цього вміння приблизну послідовність його формування по класах основної школи.

Перевірте себе

- 1) Якою є послідовність роботи вчителя над формуванням в учнів того чи іншого вміння?
- 2) Що включає в себе методика формування вмінь?
- 3) Що таке пам'ятка і як її використовувати?

Перевірте свої знання з теми

1. Дайте власне визначення поняттям «уміння» і «навичка» і наведіть приклади.
2. Поясніть, чому пізнавальні вміння і навички є важливим компонентом змісту історичної освіти. Як вони пов'язані з предметними та ключовими компетентностями?
3. Визначте критерії класифікації пізнавальних умінь і поясніть. Чому такі знання є важливими для вчителя?
4. Охарактеризуйте шляхи та етапи формування пізнавальних умінь і навичок у навчанні історії. Наведіть приклади з конкретних уроків.

Як провести практичне заняття з теми

Працюючи в групах:

- 1) визначте, для відпрацювання якої групи вмінь учнів призначені наведені нижче завдання:
 - а) на контурній карті позначте князівства, пов'язані з діяльністю Володимиром Мономаха, Ярослава Осмомисла, Романа Мстиславовича, Данила Галицького;
 - б) прочитайте текст пункту параграфа і визначте, які нові риси з'явилися у житті російського суспільства після Лютневої революції? Чи

було суспільство готовим до переходу на демократичні позиції? Якщо ні, то чому? Спробуйте висловити передбачення: до чого могла призвести ситуація в країні, що склалася;

в) протягом хвилини прогляньте пари перелічених дат і визначте ті які відносяться до одного століття і одного тисячоліття: 1584-1684 1781-1700; 1899-189; 189-200; 100-7; 1302-1399; 1000-1001 1299-1200; 1999-2000; 1600-1501;

г) прочитайте два історичних документи та складіть питання, за якими можна порівняти їх текст. Порівняйте зміст документів і зробіть висновки щодо їх об'єктивності;

д) за схематичним малюнком «Реконструкція житла трипільців» підготуйте опис цього будинку, який свідчив би, що трипільська культура була культурою землеробів;

2) користуючись підручником з історії до одного з курсів основної школи, придумайте до кожної групи вмінь ще по два-три відповідних завдання.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАННІ

1. Проблема вивчення пізнавальних можливостей школярів у методиці навчання історії. 2. Пізнавальні процеси у навчанні історії. 3. Особливості пізнавального інтересу учнів до історії. 4. Проблема диференційованого підходу до учнів у навчанні історії.

Основні поняття теми: пізнавальні можливості учнів, типи сприйняття, види уяви, пам'ять, типи пам'яті, види мислення, критичне мислення, пізнавальний інтерес, пізнавальні здібності, диференційоване навчання.

1. Проблема вивчення пізнавальних можливостей школярів у методиці навчання історії

Сучасними істориками освіти досвід школи 30-40-х рр. ХХ ст. характеризується як «бездітна педагогіка» з притаманним їй відношенням до дитини як до «матеріалу», а до освіти й виховання - як до процесів «озброєння знаннями» і «вироблення» певних якостей - заданих параметрів особистості. Не дивно, що в теоретичних роботах і поурочних рекомендаціях того часу майже відсутні проблеми вивчення вікових особливостей учнів у навчанні, стимуляції і розвитку їхньої пізнавальної ініціативи, заохочення, індивідуального підходу до учнів і т. п.

Першим кроком на шляху подолання цієї «бездітності» у методиці навчання історії стала публікація в 1949 р. статті психолога і вчителя Л. Редька «Засвоєння учнями історичних понять», що розпочала наукові дослідження вікових особливостей сприйняття, уяви, мислення, пам'яті, мови учнів у навчанні історії. Результати цієї роботи були активно використані вченими і методистами при підготовці нових підручників і поурочних посібників у 60-70-ті рр. ХХ ст.

Особливої актуальності проблема дослідження і розвитку *пізнавальних можливостей* учнів набула останнім часом у зв'язку з гуманізацією педагогічного процесу, якій притаманні: адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, що навчається, забезпечення можливостей її саморозкриття, саморозвитку, самоактуалізації; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності. Збільшується потреба в психологічних дослідженнях і за умов реформування освіти, переходу до 12-річної та профільної школи.

Однак сучасні підручники для учнів і поурочні посібники для вчителів (яких, до речі, взагалі дуже мало) часто знову нагадують часи «бездітної педагогіки» - головна увага в них приділяється змісту і методиці проведення занять, проте ніяк не враховуються вікові та індивідуальні пізнавальні можливості школярів.

* Подумайте

За методом уявного мікрофона спробуйте відповісти на запитання: чому сучасні підручники і посібники з історії слабо враховують пізнавальні можливості учнів?

Пізнавальні можливості учнів відносяться до основних факторів процесу навчання і безпосередньо впливають на цілі, зміст і характер навчальної роботи. Зокрема, з урахуванням пізнавальних можливостей учнів визначається рівень викладу навчального матеріалу у шкільних підручниках, адаптується та опрацьовується учителем і учнями матеріал конкретних уроків, готуються варіанти пізнавальних завдань і т. д. Відповідно до пізнавальних можливостей учнів даного класу формулюються й уточнюються завдання конкретного уроку.

Без аналізу пізнавальних можливостей, без уявлень про досягнутий і її нень їх розвитку неможливо сформулювати розвивальні цілі навчання, які вказують на можливість ускладнення чи спрощення матеріалу, що вивчається, особливо теоретичного; на доцільність посилення (кращості його вивчення в інтересах успішного розвитку добре підготовлених учнів і на зменшення цієї складності для слабких учнів⁶⁴.

Пізнавальні особливості школярів обумовлюють також актуальність розвитку інтересів учнів, мотивів вивчення історії, їх емоційно-мішійських орієнтацій тощо. Від них залежить також вибір оптимальних форм, прийомів і засобів навчальної роботи, характер пізнавальної діяльності школярів на тому чи іншому уроці, вибір учителем моделі вивчання, спільні й індивідуальні результати навчання. Про зв'язок між організацією навчання і пізнавальними можливостями учнів П. Гора писав: «Правильно застосовувані прийоми і засоби навчання можуть допомогти слабким учням краще розібратися в складному теоретичному матеріалі і повноцінно, в міру своїх сил засвоїти його. Добре встигаючих учнів вони можуть організувати на перетворення і імгліблене осмислення теоретичного матеріалу, засвоєння його в невинному або перетвореному вигляді або поставити їх перед необхідністю провести самостійний творчий пошук сутності явища, процесу, шайти їх і глибоко засвоїти без значної допомоги вчителя»⁶⁵.

Таким чином, *пізнавальні можливості* учнів у навчанні розглядаються ІН у двох смислах: це - і досягнутий на даний момент рівень знань,

⁶⁴ Гора П.В. Підвищення ефективності навчання історії в середній школі. - М., 1988.-С 42.

⁶⁵ Там само. - С 42.

умінь, навичок, ставлень, компетентностей, що забезпечують учневі певний результат в оволодінні навчальним предметом; одночасно це -т «зона найближчого розвитку учня», тобто об'єкт подальшого удосконалення. Під поняттям «пізнавальні можливості» розуміють насамперед комплекс пізнавальних процесів, необхідних для успішного навчання історії. Це особливості сприйняття, уяви, пам'яті, мислення] учнів, характер їхньої навчальної мотивації тощо.

*Подумайте

Працюючи в парах, поясніть одне одному: 1) чому необхідно враховувати рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії; 2) що ми розуміємо під рівнем пізнавальних можливостей.

Перевірте себе

- 1) Який період у розвитку педагогіки називають «бездітною педагогікою»?
- 2) Що таке пізнавальні можливості учнів?
- 3) Як впливають пізнавальні можливості на інші компоненти процесу навчання історії?

2. Пізнавальні процеси у навчанні історії

Найважливішим серед пізнавальних процесів є сприйняття - наочно-образне, просторово-часове відбиття у свідомості людини предмета, явища, яке базується на різних відчуттях (колір, звуки, запахи, форма, обсяг та інші), розумінні предмета чи осмисленні його на основі попереднього досвіду (далекість, швидкість, напрямок руху, тривалість процесів й інші властивості). Цей синтез виступає у вигляді образу даного предмета (явища, процесу), що складається в процесі активного його відображення.

Очевидно, що в навчанні історії провідними аналізаторами процесу сприйняття виступають зоровий і слуховий. Звідси специфіка педагогічних вимог до організації сприйняття школярами навчального і матеріалу:

1) Потрібно точно встановлювати цілі та завдання сприйняття. На початку пояснення будь-якого заняття вчитель має точно вказувати, на що звернути увагу, що варто запам'ятати, знати.

2) Аудиторія повинна бути підготовлена до сприйняття матеріалу. Вчитель має бути впевнений, що його учні розуміють терміни, формули, схеми, знають попередній матеріал, інакше сприйняття неможливе.

3) Щоб сприйняття було продуктивним, необхідно викладати матеріал окремими смисловими частинами, визначаючи ознаки, етапи, риси, чітко виділяючи головне, суттєве.

4) Сприйняття є більш ефективним, якщо підключені різні аналізатори, якщо учень ЧУЄ мову учителя, БАЧИТЬ картину, предмет, до-

мент, ДІЄ - вирішує задачі, виконує вправи, проводить експеримент (на уроках історії додаткові - шкірні та м'язові - аналізатори можна йکتивізувати за допомогою муляжів, макетів, об'ємних і динамічних наочних приладів, малювання, ліплення тощо).

5) Сприйняття активізується, якщо учень знає, що він буде відповідати, використовуючи цю інформацію⁶⁶.

Характерно, що за одних і тих самих умов навчання учні по-різному відтворюють історичну інформацію, виявляючи різні типи сприйняття. Так, наприклад, у розповіді вчителя чи на малюнку одні учні мпшдко виокремлюють деталі, уточнюють подробиці, але не в змозі пхопити історичний факт цілісно, побачити в ньому головне, поясни-і п його. їм притаманний *аналітичний тип сприйняття*. Інші діти, намітки, мають схильність до узагальненого сприйняття явищ, легко идтворюють цілісний образ, виділяють головні риси історичних фактів, але не надають уваги деталям, специфічним атрибутам. Це - Юнаки *синтетичного типу сприйняття*. Якщо школяреві, слухаючи розповідь учителя, не вдається одночасно аналізувати її й формулю-и.іти теоретичні висновки, то, можливо, причина поверхневого пере-казу в *емоційному типі сприйняття*. Найбільш продуктивним є *аналі-тико-синтетичний тип сприйняття*, який можна формувати на уро-ках історії за допомогою спеціально підібраних завдань, а переконати и ного корисності прикладами історичних діячів - учених і політиків - «геніїв цілого і деталей».

* Подумайте

У парах обговоріть, яку роль відіграє у навчанні історії сприйняття і якими завданнями можна стимулювати розвиток в учнів цього пси-хічного процесу.

Уява - складний психічний процес, що полягає у створенні нових образів на основі минулих уявлень і знань. Уява буває трьох видів: *репродуктивна (відтворююча), творча і фантастична*. У вивченні минулого особливого значення набуває здатність школярів на основі опису в підручнику, розповіді вчителя чи картини уявити собі істо-ричні предмети, обстановку, місце чи дії учасників подій, тобто здат-ність до *репродуктивної уяви*. Не меншу цінність має здатність до творчої уяви: реконструювати історичний факт на основі фрагмента археологічної пам'ятки, уривка драматичної розмови, яскравої мета-фори і т. п.

У практиці будь-якого вчителя достатньо курйозів з творами на історичну тему, коли школярі пускаються у фантастичні оповідання, начисто відірвані від реалій часу і простору. І якщо в якихось ситуа-ціях багата фантастична уява є дуже доречною, то в роботах на образну

⁶⁶ Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания: первая книга учителя. - М., 1999. - С. 24.

реконструкцію минулого учні потребують умінь коректного застосування історичних знань у новій нестандартній ситуації. Іншою рисою деяких учнівських праць є модернізація, тобто перенос у минуле більш пізніх за часом появи предметів побуту, одягу, зброї і т. п. чи пояснення історичних подій з позицій сучасних цінностей, мотивів, уявлень. Типи уяви також діагностуються і, якщо це необхідно, розвиваються шляхом застосування спеціальних пізнавальних завдань, наприклад складання творчих оповідань.

Деяким дітям для творчого оповідання достатньо опорних слів і словосполучень, серії репродукцій. Наприклад: «Складіть розповідь про один навчальний день у грецькій школі, використовуючи слова: граматист, риторика, арифметика, трагедія і т. д.». Цих школярів відрізняє *вербальна уява*. Для інших учнів поштовхом до творчості може служити яскравий символ історичного факту, і вони легко справляться з завданням: «Народження дитини було завжди великою, радісною і щасливою подією в грецьких родинах. При народженні дочки на двері вішали вовняну пов'язку, а якщо з'являвся хлопчик - маслинову гілку (символ громадянської гідності). Складіть розповідь про цей урочистий день». У даному випадку завдання розраховане на здатність до *невербальної уяви*.

*Подумайте

У парах обговоріть, яку роль відіграє у навчанні історії уява і якими завданнями можна стимулювати розвиток в учнів цього процесу.

Пам'ять можна охарактеризувати як психофізіологічний процес, що виконує функції запам'ятовування, зберігання, впізнавання і відтворення раніше сприйнятого матеріалу. У «школі навчання» (так часто називають за основною спрямованістю, наприклад, радянську школу 40-80-х рр. ХХ ст.) цей пізнавальний процес був основним. Сучасне навчання історії має на меті, насамперед, виховання й особистіший розвиток учня, роль пам'яті в ньому істотно змінилася, але нехтувати нею неможливо.

За часом збереження матеріалу пам'ять, як відомо, поділяється на *короткочасну оперативну* і *довгострокову*. При структуруванні історичного матеріалу в шкільних підручниках, при доборі поурочного матеріалу, при проведенні повторювально-узагальнюючих занять, складанні тестів і екзаменаційних білетів тощо необхідно враховувати її різновиди. За типом аналізатора, переважаючим в процесах запам'ятовування, збереження і відтворення виділяють: *слуховий, зоровий, словесно-логічний та інші види пам'яті*. Всі вони активно використовуються школярами під час засвоєння історичного змісту і пояснюють своєрідність їхніх відповідей. Наприклад, при вивченні матеріалу про житло стародавніх римлян і греків школярі з *образною (зоровою) пам'яттю* в першу чергу звертають увагу на красу античного будинку

(мозаїчні і кам'яні підлоги, розписані стіни, черепичні дахи, мармурові колони, фонтани, статуї, басейни). Діти з перевагою *значеннєвої (словесно-логічної) пам'яті* відзначають раціональність античного житла (планування, висвітлення, функціональна роль окремих приміщень). Школярі з перевагою *механічної пам'яті* запам'ятовують щось незвичайне в античному будинку (у порівнянні із сучасним житлом)⁶⁷.

Значну роль у повноцінному засвоєнні і відтворенні навчальної інформації може відігравати *емоційна пам'ять*. Якщо новий історичний факт у викладі вчителя чи іншого джерела викликав в учнів сильні емоційні переживання, він надовго відкладеться в їхній пам'яті. У найманні історії важливо задіяти також можливості *довільної і мимовільної пам'яті*.

Подумайте

У парах обговоріть, яку роль відіграє у навчанні історії пам'ять і якими завданнями можна стимулювати розвиток в учнів цього процесу, який історичний матеріал запам'ятовується школярами в результаті свідомих зусиль, а який - без спеціальної мети.

Мислення є вищим пізнавальним процесом і формою творчого відображення людиною дійсності, що породжує такий результат, якого на даний момент часу не існує ані в самій дійсності, ані у суб'єкта. Мислення людини також можна розуміти як творче перетворення наявних у пам'яті уявлень і образів. У психології виділяють основні види мислення: *теоретичне образне, теоретичне понятійне, наочно-образне і наочно-діюче*.

* Подумайте

Обговоріть в парах, а потім у четвірках, яким віковим категоріям школярів притаманний той чи інший вид мислення та у яких навчальних ситуаціях на уроках історії проявляється кожний із них.

Способи мислення, у свою чергу, поділяються на *критичний* і *творчий*. У колишні роки в методиці навчання історії більше уваги приділялося формуванню в школярів здатності до творчого мислення, що зводилося до умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати історичні факти і на цій основі робити узагальнюючі висновки, виробляти оригінальні ідеї. Сьогодні в умовах ідеологічного плюралізму і полікультурного підходу до освіти актуальним є завдання формування у школярів здатності до *критичного мислення*, під яким розуміється не мільки «виявлення недоліків у судженнях інших людей», а й один зі способів інтелектуальної діяльності людини, що характеризується наступними вміннями:

⁶⁷ Короткова М.У. Быт и нравы античности как объект изучения на уроках // Преподавание истории в школе. - 1994. - № 3. - С. 46.

- визначати помилкові стереотипи, що ведуть до невірних висновків;

- виявляти упереджені ставлення, думки і судження;
- відрізнити факт, що завжди можна перевірити, від припущення й особистої думки;

- брати під сумнів логічну непослідовність усної чи письмової мови;
- визначати суть проблеми й альтернативні шляхи її творчого рішення;

- відокремлювати головне від несуттєвого в тексті чи мові і вміти акцентуватися на першому;

- виявляти емоційно забарвлені слова, що можуть викликати чи провокувати конфлікт;

- робити висновок про те, якими є ціннісні орієнтації, інтереси, ідейні установки автора тексту чи людини, яка говорить;

- уникати категоричності у твердженнях;

- бути чесним у своїх міркуваннях⁶⁸.

У зв'язку з необхідністю розвитку мислення у 70-ті рр. ХХ ст. у ме- і тодиці піднімалося питання, чи вимагає вивчення історії специфічних] операцій, прийомів мислення і якщо так, то яких саме? Аналізуючи , пізнавальну діяльність школярів з навчальним історичним матері-] алом, педагоги і психологи прийшли до висновку, що в її основі ле- І жать загальні прийоми мислення: аналіз, синтез, порівняння й ін. І Проте вони мають бути доповнені спеціальними прийомами мислення, які людина застосовує, опрацьовуючи саме історичну інформацію: встановлення причинно-наслідкових, хронологічних і просторових зв'язків між історичними фактами, явищами, процесами, загальних і часткових закономірностей, тенденцій суспільного розвитку, його періодизації, визначення історичних уроків; оцінка значущості події, явища, процесу тощо.

Однак і спеціальні прийоми мислення неможливі без формування операцій загального мислення. Таким чином, доцільно говорити про історичне мислення школярів, але не відривати його від загального мислення і вирішувати завдання розвитку учнів у навчанні історії комплексно, в органічному зв'язку загального і спеціального⁶⁹.

* Подумайте _____

За методом уявного мікрофона висловіть свої думки з питання, чому сьогодні так важливо розвивати критичне мислення учнів.

⁶⁸ Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М., 1999. - С. 178-179.

⁶⁹ Формирование исторического мышления школьников / Под ред. И.В. Беспечанского. - Челябинск, 1974-1976. - Вып. 1-3; Методика обучения истории в школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Н.Г. Дайри. - М., 1978. - Ч. 2. - Гл. XVII; Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в обучении исто- 1 рии: Пособие для учителей. - М., 1982.

3. Особливості пізнавального інтересу учнів до історії

Розмова про пізнавальні можливості учнів у навчанні історії буде неповною без характеристики мотивації пізнавальної діяльності.

Провідним пізнавальним мотивом школярів визнається *інтерес* до навчального предмета, якому властиві три етапи розвитку: 1) епізодичне переживання (зацікавленість яскравим фактом, драматичним сюжетом тощо); 2) стійке емоційно-пізнавальне відношення до предмета, обумовлене його емоційною й інтелектуальною привабливістю дня учня; 3) особистісний стійкий інтерес, який не залежить від зовнішніх обставин.

Метою розвитку мотиваційної сфери учнів у навчанні історії виступає формування стійкого *інтересу до предмета*, що передбачає активне емоційно-пізнавальне ставлення школярів до досліджуваних історичних подій, до з'ясування їхніх причин і наслідків, а також до оволодіння вміннями, необхідними для всебічного вивчення минуло-і о і сучасності на основі різноманітних джерел.

У цьому визначенні акцентується на інтересі учнів як до фактичного, так і до теоретичного змісту навчального предмета, а також його спрямованості на активну, самостійну, творчу діяльність. У цьому випадку інтерес до історії впливає на становлення особистості дитини, перетворюється в стійку рису її характеру. Отже, одним із важливих іавдань навчання в умовах цілісної методичної системи є підвищення рівня розвитку інтересу.

Подумайте _____

Проведіть «мозковий штурм» в академічній групі з запитання: які шляхи розвитку інтересу до історії може застосовувати сьогодні вчитель?

Піднесення інтересу учнів до гуманітарних предметів радянські педагоги відзначали із середини 50-х рр. ХХ в. За даними дидактичних (Г. Щукіна), психологічних (В. Беспечанський та ін.), методичних (О. Волобуєв, О. Стрелова та ін.) досліджень, протягом 60-80-х рр. Історія стабільно входила в трійку найбільш цікавих предметів. Однак ча абсолютною кількістю учнів, що віддавали їй перевагу, виділялися молодші класи. До 7-8-х класів цей показник помітно знижувався і частково відновлювався у випускників. Настільки ж неоднозначним Г>уло і відношення учнів до різних курсів історії. Самими цікавими традиційно вважалися історія стародавнього світу і середніх віків, найменш - курси нової і новітньої історії, включаючи історію ХХ ст.

За даними досліджень, найбільше впливав на формування інтересу до окремих курсів їхній зміст. Зокрема, діти відзначали теми, пов'язані з війнами, конфліктами, життям і побутом людей у різні історичні **епокси**, краєзнавством. Подібну вибірковість психологи пояснюють схильністю школярів до яскравості й образності історичного оповідання, до поверхневої цікавості історичних сюжетів. За умов несформо-

ваності більш глибоких мотивів інтерес школярів до історії залишається ситуативним, емпіричним, мало значущим в особистісному плані.

Дослідження методистів підтвердили слабку роль пізнавальної діяльності як фактору формування в школярів стійкого інтересу до предмета. Підлітки бажали слухати розповідь учителя, дивитися кінофільми, брати участь у бесідах, тобто переважно одержувати історичні знання в готовому виді. Незадовільними були і результати позакласного читання⁷⁰. У числі загальних зовнішніх причин падіння інтересу старшокласників до історії називалися: ускладнення програм навчання, поява нових предметів, профорієнтація, не пов'язана з продовженням історичної освіти, недосконалість підручників для 9-11-х класів.

Внутрішні фактори, що знижували популярність історії, полягали: у відсутності в тематичних і поурочних планах учителів чітко сформульованої мети розвитку в учнів інтересу до змісту предмета і до творчих видів пізнавальної діяльності; в одноманітному використанні прийомів і засобів стимуляції інтересу, що не мінялися роками; байдужості вчителів до вікових й індивідуальних особливостей учнів; у вчительських монологах, що складалися з конспективних оповідань і пояснень; у перевазі питань і завдань відтворюючого характеру; в авторитарних стосунках учасників навчання, де вчитель і підручник залишалися для школярів головними джерелами незаперечних історичних істин.

Інтерес до минулого, що піднявся у суспільстві наприкінці 80-х рр. ХХ ст., додав урокам історії гострий, дискусійний характер, привів і до появи нових підручників, спонукав кожного громадянина визначитися у своєму відношенні до історичної спадщини. Проте у цілому він і не став стійким фактором стабільного зростання інтересу школярів до історії, хоча деякі позитивні явища були відзначені, зокрема певне зростання інтересу вчителів і учнів до викладання і вивчення вітчизняної історії. Сьогодні необхідними є нові психолого-педагогічні дослідження інтересу учнів до історії і розробка сучасних рекомендацій з його формування у процесі навчання.

*Подумайте

Обговоріть у парах, якими можуть бути теми методичних досліджень з проблеми розвитку інтересу учнів до історії.

Перевірте себе

- 1) Що таке пізнавальний інтерес?
- 2) Які чинники обумовлюють інтерес учнів до історії?
- 3) Чому важливо розвивати інтерес учнів до предмета?

Озерский. И. З. Основное усвоить на уроке. - М.: Просвещение, 1988.

4. Проблема диференційованого підходу до учнів у навчанні історії

Розмаїття інтересів, нахилів, темпераментів, видів і рівнів пізнавальних процесів, інших можливостей учнів у навчанні і діяльності дає підставу, перефразувавши А. Екзюпері, стверджувати: «Я не знаю, що таке учні, я знаю багато різних учнів». У шкільному житті учнівське різноманіття насамперед визначається предметно-пізнавальними ідібностями.

Пізнавальні здібності - це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного здійснення певної діяльності і ПШОІ позитивної динаміки оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Педагоги розрізняють *загальні, групові і специфічні здібності* відповідно до спрямованості й успішності школярів у навчанні взагалі, у вивченні групи предметів чи окремого предмета, у конкретному виді діяльності. Процес реалізації здібностей передбачає прояв людиною особистісно значущої активності, зумовленої, з одного боку, характером та цілями тієї чи іншої діяльності, а з іншого, такими утвореннями її внутрішнього світу, як мотивація, схильності, інтереси. У діяльності особистості здібності не тільки проявляються, а й формуються, розвиваються. Для цього потрібно конструювання педагогом у процесі навчальної діяльності спеціальних ситуацій, які полюбляють творчого вирішення⁷¹.

Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які фактори впливають на розвиток здібностей дітей у навчанні історії. Що має робити в цьому напрямі вчитель?

У методиці навчання історії ще немає повноцінних досліджень і рекомендацій з індивідуалізації роботи з учнями, але визначені загальні підходи до діагностики їх пізнавальних здібностей і можливостей. На цих підставах, так само як у педагогіці, виділяються три групи школярів.

П. Гора розробив коротку, але ґрунтовну характеристику кожної з них, підкреслюючи, що цей розподіл дуже умовний, рухливий і динамічний. Він писав: «До слабких, недостатньо підготовлених, відносяться учні, які при поверхневому знанні історії не виявляють помітного інтересу до її вивчення і майже зовсім не володіють адекватними прийомами й уміннями самостійної роботи з навчальним історичним матеріалом. Вони не вміють сприймати, засвоювати і відтворювати в образно-емоційній формі навіть найбільш значні факти, самостійно

⁷¹ Психологічний довідник вчителя / За заг. ред. С. Максименка, В. Андрійської // Психологічна газета. - № 3-4. - 2004. - С 43.

аналізувати, порівнювати, конкретизувати, узагальнювати навіть роз'яснений теоретичний матеріал. Вони схильні переважно лише до запам'ятовування з наступним переказом викладу вчителя, заучуванню тексту підручника...

Середніми... вважаються учні, що мають цілком задовільні знання з історії. Вони ґрунтовно засвоїли головні факти, провідні поняття і закономірності, непогано володіють багатьма передбаченими навчальною програмою вміннями, можуть без великих труднощів за допомогою адекватних прийомів перетворити досліджуваний матеріал, засвоювати і відтворювати його в перетвореному вигляді. Історичне мислення, уява, мова, пам'ять й інші пізнавальні можливості в школярів даної групи розвинуті вище, ніж у слабких. На відміну від слабких багато хто з них виявляє інтерес, бажання і волю до вивчення історії...

До числа сильних, чи добре підготовлених, відносяться учні, які цікавляться історією, мають виражену схильність до її вивчення, добре знають фактичний і теоретичний зміст уже вивченого історичного матеріалу, читають додаткову літературу, мають розвинуте історичне мислення, уяву, пам'ять і мову, володіють різноманітними методичними прийомами й вміннями навчальної роботи, можуть не тільки перетворювати роз'яснений навчальний матеріал і засвоені історичні знання, але і творчо застосовувати раніше набуті теоретичні знання у навчальній пошуковій діяльності, для самостійного з'ясування сутності проблемно викладених історичних фактів, їхніх зв'язків і відносин»⁷².

"Подумайте

Працюючи в малих групах, виділіть критерії, на підставі яких П. Гора дав характеристику трьом групам школярів у навчанні історії. Які додаткові ознаки різного рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії ви можете назвати, використовуючи матеріали цієї теми?

П. Гора не тільки охарактеризував пізнавальні можливості учнів у навчанні історії у зв'язку з оптимальними для кожної групи типами навчальної роботи, він також обґрунтував методику диференційованого підходу до них, що гарантує особистісний розвиток. Зокрема, він зазначав, що слабким учням необхідно головні історичні факти викладати емоційно, у наочно-образній формі, з обов'язковим роз'ясненням сутності подій і явищ, оскільки саме такий виклад є найбільш доступним і будить інтерес до предмета. Кількаразове використання одних і тих самих елементарних прийомів викладання дозволяє «слаб-

⁷² Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. -М., 1988. - С. 38-40.

ким» школярам за зразком відтворювати їх у своїх відповідях, а потім поступово опановувати прийомами більш складної - перетворюючої діяльності.

Навпаки, для сильних учнів учитель зобов'язаний створити умови для прояву максимальної самостійності і пізнавальної ініціативи. Це реально зробити за допомогою проблемного навчання, але й застосування простих способів навчальної роботи для сильних учнів не повинно ігноруватися. Середні за рівнем пізнавальних можливостей учні або працюють разом зі слабкими в режимі відтворюючої діяльності, або із сильними - у режимі перетворюючої і творчої. Важливо заохочувати прагнення таких школярів виконувати складні завдання.

Таким чином, кожна категорія школярів залежно від рівня навчальності вимагає свого підходу, особливих методичних рішень уроку. Але як цього досягти на одному занятті в класі, де, як правило, є й слабкі, і середні, і сильні учні, крім того, ще й з індивідуальними особливостями й особистісними перспективами? Проблема диференційованого підходу в навчанні історії залишається, як і раніше, актуальною, однак деякі варіанти такої роботи будуть нами розглянуті в наступних главах.

'Подумайте

Обговоріть у парах, які прийоми диференційованого навчання історії вам відомі. Складіть перелік таких прийомів та представте його групі.

I перевірте себе

- 1) Що таке пізнавальні здібності?
- 2) Які групи учнів можна виділити за рівнем розвитку пізнавальних можливостей у навчанні історії?
- 3) Які особливості організації навчальної діяльності таких учнів визначав П. Гора?
- 4) Що таке диференційоване навчання?

Перевірте свої знання з теми

1. Що таке пізнавальні можливості учнів і якими є їх найважливіші характеристики у навчанні історії? Як пов'язані цілі і зміст навчання історії з пізнавальними можливостями учнів того чи іншого віку?
2. Які пізнавальні процеси є найбільш важливими у навчанні історії? Співвіднесіть між собою пізнавальні процеси й їхні результати: сприйняття, уява, пам'ять, мислення - судження, почуття, уявлення, поняття.
3. Що таке інтерес до історії? Якою є його роль у навчанні?
4. Як можна реалізувати диференційований підхід у навчанні історії? Як провести практичне заняття з теми?

Працюючи в групах

- 1) Визначте, яке з наведених нижче завдань є більш ефективним для розвитку пізнавальних здібностей учнів 7-го класу:
- які історичні джерела з історії середніх віків вам відомі?

ДІАГНОСТИКА ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

- назвіть джерела з історії середніх віків, які допоможуть вам дізнатись про побут мешканців міст і сіл, католицького монастиря, спосіб життя феодалів.

Користуючись підручником з історії до одного з курсів основної школи, придумайте декілька завдань, які б сприяли розвитку пізнавальних процесів учнів та поясніть, яких саме і чому;

2) Визначте, яким групам учнів 6-го класу за рівнем пізнавальних можливостей можуть бути запропоновані такі завдання:

- давні греки називали Єгипет «Дар Нілу», а єгиптяни називали свок країну «Чорна земля». Поясніть ці назви, чи суперечать вони одна одній?

- поясніть, чим природа Давнього Єгипту відрізняється від природи України.

- розкажіть, як праця людей перетворила долину Нілу. Користуючись підручником з історії до одного з курсів основної школи, придумайте декілька завдань для диференційованого навчання;

3) Користуючись підручником з історії до одного з курсів основної школи, придумайте декілька завдань, за допомогою яких ви могли б діагностувати рівень пізнавальних можливостей учнів.

1. Способи вивчення пізнавального інтересу учнів до історії.
2. Визначення рівня розвитку пізнавальних здібностей школярів до вивчення історії.
3. Пізнавальні завдання як засіб діагностики і розвитку пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії.

Основні поняття теми: діагностуючий диктант, діагностуючі та розвивально-пізнавальні завдання.

1. Способи вивчення пізнавального інтересу учнів до історії

Психологи стверджують, що чим раніше людина усвідомлює свої психологічні особливості, тим раніше починає проявлятися в неї прагнення до вдосконалення власної особистості. Але це означає, що у напруженому, завантаженому навчальному процесі вчитель має виділити час і для діагностики пізнавальних здібностей своїх учнів.

Починаючи працювати з новим класом, учителю бажано з'ясувати ставлення учнів до навчальних предметів і визначити рівень їх пізнавального інтересу до історії. Це допоможе педагогу оцінити і загальний інтелектуальний потенціал класу, і особливості кожної дитини. І в одному з перших занять можна запропонувати школярам анкету.

Анкета для вивчення інтересу учнів до історії

Інструкція: заповніть таблицю.

Важливі предмети	Чому?	Цікаві предмети	Чому?	Такі, які б ви погодились вивчати додатково	Чому?

У 1, 3, 5 графі таблиці впишіть не більше п'яти навчальних предметів з тих, що ви вивчаєте цього року і вважаєте для себе важливими, цікавими і такими, які б ви погодились вивчати поза шкільною програмою (назви одних і тих самих предметів можуть повторюватися в декількох графах).

Поясніть свій вибір, вказавши в 2-й, 4-й 16-й графах таблиці позначення (номер) прийнятних для вас відповідей (відповідей у кожній графі може бути небагато, і вони можуть повторюватися).

Можливі відповіді на запитання: «Чому ці предмети вам необхідні?»:

1. Цей предмет дає знання, що знадобляться в житті, у праці, у спілкуванні з людьми.
2. Ця наука інтенсивно розвивається і відіграє важливу роль у житті сучасного суспільства.
3. Знання цього предмета буде потрібно при вступі до вищого навчального закладу.
4. Цей предмет допомагає розібратися у життєвих ситуаціях, подіях, що відбуваються, сформулювати світогляд.
5. Цей предмет допомагає сформулювати корисні вміння.
6. Цей предмет учить розбиратися в собі й в інших людях, жити, обирати спосіб дій і поведінки, знайти своє місце в житті.
7. Про важливість цього предмета говорять батьки і вчителі.

Можливі відповіді на запитання: «Чому ці предмети ви вважаєте цікавими?»:

1. Цікаво дізнаватися про нові факти, події.
2. Цікаво дізнаватися про життя людей, їхню діяльність.
3. Цікаво з'ясувати причини подій і явищ, закони розвитку природи, суспільства, людини.
4. Цікаво слухати пояснення вчителя, читати підручник, дивитися фільми, спостерігати досліди.
5. Цікаво на уроках і вдома вирішувати задачі, виконувати вправи, практичні роботи, заповнювати карти, схеми, таблиці.
6. Цікаво самому знаходити додаткові зведення, готувати повідомлення, виступати в класі з власними творчими роботами.
7. Цікаво самому знайти пояснення явищу, вирішити проблемну задачу, провести дослідження, підготувати реферат.
8. Цікаво, тому що сам учитель любить свій предмет, захоплений ним, і це відношення передається учням.
9. Цікаво, тому що в класі багато хто захоплений цим предметом.
10. Цікаво, тому що цей предмет розширює мій світогляд, пов'язаний з іншими інтересами (техніка, музика, спорт тощо).
11. Цікаво, тому що цей предмет легкий, не вимагає багато часу на підготовку, легко одержати гарну оцінку.
12. Цікаво, тому що цей предмет складний, доводиться напружувати волю, увагу, зосереджено мислити, багато займатися, щоб досягти високого результату.

На першому етапі обробки результатів анкети простим підрахунком предметів, названих школярами в 1-й і 3-й графах таблиці, визначаються лідери в розрядах найнеобхідніших і найцікавіших навчальних предметів. За цими ж параметрами з'ясується місце історії як навчального предмета.

На другому етапі обробки результатів анкети досліджуються причини, з яких учні відносять історію до числа необхідних предметів. Якщо вони посилаються на відповіді / і 2, це означає, що вони бачать широку соціальну і пізнавальну значимість предмета; у відповідях 3 і 5 - особистісну і ділову; у відповіді 10 - світоглядну; у відповіді 6 - особистісну і виховну. Посилання на відповідь 9 говорить про малошачиму для учнів мотивацію вивчення історії.

Тривожним буде положення, коли необхідність вивчення історії учні пояснюють зовнішніми, особисто не значущими мотивами -1, 2, 9.

За даними психологів, в історії як навчальному предметі, можна тайги всі види значущості, спірним є лише питання про те, що рочуміти під її практичною, діловою спрямованістю.

На третьому етапі обробки результатів анкети досліджуються причини, за яких школярі вважають історію цікавим предметом. Заздалегідь усі запропоновані відповіді згруповані відповідно до джерел пізнавального інтересу: зміст навчального предмета - відповіді 1, 2, 3; характер пізнавальної діяльності - відповіді 4, 5, 7, 9; характер відносин між учителем і учнями в процесі навчання - відповіді 8, 9, 10.

Відповіді 11 і 12 запропоновані оскільки чинникам «труднощі» і «легкості» навчання школярі нерідко відводять важливу роль у формуванні їхнього ставлення до навчальних предметів.

Усередині кожного фактора інтерес учнів до предмета теж можна диференціювати. Якщо в першій групі відповідей вони вибирають відповідь 1, то їхній інтерес до історії обумовлений фактологічною стороною предмета; відповідь 2 - їх хвилює моральна проблематика; відповідь 3 - теоретичний зміст.

Інтерес до історії при відповіді 4 обумовлений прихильністю до способів пізнавальної діяльності на відтворюючому рівні; при відповіді 5 - на перетворюючому; при відповіді 6- на творчо-пошуковому; при відповіді 7 - на творчо-проблемному.

При відповіді 8 джерелом інтересу служить характер відносин з учителем-предметником; при відповіді 9 - відносини всередині класного колективу; при відповіді 10 - позанавчальні фактори.

Ідеальним варіантом анкети буде рівномірний розподіл відповідей і усіх напрямках. Про низький рівень пізнавального інтересу до історії, його ситуативний характер красномовно свідчить набір відповідей 1, 4, 11. Такий самий висновок можна зробити, якщо історія як цікавий предмет знаходиться серед перших, а як необхідний - присутня тільки і другій половині списку, до того ж школярі не виражають бажання додатково займатися нею.

Анкету можна повторити наприкінці навчального року і порівняти не тільки зміни в рейтингу предмета, але і характер мотивації учнів.

На початку нового навчального року відповіді школярів на запитання: «Навіщо я вивчаю історію?», «Чому я саме у гуманітарному класі?», «Чого я очікую від уроків історії цього року?» і т. п. демонстру-

ють певний характер їхнього ставлення до предмета. Про це ж яскраво свідчить якість оформлення учнями своїх робочих зошитів, підбір афоризмів про історію, створення каталогу «Моя історична бібліотека», виконані як перше домашнє завдання.

Завдання на асоціації: «історія - це...», «історія - знати, розуміти і...» - показують, наскільки близьким чи далеким для школярів представляється зміст навчального предмета.

Наприкінці шкільних чвертей і півріч діти можуть відповідати на запитання нової анкети, що допомагає вчителю об'єктивно оцінювати ситуацію в класі, корегувати свою роботу з поглиблення пізнавального інтересу учнів до предмета:

1) Яке місце серед предметів, що вивчаються в цьому навчальному році, у тебе посідає історія?

2) Які уроки / теми цієї чверті/півріччя тобі особливо запам'яталися? Чому?

3) Які пізнавальні /домашні завдання з історії ти виконував з особливим бажанням? Чому?

4) Які книжки (фільми, спектаклі, телепередачі) на історичну тему ти прочитав (подивився) за цей час?

5) Що ти пропонуєш, щоб у новій чверті зробити уроки історії більш цікавими?

*Подумайте

Працюючи в малих групах, спробуйте дати 4-5 обґрунтованих відповідей на запитання: що ви пропонуєте, щоб у новій чверті зробити уроки історії більш цікавими? - з точки зору молодого вчителя історії.

Перевірте себе

1) Якими способами вчитель може визначити рівень розвитку пізнавального інтересу учнів?

2) Які висновки він має зробити за допомогою такої інформації?

3) Як це повинно вплинути на навчальний процес?

2. Визначення рівня розвитку пізнавальних здібностей школярів до вивчення історії

Індивідуальні особливості пізнавальних процесів, вікові зміни і цілеспрямоване досягнення результатів навчання яскраво діагностують спеціальні історичні диктанти, які можна проводити на початку і наприкінці навчального року. Для них підбираються оригінальні тексти з історії досліджуваної країни (періоду), що відрізняються своєрідністю авторського стилю. Історична інформація повинна бути викладена цілісно, але компактно; співвідношення фактичних і теоретичних положень у змісті диктанту залежить від віку школярів. Обсяг тексту

підповідає обсягу письмових робіт з мови в цих класах (у межах 110-150 слів).

Наприклад, учням 7 класу як *діагностуючий диктант* був запропонований текст з підручника В. Власова «Історія України»⁷³.

Данило Романович, який князував у XIII ст., із когорти тих славних синів України, над якими не владний час. Мудрий політик, талановитий дипломат, блискучий полководець, Данило Галицький іажив заслуженої шани... Літописець повідомляє про нього так: «Сей же король Данило був князем добрим, хоробрим, мудрим, який спорудив городи многі, і церкви поставив, і оздобив їх різноманітними прикрасами...».

З ініціативи Данила було закладено кілька нових міст, у тому числі Львів, названий так на честь Лева - старшого сина князя, розбудована нова столиця - Холм. Данило всіляко дбав про будівництво фортець та оборонних споруд по всій території держави, закладав замки, церкви та монастирі, сприяв розвитку культури.

Літописець пишається також бойовими подвигами князя, високо цінує галицький книжник полководницький хист Данила. В літописі переказані звернення князя до війська, в яких він закликав воїнів дбати про свою гідність та честь батьківщини. Данило докладав чимало чусиль, аби згуртувати руські землі для відсічі іноземним поневолювачам, демонструючи сусідам можливість успішної боротьби з монголами.

Безсумнівною заслугою Данила є його невтомна діяльність, спрямована на посилення єдності Галицько-Волинської держави, піднесення її міжнародного авторитету. Історик Наталія Полонська-Василенко писала: «... Галицько-Волинська держава зайняла почесне місце серед європейських держав, її міста викликали здивування, її армія доходила до Каліша та Оломунця, її військова тактика здобула славу. І незважаючи на тісні зв'язки з Західною Європою, культура, закони, релігія Галицько-Волинського князівства залишилися українськими».

Спочатку учні прослухали увесь текст і поставили уточнюючі запитання (незнайомі слова, імена, цифри при цьому не записувалися). Потім учитель повторно читав розповідь по абзацах, а школярі намагалися по пам'яті відтворити її максимально близько до оригіналу.

В ідеалі вони повинні були назвати: 3 власних імені (Данило Галицький, Лев, Наталія Полонська-Василенко); 7 географічних назв (Галицько-Волинська держава, Україна, Львів, Холм, Каліш, Оломунець, Західна Європа); 1 хронологічне повідомлення (XIII ст.); 2 слова-архаїзми (хоробрий, городи). Разом 13 одиниць історичної інформації, що характеризують глибину і міцність слухової і смислової пам'яті, вербального сприйняття, образного мислення, репродуктивної уяви, довірливої уваги.

⁷³ Власов В. Історія України: 7 кл. - К.: Генеза, 2004. - С 167-168.

Чутливе вухо вловило б у цьому тексті особливу яскравість, образність, виразність авторського оповідання, досягнуті за допомогою метафор, порівнянь, прямої мови, дієслів недоконаного виду, підсилювальних конструкцій. Більш-менш повне відтворення цієї інформації свідчить про визначений рівень розвитку в школярів образного сприйняття й уяви, а також образної пам'яті.

У канву оповідання вплетено і деякі теоретичні відомості: про значення діяльності Данила Галицького, про збереження самобутності держави, про міжнародний авторитет Галицько-Волинського князівства. Дитина, здатна до логічного осмислення навчальної інформації, не пропустить цю інформацію.

У цілому текст містив 23 інформаційні діагностуючі одиниці.

Аналіз робіт показав індивідуальний ступінь готовності кожного учня до сприйняття й осмислення історії. В учнівських диктантах було відтворено від 8 до 21 інформаційних одиниць. Учні погано запам'ятовували однорідні відомості, викладені простим перерахуванням; спотворювали географічні назви, спрощували мову викладу, довгі складні речення розбивали на короткі частини; опускали художні прийоми оповідання, не звертали уваги на визначення теоретичних одиниць змісту.

Залежно від мети, яку ставить учитель перед учнями він може запропонувати диктант з будь-яким потенціалом для перевірки (кількістю і якістю одиниць змісту). Діагностуючий диктант допомагає вчителю вчасно звернути увагу на труднощі в сприйнятті й осмисленні історичного матеріалу, що є в учнів даного класу (віку), свідомо уникати таких моментів у своєму викладі і відборі навчальних текстів, застосовувати спеціальні завдання на розвиток пізнавальних процесів, диференціювати навчання історії, зацікавлювати кожного учня можливістю поліпшити свої результати.

Сьогодні розроблені й інші підходи до діагностики навченості учнів⁷⁴.

*Подумайте

У малих групах, на основі опрацювання тексту підручника або хрестоматії для учнів основної школи, складіть приблизний текст діагностуючого диктанту та визначте критерії оцінювання його результатів.

Перевірте себе

- 1) Яку мету переслідують історичні диктанти?
- 2) Як правильно скласти такий диктант?

⁷⁴ Див.: Осадчук Р. Теоретичні основи діагностики навченості та практичні можливості діагностування // Історія в школі. - 2002. - № 8. - С. 6-7.

3. Пізнавальні завдання як засіб діагностики і розвитку пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії

Помітні зрушення у розвитку здібностей та пізнавальних можливостей учнів забезпечує застосування учителем спеціальних пізнавальних завдань, що, з одного боку, діагностують психологічні особливості учня, а з іншого боку - розвивають і вдосконалюють його пізнавальні можливості.

Пізнавальні завдання, які використовують на уроках історії, розрізняються як за змістом і метою їх застосування вчителем, так і за способом виконання їх учнями.

Одні завдання носять яскраво виражений ігровий характер і цілком підійдуть для історичних конкурсів і турнірів. Їхній зміст може частково чи цілком стосуватися теми, що вивчається. Наприклад:

1. Намалуйте максимальну кількість предметів, в основі яких коло, квадрат, трикутник чи т. п., пов'язаних із життям стародавніх греків, римлян або слов'ян і т. п. (діагностика невербально! уяви).

2. Складіть максимальну кількість речень з одними і тими самими словами, але різних за змістом: лицарі-хрестоносці, кривава битва, князівські дружини (діагностика вербальної уяви).

3. Порівняйте два зображення на історичну тему і знайдіть відмінності (діагностика довільної уваги).

4. На малюнку ви бачите збільшений фрагмент якоїсь знаменитої історичної споруди (знаряддя землеробства, керамічного посуду, картини тощо). По деталі згадайтеся, що це за споруда і назвіть її (діагностика образної уяви).

5. На основі аналітичного опису намалуйте предмет, про який іде мова (діагностика репродуктивної та творчої уяви).

6. Картки з історичними поняттями об'єднайте спочатку в кілька груп за певною ознакою, потім ці групи понять об'єднайте у більш великі і т. д., поки всі картки не виявляться поділеними всього на дві частини, яким ви повинні придумати свої назви (діагностика логічного мислення) та ін.

* Подумайте

Працюючи в парах, спробуйте придумати подібні завдання для учнів, скориставшись одним із підручників основної школи.

Інколи завдання можуть ззовні не відрізнятися від традиційних, але, пропонуючи їх учням, учитель намагається з'ясувати, якими є індивідуальні особливості уваги, уяви, пам'яті, сприйняття, мислення, мови школярів тощо. Тому під час перевірки завдань увага звертається не тільки на правильність відповіді, але й на оформлення учнем завдання: якими прийомами викладу історичних образів скористався учень, є відповідь детальною чи схематичною, цілісною чи мозаїчною, красномовною чи логічною виклад думки, притаманний учневі. На-

ПОНЯТТЯ ПРО МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

далі різним групам учнів можуть пропонуватися завдання різного типу і різної складності.

Одночасно і самі учні можуть бути не просто «пасивним матеріалом для педагогічних досліджень». Вони охоче виступають як суб'єкти діагностики, якщо їм пропонується, наприклад, *вибрати один з варіантів* класного чи домашнього завдання. Присвячені одній історичній темі, завдання розрізняються складністю, характером діяльності, формою викладу відповіді. Наприклад, для «Вернісажу Відродження» семикласникам можна запропонувати підготувати виступ від імені художника чи історика або мистецтвознавця Середньовіччя. «Історики» мають характеризувати географічне положення й економічне становище, державний устрій і соціально-політичне положення країн, де діяли видатні майстри. «Художники» представляють на вернісажі одну зі своїх картин і розкривають її ідею. Мистецтвознавці мають відбирати полотна або в палац французького короля, або голландського промисловця і зобов'язані задовольнити смаки своїх клієнтів. Ознайомившись з умовами кожної ролі, учні самі виберуть бажану для них, оцінюючи рівень і специфіку своїх здібностей. Таким чином, варіативні завдання, що розрізняються за певними параметрами, є ефективним засобом діагностики і розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей школярів, а також одним зі способів диференціації навчання історії.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, придумайте пізнавальні завдання, пов'язані з можливістю учнів основної школи зробити вибір способу діяльності залежно від своїх здібностей і схильностей.

Перевірте свої знання з теми

1. Якими є способи діагностики пізнавального інтересу учнів? Коли і як учитель може їх застосовувати?
2. Якими способами можна визначити рівень розвитку пізнавальних здібностей учнів?
3. Чому пізнавальні завдання є засобом діагностики і розвитку пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії?

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть практичне заняття з діагностування в одному з класів основної школи. Об'єднайтеся у малі групи, і хай кожна група підготує матеріали для одного з запропонованих вище способів діагностування учнів.

Після проведення обстеження і його аналізу та обробки обговоріть результати діагностування та напрями подальшої роботи вчителя з цими дітьми.

Оцініть, чи відповідали розроблені вами матеріали запропонованим авторами варіантам діагностування учнів.

1. Проблема методів навчання історії та їх класифікація. 2. Прийоми і засоби навчання історії. 3. Прийоми вивчення історичних фактів на емпіричному рівні. 4. Прийоми вивчення історичного матеріалу на теоретичному рівні.

Основні поняття теми: методи викладання історії, прийоми, класифікація методів і прийомів навчання історії, пасивні, активні та інтерактивні методи навчання, засоби навчання, сюжетне та образне оповідання, картинний та аналітичний опис, образна характеристика, коротке повідомлення, пояснення, доведення, міркування, узагальнююча характеристика, види планів, аналітична та евристична бесіда.

1. Проблема методів навчання історії та їх класифікація

Як відомо, проблема класифікації методів навчання та їх визначення (дефініції) є серед пріоритетних у дидактиці. Як категорія історична методи навчання трансформуються відповідно до цілей і змісту освіти, що змінюються.

Однак спочатку визначимо зміст самого поняття «класифікація». Під класифікацією розуміється «система розподілу предметів, понять на класи, групи тощо за спільними ознаками, властивостями»⁷⁵.

Історичне коріння класифікації сучасних методів навчання треба шукати в теорії й практиці вітчизняної школи на початку ХХ ст. У 20-х рр. ХХ ст. словесні методи навчання взагалі були оголошені пасивними. їм протиставлялись активно-трудоий, дослідницький, практичний, лабораторний, евристичний, проектний та ін., що склали групу методів активного навчання. Про них писали: в дидактиці - П. Блонський, Б. Ігнат'єв, В. Марков, І. Резник, С. Шацький, у методичці навчання суспільствознавчих дисциплін - В. Арнаутов, А. Гейнике, Б. Жаворонков, В. Петрович, В. Стратен, Р. Черановський, Ф. Черняхівський та ін. Однак, як відомо, ці методи не стали провідними у практиці радянської школи. У 30-50-ті рр. за часів сталінського реформування школи вони майже зовсім не використовувались.

⁷⁵ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 432.

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, чому активні методи навчання за часів сталінського реформування школи майже зовсім не використовувались.

Провідні поняття, пов'язані з процесом навчання історії стали предметом наукового інтересу в дискусіях радянських методистів у 50-70-ті рр. ХХ ст. Це обумовлювалося потребою підвести підсумки розвитку методики в попередні роки і намітити нові перспективи наукових досліджень. В обговоренні проблеми свої варіанти класифікації методів навчання історії в різні роки запропонували всі провідні вчені, однак вони так і не прийшли до єдиної думки. Тому в сучасній методичній літературі збереглася різноманітність підходів до визначення понять «методи», «прийоми», «способи» навчання, різні підстави їх систематизації і деяка суперечливість у вживанні методичних термінів у спеціальній літературі. Це, безумовно, ускладнює аналіз педагогічної практики і впровадження наукових рекомендацій.

Доцільним буде коротко познайомитись з основними напрямками цих дискусій.

До середини ХХ ст. у методичній літературі переважно висвітлювалися *методи викладання історії*, причому чітких відмінностей між поняттями «методи» і «прийоми» не існувало. І хоча деякі автори заявляли, що різноманіття прийомів визначається «змістом і характером того історичного матеріалу, що вивчається в даний момент учнями»⁷⁶, способи діяльності викладача не співвідносилися з особливостями змісту конкретного навчального предмету.

Одним з перших специфіку навчального історичного матеріалу в класифікації методів врахував учений методист 50-х рр. ХХ ст. В. Карцов. Виступаючи за «органічний зв'язок методики викладання історії із сутністю самого предмета», він в основу класифікації методів поклав загальноприйнятту на той час філософську теорію про ступені пізнання дійсності. Він виділив: 1) методи створення історичних уявлень і одиничних понять (про географічне середовище, що оточує людей, про самих людей, про предмети матеріальної культури, про події і типові явища); 2) методи формування загальних понять; 3) методи розкриття діалектики історичного розвитку в часі і просторі (тобто історичних закономірностей); 4) методи встановлення зв'язку історії із сучасністю і застосування історичних знань на практиці⁷⁷.

Класифікація, запропонована іншим, відомим у 60-ті рр. методистом О. Стражевим, також носила *методичний характер*, тобто спира-

⁷⁶ Зиновьев М. А. Очерки методики преподавания истории. - М., 1955. - С. 53.

⁷⁷ Карцов В. Г. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории // Преподавание истории в школе. - 1954. - № 4.

лася на особливості навчального історичного матеріалу. Взявши за основу вивчення найважливіших сторін громадського життя, він виділяв методи: вивчення умов матеріального життя суспільства, формування понять про класи, класову боротьбу і державу, вивчення історії іосен, культури і т. д. Однак дві останні групи методів (вивчення хронології і карти) не відповідали прийнятому критерію і руйнували цілісність його класифікації⁷⁸. У практичному плані характеристика кожної із семи груп методів була підмінена міркуваннями про значимість вивчення визначених суспільних явищ, про прийоми і засоби передачі знань і формування історичних уявлень учнів.

У 60-70-ті рр. вчені відійшли від методичного напрямку в класифікації методів і активно використовували дидактичні підходи, тобто такі, які не були пов'язані зі специфікою конкретного предмета і застосовувалися до навчання в цілому. Відповідно до джерел отримання знань було запропоновано кілька схожих класифікацій, що включали: методи усного викладення, методи наочності, методи роботи з друкованими і письмовими текстами (Н. Андріївська, О. Вагін, П. Лейбенгруб). Відчуваючи недостатність основного критерію, деякі прихильники класифікації методів за джерелами знань змушені були розробити додаткові її варіанти, відбивши в них ступінь розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів (П. Лейбенгруб) чи ланки процесу навчання (О. Вагін).

У 60-х - першій половині 70-х рр. відбулося часткове повернення до ідей активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні. Були обґрунтовані і введені у практику проблемне навчання, евристична бесіда, програмоване навчання тощо. Саме тоді радянський дидакт Є. Голант запропонував розподіл методів навчання на «пасивні» та «активні», залежно від участі учнів у навчальній діяльності. Зрозуміло, що термін «пасивні» застосовувався умовно, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності учня, інакше досягнення результату, навіть мінімального, неможливе. В даній класифікації Є. Голант скоріше використовував «пасивність» як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності при майже повній відсутності самостійності й творчості.

Загальнодидактичну класифікацію методів з урахуванням специфіки цілей і змісту навчання, особливостей способів його засвоєння, характеру пізнавальної діяльності учнів поширив на процес навчання історії І. Лернер. Він докладно охарактеризував пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, дослідницький, частково-пошуковий чи евристичний методи, метод проблемного викладу⁷⁹. На відміну

⁷⁸ Стражев А.И. Методика преподавания истории. - М., 1964.

⁷⁹ Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. - М., 1982. - С. 43-51.

від визначення методів за джерелами знань, що І. Лернер вважав формальним і невизначеним підходом, до достоїнств свого варіанта він відносив: поєднання в методах викладацької і учнівської діяльності; обґрунтованість класифікації сутністю змісту освіти і способами його засвоєння; актуалізацію проблем розробки творчих видів пізнавальної діяльності; єдність освітніх, виховних і розвиваючих функцій методів навчання.

Своєрідною в класифікації методів навчання історії була позиція П. Гори. Вважаючи, що проблема методів повинна розглядатися тільки на дидактичному рівні, він запропонував як головні ознаки поняття «методи навчання» способи викладання і навчання і взаємозалежну з ними розумову діяльність учителя й учнів і на цій основі сформулював визначення: «Методи шкільного навчання - це *способи*, за допомогою яких на основі глибокої *розумової діяльності* вчитель викладає, а учні засвоюють і застосовують на практиці наукові знання, різноманітні уміння і навички розумової і фізичної праці, розвивають у собі під керівництвом учителя пізнавальні і творчі здібності»⁸⁰. І хоча класифікація методів на основі способів навчання вийшла дуже традиційною: метод наочного навчання; методи словесного навчання, що складаються з методу усного навчання і методу вивчення друкованих текстів; практичний метод - вона зосереджувалась не на зовнішніх ознаках процесу навчання (джерело чи характер навчальних дій), а на внутрішній єдності викладання і навчання, цілісності освіти, виховання і розвитку школярів у процесі навчання. На основі загальнодидактичної системи методів П. Гора разом зі співробітниками своєї кафедри Московського педагогічного інституту протягом 30-ти років розробляв методичну систему прийомів навчання, що відбиває специфіку історії як навчального предмета.

Як відзначено вище, наукова дискусія 50-70-х рр. не привела до народження єдиного погляду на проблему методів навчання історії через складність предмета, що обговорювався, і неможливості створити несуперечливу модель за якою-небудь окремою ознакою. Кожна із заявлених позицій була піддана скрупульозному аналізу і критиці, а їхні автори продовжували розвивати і пропагувати свої ідеї. Однак вони сприяли розвитку методичної думки, акцентували увагу на різних аспектах і компонентах процесу навчання історії, стимулювали розробку перспективних напрямів педагогічної теорії і практики.

* Подумайте

Проведіть невеличку дискусію з питання: чому дискусії навколо класифікації методів навчання історії тривали такий довгий час і в чому полягала користь таких обговорень для практики навчання.

⁸⁰ Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе: Пособие для учителей. - М., 1971. - С. 17.

У складних умовах розбудови національної системи шкільної історичної освіти в Україні в 90-ті роки, принципового відновлення її цілей і методології, створення сучасних підручників і т. п. проблема методів навчання відійшла на другий план. Тому в методичній літературі і до сьогодні зберігається різнобій термінів і підходів до характеристики навчальної практики педагогів і школярів.

Нова хвиля зацікавленості активними методами припала на межу 80-90-х рр., коли у дидактиці, зокрема українській, був представлений широкий спектр різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. У той час було визначено поняття «активізація процесу навчання» як «удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яка забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу»⁸¹. В літературі (О. Савченко, В. Лозова, М. Сметанський, Г. Троцько та ін.) були представлені різні варіанти їх класифікації. В конкретних методиках методистами й учителями було напрацьовано значний арсенал конкретних прийомів і засобів активізації навчання, які складають підґрунтя ефективності сучасної шкільної і вузівської освіти⁸².

Виходячи із сучасних уявлень дидактів про зміст поняття «метод навчання»⁸³ як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, можна визначити метод навчання історії. Метод навчання історії - це впорядкований спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти. Відповідно критерієм для класифікації методів навчання історії може бути характер цієї взаємодії, насамперед між учителем і учнями. Виходячи з цього критерію і враховуючи класифікацію Є. Голанта, розподіляємо методи навчання історії на *пасивні* (умовно-пасивні), *активні* та *інтерактивні*.

При використанні пасивних методів учні виступають в ролі «об'єкта» навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом - джерелом історичної інформації (інколи такі методи, за І. Лернером, називають пояснювально-ілюстративними і репродуктивними). Як правило, це відбувається шляхом застосування лекцій-монологу, читання, демонстрації, опитування учнів щодо вивченого змісту. Учні між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань.

Якщо мова йде про активні методи, учні стають «суб'єктами» навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем.

⁸¹ Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.-С 21.

⁸² Див.: Комаров В. До питання про систему методів навчання історії в школі (Загально-методичний аспект) // Історія в школах України. - 2003. - №4-5.

⁸³ Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - К: Либідь, 1997.-С 206.

Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), питаннями від учня до вчителя і вчителя до учня, розвивають творче мислення. За І. Лернером, до таких методів відносяться частково-пошуковий чи евристичний, проблемний і дослідницький. Хоча учні в цьому випадку більш активні, основною формою взаємодії часто залишається і монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається у діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання.

Сутність інтерактивних методів у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами навчання. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво, на відміну від активних та «пасивних» методів, коли спілкування відбувається між учнями і вчителем. Вчитель тільки організатор і координатор інтерактивної взаємодії. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній взаємодії (її організовує і постійно стимулює учитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу.

Інтерактивні методи дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. Такими методами є:

- *груповий* (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах);
- *колективний* (багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен учень класу);
- *колективно-груповий* (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу).

*Подумайте

Працюючи в малих групах, визначте, чим відрізняється запропонована авторами класифікація від інших, у чому її переваги та недоліки.

Перевірте себе

- 1) Що таке метод навчання історії?
- 2) Які класифікації методів навчання історії вам відомі?

- 3) За якими критеріями можна класифікувати методи навчання історії?
- 4) Що таке пасивні, активні та інтерактивні методи навчання?

2. Прийоми і засоби навчання історії

Складовою частиною кожного методу навчання є прийоми і засоби навчання. *Приєм навчання* - спосіб взаємодії вчителя й учнів, що може бути виражений у переліку (алгоритмі) дій учителя, спрямованих на організацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою прийомів навчальної роботи, адекватних специфіці матеріалу, що вивчається. Коли застосовують термін «прийоми навчання», то мова йде про поєднання прийомів викладання (діяльність учителя) і прийомів учіння (діяльність учня): у своїй сукупності вони складають *прийоми навчання* - найважливішу частину організації навчального процесу.

Внутрішньою розумовою (інтеріоризованою) стороною прийомів учіння є різноманітні пізнавальні процеси: пам'ять, мислення, уява, рефлексія тощо. Зовнішня (екстеріоризована) сторона прийомів - це матеріалізовані (тобто такі, що виражаються в усній чи письмовій відповіді, малюнку, таблиці та ін.) дії учнів, які обумовлюють протікання відповідних пізнавальних процесів, визначають відповідні розумові дії. Відповідно можна розрізнити *прийоми розумової діяльності* (внутрішня сторона) та *прийоми навчальної роботи* (зовнішня сторона) учнів. Зовнішня і внутрішня сторони прийому завжди реалізуються у взаємодії: учень не може здійснювати ніякі навчальні операції, не обдумуючи їх, так само він застосовує розумову діяльність тільки з метою подальшої матеріалізації її результатів у слові чи дії. Вчитель, застосовуючи прийом навчання, керує розумовою діяльністю учнів (внутрішньою стороною учіння) через зовнішню сторону - організуючи навчальну роботу учнів за допомогою відповідних прийомів.

Таким чином, продумане використання й удосконалення прийомів навчальної роботи у процесі шкільного навчання історії благотворно позначається на розвитку інтелектуальних умінь і здібностей учнів.

Отже, структуру методу можна представити схемою б.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, у чому полягає різниця між поняттями «приєм викладання», «приєм навчання» і «приєм учіння», «приєм навчальної роботи» та «приєм розумової діяльності». Запропонуйте академічній групі обґрунтовану відповідь.

Як уже зазначалось, прийоми навчальної роботи слугують не тільки методичним інструментом учителя і учнів, але і є органічною частиною змісту навчання. Одночасно з основами історичних знань, учні опановують знання про способи навчальної роботи і застосовують їх

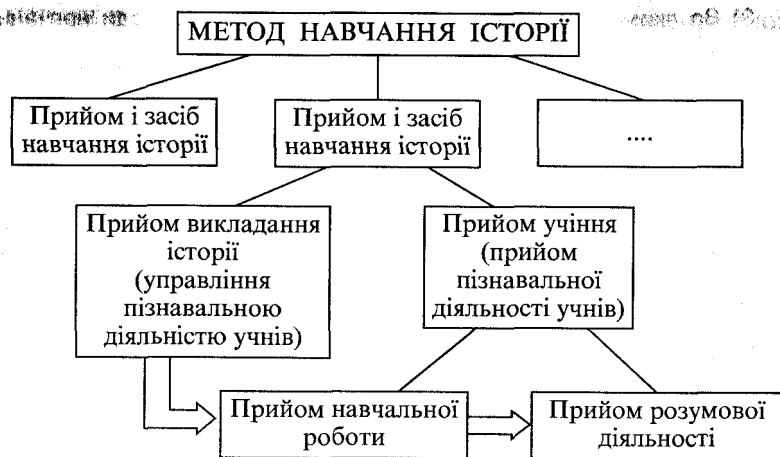


Схема 6. Структура методу навчання історії

на практиці спочатку за зразком (пам'яткою), а потім усе більш самостійно. Здатність учнів свідомо і послідовно застосовувати всю сукупність навчальних дій, що складають прийом, при вивченні нового історичного матеріалу чи при вирішенні оригінальних пізнавальних задач свідчить про високий ступінь сформованості прийому, що дозволяє характеризувати його вже як уміння.

У визначенні прийому підкреслена і головна ознака цього поняття як категорії методичної: його адекватність (відповідність) навчальному історичному матеріалу. Зміст прийомів навчальної роботи має відбивати структуру навчального історичного матеріалу, відповідати їй.

Раніше в результаті аналізу навчального історичного матеріалу ми виділили два узагальнених компоненти, що якісно відрізняються один від одного: факти і теорію.

Відповідно до них прийоми навчальної роботи можна умовно розділити на 2 групи: 1) прийоми формування уявлень (емпіричний рівень пізнання) - образів зовнішнього боку історичного факту у свідомості учня; 2) прийоми засвоєння теорії (теоретичний рівень пізнання): історичних понять, зв'язків та тенденцій історичного розвитку.

Зауважимо, що саме ця класифікація прийомів на методичному рівні дозволяє описувати й аналізувати процес навчання конкретного предмета. Іноді одні й ті самі прийоми входять у різні групи цієї класифікації: наприклад, картинний і аналітичний опис застосовується для формування образів навколишньої природи, матеріальних предметів, образів людей, статичних цілісних образів історичних фактів. Інформативне повідомлення - для вивчення неголовних статичних фактів і історико-статистичного матеріалу. Пояснення - для вивчення всіх чотирьох елементів теоретичного матеріалу і т. п. На наш погляд, це не порушує цілісності і раціональності даної класифікації, а гово-

рить про універсальність окремих прийомів і їх складну структуру. і іншого боку, така логіка дозволяє на практиці оцінити своєрідність структурних елементів навчального історичного матеріалу і нерозумність застосування тільки двох-трьох розбіжних прийомів (зазвичай, це розповідь і пояснення) для його вивчення.

Методичні засоби, так само як прийоми, можна визначити як складові частини методів, тобто способів навчальної роботи вчителя й учнів, за допомогою яких досягаються цілі і завдання навчання конкретного предмета. У цю категорію входять усі види першоджерел і навчальних посібників, що можуть бути використані для вивчення історичного минулого. Як методична категорія, засоби навчання історії теж адекватні різному за характером навчальному матеріалу і можуть бути об'єднані у дві групи. Деякі засоби успішно використовуються для вивчення декількох видів історичних фактів чи теоретичних положень. Наприклад, карти і навчальні картини - для формування образів навколишньої природи і цілісних динамічних образів; навчальні пам'ятки - для складання характеристики історичних діячів і визначення причинно-наслідкових зв'язків; описи в документальній, науковій, художній і іншій літературі - для відтворення образів різних за змістом і структурою історичних фактів. У той же час деякі засоби: макети, моделі і муляжі матеріальних предметів; місця пам'ятних історичних подій; скульптурні, фотографічні і словесні портрети, карикатури і шаржі та ін. адекватні елементам навчального історичного матеріалу.

Щодо методичних засобів також важливо відзначити, що це засоби і викладання, і навчання. Тільки у поєднанні з адекватними прийомами навчальної роботи вони сприяють досягненню цілей навчання історії.

3. Прийоми вивчення історичних фактів на емпіричному рівні

Засвоєння історичних фактів на емпіричному рівні потребує від учнів оволодіння специфічними прийомами навчальної роботи. Кожен з таких прийомів відповідає певній групі історичних фактів за поданими вище класифікаціями (тема 3 посібника).

Перша група прийомів пов'язана із засвоєнням головних фактів, які можуть бути представлені як динамічні (такі, що розвиваються у часі і просторі) та статичних, що характеризуються розглядом у єдності часу, місця та дії.

Для засвоєння динамічних фактів застосовується прийом *оповідання*, яке може бути *образним* або *сюжетним*. Якщо в оповіданні події розгортаються у часі та просторі плавно й безконфліктно, таке оповідання є *образним*. Наведемо приклад такого оповідання з курсу історії України у 8 класі: «Ті з українського народу, які не хотіли тягнути

ярмо і терпіти владу місцевих панів, ішли в далекі краї, тоді ще незаселені, і набували собі права на волю. Закладали нові поселення і, щоб відрізнитись від підданих, залежних від панів, стали називати себе козаками. Спершу козаки мешкали здебільшого на півдні Київщини - у районі Канева, Черкас, Чигирини, а також на Поділлі. Поступово просуваючись у глибокі степі вони селилися понад Дніпром та Південним Бугом до острова Хортиця та Великого Лугу за порогами Дніпра. Ось чому українських козаків називали запорізькими»⁸⁴.

Якщо в основі динамічного факту лежить зіткнення протиріч, конфлікт, то застосовується прийом *сюжетного оповідання*. Він має таку структуру: зав'язка, кульмінація (найвища точка розвитку конфлікту) і розв'язка (вирішення) конфлікту. Як приклад наведемо фрагмент тексту підручника з всесвітньої історії для 8 класу: «У квітні 1601 року помер цар Борис Годунов. Самозванець Лжедмитрій I вступив у Москву і коронувався на царство в Успенському соборі. Самовпевнений "юний царевич" не помітив, як проти нього почало визрівати народне незадоволення. Воно було зумовлене зростанням податків і тим, що "царевич" не збирався виконувати своїх обіцянок. З другого боку, він прогавив боярську змову. На світанку 17 травня 1606 року загін змовників з 200 бояр і дворян увірвався в Кремль! Проти поляків спалахнуло повстання. Лжедмитрій був убитий. Тіло його спалили, прах змішали з порохом і вистрелили у бік західного кордону»⁸⁵.

Для засвоєння статичних фактів використовується прийом *опису*. Під описом розуміють відтворення цілісної картини історичної події, явища чи процесу у вигляді сталого (який не розвивається, незмінний, ніби «сфотографований») образу. Існує два види опису: картинний та аналітичний.

Картинний опис дозволяє відтворити яскраву цілісну картину статичного історичного факту. Прикладом такого опису може стати цитований у підручнику для 8 класу уривок з трактату С. Ореховського «Роксолана» 1543 р.: «Доки ти живеш у Краківському замку, люд Русі гине. Та ще й як гине! Цього без слів і розповісти не можливо: ніхто людей не захищає, ніхто не боронить; міста попалено, фортеці зруйновано; багатьох славних лицарів посічено або забрано в полон; немовлята порубано, літніх - повбивано... Жах і смуток всюди на полях і в оселях»⁸⁶.

Опис, який дає аналіз об'єкта, що вивчається, підкреслює взаємодію та взаємозв'язок деталей картини, образу, називають *аналітичним*. Прикладом такого опису може стати уривок із тексту підручника з історії України для 6-7-х класів: «Для всіх грецьких полісів Північного Причорномор'я були характерні оборонні споруди - кам'яні стіни та

⁸⁴ Власов В. Історія України: 8 клас. - К., 2001. - С 15-16.

⁸⁵ Бірюльов І. Всесвітня історія. Нові часи. Частина I. - К., 2001. - С 81.

⁸⁶ Власов В. Історія України: 8 клас. - К., 2001. - С 14-15.

вежі. У центрі міста розташувалась агора, поряд теменос - культова ділянка. Поліс поділявся на квартали, у кожному з яких налічувалося від одного до чотирьох будинків. Зводилися храми, святилища, олтарі, театри, гімназії, адміністративні споруди»⁸⁷.

І нарешті, прийомом вивчення головних фактів, відтворення образів історичних діячів, подій та явищ є *образна характеристика*. Проілюструємо використання цього прийому уривком зі щоденника Пігафети, супутника Магеллана: «Магеллан був наділений всіма чеснотами. Він виявляв завжди непохитну настирливість серед найбільших бід. На морі він сам засудив себе на великі поневіряння... Обізнаний, як ніхто, на морських картах, він досконало володів мистецтвом кораблеводіння, і це він переконливо довів своєю подорожжю навколо світу, па що ніхто інший не наважився...»⁸⁸. Таким чином, образна характеристика виділяє не тільки перелік основних зовнішніх ознак історичних фактів, але й звертає увагу на їх внутрішні, суттєві властивості. Вона може бути як розгорнутою, так і зовсім стислою. Наприклад, «Прізвисько канцлера Німеччини О. Бісмарка "Дикий" яскраво відбивало особливості його характеру».

*Подумайте

Працюючи в малих групах, знайдіть у тексті підручника для основної школи (або створіть на його основі) зразки всіх описаних вище прийомів вивчення головних історичних фактів на емпіричному рівні.

Прийоми та засоби емпіричного вивчення історії можуть бути представлені у процесі навчання на трьох рівнях пізнавальної діяльності: 1) викладу та відтворення навчальної інформації; 2) її перетворення; 3) творчої реконструкції образів минулого. Це дозволяє враховувати різні пізнавальні можливості школярів.

Вищеописані прийоми вивчення головних фактів надаються вчителем, текстом підручника, документа тощо як зразки, яким має наслідувати учень. На відтворюючому, репродуктивному рівнях завданням учителя є створити умови для опанування дітьми даними прийомами навчальної роботи: способами вербальної передачі змісту головних історичних фактів відповідно до завдань їх дослідження - у динаміці чи статично, у вигляді характеристики, опису, стисло чи розгорнуто.

На перетворюючому рівні учні вчать змінювати форму та спосіб подання інформації про головні історичні факти: на основі описів і оповідань складаються різні види планів чи схем, які потім знову розгортаються в усне чи письмове оповідання (опис). Учитель надає уч-

⁸⁷ Коляда І.А., Криlach К.І., Юренко С.П. Історія України: Підручник для 6-7 класів. - К., 1998. - С 75.

⁸⁸ Бірюльов І.М. Всесвітня історія. Нові часи. Частина I. - К., 2001. - С. 18.

ням алгоритм дій для виконання відповідного прийому навчальної роботи. Опис чи оповідання перетворюються у форму простого, розгорнутого або картинного плану. Складання простого чи розгорнутого плану є загальнонавчальним умінням, яке учні опановують на уроках різних дисциплін. Картинний план є специфічним для історії і відтворює зовнішні деталі чи епізоди головного історичного факту в коротких, але образних формулюваннях з метою збереження його унікального емоційно забарвленого образу. Порівняйте простий та картинний план на прикладі вивчення факту у курсі історії України (8 клас. «Батозька битва»).

Простий план	Картинний план
1. Початок битви польських та українських військ під Батогом 22 травня 1652 р. 2. Розгром польських військ. 3. Фактичне визнання Польщею кордонів України за умовами Зборівського договору 1649 р.	1. Назустріч українському війську на чолі 60-тисячної армії вирушає новий великий коронний гетьман Мартин Калиновський. 2. Оточивши польський табір з усіх боків, 23 травня українська армія атакувала поляків. 3. До вечора поляки були розбиті вщент. Їх головнокомандувач загинув. 4. Загарбники змушені рятуватися, залишаючи землі Гетьманщини.

У процесі вивчення головних історичних фактів учитель має створити умови і для творчої діяльності школярів. Це можуть бути такі види діяльності, як короткі записи чи замальовки, що відбивають зовнішні ознаки історичних фактів, більш складні завдання на реконструкцію образу факту на основі джерел, наочних засобів тощо. До складних прийомів творчої реконструкції образу головного історичного факту відносять такі, що створюють «ефект присутності». До них належать:

- персоніфікація, яка передбачає набуття школярами вміння-описувати чи оповідати про зовнішню сторону головних історичних фактів від першої особи - очевидця, учасника подій;

- драматизація, яка передбачає оволодіння учнями вмінням на основі образного чи сюжетного оповідання створювати діалог двох чи більше осіб - представників різних верств населення, політичних сил, протидіючих сторін, які відображають різні погляди та позиції;

- стилізація, яка передбачає, що учні вчаться створювати тексти, що імітують контекст або характерні риси певної історико-культурної епохи (наприклад уривок з літопису, грамоти гетьмана тощо);

- інтерв'ю, яке змушує учнів учитися ставити запитання для уявної бесіди з історичним персонажем.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, визначте, чим відрізняються три рівні опрацювання головних історичних фактів. Придумайте власні приклади прийомів перетворюючого та творчого рівня.

Прийомом вивчення неголовних фактів є *коротке повідомлення*. Воно стисло розкриває кількісну або якісну сторону фактів. Ми тільки повідомляємо про факт, але не відтворюємо образ. Наприклад: «6 липня 1415 року Ян Гус був спалений на вогнищі».

Для вивчення декількох неголовних фактів, які слугують розкриттю зв'язків між головними, застосовується прийом конспективного оповідання, що є стислим логічно побудованим переліком таких фактів. Воно також не створює образу подій, явищ чи процесів, а слугує тлом, на якому розгортається історичний процес. Наприклад, «Після поразки Наполеона під Ватерлоо у 1815 році відновив свою діяльність І Паризький конгрес. Одним з основних підсумків його діяльності стало створення першої міжнародної європейської організації - "Священний Союз"».

* Подумайте

Працюючи в малих групах, знайдіть у тексті підручника для основної школи (або створіть на його основі) зразки всіх описаних вище прийомів вивчення неголовних історичних фактів на емпіричному рівні.

Отже, прийоми навчальної роботи, що забезпечують відтворення, і перетворення або творчу реконструкцію історичних образів (уявлень) у поєднанні з адекватними засобами навчання є єдиним комплексом способів вивчення історичних фактів на емпіричному рівні.

4. Прийоми вивчення історичного матеріалу на теоретичному рівні

Для вивчення сутнісної внутрішньої сторони історичних подій, явищ та процесів, відбитої в історичних поняттях, зв'язках та тенденціях історичного розвитку, існують спеціальні прийоми та засоби навчання. Такі прийоми і засоби є підґрунтям для опанування учнями історією на теоретичному рівні.

У відкритому вигляді теорія, як правило, викладається вчителем або підручником за допомогою прийому *пояснення*. Цей прийом передбачає ґрунтовне розкриття сутності та значення подій, що вивчаються (визначення суттєвих зв'язків, що супроводжується їх конкретизацією). Прийом використовується на відтворюючому рівні в індуктивному ознайомленні з матеріалом при першому зіткненні з поняттями або зв'язками. Структурними компонентами пояснення є: 1) те (ті) положення, що пояснюється; 2) положення, якими аргументується і

конкретизується. Наведемо приклад пояснення: «У XVI ст. у Польщі змінюється організація виробництва в основній галузі економіки - сільському господарстві. Відбувається заміна продуктивних і грошових повинностей селян відробляючою повинністю - панщиною. Це означало встановлення кріпосного права, тобто повну втрату селянином будь-якої самостійності. У зв'язку з розвитком капіталізму у Західній Європі підвищився попит на сільськогосподарські продукти. Польським магнатам (боярам) і шляхтичам (дворянам) стало вигідно розвивати своє господарство (фільварки), використовуючи підневільну працю кріпосних селян»⁸⁹.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте у даному тексті: 1) те, що пояснюється, й те, чим аргументуються та конкретизуються висунуті положення; 2) в якій послідовності використані компоненти пояснення.

Наступними прийомами засвоєння історичної інформації на теоретичному рівні є *доведення та міркування*. Вони передбачають ґрунтовний виклад сутності історичних явищ, подій чи процесів, показують, як іде виділення суттєвих ознак, виокремлення несуттєвого, як відбувається процес мислення.

Для того щоб побудувати доведення треба: сформулювати тезу, що доводиться (вона може підтримуватись чи спростовуватись); навести аргументи, приклади, що підтверджують (спростовують) тезу, а також свої міркування з приводу цих аргументів, сформулювати висновки, які пов'язані з висунутою тезою. Наведемо приклад доведення, що побудоване на матеріалі історії стародавнього світу, 6 клас: «Все життя єгиптян залежало від Ріки, яку називали Ніл. Ніл обожнювався, його розливи несли родючий ґрунт на поля, слугували природним регулятором всієї господарчої системи країни. За тисячі років завдяки розливам на берегах утворився товстий шар чорнозему. Саме цей родючий ґрунт образно називали "даром Нілу". Щоби своєчасно підготуватись до розливу ріки єгиптяни будували дамби і канали, спостерігали за зірками та іншими природними явищами. Так народились сонячний календар, карта зоряного неба, прийоми іригаційного землеробства. Отже, без Нілу і його розливів життя єгиптян було б зовсім іншим».

Структура прийому міркування є протилежною доведенню. Тут слід: підібрати аргументи, що розкривають загальні ознаки явища або процесу; сформулювати судження, які витікають з аргументів; побудувати тезу, що ґрунтується на підібраних аргументах та сформульованих судженнях.

⁸⁹ Бірюльов І.М. Всесвітня історія. Нові часи. Частина I. - К., 2001. - С. 100.

* Подумайте

Працюючи в парах, перебудуйте попередній текст, щоб він відповідав за структурою прийому міркування.

Такий прийом вивчення теорії як *узагальнююча характеристика* передбачає стислий виклад (перелік) суттєвих ознак поняття, зв'язку чи тенденцій історичного розвитку. На відміну від пояснення узагальнююча характеристика передає сутність не розгорнуто, а абстрактно, і може використовуватись для дедуктивного шляху вивчення матеріалу. Вона часто може бути висновком пояснення. Наприклад, «Нова історія - це історія зародження, розвитку та успіхів нового ринкового способу виробництва, що прийшов на зміну феодалізму з його насильством та примусом»⁹⁰.

Для врахування різних пізнавальних можливостей школярів прийоми та засоби теоретичного вивчення історії можуть бути представлені у процесі навчання на трьох рівнях пізнавальної діяльності: 1) викладу та відтворення навчальної інформації; 2) її перетворення; 3) творчого застосування теоретичних знань.

На перетворюючому рівні пізнавальної діяльності учні мають навчитись складати смисловий, стереотипний та тезовий плани, будувати порівняльні, узагальнюючі, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі таблиці, логічні схеми, діаграми та графіки тощо.

Треба розрізняти такі види планів:

- смисловий план - це перелік суттєвих ознак, положень тощо, що характеризують головні історичні факти, поняття та зв'язки. Наприклад: план «Причини розпаду Київської Русі» передбачає, зокрема такі пункти: 1) розвиток сільського господарства та ремесла; 2) розвиток міст; 3) поширення натурального господарства, занепад торговельного шляху «із варяг у греки»; 4) зростання боярської вотчини тощо;

- стереотипний - це перелік суттєвих ознак, виходячи з яких однотипні однорідні історичні факти можуть бути згруповані. Часто на уроках, щоб навчити учнів складати такий план пропонуються відповідні пам'ятки. Наприклад, «Як аналізувати розвиток господарства?», що включає такі запитання: якими знаряддями праці користувалась людина у даний період часу? Які основні знання тогочасної людини використовувались у господарстві? Яким був рівень розвитку господарства у певній країні на той час порівняно з іншими? Який внесок зробила країна у розвиток світового господарства?;

- тезовий план є основою складання тез, тобто коротко сформульованих основних положень прочитаної, прослуханої інформації, яка віддзеркалює суттєві сторони, ознаки, причини, наслідки історичних явищ тощо. Прикладом може бути тезовий план «Афінська демократія при Периклі», який містить зокрема такі пункти: 1) у V ст. до н. е.

⁹⁰ Бірюльов І.М. Всесвітня історія. Нові часи. Частина I. - К., 2001. - С. 4.

верховна влада в Афінах належала народним зборам; 2) у зборах брали участь тільки громадяни Афін, чоловіки старші 20 років; 3) народні збори проходили у встановлені терміни під відкритим небом; 4) відкритим голосуванням обирався перший стратег.

* Подумайте

Працюючи в парах, потренуйтеся у складанні різних видів планів.

Крім перелічених вище різних видів плану, можна використовувати різноманітні *таблиці, діаграми, графіки* тощо. В основі роботи над ними лежать уже знайомі нам прийоми навчальної роботи та розумової діяльності. Ці засоби навчання будуть розглянуті у відповідній темі посібника.

Паралельно з прийомами, охарактеризованими вище, у навчанні історії широко застосовується діалогічний прийом - аналітична та евристична бесіда. Вона передбачає різні форми спілкування вчителя та учнів, у процесі яких аналізується навчальний історичний матеріал і формулюються нові теоретичні положення, раніше невідомі учням. У такому випадку питання формулюються так, щоб у текстових чи наукових джерелах не було готових відповідей.

Використання учнями прийомів теоретичного засвоєння історичних знань самостійно і на новому навчальному історичному матеріалі характеризує творчий рівень їх пізнавальної діяльності⁹¹

Перевірте себе

- 1) Дайте власні визначення прийомів теоретичного засвоєння знань.
- 2) Визначте структуру кожного прийому навчальної роботи.
- 3) Поясніть, як ці прийоми застосовуються на перетворюючому та творчому рівнях пізнавальної діяльності учнів.

Перевірте свої знання з теми

- 1) Визначте критерії, за якими в методичній науці класифікувалися методи навчання історії.
- 2) У чому сутність класифікації методів навчання історії за характером взаємодії учасників навчального процесу?
- 3) Як співвідносяться між собою методи, прийоми і засоби навчання історії?
- 4) Порівняйте зміст понять: прийоми навчання, прийоми викладання, прийоми вчіння, прийоми навчальної роботи та прийоми розумової діяльності, визначте їх співвідношення.
- 5) Охарактеризуйте прийоми вивчення історичних фактів на емпіричному рівні.
- 6) Охарактеризуйте прийоми вивчення історичного матеріалу на теоретичному рівні.

⁹¹ Терно С. Як підвищити ефективність навчання (науково-технологічні засади формування історичних понять) // Історія в школах України. - 2003. - № 5. - С 21-26.

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть заняття у формі практикуму. Хай кожен зі студентів обере один з прийомів навчальної роботи і підготує фрагмент уроку з його використанням. На самому занятті об'єднайтеся у малі групи таким чином, щоб усі члени групи були підготовлені до відтворення різних прийомів. Навчіть інших своїх прийомів. Окрема група студентів має стати експертами, які будуть відслідковувати у малих групах правильність застосування того чи іншого прийому. Після взаємонавчання обговоріть результати заняття всією групою.

Тема 8

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК НАЙВАЖЛИВІШИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ

1. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії. 2. Як використати на уроці методичні можливості підручника.

Основні поняття теми: підручник, інтерпретація, методичний апарат, структура підручника, текст і позатекстові компоненти

1. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії

За роки існування нової структури та змісту шкільної історичної освіти в Україні було розроблено предметні програми та видано підручники, посібники, робочі зошити та ін. з усіх історичних курсів. І хоча в цьому списку на сьогодні вже понад 100 найменувань, створення нових навчальних книг продовжується, а на місцях іде розробка регіональних навчальних посібників.

Отже, процес створення цілісної системи українських підручників ще далеко не завершений. Складна соціокультурна ситуація в суспільстві, протистояння політичних партій та ідеологій, неусталеність національних та інших цінностей надають можливість звинувачувати авторів підручників у пропаганді певної ідеології, яка приймається однією суспільною групою і відкидається іншою.

Зауважимо також, що сьогодні підготовка підручників і посібників з історії відбувається за умов певної варіативності змісту освіти при відсутності чітко визначеної наукової позиції щодо психолого-педагогічних та інших вимог до такої літератури. Це породжує значні розходження і деякий авторський «волютаризм» у процесі підруничотворення.

Тому зрозумілою є реакція частини української громадськості, яка виявилась не готовою до таких різких змін у шкільній освіті. На адресу Міністерства освіти і науки та АПН України часто надходять листи від батьків і людей старшого покоління з приводу змісту підручників із всесвітньої історії та історії України ХХ ст. Порівнюючи свої уявлення про історичний процес з радянських підручників з тим, що написано в сучасних, вони вимагають від авторів відповіді, чому в їхніх книжках написано про одні історичні факти і не висвітлено інших, або оцінки та висвітлення подій не співпадають з традиційними, усталеними і т. п. Далі, як правило, йдуть звинувачення в суб'єктивності оцінок, націоналізмі чи відсутності достатньої національної свідомості та тенденційності відбору матеріалу тощо.

Створенню якісних шкільних підручників з історії сьогодні напевно чужає не тільки відсутність єдиної концептуальної основи шкільних курсів, їх теоретична і методична неоднорідність, але й різнобій у їхньому оформленні і програмно-методичному забезпеченні.

ціодумайте

За методом уявного мікрофона висловіть свої думки з питання, чому процес створення підручників в Україні є складним.

У процесі формування нового покоління підручників, на наш погляд, ми ще не вийшли за межу «первинного накопичення», але вже потребуємо певного аналізу того, що нагромаджено.

І почнемо з традицій радянського історичного підруничотворення.

Загальновідомо, що радянська дидактика розглядала підручник як Нормативний документ, що визначав коло знань (понять, закономірностей, основних фактів і т. п.), які повинні були скласти зміст навчання, приблизні параметри глибини розкриття цих знань, їх світоглядну та ідеологічну спрямованість, а також встановити певні орієнтири для організації процесу засвоєння знань та розумового розвитку учнів.

І держава була однозначно зацікавлена в монополії на підручники, цим більше з історії, оскільки це гарантувало можливість здійснювати п.і всьому освітньому просторі Союзу РСР єдину інформаційну, виховну та контролюючу політику.

Треба безумовно зазначити, що автори радянських підручників до і «і» значних успіхів у розробці основного тексту підручника, який Аун орієнтований на вікові пізнавальні можливості школярів, та у підборі і поданні яскравого та різноманітного ілюстративного матеріалу, що перетворював ці підручники у жваві та образні розповіді про минуле. Зауважимо також, що більшість радянських підручників з історії мали добре розроблений методичний апарат, який сприяв ефективному закріпленню і відтворенню історичних фактів і теоретичних узагальнень. Завдяки багатолітній праці радянських методистів Г. Донського, Ф. Коровкіна, П. Лейбенгруба, М. Нечкіної та ін. і К і швея певний тип радянської навчальної книги з історії, за якою цілі покоління учнів та вчителів вивчали історію стародавнього світу, середніх віків та вітчизняну історію.

Але сьогодні стало зрозуміло, наскільки однобічною, ідеологізованою та політизованою була інформація, що містилась у тих підручниках. Тому на освітньому просторі незалежної України відбувся насаперед відхід від «радянського» змісту історії, повний перегляд і створення курсу вітчизняної історії України, який супроводжувався і усвідомленням факту, що за умов демократії неможливим є існування уніфікованого підручника, монополію на який тримає за сприяння держави певна група авторів.

Не говорячи про переваги чи недоліки конкретних підручників, зупинимось на деяких нових позиціях, які є спільними для авторів сучасних підручників з історії і певною мірою формують офіційні підходи до оцінки навчальної літератури, що потрапляє в українські школи.

Насамперед зауважимо, що до історичних посібників 1990-х рр. належать не всі навчальні книги, видані за цей період. Серед них є група текстів, що були насправді написані за радянських часів, а потім частково перероблені з урахуванням зміни політичної ситуації та настроїв суспільства. Вони подібні до радянських підручників за традиційним макетуванням книжок, стереотипними темами і історичними сюжетами, за формаційними схемами.

Підґрунтя нових підручників історії, складають глобальні зміни. По-перше, значна частина їх створена на основі культурологічного та цивілізаційного підходів у поєднанні з формаційним, що дозволяє дати учням всебічні та достатньо об'єктивні уявлення про різні сфери життя суспільства в цілому і окремої людини в конкретні історичні періоди. В результаті зміст шкільної історичної освіти збагатився фактами, які раніше не вписувались у схему «прямого лінійного розвитку», притаманну формаційному розгляду, перед учнями відкрився світ матеріальної та духовної культури, минуле стало більш близьким та яскравим.

Змінилися підходи до розгляду людської особистості. Раніше на сторінки підручників потрапляли тільки «видатні історичні діячі», причому, як правило, пов'язані з класовою боротьбою, а всі інші були тільки «народними масами», які відіграють провідну роль на крутих зламах історії. Тепер підручники «відвідали» знамениті монархи та гетьмани, багатії-сеньйори, монахи, міські жителі, селяни, ремісники, полководці, філософи, козаки, які принесли з собою живі звуки та почуття минулого.

Автори нових підручників розраховують, у першу чергу, на чуттєве сприйняття минулого своїми юними читачами, оскільки саме почуття формують ціннісні орієнтації та щирі особистісні переконання. Відповідно понятійна система навчання, що домінувала раніше, замінюється образною. Своїм основним завданням нові автори, особливо в середній ланці, часто вважають формування яскравих образів античної Греції та Риму, середньовічної Європи, України на зламі стародавньої та новітньої історії. Це безумовно сприяє тому, що формування в учнів складних теоретичних узагальнень відбувається не шляхом засвоєння сухих абстрактних формулювань, а через зрозумілі конкретні факти, дослідницьку діяльність учнів відповідно їх рівню, що повністю відповідає пізнавальним можливостям учнів основної школи.

Автори підручників послідовно пояснюють учням переваги еволюційного шляху розвитку суспільства, намагаючись переконливо висвітлювати криваву природу соціальних революцій і війн. Формую-

чи у школярів розуміння демократичних цінностей, готовності жити у світі громадянської згоди, толерантності, автори часто при вивченні війн, повстань, революцій ставлять питання: чи можливо було уникнути війни? Хто втратив можливість компромісу? Хто і чому був зацікавлений у військовому конфлікті тощо.

Безумовно, основою сучасних підручників є новий зміст, який значною мірою відбиває погляди сучасної вітчизняної історичної науки 18 звільнився від жорстких класових установок. В умовах кардинального переосмислення минулого кожний учений і кожний автор вважає за потрібне висловити своє власне розуміння того, що відбувалося, тому сторінки книг часто заповнені різноманітними, інколи суперечливими і протилежними, судженнями і оцінками.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які зміни і чому відбулися у вітчизняному підручникотворенні.

Виходячи з цієї позиції, всі сучасні історичні навчальні книги можна умовно поділити на дві групи: моноконцептуальні та поліконцептуальні. Автори перших викладають та інтерпретують історичні факти в єдиному руслі традиційних поглядів або, навпаки, абсолютно нових теорій. Деякі роблять це достатньо коректно, висвітлюючи своє бачення і не нав'язуючи його як єдино вірне та об'єктивне. Інші-більш активні - не залишають права на сумніви у своїх висновках. Остання тенденція, послідовно проведена, по суті повертає нас до тієї ж партійно-державної ідеології, тільки під іншою назвою.

Нам здається, що для сучасної української школи більше підходять підручники поліконцептуального характеру, які дають не одне, а два або більше трактувань одного і того ж факту, події. Як свідчить аналіз, сучасні навчальні книги демонструють можливі шляхи здійснення такої поліконцептуальності:

- одні автори після викладення фактів пропонують учням саможливо порівняти судження або оцінки, інтерпретації, думки різних істориків (інших підручників) з цього приводу та висловити власні погляди;

- інші - пропонують школярам поміркувати над версіями та теоріями прямо в основному тексті, викладаючи їх одночасно з власною версією подій та запрошуючи таким чином до осмислення та дискусії;

- нарешті, ще одним підходом є включення в основний текст фрагментів документів, джерел, що містять іншу точку зору, ніж авторська та запрошують учнів до порівняння та співставлення.

Саме поліконцептуальна модель підручника дає можливість авторам, а значить і вчителям, реально застосовувати в навчальному процесі проблемний виклад, пошукове та дослідницьке навчання, інтерактивні технології.

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, чим відрізняється моноконцептуальний підручник від поліконцептуального. Який з них, на вашу думку, більше відповідає вимогам сучасності?

Але в зв'язку з плюралізмом думок та оцінок історичних фактів у шкільних підручниках постають нові проблеми: як визначити межу між бажанням автора висловити свою позицію з приводу того чи іншого явища, події, діяча і обов'язком бути максимально об'єктивним та неупередженим, як цього вимагає навчальна література? На жаль, на наш погляд, саме суб'єктивізм є на сьогодні недоліком значної кількості підручників, що викликає справедливі нарікання вчителів.

Певні складності виникають у висвітленні історії ХХ ст., особливо вітчизняної. Вони простежуються в декількох напрямках. Насамперед, це стосується історії України радянського періоду, яка постає перед учнями як втрачений для історії країни і народу час. Нам здається, що це не зовсім відповідає реаліям і зараз уже можна створити нову, більш логічну і відповідаючу дійсності модель цього періоду. До недоліків відноситься й те, що в підручниках, як і раніше, викладається в основному політична історія (причому достатньо суха і подібна до хроніки), відомості про повсякденне життя людей, їх побут, настрої тощо наводяться фрагментарно. Інколи трапляються і спроби неоміфологізації історії, просто радянські міфи змінені на інші, протилежні.

Авторський характер тексту підручників робить особливо актуальною задачу розвитку в учнів критичного мислення, твердого переконання в тому, що з приводу одного і того самого факту може існувати не одна, а декілька, інколи протилежних, думок. Необхідними для учнів є й відповідні вміння відрізняти факти від думок. Текст підручника в такому разі не є істиною в останній інстанції, каноном або догмою. Поки що можна констатувати, що існує мало таких підручників, які б орієнтували учнів на пошук відмінностей між авторською інтерпретацією та реальними фактами.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які є труднощі розробки текстів поліконцептуальних підручників, які є небезпеки у використанні таких підручників.

Основні підручники, що використовуються сьогодні в школі, особливо в старшій, не є кращими з мовної точки зору, оскільки авторський текст не є ані жвавим, ані образним. Часто фрагменти документів, мемуарів та ін., наведені в підручниках, викликають в учнів набагато більше інтересу, ніж основний текст.

Концептуальне та інформативне оновлення змісту підручників потребувало і нових підходів до методичного апарату. Нове покоління авторів знайшло за короткий термін багато оригінальних варіантів

побудови основного та додаткового текстів, ілюстративного матеріалу, апарату орієнтування та довідкової частини підручника.

Основний текст сучасних підручників, крім різноманітності змісту, відрізняється більшою кількістю фактів, показуючи життя минулого більш розмаїтим та багатоаспектним. Неминуче при цьому перевантаження параграфів фактами стає загальною ознакою нових підручників.

Автори вводять різний шрифт для основної та додаткової інформації. Інколи з цією метою використовуються спеціальні символи, якими позначені матеріали для додаткового читання або підвищеної складності. В результаті підручник стає «багаторівневим», і вчитель може варіювати обсяг матеріалу залежно від особливостей своїх учнів. У деяких підручниках сьогодні додатковий текст за обсягом дорівнює основному, і автори пропонують його як самостійне та рівноцінне джерело знань.

Змінився характер ілюстрацій: замість малюнків, які відтворюють текст, зараз відбираються ілюстрації документальні, наочні та змістовні. Переглядається і ставлення до пояснювальних текстів. Замість коротких відомостей про характер (сюжет) ілюстрацій з'являються розгорнуті коментарі: довідкові тексти про людей, події, що зображені, час та місце створення, авторів та головні ідеї. Це сприяє перетворенню ілюстрацій в оригінальний самостійний елемент інформації, засіб організації дослідницької роботи учнів на уроці, їх етичного та естетичного виховання.

Вдосконалення апарату засвоєння відбувається в кількох напрямках. У найбільш вдалих випадках авторам вдається створити своєрідну «канву» запитань і завдань, за допомогою яких підтримується постійний зв'язок авторів з читачами на всіх етапах опрацювання тексту.

Для цього використовуються такі підходи:

- розділи або параграфи починаються запитаннями на встановлення міжкурсових та міжпредметних зв'язків;
- основний текст переривається запитаннями, які допомагають учневі розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, вступати в діалог з автором з приводу оцінки того чи іншого факту, пояснювати деякі положення, використовуючи вже набуті знання;
- в кінці параграфу автори намагаються поставити запитання, що допомагають учню побачити загальну картину історичного процесу, певні тенденції розвитку тощо;
- наприкінці тем, розділів автори вміщують питання для тематичного повторення, тематичного оцінювання, тестові завдання тощо;
- у деяких підручниках можна побачити завдання, які пов'язують наведені історичні карти, історичні документи, ілюстрації з основним текстом.

Треба зазначити й існування нових підходів до словникової частини підручників. Новою є не тільки сама наявність словників, глосаріїв

наприкінці книги, а й спроба окремих авторів зробити такий словник посторінковим. Натрапивши на нове слово, учень може зразу ж дізнатись про його значення, етимологію або трансформацію.

Можна констатувати, що в нових підручниках більш активно почали використовувати зовнішні прийоми орієнтування: шрифтові виділення, шмуцтули, колонтитули, умовні позначки, піктограми тощо.

Зрозуміло, що не всі нововведення в оформленні методичного апарату витримують перевірку часом і практикою навчання. Наявність декількох варіативних підручників створює атмосферу творчої конкуренції між авторськими колективами, стимулює їх прагнення не зупинятись на тому, що вже зроблено і постійно працювати над змістом і методичним апаратом.

*Подумайте

Працюючи в трійках, складіть перелік змін у методичному апараті підручників останнього періоду.

Отже, треба чітко визначити, що повернення до монополії на шкільні підручники є абсолютно неможливим, і тільки варіативний підхід та існування різних підручників може забезпечити нашим дітям дійсно якісну історичну освіту, оскільки:

- неминучий суб'єктивізм у відборі та оцінці авторами фактів можна подолати саме за умов варіативності підручника;

- наявність декількох підручників і посібників з кожного курсу створює атмосферу здорової конкуренції між авторськими колективами, стимулює їх до нових пошуків, вдосконалення наявних книг;

- обстановка творчості і одночасно високої громадянської та професійної відповідальності створюється навколо вчителя-історика. Він уже не може бездумно переказувати автора якогось одного видання, ховатись за чужий авторитет, чужі думки. Плюралізм думок та оцінок вимагає від нього самовизначення, критичного підходу до змісту підручника, готовності й уміння вести в класі цивілізоване демократичне обговорення актуальних проблем минулого і сучасності;

- варіативність та альтернативність підручників докорінно змінює характер роботи учнів з книгою на уроці. Якщо раніше головними були коментоване читання та переказ, то тепер, навчившись знаходити інформацію із запропонованих джерел і класифікувати її за значимістю, школярі повинні вміти відрізнити об'єктивний факт від суб'єктивної інтерпретації та думки; порівнювати різні описи одного і того самого явища, події; знаходити спільне і відмінне та пояснювати, чому виникли відмінності у різних авторів; формулювати на основі різних точок зору власний погляд, власну позицію, висловлювати її та аргументувати.

Отже, мова йде не про уніфікацію підручникотворення в Україні, а про потребу у формулюванні єдиних вимог до виданої історичної навчальної літератури, що поширюється в наших школах.

Можливо як відправний момент для подібних міркувань можна використати досвід країн Західної Європи, де дискусія навколо «ідеального» підручника з історії ведеться вже декілька десятиліть. Президент Європейської асоціації вчителів історії «Єврокліо» Й. Ван Дер Леу-Роорд у своїй книзі «Підручники історії в Європі. Що таке гарний підручник з історії?» застерігає: «Визначення критеріїв гарного підручника - заняття досить небезпечне. Цей інструмент може легко призвести до доволі механічного підходу». Разом з тим, нижче вона наводить основні характеристики підручника, які є напрацюванням європейських експертів і вчителів, зокрема:

- 1) **розвиток.** Підручник історії не дає остаточних відповідей, але відкриває шлях для подальших питань та власних досліджень, стимулює критичне мислення, розвиває особисті судження;

- 2) **активність і творчість.** Підручник підтримує самостійну роботу учнів, сприяє їхньому особистісному розвитку, містить різні види завдань та узагальнень;

- 3) **академічна та педагогічна сучасність.** Підручник повинен базуватись на досягненнях сучасної науки, прагнути істини, бути вільним від національних акцентів і пристрастей. Факти повинні бути правдивими;

- 4) **багаторакурсність.** У підручнику пропонуються плюралістичні інтерпретації минулого, містяться джерела, що підкріплюють різні точки зору. Він суперечить стереотипам: тендерним, расовим, національним, етнічним, віковим, культурним тощо. Підтримується баланс між місцевою, регіональною, європейською та світовою історією;

- 5) **вікова група і здатності.** Підручник повинен бути адресованим конкретній віковій групі. Він враховує рівень свого читача: пропонує диференціацію завдань, навчальних задач, допомогу в оцінці своїх навчальних досягнень і моделюванні;

- 6) **мова.** В підручнику повинні враховуватись мовні навички даної вікової групи, але він повинен сприяти розвитку концептуальних і мовних навичок;

- 7) **вимоги програми.** Підручник має відповідати вимогам діючої програми, але залишати місце і час для експериментування та позапрограмної діяльності вчителя і учнів;

- 8) **привабливість.** Підручник має бути привабливим. Але ілюстрації - це функціональний ресурсний матеріал, а не прикраси;

- 9) **зв'язок з позапрограмним матеріалом.** Підручник повинен містити посилання на твори художньої та документальної літератури, інші ресурсні матеріали, зокрема пресу та інформаційні технології;

- 10) **позапрограмні теми.** В підручнику мають бути пропозиції для учителя і учнів з приводу позапрограмних тем та проектів.

Щоб ширше ознайомити читачів з європейськими підходами до цього питання, наведемо ще критерії, яким повинен відповідати підручник з книжки іншого дослідника - Ф. Пингела «Підручник: десять

різних думок». Він присвячує свої міркування підходам до аналізу сучасного підручника і вважає, що критеріями такого аналізу є:

1) **«зовнішні» ознаки:** чи входить підручник до освітньої системи країни? Чи враховує навчальні плани, програми? За якими принципами здійснено відбір матеріалу? Якою є структура видання?

2) **формальні ознаки:** чи містить бібліографічні рекомендації? Чи розрахований на конкретну цільову групу (рівень учнів, тип навчального закладу тощо)? Чи поширений?

3) **типи текстів, способи їх представлення:** якими є цілі авторів (якщо вони визначені)? Чи міститься описуючий авторський текст (розповідь)? Чи є ілюстрації, карти? Чи є таблиці, статистика? Чи наведені документи, джерела? Чи є завдання, запитання?

4) **аналіз змісту:** чи правильні наведені факти (повнота, завершеність викладу, помилки)? Чи сучасним є висвітлення? Яким чином обрані теми (акценти, баланс, способи подання)? Чи диференційований матеріал за рівнями? Чи пропорційно подані факти й інтерпретації?

5) **підхід до викладення матеріалу:** чи застосовані порівняння, співставлення? Чи проблемно викладений матеріал? Чи поєднуються раціональний та емоційний підходи?

Оскільки питання вимог до підручників історії, а відповідно і критеріїв їх оцінки є надзвичайно важливим, не залишилися осторонь його обговорення і наші колеги з Росії. Методист О. Стрелова в книзі «Історія для завтрашнього дня» наводить як результат колективної творчості російських учителів і вчених такий набір критеріїв оцінки гарного підручника:

1) Підручник повинен:

- відповідати мінімуму змісту за державним стандартом;
- бути частиною навчально-методичного комплексу разом з іншими посібниками;
- забезпечувати методологічну і педагогічну наступність з іншими підручниками за вертикаллю та горизонталлю;
- бути вільним від політичних та ідеологічних пристрастей, витриманим у висвітленні спірних питань, збалансованим з погляду багатокультурності країни;
- бути поліфункціональним, поєднуючи традиційний текст, хрестоматійні й довідкові матеріали, різноманітні ілюстрації, розгорнутий методичний апарат, сучасний інструментарій оцінювання;
- бути різноманітним, відбиваючи варіативність освіти, її рівнів, форм, регіональні особливості тощо.

2) Сучасний підручник має бути орієнтований на:

- демократичні цінності та пріоритети громадянського суспільства;
- розгляд історичних подій у загальнонаціональному, загальноєвропейському та світовому контекстах;
- діалогову форму спілкування автора з читачами;

- полісуб'єктивність змісту, яка реалізується в максимально об'єктивному відборі фактів та їх викладенні, висвітленні різних точок зору та інтерпретацій, різноманітності документів та дидактичних матеріалів, творчому та проблемному характері пізнавальних завдань⁹².

Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть власні переліки вимог до сучасного підручника з історії для основної школи (8-10 вимог). Порівняйте результати роботи груп та складіть загальний перелік.

Супутниками підручників з історії в 90-ті рр. ХХ ст. стали робочі зошити. Цей вид друкованих роздаткових навчальних посібників є підносно новим, оскільки ще в 60-х рр. в СРСР видавалися зошити для самостійних робіт з історії стародавнього світу і середніх віків (автор-укладач М. Тененбаум). Вони були розроблені на основі тодішніх підручників Ф. Коровкіна, О. Агібалової і Г. Донського, цілком повторювали їх структуру і не виходили за рамки нормативного змісту. Й основному зошити призначалися для роботи в класі, заповнювалися під керівництвом учителя (плани параграфів, порівняльні таблиці, словники понять, контурні карти) і розглядалися як засіб, що допомагає «кращому засвоєнню і закріпленню знань з історії стародавнього світу і середніх віків».

Друге народження робочих зошитів відбулося в середині 90-х рр. і сьогодні робота над ними ведеться в трьох напрямках: 1) як додаток (доповнення) до конкретного підручника історії. В одних випадках робочі зошити складають самі автори навчальних книг, в інших - їх однодумці; 2) як незалежний навчальний посібник з історії, не прив'язаний до конкретного підручника; 3) як самостійний засіб навчання, що замінює традиційний підручник. Прикладами різних типів зошитів останнього часу можуть бути зошити В. Власова, О. Данилевської з історії України для 5-го класу, В. Мисана для того ж курсу, І. Коляди для курсу з історії України для 9-го класу тощо⁹³.

Сукупність підручників, робочих зошитів, хрестоматій, книг для читання, дидактичних матеріалів, наочних засобів навчання, збірників тестів для оцінювання знань учнів тощо з конкретного навчального курсу для певного класу називається навчально-методичним комплектом.

⁹² Див.: Баханов К. Написані з власного погляду (перші покоління українських підручників: основні напрями модернізації) // Історія в школах України. - 2004. - № 5. - С 11-17; Терно С. Як обрати підручник? Поради вчителю // Історія в школах України. - 2004. - № 5. - С. 17-20.

⁹³ Власов В., Данилевська О. Робочий зошит з історії України учня 5 кл. - К., 2000; Коляда І. Історія України: початок ХІХ - початок ХХ ст. 9 клас. - К., 1995; Малій О. Всесвітня історія. 9 кл. Зошит для тематичного оцінювання історичних досягнень учнів. - Х.: Скорпіон, 2001; та ін.

- 1) Якими були досягнення і недоліки радянського підручникотворення?
- 2) З якими труднощами зіткнулись автори сучасних українських підручників з історії?
- 3) Якими є вимоги до сучасного підручника в європейській та вітчизняній методиці навчання?

2. Як використати на уроці методичні можливості підручника

Сучасна практика викладання історії в школах України переконливо свідчить, що шкільний підручник ще довго залишатиметься найважливішим засобом навчання, незважаючи на зростання інтересу до інших, зокрема наочних, комп'ютерних технологій тощо⁹⁴.

Цікаво, що спроби відкинути підручник, звинувачуючи його у всіх негараздах, систематично здійснювались у різні періоди вітчизняної історії. Так, у революційному вогні 1917 р. «горіли» підручники знищеного режиму і «молоді будівничі комунізму» учили «свою» історію за робочими книгами і газетами, на мітингах і маніфестаціях. У 30-ті роки створенням підручників історії опікувались Раднарком СРСР і ЦК ВКП(б). Зокрема Й. Сталін, А. Жданов і С Кіров знайомилися з конспектами перших радянських підручників, зауважуючи їх авторам на «відрижки поглядів антиісторичних, немарксистських» і т. п.⁹⁵ Не обминув суворий суд демократично налаштованої громадськості й шкільні підручники 70-80-х рр., і навіть деяких з їхніх спадкоємців у 90-ті рр. минулого століття.

Проте перший досвід розробки вітчизняних підручників багато чому навчив українських авторів, які сьогодні здійснюють спроби створити підручники нового покоління.

Розглянемо структуру і ознаки такого підручника та зосередимо увагу на тих методичних можливостях, що він відкриває для вчителя. Перше знайомство з будь-яким підручником учитель і учень розпочинають із вступного тексту, структури і особливостей його побудови, різними видами тексту, запитаннями і завданнями, а також ілюстраціями, картами тощо.

Для того щоб учитель міг організувати таке знайомство більш ефективно, пояснимо, що традиційно зміст підручника з історії можна умовно представити в двох компонентах - *текстовому і позатекстовому*.

⁹⁴ Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії: запрошення до дискусії // Історія в школах України. - 2003. - № 2.

⁹⁵ Сталін І., Жданов А., Кіров С. Зауваження з приводу конспекту підручника по історії СРСР. Вони ж. Зауваження про конспект підручника Нової історії // До вивчення історії (збірник). - М., 1937.

повному, кожний з яких складається з трьох елементів. Весь текст підручника за обсягом і призначенням поділяють на *основний, додатковий і пояснювальний*. Позатекстовий компонент відповідно містить: *ілюстрації, методичний апарат та апарат орієнтування*.

Існуючі на сьогодні уявлення про структуру шкільного підручника і історії можна представити в таблиці.

Структура шкільного підручника

Компонент	Складові компонента		
Текстовий	Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст
	<i>За змістом:</i> вступний; інформаційний; заклучний. <i>За характером:</i> опис; оповідання; пояснення; проблемний виклад	1. Документи. 2. Науково-популярні тексти. 3. Художні тексти	Посторінковий словник. Пояснення у дужках всередині основного тексту. Підписи до ілюстрацій. Дані про представлені документи та їх авторів
Позатекстовий	Ілюстрації	Методичний апарат	Апарат орієнтування
	<i>Зображувальні:</i> малюнки; репродукції; документальні зображення <i>Умовно-графічні:</i> карти; карти-схеми, плани; схеми; креслення; лінії часу	1. Питання і завдання: відтворюючі; перетворюючі; творчо-образні; проблемні. 2. Текстові таблиці: хронологічні; синхроністичні; порівняльно-узагальнюючі; конкретизуючі; ілюстровані. 3. Опорні схеми (структурно-логічні). 4. Плани-схеми, пам'ятки-алгоритми. 5. Тести самоконтролю	1. Загальний зміст. 2. Рубрикація і тематичні символи. 3. Сигнали-символи (пктограми). 4. Виділення у тексті (курсивом, жирним шрифтом тощо). 5. Словники і покажчики: понять, дат, імен. 6. Глосарії. 7. Колонтитули, шмуцтитули. 8. Бібліографія. 9. Довідники

* Подумайте

Працюючи в малих групах, ознайомтеся з різними (кожна група зі своїм) підручниками з історії для основної школи та знайдіть у них названі у таблиці компоненти та їх складові. Порівняйте різні підручники та зробіть висновки. Основний текст за розташуванням у підручнику і функціональними завданнями можна охарактеризувати як вступний, інформаційний (навчальний) і заключний.

Інформаційний (навчальний) текст підручника з історії - це основні відомості про минуле рідної країни чи країни зарубіжжя, оформлений у розділи, глави і параграфи.

Підручник поділено, як правило, на розділи і теми, кожна тема (параграф) - на підпункти.

При усному поясненні нового матеріалу вчителем посібник буде корисним: на початку треба прочитати з учнями назву теми, основні питання, а також з переліком основних понять і питань, що інколи містяться у посібнику перед початком основного тексту або виділені жирним шрифтом у тексті. Треба мати на увазі, що ця частина налаштовує учнів на досягнення в навчанні певних результатів: опанування нових понять та змісту. До підзаголовків теми учитель може звертатись і в процесі викладу матеріалу уроку для полегшення сприйняття матеріалу учнями, особливо, якщо вони містять нові поняття чи характеризують нові явища. У своїй розповіді вчитель може прямо посилатись на текст посібника або пропонувати прочитати фрагмент тексту.

Інформаційний текст, що складає велику частину основного, за прийомами викладу може бути поділений на описовий, оповідальний, пояснювальний і проблемний. Природно, що жоден з них не трапляється в підручниках у чистому вигляді. Проте переважна більшість підручників з історії написані в пояснювальному стилі з елементами опису й оповідання. Основним прийомом роботи учнів з основним текстом посібника на уроці залишається його самостійне читання. Якщо текст є складним або містить значну кількість важливих одиниць змісту (нових понять, назв) може бути застосований прийом «коментованого читання». При такому читанні учень вголос читає окремі абзаци або навіть речення і за завданням учителя виділяє в них головну думку, смислові зв'язки або зв'язки тексту з джерелами, ілюстраціями тощо.

У деяких підручниках основний текст завершується особливим, заключним текстом, у якому автори підбивають підсумки розглянутого періоду, подають оціночні висновки, намічають історичні перспективи чи роблять прогнози щодо майбутнього людства. Але якоїсь чіткої концепції такого тексту, яка б дозволяла визначити його місце і значення для покращання навчання учнів, поки що не сформульовано.

Якщо вчитель не вважає за потрібне звертатись до такого тексту, він може замінити його спеціальною роботою над висновками. Це дає вчителю можливість ставити перед учнями спеціальні завдання на формулювання висновків з прочитаного. Перед початком такої роботи учням треба нагадати, що під висновками розуміють найголовніше, подібне, спільне або відмінне, що міститься у вивчених фактах. Виходячи з фактів, учні мають на основі одного чи кількох суджень вивести підсумкове, яке за правилом містить причини, наслідки або значення подій. На основі тексту може бути також побудоване доведення того чи іншого висновку, твердження.

Так званий *додатковий* текст не відразу відвоював собі право на існування у методиці історії. Серйозним досягненням радянської методики 60-х рр. можна вважати публікації у підручниках фрагментів історичних документів, що перетворило їх в активніший інструмент пізнання. Крім документів, основний текст може бути доповнений уривками з науково-популярної і художньої літератури. Тривалий час (трапляється це і сьогодні) додатковий текст сприймали тільки як розширення чи конкретизацію ідей основного.

Однак у зв'язку з новими завданнями навчання історії та сучасними уявленнями про шкільний підручник функції додаткового тексту повинні істотно розширяться.

Використовуються у додаткових текстах фрагменти художніх творів, зокрема твори народного фольклору або вірші українських поетів, уривки з науково-популярних текстів і навіть з підручників минулих років. Цільове використання цих елементів тексту дозволяє вчителю формувати в учнів найважливіші вміння: критично мислити та аналізувати різні інтерпретації історичної дійсності.

Як додатковий текст у посібнику можуть бути наведені також політичні біографії або історичні портрети видатних діячів української Історії, які допомагають учням «олюднювати історію», співвідносити історичні події й тих, хто їх здійснював, аналізувати людські мотиви, цінності, вчинки.

Пояснювальний текст є необхідним для роз'яснення незрозумілих влів, уживаних в основному тексті, для коментарів до ілюстрацій. Інколи кожна з ілюстрацій має короткий пояснювальний текст із зазначенням часу, коли зроблено фото, або місця події.

Ілюстративні матеріали першими привертають увагу і серед *позашкільних компонентів*. Сторінки історії можуть оживати у малюнках Сучасних авторів, створених на сюжети параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях. Умовно-графічна наочність у вигляді карт, схем, планів, креслень, і'вблиць і т. п. допомагає школярам проникнути в суть фактів, що вичаються, усвідомити теоретичні висновки. Залежно від вікових пізнавальних можливостей своїх читачів автори підручників намагаються знайти оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графіч-

них матеріалів, віддати перевагу навчальним малюнкам чи документальним зображенням. Сучасні поліграфічні можливості дозволяють забезпечити школярів яскравими, барвистими підручниками з історії, але проблему логічного зв'язку і взаємодії між основним текстом і ілюстраціями підручника дотепер не можна вважати вирішеною.

Часто завдання на основі фотографій потребують від учнів висловити свої власні міркування, ставлення до подій, проаналізувати достовірність інформації даного джерела тощо.

Сьогодні шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до матеріалів параграфів. Однак ще в першій половині ХХ ст. вони обходилися без *методичного апарату*. Протягом наступних років був накопичений величезний досвід у створенні цілісної та розгалуженої системи питань і завдань, навчальних таблиць, інструктивних матеріалів. Така система передбачає, що:

по-перше, питання і завдання можуть випереджати теми і параграфи, міститися в основному тексті (так звані «внутрішні питання») розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, повторюючи, систематизуючи, узагальнюючи матеріали великих структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації і документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;

по-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності учнів поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчі, образні і проблемні. Співвідношення цих видів стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника з історії.

На нашу думку, якщо автори того чи іншого підручника використовуватимуть якомога більше різних підходів до розташування і застосування запитань і завдань, це дозволить учителю значно урізноманітнювати методику уроку, передбачати різні форми та методи. Деякі підручники містять розділи самоконтролю з узагальнюючими, підсумковими запитаннями за темою, орієнтованими на достатній і високий рівень навчальних досягнень учнів. Такі завдання обов'язково потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, аналізу різних точок зору, коментування джерел, пояснення причин та взаємозв'язків історичних подій, процесів і т. п. Такі завдання можуть бути поставлені не тільки наприкінці уроку а й на початку як проблемні питання, а також можуть стати стрижневою інтерактивною вправою, будь-якої технології опрацювання дискусійних питань, наприклад: «займи позицію», «акваріум», «шкала думок» тощо.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню, у посібнику наприкінці кожного розділу є завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовуватись для самоконтролю і самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття. Серед них учні знайдуть не тільки завданн

для відповідей на основі тексту, а й завдання, що виконуються на основі карт посібника. Ці запитання можуть бути запропоновані учням і у вигляді письмової роботи.

Додамо ще декілька слів щодо змісту та формулювання самих завдань. Якщо в підручниках попереднього покоління панували питання і завдання типу «чому», «навіщо», «поясни», «порівняй», «доведи, ВО...» і т. п., то автори сучасних посібників більше прагнуть до рівноправного діалогу з читачами і тому пропонують поруч з традиційними такі завдання, як «відновіть картину», «висловіть думку», «оцініть поведінку» тощо. Фактично питання і завдання складені до всіх структурних компонентів підручника, включаючи апарат орієнтування.

У методичний апарат підручника нового покоління, крім питань і мвдань, можуть входити різноманітні текстові таблиці: хронологічні, синхроністичні, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі. Їхні назви вказують на можливі операції з навчальним історичним матеріалом и к на емпіричному, так і на теоретичному рівнях вивчення історії. Але поки що ці елементи трапляються рідко.

Зауважимо також роль ще одного компонента сучасного підручника, який до цього часу не привертав достатньої уваги авторів як оудь-яка структура, призначена для обслуговування інших. Він продовжує залишатись у тіні, оскільки мало знайомий непрофесіоналам. Йдеться про *апарат орієнтування*.

Якщо придивитися уважніше до його «службової функції», можна помітити, як багато залежить від нього у забезпеченні чіткої і злагодженої роботи інших елементів підручника. Розташований на початку книжки (чи наприкінці, що вважається менш вдалим) зміст знайомить ■іі структурою, складовими підручника, допомагає швидко знайти Потрібні факти і матеріали.

Прискорюють орієнтування учнів рубрикація і тематичні символи, іа допомогою яких школярі можуть розділити курс на кілька історичних періодів. Колонтитули полегшують пошук тем, а шмуцтитули привертають увагу учня до того, що він переходить до вивчення нового етапу історичного минулого. Кожний шмуцтитул названого посібника є колажем фотографій з документів відповідних років, які зорозво передають «дух» свого часу і можуть бути використані учителем на початку вивчення розділу як окреме джерело навчання для випереджаючої бесіди щодо змісту.

Сигнали-символи, представлені в колишніх підручниках поодинокими зірочками, поповнилися новими позначеннями текстів і завдань підвищеної складності, матеріалів для додаткового читання, засто-унанням різних шрифтів (петит, курсив, жирний). Вони також підсилюють емоційність і виразність тексту, диференціюють навчальну інформацію. У сучасних підручниках апарат орієнтування доповниться новим елементом - планом викладу, який розташовується

після кожної назви теми, переліком основних термінів та понять, що допомагає учням під час читання звертати увагу на їхній зміст та визначення.

Новою складовою апарату орієнтування є також те, що різні компоненти посібника виокремлені невеличкими малюнками - піктограмами, перелік яких та зміст поданий у вступному тексті.

Перетворенню шкільного підручника з книжки, яку потрібно вивчити «від цього слова до того», у практичний посібник сприяють різні довідкові апарати: покажчики дат, імен, словники, індекси, глосарії, генеалогічні і метричні таблиці, списки літератури тощо. Крім додатка, ці матеріали можуть розташовуватися на форзацах підручника, раціонально використовуючи всю площу навчальної книжки.

Природно, що вищевикладені підходи кардинально змінюють не тільки статус навчальної книжки, але й можливості працювати з нею на уроках і вдома. Підручник перестав бути «центром Всесвіту», єдиним і беззастережно правильним у своїх висловлюваннях. Сьогодні він стає *одним* із засобів навчання, що має *авторський характер*. Змінилися *взаємовідносини* автора і учня під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретації і коментування фактів, учень «сприймає себе» почасти співавтором, вступає в діалог і з автором підручника, і з учителем, якщо той пропонує іншу інтерпретацію.

Якщо в колишній парадигмі навчання на першому місці стояли прийоми пояснювального і коментованого читання і переказу, складання планів і таблиць, відтворюючих авторський виклад, то сучасні умови вимагають навчити школяра діям іншого характеру: аналізувати та сприймати інформацію з різноманітних джерел і класифікувати її за ступенем значущості; розрізняти в навчальному тексті об'єктивні факти і суб'єктивні інтерпретації; порівнювати різні джерела, виявляти оціночні позиції їх авторів і пояснювати причини розбіжності; ефективно використовувати навчальні матеріали для складання достовірного уявлення і формулювання певних висновків, а також аргументації власної позиції чи підтримки іншої точки зору.

* Подумайте

Працюючи в парах, на основі тексту розробіть схему аналізу методичних можливостей підручника основної школи і проведіть аналіз одного з них.

Перевірте себе

- 1) Якими є структурні компоненти сучасного підручника з історії?
- 2) Які можливості створює кожен з компонентів підручника для організації пізнавальної діяльності учнів?
- 3) Якими є основні прийоми опрацювання тексту та позатекстових компонентів підручника основної школи з історії?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Що б ви назвали актуальними проблемами сучасного підручника з історії?
- 2) Якими є шляхи вдосконалення сучасного підручника з історії?
- 3) Яку роль повинен відігравати підручник у навчанні історії? Свою думку обґрунтуйте.
- 4) Як використати на уроці історії методичні можливості підручника?

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть заняття у формі практикуму. Попрацюйте в малих групах за таким завданням: «Підготувати текст і позатекстові компоненти для одного з пунктів параграфу підручника з історії відповідно до програми основної школи». Надайте підготовлений рукопис академічній групі. По завершенні презентації обговоріть кожен з наданих рукописів з точки зору його відповідності сучасним вимогам до підручника.

Тема 9

НАВЧАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

1. Класифікація текстів та особливості використання підручника на уроці історії. 2. Методика роботи з історичним документом. 3. Художня та науково-популярна література у навчанні історії. 4. Проблема інтерпретації навчальних текстів на уроках історії.

Основні поняття теми: класифікація навчальних текстів, підручник, історичний документ. Первинне, вторинне джерело, художня та науково-популярна література, інтерпретація.

1. Класифікація текстів та особливості використання підручника на уроці історії

Важливим засобом навчання історії є друкований текст. Застосування тексту дає можливість знайти, відструктурувати та засвоїти навчальний історичний матеріал, сприяє розвитку мислення, емоційно-ціннісної сфери особистості, створює умови для досягнення загальних цілей навчання історії. Слід зауважити, що зі зростанням інтелектуального рівня учня роль друкованого слова як засобу навчання збільшується. Книга посідає серйозне місце у навчанні та допомагає оптимізувати його як в школі, так і поза нею. Як писав Я. Коменський: «Добра книга, якщо вона дійсно гарно і мудро написана, є для учня воронкою для втягування мудрості»⁹⁶.

Вирішення завдань формування в учнів умінь самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у потоці інформації та критично оцінювати її неможливо без роботи з книжкою.

У навчанні історії застосовуються різні види текстів. Їх можна класифікувати за характером інтерпретації (інтерпретація - розкриття змісту чого-небудь, пояснення, витлумачення⁹⁷) історичної інформації.

Термін «інтерпретація», як застосовує його вчитель з Великої Британії, експерт-консультант «Єврокліо» Т. Мак-Елєві, тотожний поняттям «тлумачення», «трактування», певна версія історичних подій⁹⁸.

⁹⁶ Коменський Я.Л. Великая дидактика / Избр. пед. соч. - М., 1982. - С. 35.

⁹⁷ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 402.

⁹⁸ Пометун О.І. Навчання історії без пристрастей і пересудів // Історія в школах України. - 2002. - № 4. - С 7-11.

Історик завжди є не безпосереднім свідком, а інтерпретатором минулої реальності. Достовірність тієї чи іншої інтерпретації залежить від того, скільки і яких джерел вивчено, чи вірно визначені поняття, що розкривають сутність явищ, чи простежені зв'язки, залежності, співвідношення між окремими подіями, явищами, процесами тощо.

Зазначимо, що інтерпретацією минулого займаються не тільки фахівці-історики, а й письменники, популяризатори і просто сучасники тих чи інших подій. Отже, різні інтерпретатори по-різному підходять до завдань та змісту історії. Тому у навчанні історії розрізняють такі типи інтерпретації:

- науково-історична. Прикладами такої інтерпретації є книги і статті, написані професійними істориками, наукові доповіді, лекції;
- освітня (шкільна або вузівська). До такого типу відносять підручники (посібники), текстові фонди музеїв, довідкову літературу;
- художня - це романи, драматичні твори, фольклорні твори про минуле;
- популярна історія - матеріали преси, науково-популярна література;
- персональна - мемуари, спогади, розповіді, листи тощо.

Відповідно до характеру інтерпретації автором історичного минулого виділяють такі типи навчальних текстів.

ТИПИ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ



Схема 7. Типи текстів, що використовуються у процесі навчання історії

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, як пов'язані між собою види інтерпретацій та типи навчальних текстів. Проілюструйте зв'язок прикладами.

Основним типом навчального тексту на уроці історії є підручник, який містить систему знань відповідно до Державного стандарту та програми. Основу змісту підручника з історії складає авторський текст, що визначає методологію і систему викладення навчального історичного матеріалу. Учні використовують такий текст як джерело нових знань та як засіб осмислення, систематизації і закріплення історичних знань, що отримані з інших джерел, зокрема включених у підручник, документів, ілюстрацій і т. д. Підручник служить для школярів тим посібником, працюючи з яким вони засвоюють і відпрацьовують способи самостійної навчальної діяльності з науковим текстом, таблицями, документами, ілюстраціями й іншими джерелами інформації з історії.

Отже, основними функціями підручника у навчанні є:

- 1) носій історичної інформації;
- 2) засіб засвоєння знань;
- 3) засіб організації самостійної роботи;
- 4) інструмент навчання, розвитку та виховання особистості учня та формування його предметних компетенцій.

Виконати зазначені функції підручник історії може лише в тому випадку, якщо вчитель вчить школярів ним користуватися, систематично застосовує його в процесі навчання, організує самостійну роботу учнів з його компонентами і перевіряє виконання своїх вимог. У 5-6-х класах необхідне детальне пояснення структурних компонентів підручника: різних видів тексту, ілюстрацій, змісту, питань, завдань, карт. У підручниках з історії насамперед мають бути вміщені рекомендації, як працювати з підручником вдома. Довести рекомендації до школярів є задачею вчителя. Надалі, коли здатність школярів самостійно орієнтуватися в підручнику зростає, учитель залучає учнів до виявлення в підручнику знайомих компонентів і пояснює нові. Фактично навчання учнів роботі з підручниками і з іншими книгами і посібниками історії продовжується протягом усього навчання в школі.

Першочерговим і далеко не легким завданням учителя історії є навчання школярів самостійно засвоювати й осмислювати зміст авторського тексту підручника. Важливе місце посідає робота з термінологією. Роз'яснення значення історичної термінології і запис її на дошці недостатньо для свідомого і міцного засвоєння школярами, особливо в середніх класах.

Корисно доручати учням знайти в підручнику і прочитати вголос термін і його пояснення. Таке читання привчає школярів звертати увагу на термінологію і при виконанні домашніх завдань. Від нього можна відмовитися після того, як робота з термінологією стане в учнів усвідомленою звичкою.

У підручниках часто вміщені термінологічні словники із посиланням на параграфи, де дано їхнє пояснення, - покажчики. Користуватися покажчиками вчитель учить школярів при повторному зіткненні з

терміном, рекомендуючи знайти і відновити в пам'яті його пояснення. Це особливо важливо тоді, коли з'ясується, що учні недостатньо чітко уявляють собі значення терміна.

З роботою над історичною термінологією тісно пов'язана диференціація елементів тексту в підручнику, необхідна для його свідомого читання і засвоєння змісту. Значна частина елементів тексту відома школярам із занять з мови й інших навчальних предметів. Вони розрізняють поняття: «опис», «оповідання», «ознака», «визначення», «висновок», «доказ», «оцінка», «термін», «період» і ін. У тексті з історії ці поняття мають свою специфіку. Крім того, у текст включається і низка нових понять: «хронологічна дата», «подія», «історичне явище», «історичний діяч», «факт», «процес»; «причинно-наслідкові зв'язки», «тенденції історичного розвитку».

Вчителю необхідно перевірити, чи правильно учні розуміють і вживають стосовно до історії відомі їм слова, і, якщо треба, уточнити і роз'яснити їхній зміст і значення. Ще більш ґрунтовними повинні бути роз'яснення специфічних для історії елементів тексту і перевірка вміння учнів виділяти їх у процесі роботи з книжкою, а також при викладенні матеріалу вчителем.

Дієвим прийомом є використання вчителем окремих елементів з тексту підручника під час викладення матеріалу. Вчитель включає ті елементи, на яких він хоче зосередити увагу і мислення школярів, наприклад це може бути висновок до теми чи розділу. Вчитель може запропонувати прочитати висновок одному з учнів вголос, а іншим - стежити по тексту. Таке переключення уваги учнів забезпечує краще осмислення і запам'ятовування матеріалу безпосередньо на уроці. Крім того, воно показує школярам, на що необхідно звернути особливу увагу при виконанні домашнього завдання.

Різноманітні методи і прийоми роботи вчителя і учнів з текстом підручника супроводжують процес навчання в усіх його ланках: під час сприйняття, осмислення, закріплення, застосування історичних знань і вмінь та перевірки їх засвоєння і застосовуються вчителем для організації роботи учнів на різних рівнях пізнавальної діяльності. Систему прийомів навчання за допомогою тексту підручника відображено схемою.

* Подумайте

Працюючи в парах, поясніть, чим керується вчитель, відбираючи конкретні прийоми навчання за допомогою тексту для того чи іншого уроку. Власну думку обґрунтуйте прикладами.

Для формування в учнів умінь працювати з текстом підручника можна надати їм таку пам'ятку.

Як працювати з текстом параграфа підручника історії:

- Перш ніж читати текст параграфа, постарайся згадати зміст уроку з даної теми, використовуй для цього записи, зроблені на уроці. Згадай, що ти читав з досліджуваної теми, бачив у музеї, у телепередачі.



Схема 8. Організація роботи з текстом підручника на уроці історії

- Якщо це не перший урок з теми, переглянь параграфи, вивчені раніше.
- Переглянь заголовки усередині параграфа, щоб одержати загальне уявлення про зміст.
- Прочитай запитання і завдання після тексту параграфа, щоб у процесі читання готуватися до їх виконання.
- Прочитай увесь параграф, склади цілісне уявлення про описані в ньому події, явища.
- Уважно розглянь ілюстрації, схеми, карти, постарайся витягти з них якомога більше історичних знань. Знайди на карті всі географічні назви, що ти зустрів у тексті.

- Виділяй у тексті головні думки. Звертай особливу увагу на виділені в тексті факти, імена, дати, висновки.
- Пов'яжи зміст прочитаного тексту з тим, що ти почув на уроці і записав у зошит.
- Натрапивши на незнайоме слово, обов'язково довідайся в словнику чи енциклопедії про його значення.
- Перевір, чи знаєш ти матеріал теми, перекажи параграф, спочатку користуючись планом, потім без нього. Якщо на уроці склався опорний конспект, відтвори його на чернетці.
- Дай відповіді на запитання, виконай завдання наприкінці параграфа. Виконай завдання, запропоновані вчителем.
- Можна скласти запитання для перевірки знань, тести, питання вікторини, кросворд з теми.
- Якщо щось залишилося незрозумілим, звернися до словника, довідника, енциклопедії.
- Якщо якесь питання тебе зацікавило, прочитай про це у науково-популярній чи художній літературі.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть перелік прийомів навчальної роботи учнів з підручником, які треба сформулювати в учнів в основній школі. Порівняйте результати роботи різних груп. Спробуйте визначити, чи будуть відрізнятися ці переліки для різних класів, чим саме і чому?

Перевірте себе

- 1) За якими критеріями і як класифікуються навчальні тексти?
- 2) Що таке інтерпретація і чому важливо розрізняти її види?
- 3) Які прийоми навчання застосує вчитель у роботі з підручником?

2. Методика роботи з історичним документом

Як відомо, до історичних джерел належить все створене людиною, у тому числі результати її взаємодії з навколишнім середовищем, а також предмети матеріальної культури, звичаї, обряди, пам'ятки писемності. У широкому сенсі пам'ятки писемності в методиці називають документами.

Ще в 1863 р. відомий методист професор М. Стасюлевич висловив думку, що для історичної освіти учнів набагато більше значення має безпосереднє знайомство учнів із джерелами історичного знання (документами), ніж робота з підручником. Він запропонував вести заняття із застосуванням реального методу, заснованого на роботі з першоджерелами. З цією метою М. Стасюлевич склав і опублікував три томи хрестоматії «Історія середніх віків у творах її письменників і дослідженнях новітніх учених».

Учені, методисти на межі XIX-XX ст. (М. Коваленський, А. Гартвіг, М. Рожков) закликали до організації лабораторних занять з історії - самостійних занять учнів на основі історичних документів. Однак більшість методистів за радянських часів вважали, що не бажано будувати всі заняття в школі тільки на вивченні документів. Історичні документи варто застосовувати лише як допоміжний засіб до основних джерел історичних знань учнів - розповіді вчителя і тексту підручника. «Документ покликаний лише поглиблювати, конкретизувати і додавати знанням, що здобуваються учнями, живу зображувальність, розуміння своєрідності історичної епохи і лише елементарно знайомити з деякими методами досліджень, що застосовуються в історичній науці»⁹⁹. Висловлювалася також думка, що документ потрібний не для доповнення змісту шкільного курсу історії, а для його конкретизації, поглиблення й уточнення¹⁰⁰.

Відповідно до функцій документа у навчанні історії визначалося його місце на уроці. Прихильники лабораторного методу вважали, що вивчення документа має випереджати роботу з підручником. Методисти, що дотримувались іншої точки зору, пропонували використовувати документи лише після читання учнями відповідного параграфа підручника.

* Подумайте

Проведіть вправу «Займи позицію» щодо твердження: «Історію в школі треба вивчати тільки шляхом вивчення учнями історичних джерел».

У чому ж полягає значення застосування історичних документів?

По-перше, за допомогою документа реалізується принцип наочності в навчанні історії. Документ робить розповідь учителя живаюю і яскравою, а висновки більш переконливими. Значимість документа також у тім, що він сприяє конкретизації історичного матеріалу, створенню яскравих образів і картин минулого, створює відчуття духу епохи.

По-друге, за допомогою документа в учнів формується інтерес до історії. Залучення нових фактів дозволяє їм відчувати дух епохи. Як відзначав методист дореволюційної школи В. Уланів, зрозумілими, живими і трошки смішними здаються учням князі, «що пишуть свої заповіді цілим своїм розумом, у своєму здоров'ї, що розподіляють свої пояси, коробки, сердоликові буси, разом з конями, селами і слугами. Старий документ служить такою же яскравою ілюстрацією

⁹⁹ Зиновьев М.А. Очерки методики преподавания истории. - М., 1955. - С. 141.

¹⁰⁰ Андреевская Н.И., Вернадский В.Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. - М., 1947. - С. 153.

давньої мови і форми думки, яким виступає залишок старовини для характеристики побуту і потреб віджилих поколінь»¹⁰¹.

По-третє, при роботі з документами в учнів активізуються процеси мислення й уяви, що сприяє більш плідному засвоєнню історичних знань і розвитку історичної свідомості. В учнів формуються уміння навчальної роботи: читати документи, аналізувати і визначати потрібну інформацію, міркувати, оцінювати значення документів минулого і сьогодення. На уроках учні довідаються про значимість документів для історичної науки, бачать у них слід діяльності людей, які жили у минулому.

Провідний сучасний європейський методист Р. Страдлінг визначає такі функціональні можливості історичного документа як засобу навчання¹⁰²:

- ретельно відібрані першоджерела можуть допомогти оживити історію для багатьох учнів, оскільки вони розповідають про особистий життєвий досвід, розумові процеси і турботи людей, що прямо чи опосередковано пов'язані з подіями, що вони вивчають;

- у підручниках події завжди описуються заради накопичення фактів. У поєднанні з необхідністю давати коротке викладення того, що відбулося, учням часто пропонується розповідь, де люди, від яких залежало рішення, виглядають переконаними у своїй правоті, а результати подій - неминучими. Письмові свідчення того часу (дипломатичні депеші чи протоколи нарад, листи чи щоденникові записи) часто допомагають показати процес прийняття рішення (під тиском, при наявності неповної і суперечливої інформації) в реальному часі;

- при безпосередній роботі з письмовими джерелами учні мають застосовувати основні історичні поняття, задавати питання, аналізувати і пояснювати зміст інформації, робити висновки і власні умовиводи, які вони потім можуть перевірити з іншими способами їх тлумачення;

- первинні джерела надають учням прекрасні можливості відчувати себе в ролі людей, безпосередньо пов'язаних з подіями, що вивчаються;

- опрацювання первинних письмових джерел показує учням різні погляди на окрему історичну подію чи процес, а також надає можливість порівняти тексти, написані в той час учасниками, очевидцями і коментаторами, з текстами, складеними істориками згодом;

- звернення до різних письмових джерел, особливо першоджерел, також дозволяє учням перевірити висновки і пояснення, викладені в підручниках, викладачами чи засобами масової інформації. У більшості випадків регулярне використання першоджерел поряд з підруч-

¹⁰¹ Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. - М., 2000. - С. 132.

¹⁰² Страдлинг Р. Преподавание истории Европы XX столетия. - К., 2003. - С. 227-228.

никами й іншими навчальними матеріалами сприяє надбанню «звички» перехресної перевірки фактів і їхніх тлумачень;

- вивчення письмових свідчень у хронологічній послідовності ви робляє «звичку» до критичного аналізу того, як кожен новий елемент інформації підтверджує чи заперечує інформацію й її тлумачення, хронологічно викладені в інших документах. Це не просто частина процесу ознайомлення учнів з методом вивчення історії, але це також є способом подальшого розвитку їх здібностей міркувати, вміння думати, аналітичних навичок, що, у свою чергу, сприяє розвитку в них громадянськості.

* Подумайте

Працюючи в парах, наведіть аргументи на користь використання історичних документів на уроках в основній школі.

Сьогодні в методиці прийнято поділяти історичні документи на первинні і вторинні джерела. Під первинними джерелами розуміються неопрацьовані свідчення очевидців подій та їх учасників, а вторинними джерелами - опис і міркування істориків, журналістів, коментаторів і оглядачів з приводу історичних подій¹⁰³. На практиці відмінності між первинними і вторинними джерелами часто залежать від того, наскільки близько автор документа був до описуваних подій чи написаний його виклад під час чи після події, а також від мотивів автора. Наприклад, автобіографія політика чи воєначальника, революційного лідера може вважатися первинним джерелом, що відбиває події, у яких брала участь ця людина. З іншого боку, якщо автобіографія була написана пізніше й в основному з метою самовиправдання, вона може розглядатися учнями як вторинне і, можливо, ненадійне джерело.

Однак незалежно від того, чи є джерело первинним, вторинним чи поєднанням перших двох, необхідно застосовувати наукові методи оцінки. Насамперед, необхідно отримати відповідь на такі запитання:

- ким був написаний документ і чому;
- наскільки можна довіряти авторові, чи є текст тенденційним, тобто чи є в ньому явні ознаки упередженості чи перекручування;
- для кого був написаний документ і чому;
- звідки надійшла інформація і яким чином була отримана;
- чи співпадає вона з іншими документами з того ж питання?

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, чим відрізняються первинні джерела від вторинних. Які з них є більш об'єктивними? Чому?

¹⁰³ Наприклад, таке визначення дається у Marwick A. The nature of history. London. Macmillan, 1970, p. 132.

Класифікація документів, застосовуваних у навчанні історії, часто пов'язується з характером документальних текстів. За цим критерієм вони розділяються на дві основні групи - документи оповідно-описового й актового характеру, що мали у свій час практичне значення. Ці документи добре доповнюють один одного. Додаткову групу складають пам'ятки художнього слова.

Актові документи - це юридичні, господарські, політичні, програмні (грамоти, закони, укази, прохання, чолобитні, розписи, договори, статистичні і слідчі документи, програми, промови). Оповідно-описові документи - літописи, хроніки, мемуари, листи, описи подорожей. До пам'яток художнього слова належать твори усної народної творчості (міфи, байки, пісні, крилаті вирази, анекдоти тощо)¹⁰⁴.

У методичній літературі існує й інша класифікація документів за змістом:

- *державно-правові документи* (конституції, закони, судові рішення) містять багату інформацію про державний устрій, про класовий характер держави і т. п.;

- *інші документи внутрішньополітичного характеру* (програми партій, політичні промови і статті, відозви, прокламації, памфлети) розкривають цілі й ідеологію політичних сил, форми і засоби політичної боротьби;

- *документи зовнішньополітичного характеру* (договори, дипломатичне листування) служать джерелами знань про міжнародні відносини;

- *господарські документи* (акти купівлі й продажу, торгові договори, ділове листування) знайомлять з рівнем розвитку продуктивних сил і із соціальним устроєм суспільства;

- *наукові, філософські праці*, що висвітлюють рівень розвитку науки й ідеологію досліджуваної епохи, зазвичай використовуються в навчанні у формі дуже короткого викладення, що може супроводжуватися читанням невеликих яскравих фрагментів твору;

- *міфологія, матеріали релігійного характеру* (перекази, догмати, повчання) надають багату інформацію про ідеологію і суспільні відносини;

- *оповідно-описові твори* (літописи, хроніки, історичні твори написані сучасниками подій чи людьми, які мали в розпорядженні матеріали, що не збереглися до нашого часу, спогади і листи учасників чи свідків подій, географічні описи країн і міст, етнографічні описи);

- *твори художньої літератури* досліджуваної епохи, що відбивають безпосередні враження авторів про ті чи інші події та передають

¹⁰⁴ Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. - М. 2000.-С. 133

загальний колорит епохи і містять яскраві характеристики історичних діячів; деякі з цих творів наближаються за своїм характером до мемуарів¹⁰⁵.

Ми також дотримуємось загальновідомої класифікації документів за характером змісту, в якій виділяються:

- документи державного характеру: грамоти, укази, закони;
- документи історичного характеру: літописи, хроніки, аннали, історичні твори;
- документи особистісного характеру: спогади (мемуари), щоденники, листи, свідчення очевидців;
- художня література як історична пам'ятка своєї епохи: твори усної народної творчості (міфи, епос, байки) і літературні твори (проза, поезія, сатира).

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, за якими критеріями і як класифікуються документи. Чи потрібно вчителю-практику знати ці класифікації, чому?

Методисти вважають, що документ, відібраний для уроку повинен:

- відповідати цілям і завданням навчання історії;
- відображати основні, найбільш типові факти і події епохи;
- бути органічно пов'язаним із програмним матеріалом, сприяти актуалізації історичних знань, щоб можна було запропонувати учням пізнавальні питання і завдання;
- бути доступним учням за змістом й обсягом;
- бути цікавим;
- містити побутові і сюжетні подробиці, що дозволяють диференціювати навчання, конкретизувати уявлення учнів про ті чи інші події, явища, процеси;
- здійснювати на них певний емоційний вплив;
- мати літературні і наукові достоїнства, достатню інформативність для розвитку пізнавальної самостійності і зацікавленості, удосконалення прийомів розумової праці¹⁰⁶.

На уроках історії документи можуть використовуватися як учителями, так і учнями. Підготовка вчителя до використання джерел на уроці передбачає їх попередній добір і педагогічну обробку. Підібрати документи вчителю допомагають шкільні хрестоматії. Одні хрестоматії містять тільки документи, інші - документи, коментарі до них і

¹⁰⁵ Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 1. Отв. ред. Ф.П. Коровкин. - М.: «Просвещение», 1978. - С. 69.

¹⁰⁶ Лужкова С. Г. Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе изучения документальных источников (на материале «Истории отечества». 11 класс). Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1997. - С. 13.

урипки з науково-популярної літератури; треті - складаються з уривків художніх й інших літературних творів. Учитель застосовує ті чи інші хрестоматії залежно від цілей уроку і розв'язуваних на ньому завдань. Іншими джерелами документів для вчителя й учнів, крім уривків, включених в підручник чи в хрестоматію є: інші види наукової літератури, місцеві історичні товариства, архіви місцевих газет, публічні бібліотеки і музеї, Інтернет.

Чим більше дидактично адаптованим є документ, тим легше він сприймається учнями і тим менше труднощів виникає у самостійній роботі. Дидактично обробити документ - це означає відібрати зміст, використовуваний на уроці; у разі потреби видозмінити документ, не торкаючись його сутності, не допускаючи тенденційних вилучень та зберігаючи особливості стилю автора; пояснити нові для учнів терміни і поняття; розробити завдання для учнів щодо тексту джерела.

На уроці учитель:

- переказує документ, якщо він складний для учнів;
- наводить короткі цитати без посилання чи з посиланням на документ (щоб підсилити доказовість своєї розповіді);
- цитує і розбирає витяги з документів для конкретизації своєї розповіді, додання їй емоційності і переконливості. Щоб оживити розповідь, він використовує пряму мову, дає характеристику особистості.

Робота учнів з документом, поступово ускладнюється з урахуванням їх віку і пізнавальних можливостей, а також рівня підготовленості. У 5-6 класах використовується найбільш простий матеріал оповідального й описового характеру; обсяг його не перевищує 10-15 рядків; у 7-8 класах зростає кількість аналізованих господарських і юридичних документів; у 9 класі все ширше використовуються політичні, програмні документи.

Навчання роботі з документом включає такі етапи:

1) учитель дає зразок розбору документа; 2) учні аналізують документ під керівництвом учителя; 3) працюють під керівництвом учителя і самостійно; 4) самостійно вивчають документ у класі і вдома. Вчитель на уроці знайомить учнів з документом, пояснює суть завдання. Вдома учні готують невеличкі повідомлення, описи на основі документа, тексту й ілюстрації підручника, твори, есе та ін.

Звичайно, для самостійної роботи необхідно, щоб текст документа був у кожного учня.

Робота з документами також включає: читання і переказ документа і складання плану; пояснювальне читання з попередньою і заключною бесідою; самостійний розбір документа і відповіді на запитання до нього; порівняльне зіставлення двох документів, що доповнюють один одного і характеризують одну і ту саму подію; надають критичну оцінку документа. При цьому учні визначають його логічно завершені частини, головні ідеї, вчать знаходити докази того чи іншого положення. Вчитель пропонує учням «прочитати, що сказано про це

в документі», «навести цитату з документа, де сказано про це», «довести на основі тексту документа», «підтвердити свою думку документом» та ін.

Перш ніж звернутися до документа на уроці, вчитель дає його коротку характеристику; говорить, коли і ким він складений, з якою метою; про що учні довідаються з цього документа. Наприклад, приступаючи до ознайомлення з «Руською Правдою», учитель відзначає, що цей збір давньоруських законів включає окремі норми (статті) Правди Ярослава, Правди Ярославичів, Статуту Володимира Мономаха й інших законів. Статті «Руської Правди» спрямовані на врегулювання життя населення Київської Русі, на захист життя і майна князівських дружинників і слуг, вільних сільських общинників і городян. У ній описане становище залежних людей, визначені права й обов'язки вільних людей (зобов'язальне і спадкоємне право).

Потім учні звертаються до тексту законів, підготовлених для аналізу в класі. У процесі аналізу вони, працюючи в парах, створюють особисті словники, наприклад такі.

Словник

Огнищанин - багата, знатна людина.

Під'їзний - збирач князівських доходів.

Тіун - керуючий князя (судця).

Рядович - слуга, що працює за договором (рядом).

Смерд - вільний селянин.

Холоп - людина за своїм становищем близький до раба.

Борт - дупло з бджолами.

Продаж - штраф за злочин на користь князя.

Купа - грошова позичка.

Закуп, найманець - смерд, що одержав позичку, залежний.

Грошові знаки: гривня - близько 200 грамів срібла, ногата - 1/20 гривні,

куна - 1/25 гривні, різаний - 1/50 гривні, вевериця - 1/100 гривні.

Далі учні відбирають статті документа, що характеризують, розкривають відібрані ними поняття, наприклад:

«18. Якщо уб'ють огнищанина, то з убивці стягується 80 гривень; за вбивство князівського під'їзного також платити 80 гривень.

21. А за убивство князівського тіуна - 80 гривень, а за старшого конюха при череді - також 80 гривень, як ухвалив Ізяслав, коли дорогожці убили його конюха.

22. За князівського старосту чи доглядача за сільськими працівниками - 12 гривень, а за князівського рядовича - 5 гривень.

23. А за вбивство смерда чи холопа - 5 гривень.

24. Якщо спалить князівську чи борт викрадуть бджіл, то платити 3 гривні.

25. Якщо покрадуть хліб з гумна чи з ями, скільки б ні було злодіїв, стягнути з кожного по 3 гривні і по 30 кун продажу.

65. А хто розоре польову межу чи зрубає межовий стовп - 12 гривень.

70. Якщо закуп біжить від пана, то повний холоп...

71. Якщо найманець, який одержує позичку, візьме в хазяїна плуг чи борону, то за продаж їх він повинний заплатити...

73. ...Якщо пан б'є закупа за справу, то безвинно є; якщо б'є не розуміючи, п'яний, безвинно, то як вільному платити, так і за купу.

78. За покражу сіна чи дров - 9 гривень, а хазяїну за кожен віз по дві ноги.

79. Якщо хто спалить гумно, то видається князю з головою і з усім мастком, з якого наперед стягується збиток хазяїна, а іншим розпоряджається князь...

103. Якщо смерд умре без дітей, то спадщина князю; якщо будуть у нього дочки вдома, то дати частину на них; якщо ж будуть замужем, то не давати частини.

104. А якщо боярин чи з боярської дружини, то князю спадщина не йде; якщо не буде синів, то дочки візьмуть».

Далі учням можуть бути запропоновані такі запитання:

1. Що таке «Руська Правда», які частини вона містить?

2. Які групи населення названі в цьому документі?

3. Хто працював у князівському господарстві? (Ст. 70, 71, 73, 103).

4. Яке становище закупа? холопа? смерда? (На противагу ст. 104).

5. Хто керував князівським господарством? (Ст. 18, 21, 22).

6. Якого роду злочини карають за статтями 30, 39, 65, 78 і 79?

7. Які висновки про суспільний устрій можна зробити на підставі статей 18, 21 і 23?

8. Як ви думаєте, чи вважало населення Київської Русі ці закони справедливими? А як оцінюєте їх ви?

Учні читають документ по окремих частинах, а вчитель пояснює незвичні вирази і фрази, задає запитання для перевірки ступеня розуміння змісту: про що говориться в уривку? Що означає це слово? Як ви розумієте зміст цього речення? Лише потім можна об'єднати учнів у пари чи малі групи, в яких здійснюється повторне читання і розбір окремих частин документа. Відповіді учнів при презентації результатів групової роботи мають бути повними і вичерпними, а висновки підтверджені посиланнями на документ.

На уроках історії в середній ланці треба створити умови для формування уявлень учнів про відмінність документальних історичних джерел від літературних творів, пісень-сказань і оповідань. Так, при аналізі міфів Стародавньої Греції з'ясується, що в них вигаданого, а що дійсно відбувалося в житті греків.

На уроках з вітчизняної історії XIX-XX ст. доцільно залучати документи сімейної історії учнів, сімейні фотографії, записи розповідей членів родини, реліквії по темах, хронологічно пов'язаних з курсом історії.

Російський методист К. Умбрашко пропонує свою методику роботи з документами для розвитку творчого мислення учнів. У результаті аналізу документа у свідомості учнів формуються історичні поняття. Вони «не повинні засвоюватися як готові знання; вони виникають у свідомості учнів у результаті логічного виведення чи побудови»¹⁰⁷. Відмовляючись від застосування шкільного підручника в процесі навчання, автор даної методики підбирає за курсом історії систему документів, що характеризують історичну епоху, подію, явище чи процес. Потім виокремлює яку-небудь проблему. Документи дозволяють виявити суперечливість позицій конкретних осіб, що викликає в учнів потребу вирішити проблему, а це допомагає усвідомити сутність явищ і процесів. Ефективним є порівняння документів, що висвітлюють одну подію з різних позицій. У цьому випадку учні визначають, чим відрізняється опис події у різних авторів.

Отже, роль документів і завдань, що містяться в них, полягає у тім, щоб виявити протиріччя в навчальному матеріалі. Завдання розробляються на різних рівнях складності з урахуванням пізнавальних можливостей учнів. Схема вивчення така: аналіз документа - витяг з нього фактів - їх інтерпретація в усній розповіді, рольовій грі, письмовому творі (малюнку). Можливе сполучення документального опису і карти; правового документа і щоденникових записів; мемуарів, листів і портрета тієї чи іншої особи.

Працюючи в парах, трійках чи малих групах учні можуть придумати запитання до документів, скласти кросворди, написати власні тексти, описуючи події. Після обговорень, доповнень і виправлень тексти входять у розділи учнівського підручника. Такий текст буде особистісно значущим і зрозумілим для учнів. До розділів учні придумують запитання і завдання, включають історичні карти і хронологічні таблиці, родоводи. Сторінки ілюструються малюнками, пародіями і карикатурами. Складання учнівського підручника може стати темою окремого учнівського проекту в основній школі.

Формуючи відповідну предметну компетентність учня, можна запропонувати на уроках такі пам'ятки.

Як працювати з документом (6 кл.)

- Хто автор документа? Хто ще брав участь у підготовці документа? Що ви знаєте про цих людей? Що додатково ви змогли довідатися про авторів з досліджуваного документа?

- Коли був написаний чи створений документ? Як це можна зрозуміти з його змісту? Яке значення має час написання документа?

- Де відбулися описувані події? Як це можна зрозуміти з його змісту? Яке значення має місце, у якому відбулися описувані в документі події?

107 Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках // Преподавание истории в школе. - 1996. - № 2. - С. 30.

- Які факти наведені в документі? Які висновки можна зробити на їх основі?

- Якою була причина створення документа? Який привід для його створення?

- Як досліджуваний документ допоміг вам довідатися більше про історичну подію, яку він відображує?

Як працювати з документом (7-9 кл.)

Походження тексту:

- хто написав цей текст?

- коли він був написаний?

- до якого виду джерел він відноситься?

- це повний текст чи фрагмент?

- якщо це фрагмент тексту, хто і чому вибрав саме цю частину тексту?

Зміст тексту:

- яким є зміст тексту?

- які факти описуються?

- як автор пояснює причини, викладає хід і визначає значення історичних подій?

Достовірність інформації тексту:

- чи був присутній автор під час події, яку описує, чи взяв інформацію з первинних джерел?

- коли написано документ: відразу чи багато пізніше самої події?

Упередженість у тексті.

Усі тексти певною мірою упереджені, оскільки різні люди, залежно від їхніх поглядів і переконань, тлумачать ті самі факти по-різному. Автор може створювати документ із якоюсь метою, щоб отримати якусь вигоду. Упередженість можна знайти у використанні автором особливих прикметників, у підборі фактів.

- Якими є погляди автора? До чого він закликає і що засуджує? Чиї інтереси він виражає?

- Чи є автор представником певної точки зору чи він пропонує свій погляд на подію?

- Як автор ставиться до описуваних подій та їхніх учасників? Чи є в автора особливі симпатії, переваги?

- Якою мовою пише автор?

- Чи є дане джерело єдиним свідченням про цю подію? Чи є інші джерела, як вони описують подію? Яке з джерел більш достовірне і чому?

- Кому співчуває автор? Як він ставиться до описуваних подій? Чи можна вважати документ достовірним і неупередженим?

Розглянемо, як працюють ці пам'ятки на конкретних прикладах. Так, на уроці історії стародавнього світу у 6 класі використовується фрагмент документа «Опис нещастя країни»:

«Підняли люди заколот проти царської влади, установлені богом. Столиця зруйнована в одну годину. Цар захоплений бідними людьми.

Начальники країни рятуються втечею. Чиновників убито. Знищено списки, за якими збирали податки. ...Це нещастя для серця мого. О, як скорботно мені через нещастя цього часу».

Учням може бути поставлено завдання: прочитайте документ, поставте до нього запитання, щоб переконатися в його достовірності. Це завдання учні виконують, спираючись на пам'ятку.

У сучасній методичній літературі можна зустріти й авторські методики опрацювання історичних документів¹⁰⁸.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть перелік прийомів навчальної роботи з історичним документом, які треба сформулювати в учнів в основній школі. Порівняйте результати роботи різних груп. Спробуйте визначити, чи будуть відрізнятися ці переліки для різних класів, чим саме і чому?

Перевірте себе

- 1) За якими критеріями і як класифікуються історичні документи?
- 2) Що таке історичне джерело та історичний документ, і чому важливо розрізняти їх види?
- 3) Які прийоми навчання застосовує вчитель у роботі з історичним документом?

3. Художня та науково-популярна література у навчанні історії

Методисти дореволюційної школи звертали велику увагу на читання учнями книг історичного змісту. «Історія як наука про минуле тільки тоді може уваятися учневі у вигляді живої картини, коли він має масу її характерних рис і деталей». Саме історичне читання надає учневі ці характерні риси «історичного життя»¹⁰⁹.

Як відомо, художня література, використовувана на уроці, допомагає конкретизації історичного матеріалу і формуванню в учнів яскравих образів минулого, що є складовою частиною їх історичних уявлень. Художня книга дозволяє підтримувати увагу учнів, сприяє розвитку інтересу до предмета. Фрагменти творів учитель застосовує, щоб ввести учнів в історичну обстановку чи відтворити колорит епохи, дати картинний чи портретний опис. Використання на уроках створених письменниками і поетами художніх історичних образів, яскравих розповідей про події минулого підвищує емоційність сприй-

¹⁰⁸ Задорожна Л. Навчити працювати самостійно (інтеграційний метод роботи з історичними документами) // Історія в школах України. - 2004. - №5. - С 7-11.

¹⁰⁹ Желтов В., Токин В. Опыт методики элементарного курса русской истории. - М., 1913. - С. 147.

няття учнями матеріалу, підсилює його виховний вплив, сприяє формуванню особистісного ставлення до історичних явищ і діячів.

Умовно художню літературу підрозділяють на дві великі групи. Це літературні джерела досліджуваної епохи й історична белетристика. До джерел історичних знань відносяться твори, автори яких є безпосередніми свідками чи учасниками описуваних подій. Вони створюють своєрідні документи епохи, що слугують для пізнання минулого. Ці джерела не завжди зрозумілі учням, і на уроці використовуються лише фрагменти, заздалегідь відібрані вчителем. Так, звертаючись до найдавнішої пам'ятки давньоруської літератури кінця XII ст. «Слова о полку Ігоревім», учитель допомагає учням усвідомити заклик невідомого автора до руських князів припинити міжусобиці й об'єднатися в боротьбі проти спільної небезпеки - зовнішнього ворога.

До історичної белетристики належать художні твори про досліджувану епоху, створені письменниками пізнішого часу. Книги історичної белетристики, що реконструюють історичну дійсність, як правило, написані на основі наукового дослідження минулого, вивчення історичних джерел, наукових досліджень і монографій. Збагативши себе історичними знаннями, автор відтворює історичне минуле у формі художнього твору.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, за якими критеріями класифікуються твори художньої літератури, що використовуються як історичні джерела.

Чи треба вчителю-практику знати цю класифікацію? Чому? Ще влітку при складанні тематичного планування вчитель на основі фонду дитячих бібліотек складає списки книг для позакласного читання і підбирає за курсами художні твори для поглибленої роботи в класі і вдома. Критеріями відбору служать наукова історична і художня цінність книжки. Крім того, враховуються доступність, відповідність віку, виховне значення книги.

Учитель знайомить учнів з рекомендаційним списком художньої літератури, показує деякі книжки зі списку, дає короткі анотації. Після цей список бажано вивісити в кабінеті історії.

Існують різні прийоми використання вчителем книжки на уроках. Так, для учнів 5-6 класів підбираються фрагменти сюжетного і картинного опису, характеристики історичних осіб, уривки для персоналізації і драматизації подій під час розповіді на уроці. Вибірка з книг і включення в розповідь вчителя окремих образів, картин, характеристик потрібні й у випадку, якщо твір у повному обсязі за формою і змістом недоступний учням.

Під час підготовки тексту художнього твору до відтворення на уроці варто продумати, що менш суттєве в уривках варто скоротити,

як зробити зв'язки між ними, якими повинні бути переходи¹¹⁰. Фрагменти творів мають бути короткими, влучними.

Продумується також використання книжок, відомих учням з уроків літератури чи позакласного читання. Так, при вивченні теми «Стародавня Індія» учні самі можуть розповісти про природу Індії, згадавши повість Р. Кіплінга «Мауглі».

Фрагмент художнього твору допоможе доповнити і конкретизувати застосовувані на уроці документи про реформацію та селянську війну в Німеччині. У книзі німецького письменника Р. Швейхеля «За волю» описується враження, яке справило на селян читання «Дванадцяти статей»: «Усюди цей маніфест селянських прав потрясав монастирі й абатства, замки і ворожі селянам міста. Затріщали, захиталися, завалилися грізні стіни, і небо почервонило кривавою загравою пожеж, і навіть колиска гордого імперського роду, замок Гогенштауфен, під натиском селян запалав гігантським смолоскипом волі, опромінюючи шлях повсталому народу далеко по всій країні»¹¹¹.

У роботі вчителя на уроці художня книжка найчастіше застосовується для цитування чи переказу окремих уривків (літературної ілюстрації). Перш ніж зупинитися на сюжеті книжки, учитель надає інформацію про автора, і якщо потрібно, то коротко розповідає про зміст книжки. Потім пропонує учням запитання і завдання, а після читання уривка проводить за ними бесіду. Матеріал художнього твору надалі входить у повторення і перевірку знань учнів. Так, характеризуючи іспанського короля Филипа II, учитель може розповісти про його дитинство по книзі Ш. де Костера «Легенда про Уленшпигеля»¹¹².

Існують різні способи застосування книжки учнями на уроках історії. Це, насамперед, читання на уроці уривків книжки як джерела історичних знань. При відтворенні фрагментів книжки на уроці треба наголошувати на необхідності читання уривків виразно, інтонацією підкреслюючи текст. Це ж відноситься до читання монологів, наприклад прощання із селом Жанни Д'Арк із книги Ф. Шиллера «Орлеанська діва».

Учні мають аналізувати історичний твір з позиції відповідності його історичній науці; рецензувати; самостійно працювати над текстом книжки, підбираючи приклади, складаючи анотації. В анотації їм пропонується враховувати таке:

1. Епоха (період), подія (явище), відбиті у творі.
2. Найбільш важливі і яскраві події твору.
3. Історичні й типові персонажі і колізії, що відбувалися з ними.
4. Ставлення автора до описуваних подій і героїв.

¹¹⁰ Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М., 1968. - С. 12.

¹¹¹ Швейхель Р. За свободу. - М., 1939.

¹¹² Костер Ш. де. Легенда об Уленшпигеле. - М., 1951. - С. 33-34.

5. Висловлення власної думки про книжку та оцінка її художньої цінності.

Велике значення мають художні твори у моральному вихованні учнів. Дізнаючись про вчинки історичних особистостей, учні часто переносять себе в ті ж умови, співчуваючи герою. Проте мало тільки привертати увагу учнів до героїчних вчинків видатних осіб. На уроках варто піднімати питання про доцільність тих чи інших дій, про порядність, гідність, добросердя, вірність дружбі.

Як у виховних, так і в навчальних цілях доцільно застосовувати художньо-історичні книжки на уроках повторення.

Застосування історичної інформації в науково відпрацьованій та систематизованій формі у вигляді науково-популярних видань, статей, довідкових матеріалів тощо підвищує ефективність шкільного навчання історії. Цей вид тексту може забезпечити засвоєння учнями системи знань, локалізованих у часі та просторі. Важливим є те, що опрацювання учнями науково-популярної та довідкової літератури створює умови для формування у них умінь самостійно працювати з такими видами текстів і на цій основі обґрунтовувати та аргументувати власні судження та висновки.

Використання науково-популярної та довідкової літератури можливе у три основні способи: по-перше, як джерела знань при підготовці до уроку; по-друге, як органічної частини історичного навчального матеріалу, що викладається вчителем, по-третє, як засобу організації самостійної пізнавальної діяльності. Можна залучати учнів до словникової роботи з такою літературою, пропонуючи завдання на пошук визначення нових понять, порівняння визначень чи ознак понять, точок зору щодо розглядуваних подій і явищ. Треба заохочувати учнів до підготовки невеличких повідомлень, що розширюють їх історичні уявлення та стимулюють інтерес до предмета. У 8-9 класах учням можна пропонувати підготовку історичних творів, есе і невеличких рефератів чи тез. Може бути застосовувана також значна кількість прийомів роботи з іншими видами текстів.

Опрацювання таких видів текстів у навчанні історії є обов'язковою умовою підвищення предметної компетентності учнів.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть перелік прийомів навчальної роботи учнів з художньою та науково-популярною літературою, які треба сформулювати в учнів в основній школі. Порівняйте результати роботи різних груп. Спробуйте визначити, чи будуть відрізнятися ці переліки для різних класів, чим саме і чому?

Перевірте себе

1) За якими критеріями і як класифікуються тексти художньої та науково-популярної літератури?

- 2) Чому важливо розрізняти їх види?
- 3) Які прийоми навчання застосовує вчитель у роботі з художньою та науково-популярною літературою?

4. Проблема інтерпретації навчальних текстів на уроках історії

У попередніх пунктах цієї теми ми вже говорили, що у навчальних текстах історичні події, явища і процеси завжди певним чином інтерпретуються.

Очевидно, що історія як наука не відноситься до числа абсолютно точних, раціональних, безпристрасно об'єктивних. Хоча автори шкільних програм, підручників, учителі історії орієнтовані на те, щоб «уникати як схованих, так і явних оцінних суджень... Вони не повинні бути ані апологетами, ані наклепниками. Вони також повинні утримуватися від переносу в минуле сучасних і особистісних підходів, що було би анахронізмом»¹¹³. Проте природа упередженості, необ'єктивності, перекручування історичного минулого складніша і багатогранніша, ніж це може здаватися на перший погляд. Невипадково Рада Європи присвятила цьому питанню велику програму досліджень і міжнародних зустрічей, що діє вже три десятиліття.

Провідними в аналітичних доповідях і методичних рекомендаціях, за результатами досліджень, є два поняття з близькою семантикою: **bias** і **prejudice**. Експерти Ради Європи уточнюють значення кожного з них. Поняття «**bias**» (англ.: пристрасність, упередженість, необ'єктивність) застосовують до інтерпретацій історії, коли автори описують, зображують реальність, порушуючи баланс підходів і виражаючи власну (упереджену) точку зору. Вона може бути наслідком позиції самого автора чи джерела, чи походити від критерію, використовованого при доборі джерел. Такі упередження можуть носити навмисний характер чи допускатися несвідомо. У зв'язку з цим виникає запитання: чи можуть взагалі джерела і принципи добору фактів бути неупередженими?

Поняттям «**prejudice**» (англ.: упередження, упереджена думка, забобон, пересуд) зображують, характеризують емоційний склад розуму, коли людина, висловлює думки, незалежно від реальності, очевидності, заперечуючи, ігноруючи або замовчуючи її. Це також може бути навмисним або несвідомим. Можливо, не всі погодяться з тим, що природа пристрасностей, упереджень (**bias**) криється в історичному мисленні, в той час як пересуди, забобони абсолютно з ним несумісні. Історичний контекст може бути розгорнутий об'єктивно, але його добір (формування) носить, звичайно, упереджений характер.

Пристрасті, упередження і пересуди часто зв'язують ще з одним поняттям - «**indoctrination**» (англ.: навіювання ідей, ідеологічна обробка).

Однак це поняття відрізняється від попередніх. **Indoctrination** - це процес, за допомогою якого люди намагаються переконати інших, схилити їх до прийняття певних ідей і відносин, замовчуючи відомі факти, подаючи їх вибірково, навмисно підкреслюючи, виділяючи окремі аспекти минулого. Отже, **indoctrination** - це спроба впровадити чи увічнити пересуди за рахунок використання упереджених джерел¹¹⁴.

"Подумайте

Працюючи в малих групах, визначте, з якими поняттями пов'язаний термін «інтерпретація». Чому Рада Європи приділяє таку велику увагу цій проблемі? Придумайте приклади з навчального історичного матеріалу основної школи, які, на вашу думку, відповідають термінам «bias», «prejudice», «indoctrination». Поясніть різницю та зв'язок між ними. Представте свої думки в академічній групі, скориставшись технологією «коло ідей».

У рамках міжнародного семінару «Інноваційні підходи до вивчення та викладання історії в школі», який проходив в Україні за підтримки Міністерства освіти і науки України спільно з Європейською асоціацією викладачів історії EUROCLIO у 2003 р., значну увагу було приділено цьому важливому питанню. Воно розглядалось з точки зору того, як застерегтись у навчальному процесі від навіювання учням певних пристрасностей, упереджень і пересудів, притаманних сучасним підручникам з історії та іншим засобам навчання.

Іншим аспектом цього питання, який обговорювався під час семінару, була проблема впливу на учнів різних інтерпретацій, тлумачень, трактувань історичних подій і процесів, з якими вони стикаються на сторінках преси, в кіно або на телебаченні чи в комп'ютерних іграх. Наприклад, останнім часом інформація про цікаві та яскраві події минулого, в центрі яких завжди знаходяться мужні та цікаві постаті героїв та чарівних героїнь, доходить до учнів з історичних фільмів, зокрема голівудських. Зрозуміло, що така інформація часто не має нічого спільного з історичною правдою, а є інтерпретацією, версією авторів фільму, яка підкоряється законам кінематографа як особливо-го жанру мистецтва. Історичні образи, закріплені таким шляхом у свідомості учнів, не тільки є дуже далекими від історичної реальності, але й упередженими. Накладаючись у дітей на певні історичні уявлення про минуле, які вони отримали (або не отримали) на уроках історії, ця версія подій може сприйматись як об'єктивна, науково-історична.

Єдиною можливістю протистояти такому впливу є розвиток в учнів умінь аналізувати та оцінювати різні інтерпретації історичного процесу, критично ставитись до них. Така робота стає передумовою, підґрунтям розвитку критичного мислення, допомагає дітям усвідомити

¹¹³Teaching about Europe / By Margaret Sherman. London, Cassell, 1991, p. 36.

¹¹⁰Teaching History in the New Europe / By John Slater. London, Cassell, 1995, p. 92.

мити, що історія не завжди є об'єктивною, що не існує єдиної істини щодо минулого, надає можливість посісти власну позицію, виробити свій погляд щодо історичних фактів і свідчень.

Насамперед зазначимо, що різні підручники та посібники, які існують сьогодні в освітньому просторі України, поєднуючись з власними поглядами вчителів різних поколінь, також часто створюють у свідомості учнів авторські, достатньо суб'єктивні версії минулого. Інколи вони значно відрізняються одна від одної. Якщо додати до цього притаманне інколи вчителям бажання дати «останню» відповідь на всі запитання, то результатом такого навчання є скоріше створення на тлі історії певних міфів та легенд, які стають надбанням учнів і формують у них стереотипне негнучке мислення, історичні «штампи» та забобони.

* Подумайте

Працюючи в парах, поясніть, чому проблема інтерпретації є важливою для навчання учнів в основній школі. Чи існує ця проблема в Україні? Обґрунтуйте свою думку прикладами.

Щоб запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, недостатньо тільки навчити їх досліджувати джерела. Важливим є також розвиток вмінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі. Робота з розвитку таких умінь має бути закладена в середину історичного матеріалу в межах програми і конкретного уроку. Тому, працюючи з будь-яким текстом, джерелом, вчитель повинен пояснювати і демонструвати учням цю суб'єктивність, а учні повинні її знаходити, ідентифікувати і розуміти.

Основними принципами щодо методики роботи над інтерпретаціями, які обговорювались на семінарі, є такі положення:

- історичні інтерпретації завжди незавершені (тобто автори зосереджують увагу тільки на тому, що їм цікаво, пропускаючи, замовчуючи інше);

- вони завжди поєднують докази (доведені факти) і витвори авторської уяви, тобто загальним правилом «творення такої історії» є: історію частково «знаходимо» у джерелах - частково уявляємо;

- на інтерпретацію завжди впливають турботи, потреби і питання сьогодення, які забарвлюють погляд автора на минуле;

- на тлумачення, трактування минулого завжди впливає власний досвід, знання та погляди, пристрасті та пересуди того, хто описує.

Разом з тим, оскільки вчителі і учні завжди працюють з інтерпретаціями історичного процесу, насамперед у підручниках, а також, опрацьовуючи під час уроку ті чи інші джерела і засоби навчання, треба визначити основні підходи до відбору, які саме інтерпретації треба вивчати. Ключовим питанням при цьому буде не «правильність» тієї чи іншої інтерпретації, а те, які факти, докази і яким чином викорис-

тав інтерпретатор. Наприклад, інтерпретація археологів спирається на дані розкопок, інтерпретація автора підручника - на збалансований розгляд позицій, точок зору всіх сторін, які задіяні в суспільному конфлікті; інтерпретація авторів художнього твору обумовлена розвитком сюжету фільму і може не відповідати реальним історичним подіям. Таким чином, працюючи з учнями, над навичками аналізу та оцінки інтерпретацій треба пам'ятати:

- в інтерпретації завжди комбінуються, поєднуються факт, думка автора і авторська уява, адже треба вчити учнів відрізняти ці елементи один від одного;

- будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки, якщо спирається на докази, факти;

- відмінність в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу тощо у різних авторів може пояснюватись метою викладення, призначенням певної аудиторії та (або) особистістю автора;

- академічна історія є не більш об'єктивною, ніж популярна.

Безумовно, коли ми розкриваємо перед учнями на конкретних прикладах «механізми» та способи інтерпретування, привчаємо їх до думки про суб'єктивність будь-якого погляду на історію, головною небезпекою стає формування в них певного нігілізму по відношенню до історичної науки та історичної правди взагалі. Така небезпека є реальною і потребує обережного ставлення, насамперед розвитку умінь школярів відрізняти думку від факту. Крім того, існує вірогідність, що учні будуть надавати всім точкам зору рівного значення: як тим, які базуються на фактах, так і тим, які їм суперечать.

Вчителі, які замислюються над цими питаннями, інколи приходять до висновку, що навчати учнів аналізувати та критично осмислювати історичні інтерпретації дуже складно, оскільки незрозуміло: яким саме інтерпретаціям ми мусимо навчати школярів та якою є методика такого навчання. Крім того, частина вчителів має сумніви, чи здатні учні зрозуміти такі «дорослі» речі, чи не буде ознайомлення з багатоаспектністю розуміння історичного процесу заплутувати їх? Нарешті доводом «проти» є також розповсюджена думка, що розвиток критичного мислення та аналізу інтерпретацій потребує багато додаткового часу.

"Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які завдання стоять перед вчителем у навчанні учнів опрацюванню інтерпретацій. Чи відповідають такі завдання віковим особливостям учнів основної школи? Чому?

Якими ж можуть бути загальні методичні підходи до організації роботи учнів над вміннями аналізувати інтерпретації історії і створювати власну інтерпретацію на основі фактів і джерел?

Треба зауважити насамперед на тому, що аналіз учнями інтерпретацій ефективний тільки за умови, коли він є органічною частиною більш широкого вивчення теми, розділу матеріалу. Іншими словами, учні потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій перед тим, як вони почнуть працювати з інтерпретаціями. Наприклад, опрацювання декількох оцінок однієї події може бути завершальним моментом вивчення теми і виглядати як порівняння. Так, завершення теми «Національно-визвольна війна українського народу» (8 клас) може бути представлене у вигляді такого завдання.

У *багатомній історії України* (1983 р.) написано, що в результаті договору 1654 р. «Україна, що знаходилась у становищі колонії Речі Посполитої, у складі Російської держави, одержала право на самоуправління... Історичне значення возз'єднання України з Росією полягало у тім, що назавжди закріплювалася єдність двох братніх народів. У складі Російської держави Україна знайшла порятунку від гноблення шляхетської Польщі та поглинення султанською Туреччиною»¹¹⁵.

У *підручнику 2001 р.* зауважується: «Згідно з документами, затвердженими під час українсько-московських переговорів 1654 року, встановлювались міждержавні відносини, що не обмежували незалежності України. Адже договір між двома державами загалом був рівноправний і (за умови дотримання) взаємовигідним. Водночас він був незавершений, недосконалий, діяв нетривалий час (кілька років) і тому дуже швидко втратив чинність»¹¹⁶.

Яка з цих точок зору є, на вашу думку, найбільш прийнятною? Чому в цих підручниках такі різні оцінки одних подій?

У темі «Київська Русь за часів роздробленості» (7 клас) завдання може бути пов'язане з інтерпретуванням академічної історії.

Н. Полонська-Василенко з приводу причин розпаду Київської Русі писала: «Перша з них - надто великі розміри держави: вона була найбільшою в Європі і до складу її входили не лише українці, але й цілий конгломерат народів, об'єднаних владою спільної династії та церкви... Поки на чолі держави стояв могутній князь, як Володимир чи Ярослав, які тримали в покорі своїх синів, державне правління було більш-менш добре організоване. Але якщо князі, корилися батьковій волі, ...то волі старшого брата, дядьки, а іноді і племінника, вони спротивлялися»¹¹⁷.

Порівняйте цю точку зору з поглядами автора вашого підручника. Чи погоджуєтесь ви з такою характеристикою причин розпаду Київської Русі? Чому?

¹¹⁵ История Украинской ССР. В 10-ти томах. Т. 3. - К., 1983. - С 75-76.

¹¹⁶ Власов В. Історія України: 8 клас. - К., 2001. - С. 128.

¹¹⁷ Полонська-Василенко Н. Історія України. - Т. 1. - К., 1995. - С. 179—180.

Учні треба навчити опрацьовувати широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, фонди музеїв, фільми, дані народного фольклору тощо. Тому звернення учителя на початку уроку, під час мотивації пізнавальної діяльності, до інтерпретації минулого, добре відомої їм з художньої літератури чи з фільму зацікавлює учнів, зосереджує увагу на вивченні теми.

Наприклад, на уроці з теми «Хрестові походи» (7 клас) завдання може виглядати таким чином.

Вальтер Скотт у відомому романі «Айвенго» змальовує образ короля Ричарда I, за прізвиськом Левове Серце, як хороброго воїна, справедливого правителя, захисника народу і помічника ображених.

Порівняйте цю характеристику з тою, яка міститься у підручниках та документах. Яка з них, на вашу думку, є більш об'єктивною? Чому? Чому автор змалював свого героя саме так?

А на уроці, пов'язаному з вивченням у 7-му класі теми «Боротьба народів Європи та Азії проти чужоземних загарбників» можна поставити завдання так.

Відомий радянський фільм «Олександр Невський» яскраво описує боротьбу новгородських воїнів проти хрестоносців. Одним з центральних героїчних образів фільму є князь Олександр Невський, який очолює руські дружини у переможній битві на Чудському озері. Автори фільму відверто закликають глядачів захопитись цією постаттю як патріотом і захисником країни. *Як ви думаєте, чому у фільмі не відображені взаємовигідні стосунки Олександра Невського як новгородського князя з монголо-татарами, які завершилися отриманням від Орди ярлику на збір данини з усіх земель колишньої Київської Русі?*

Залучення учнів до створення ними власних інтерпретацій історії може бути дуже корисним шляхом розуміння ними загальних підходів до того, як і чому з'являються історичні інтерпретації. Прикладом можуть бути такі завдання (їх можна пропонувати на будь-якому історичному матеріалі, починаючи з учнів віком 13-14 років):

1) Рекламна кампанія.

Ви є фахівцем туристичного бізнесу. Ваша компанія намагається створити новий туристський маршрут по старовинному українському місту Умань. Для того щоб забезпечити приток туристів, вам треба розробити рекламну листівку, яка розрахована на людей, яких бажаєте зацікавити.

Перед тим як починати працювати над текстом листівки:

- а) ознайомтесь з основними подіями історії міста та описом пам'яток;
- б) вирішіть, на кого розрахована ваша листівка: на молодь, на батьків, які відвідують місто разом з дітьми; на людей середнього віку, які подорожують наодинці, тощо.

Вирішіть також, який образ міста ви будете створювати: спокійний? Таємничий? Запрошуючий? Збуджуючий? Романтичний? Чи якийсь інший?

Оберіть з запропонованих вам фотографій історичних пам'яток міста тільки 2 фотографії, які ви можете вмістити в текст.

Використовуйте слова, що відображають ваші почуття, коли уявляєте собі таку подорож, але будьте лаконічними і зрозумілими, пам'ятайте, що рекламна листівка складається з декількох речень.

2) Створюємо музейну експозицію.

Ви - працівник місцевого історичного музею. Вашим завданням є підготувати фотографії, що відображають історію вашого міста наприкінці XIX ст. Вони будуть вміщені в загальноукраїнське видання, тому вам доручили відібрати тільки 5 фотографій. Але вони повинні відобразити всі сторони суспільного життя якомога повніше і продемонструвати особливості вашої місцевої історії в цей період порівняно з іншими регіонами України.

Ви повинні також придумати текст, який буде супроводжувати ваші фотографії.

Аналіз різних інтерпретацій подій може бути основою для написання учнями творчих робіт. Прикладом такого завдання може бути таке.

Історики радянських часів стверджували, що утворений у 1815 році «Священний союз» був реакційною організацією, спрямованою на придушення революції в Європі. Проте засновники цієї організації - монархи Росії, Австрії і Пруссії - вважали її першою міжнародною європейською організацією в історії, яка стабілізувала міжнародні відносини після завершення наполеонівських війн.

Яку з оцінок ви вважаєте більш обґрунтованою? Підберіть максимальну кількість аргументів та занесіть їх у таблицю.

Союз - зняряддя реакції	Союз - стабілізуючий фактор	Ваша власна позиція (якщо є)

Учні можуть виконувати творчі роботи з аналізу інтерпретацій минулого як есе, тобто короткої письмової роботи, яка висвітлює власну позицію учня відносно спірного дискусійного питання. Але бажано допомогти учням навчитись структурувати письмові роботи такого типу.

План есе

Завдання

Аналізуючи завдання, визначте:

найбільш важливі слова у цьому твердженні

ключову історичну ідею

історичний зміст (контекст подій)

Вступна частина

Сутність протиріччя, яке визначено в завданні полягає в тому, що... .

Аргументи, які можуть допомогти мені погодитись:

Явища, процеси, тенденції	Приклади

Аргументи, які свідчать проти такої точки зору:

Явища, процеси, тенденції	Приклади

Висновки

Яку з точок зору я вважаю більш обґрунтованою або до якої я схильнаюсь і чому?

Треба зауважити, що школярі можуть аналізувати та оцінювати інтерпретацію тільки з точки зору того, наскільки вона відповідає фактам, іншим джерелам знань, але вчитель не повинен підштовхувати їхні висновки, нав'язувати їм певні думки та погляди.

Таким чином, проведений аналіз проблеми навчання учнів аналізу та критичній оцінці інтерпретацій, так само і досвід застосування на практиці такого підходу дозволяє нам сформулювати деякі висновки, до яких поступово за допомогою вчителя мають прийти учні в результаті такої роботи на уроках:

- у сучасному світі нам часто трапляються інтерпретації минулого в засобах масової інформації, в фільмах, театральних виставах, академічних дослідженнях, шкільних посібниках, романах, музеях, картинах, народній творчості;

- нема ніякої ієрархії «правдивості» інтерпретацій (будь-яка з них не є більш правдивою, тільки тому, наприклад, що це праця історика-фахівця) і кожна з них має право на існування;

- інтерпретації минулого відрізняються одна від одної з багатьох причин: мети, доступності для автора доказів і фактів, призначення для певної аудиторії читачів, відповідно до поглядів і симпатій автора, соціальному «замовленню» певної країни, епохи, соціальної групи тощо;

- інтерпретації мають історичну цінність тільки залежно від того, наскільки вони аргументовані;

- кваліфіковано аналізувати інтерпретацію можна тільки за умови знання історичного контексту подій, яких вона стосується, та розуміння понять (слів), що автор використовує у своєму тексті.

Можливо, такий погляд на завдання навчання історії в школах України поки що не є достатньо розповсюдженим, але тільки за наявності в учнів такого «інструменту» як критичне мислення можна подолати пристрасті, упередженість та пересуди в історії. А саме це забезпечує виховання поінформованих, активних, відповідальних громадян, здатних жити в плюралістичному та демократичному суспільстві.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть перелік прийомів навчальної роботи з історичними інтерпретаціями, які треба сформулювати в учнів в основній школі. Порівняйте результати роботи різних груп. Спробуйте визначити, чи будуть відрізнятися ці переліки для різних класів, чим саме і чому?

- 1) Яке місце посідає інтерпретація в історичній науці та навчанні історії? Аргументуйте власну точку зору прикладами.
- 2) Чому важливо навчити учнів відрізняти історичний міф, думку, історичний факт?
- 3) Які прийоми навчання застосовує вчитель у роботі з історичними інтерпретаціями?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Як пов'язані класифікація текстів з видами інтерпретації? Свою думку поясніть.
- 2) Якими є методичні шляхи використання тексту підручника на уроці?
- 3) Якими є методичні шляхи використання тексту історичного документа на уроці?
- 4) Якими є методичні шляхи використання тексту художньої та науково-популярної літератури на уроці?
- 5) Якими є методичні шляхи роботи над інтерпретаціями у різних видах навчальних текстів на уроках історії?

Як провести практичне заняття

Проведіть практичне заняття у формі практикуму. Працюючи в малих групах, підготуйте фрагменти уроків для основної школи із використанням різних видів навчальних текстів. Обов'язково передбачте роботу учнів над інтерпретаціями в обраних вами текстах. Після відтворення фрагментів уроків проведіть їх обговорення з точки зору відповідності до сучасних вимог роботи з навчальними текстами.

1. Поняття наочного навчання. Класифікація наочності. 2. Методика роботи з речовими пам'ятками й образною наочністю. 3. Методика роботи з умовно-графічною наочністю. 4. Застосування опорних схем та сигналів у навчанні історії.

Основні поняття теми: наочне навчання, наочні засоби навчання, образна наочність, види картин, речові пам'ятки минулого, умовно-графічні засоби навчання, види схем, види таблиць, історична карта та її види, контурна карта, карта-схема, опорні сигнали та опорні конспекти.

1. Поняття наочного навчання. Класифікація наочності

Спробуємо систематизувати і коротко охарактеризувати методичний арсенал учителя-історика.

На основі безпосереднього сприйняття предметів чи за допомогою зображень (наочності) у процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про історичне минуле. Принцип наочності сформулював і обґрунтував в XVII ст. Я. Коменський: «...усе, що тільки можна уявляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме - для сприйняття зором, те, що почуте, - слухом, запахи - нюхом, те, що смакує, - смаком, доступне дотику - шляхом дотику. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями»¹¹⁸.

Педагогічний словник визначає наочність як один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ¹¹⁹. Під засобами навчання розуміють предмети, прилади чи їх сукупність, яка необхідна для здійснення чого-небудь¹²⁰. Таким чином, під засобами наочності в широкому сенсі мається на увазі все те, що можна сприймати за допомогою зору (зображення на екрані, макети, картини і т. п.), слуху (звукозапису), інших органів чуття.

Цей принцип актуальний і в наш час. Він знаходить своє відображення в розмаїтті видів наочності та їх класифікацій. Наприклад,

¹¹⁸ Коменський Я.А. Великая дидактика / Избр. пед. соч. - М., 1982. С 302-303.

¹¹⁹ Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - С. 224.

¹²⁰ Великий тлумачний словник української мови. - С 326.

у класифікацію за зовнішніми ознаками вчені і методисти включають друковані, екранні, звукові засоби навчання.

Застосовуючи різні параметри, розрізняють: за характером використаного матеріалу - документальні і художні засоби навчання; за видами сприйняття - зорові, зорово-слухові, слухові; за способами подання матеріалу - технічні і нетехнічні, статичні і динамічні; за організаційними формами - демонстраційні і роздаткові¹²¹, за технікою виконання - друковані, екранні, саморобні¹²². Тільки сукупність декількох критеріїв всебічно характеризує кожен із засобів навчання історії, переконуючи в неможливості створити прийнятну класифікацію лише за однією якоюсь ознакою. Так, навчальна картина «Продаж рабів у Стародавній Греції» є художнім, наочним, статичним, демонстраційним і образотворчим навчальним посібником, а навчальний кінофільм «Грюнвальдська битва» - художньо-документальним, аудіовізуальним, динамічним, демонстраційним, екранним посібником і т. п.

У теорії найбільш досконало розроблена методика використання наочних засобів і посібників (М. Аппарович, В. Вакурко, П. Гора, Д. Никифоров, Д. Полторак, С. Скляренко, О. Стражев та ін.).

Цю численну і використовувану на практиці групу навчальних посібників вчені теж намагалися систематизувати, пропонуючи різні підстави для класифікації: ступінь узагальнення історичних фактів (О. Вагін і Н.В. Сперанська), особливості змісту навчального історичного матеріалу (О. Стражев, Д. Никифоров), характер історичного образу (П. Гора). За визнанням методистів, усі підходи приводили до виділення двох-трьох однорідних груп, у які включалися або тільки наочне *приладдя* або всі наочні *засоби навчання* історії. В останньому випадку розрізняли: 1) справжні речові пам'ятки минулого; 2) образотворчі (образні) засоби; 3) умовно-графічні засоби.

* Подумайте

Працюючи в парах, поясніть, чому принцип наочності навчання є провідним у дидактиці та методиці навчання. Підберіть приклади кожного з видів наочних засобів навчання.

Перевірте себе

- 1) Що таке наочне навчання?
- 2) У чому полягає принцип наочності?
- 3) За якими критеріями класифікуються засоби наочного навчання?

¹²¹ Полторак Д.И. и др. Использование средств обучения в преподавании истории. - М., 1987. - С. 9.

¹²² Никифоров Д.Н., Скляренко С.Н. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. - М., 1978. - С. 12.

2. Методика роботи з речовими пам'ятками й образною наочністю

Групу речових пам'яток минулого складають справжні пам'ятні місця й історичні монументи, а також більшість різноманітних предметів, що зберігаються в історичних, краєзнавчих і воєнно-історичних музеях. Хоча застосування цієї групи джерел обмежене через їх місцезнаходження чи стан збереження, саме вони дозволяють учням відчувати колорит епохи, зіткнутися зі старовиною, відчувати себе у ролі дослідників. Не кожне місто чи населений пункт може похвалитися достатньою кількістю і збереженістю слідів свого історичного минулого.

У минулі роки школярі практично з усіх куточків країни могли приїхати на екскурсію до Києва або Львова чи до інших історико-культурних центрів національного і світового рівня. У методичній літературі радянських років описана багата практика організації екскурсійно-краєзнавчої роботи¹²³. І сьогодні в умовах тяжкого для школи фінансового становища не можна повністю відкидати цю групу свідчень минулого. Частково можуть виступати сімейні реліквії учнів на уроках з історичної пропедевтики (предмети одягу і побуту, старі фотографії, листи; грошові банкноти і т. п.); археологічні знахідки, привезені з дослідницьких експедицій рідним краєм і т. д.

Поступово і місцеві краєзнавчі музеї перебудовують роботу зі школярами у напрямі більшої активності і пізнавальної самостійності юних екскурсантів. Як показує досвід зарубіжних країн, цьому сприяють «робочі аркуші» із серіями завдань для дослідження одного чи декількох експонатів. Зокрема, у Національному музеї Шотландії в Единбурзі для кожної тематичної екскурсії школярів розроблена серія завдань для огляду відповідної експозиції. На першому листі дається коротка вихідна інформація про неї і запитання для дискусії. Наприклад: «Кімната середньовічних бюргерів»: 1. Як ти думаєш, що це за кімната? 2. Як люди середньовіччя обігрівали житлові приміщення, подібні цьому? 3. Чим відрізняється/чим схожа ця кімната на кімнату у твоєму будинку? 4. Що в цій кімнаті говорить про те, що це було житло забезпечених, а не бідних людей? 5. Як ти думаєш, чому про життя заможних людей у минулому ми знаємо набагато більше, ніж про життя і побут простих жителів міста? Ці запитання диференційовані за рівнями складності і можуть бути запропоновані в різних комбінаціях різним за навченістю учням. На двох наступних аркушах школярі виконують письмові завдання: визначають терміни, відповідають на проблемні питання, роблять замальовки з натури (наприклад, уяви, що ти дружина багатого бюргера, яка збирається запросити до

¹²³ Родин А.Ф., Соколовский Ю.Е. Экскурсионная работа по истории. - М., 1974; Гончарова Т.Н. Уроки истории - уроки жизни. - М., 1986 та ін.

себе в будинок купців з Голландії. Твоя родина дуже пишається своїм благополуччям і хоче зробити враження на гостей обстановкою. Обійди експозицію і вибери п'ять предметів для свого будинку, що допоможуть виконати задачу. Намалюй ці речі: щось зі срібла і скла, заморські, декоративні прикраси тощо). Наприкінці екскурсії музей пропонує дітям творчі домашні завдання.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, якими є можливості та обмеження використання у навчанні речових наочних засобів навчання історії.

У радянські роки був накопичений досить багатий досвід використання образних наочних засобів різних видів: історичних картин, портретів, карикатур, плакатів та ін. у навчанні історії.

Сьогодні робота з художніми наочними джерелами повинна обов'язково включати два аспекти:

1) *Опис зображення.* Що/хто зображений? У яких відносинах один з одним знаходяться зображені на картині люди і природа/предмети, що їх оточують (у гармонії чи протидії). Простір картини. Форми і лінії. Кольори і кольорові ефекти. Чи є в картині рух, контрасти рухів? Композиція картини. На чому зосереджено зображення? та ін.

2) *Інтерпретація зображення.* Хто ці люди, які зображені на картині? Який факт на ній відбито? Що відбувається? Хто автор зображення і для кого/чого воно призначалося? Чи виконував художник (скульптор і т. д.) цей твір за власним бажанням, чи його було замовлено? Ким, з якою метою? Які засоби використовував автор, щоб створити чесний, неупереджений образ? Які духовні цінності чи авторські пристрасті знайшли відбиток у картині (портреті, карикатурі, плакаті і т. п.). Чи належить даний твір до числа ідеологізованих?

Залежно від того, наскільки самостійно проводять цей аналіз та інтерпретацію зображення чи твору живопису учні, чи працюють вони з відомим історичним матеріалом, чи з новою інформацією визначається рівень їхньої пізнавальної діяльності: репродуктивний, перетворюючий чи творчий.

Навчальні *картини* підрозділяються на «подієві», типологічні, культурно-історичні і портрети. «Подійні» *картини* створюють уявлення про конкретні одиничні події. Найчастіше вони відтворюють вирішальні моменти в історії і вимагають сюжетної розповіді. Це, наприклад, картини: В. Томбі «Саламінська битва», М. Ройтера «Вступ Жанни Д'Арк до Орлеана», Т. Ксенофонта «Бій Спартака з римським загоном» і т. п. Зміст картини включається в розповідь тоді, коли настає зображений на ній момент.

Типологічні картини відтворюють багаторазово повторювані історичні факти, події, типові для досліджуваної епохи. Прикладом таких

картин можуть бути «Бурлаки на Волзі» І. Рєпіна, «Жниці» О. Сластіона, «Бій з білополяками» М. Самокиша, «Ворог наближається» Т. Яблонської, «Колгоспний ярмарок» О. Максименка тощо.

Культурно-історичні картини знайомлять учнів із предметами побуту, пам'ятниками матеріальної культури. На них можуть бути зображені пам'ятники архітектури й архітектурні стилі, побутові деталі різних часів з їх особливостями, різні механізми і принципи їхньої роботи. Прикладом можуть бути «Дальні печери» В. Непийпива, «Сільський краєвид» М. Маковського та ін.

Картини-портрети допомагають відтворити образи історичних діячів. Портрет - твір образотворчого мистецтва, що містить зображення певної людини чи групи людей (у живописі, скульптурі, графіці чи фотографії)¹²⁴. Портрети можна вивчати з різних позицій. У першу чергу при вивченні портрета увага звертається на риси обличчя, що характеризують зображену на ньому людину як особистість. Поряд з розглядом анатомічних рис обличчя та їхньою розшифровкою велика увага звертається на одяг, нагороди, знаки відмінності, інтер'єр приміщення, в якому знаходиться людина тощо. Усе це коментується і дає можливість для змістовної характеристики зображеної особистості та її місця в історії.

Іноколи при роботі з портретом однієї особи необхідно використати альтернативні зображення. Адже портрети писалися художниками, яким герої могли бути симпатичні, байдужні, неприємні, навіть ненависні. Крім того, багато портретів писалися за замовленням, отже, художники повинні були задовольняти капризи замовників (наприклад, так звані «парадні» портрети). Тому декілька портретів може дати більш об'єктивні уявлення про людину.

На уроці різні типи картин використовуються з різними цілями: як вихідне джерело знань чи зорова опора в розповіді вчителя; як ілюстрування викладу чи розповіді з метою його закріплення, як джерело знань під час самостійної роботи чи дослідження учнів. Для розкриття якого-небудь процесу демонструється відразу кілька картин, наприклад, щоб показати зміни стилів архітектурних пам'яток у різні періоди історії. Як правило, дослідження змісту нової для учнів картини посідає значне місце на уроці.

*Подумайте

Працюючи в парах, загадайте чи підберіть приклади картин різних типів для конкретного курсу історії в основній школі та визначте, чим відрізняються різні типи картин.

Одним з наочних засобів навчання історії є карикатура. Вона доступна, художньо виразна, для неї характерна гостро виражена ідея.

¹²⁴ Великий тлумачний словник української мови. - С. 886.

Тому карикатура легко сприймається. Карикатура-ілюстрація часто використовується для наочного підтвердження слів учителя чи самостійного дослідження учнями спірного питання. Карикатура-характеристика вимагає роз'яснення сутності, коментаря вчителя.

Для образної характеристики особистості використовується портретна карикатура, а для цілої епохи чи великого історичного явища - символічна.

* Подумайте

Працюючи в трійках, визначте, у чому полягають переваги та недоліки кожного з видів образної наочності.

Якою ж є послідовність роботи з картиною на уроці? Методист В.Г. Карцов запропонував наступні дії¹²⁵:

- 1) учитель відкриває чи вивішує картину в той момент, коли по ходу пояснення підходить до опису зображеного на ній;
- 2) дає учням якийсь час для сприйняття образу в цілому;
- 3) починаючи розповідь, указує місце і час події;
- 4) давши загальний опис обстановки, тла, на якому розгорнулася подія, зупиняється на головному;
- 5) виявляє деталі і елементи;
- 6) по закінченні робить загальний висновок, вказує істотні ознаки явища.

Приблизно за таким планом можливо будувати опис у ході бесіди за змістом будь-якої типологічної картини.

Можливий також чисто мистецтвознавчий аналіз здобутку художника. На уроках аналізуються картини В. Сурикова («Ранок стрілецької страсти»), І. Рєпіна («Іван Грозний і син його Іван»; «М. Мусоргський») за спеціально розробленою пам'яткою. Одну з таких пам'яток пропонує Н. Запорожець¹²⁶:

1. Ім'я автора і час створення твору.
2. Зміст твору: його сюжет, хто зображений, що зображено (передній план, центр, задній план, обстановка, в якій зображені люди, інтер'єр приміщення, пейзаж).
3. Засоби вираження: об'ємність, пропорційність, перспективність, колір.
4. Які почуття й ідеї вклав художник у свій твір?

Можливе таке завдання учням: розповісти, які історичні легенди і реальні події лежать в основі картин, створених художниками¹²⁷. Так,

¹²⁵ Карцов В.Г. Методика преподавания истории в начальной школе. - М., 1959. - С. 116.

¹²⁶ Запорожец Н.И. Развитие учений учащихся // Преподавание истории в школе. - 1981. - № 4. - С. 32.

¹²⁷ Требования к историческому образованию учащихся в средней школе // Преподавание истории в школе. - 1994. - № 8. - С. 43.

jmd аналізу можуть пропонуватися картини В. Сурикова «Ранок стрілецької страсти»; І. Рєпіна «Запорожці пишуть листа турецькому султану».

Інколи, розбираючи той чи інший твір художника, у виховних цілях варто знайомити учнів з біографічними даними автора картини. Усі захоплюються картинами О. Куїнджі і мало хто знає про його життєвий шлях. Простий підпасок із Криму вирішив стати живописцем. Завзята праця, натхненність допомогли йому перебороти всі перешкоди. Тричі він намагався вступити в Імператорську академію мистецтв і тричі йому відмовляли в цьому. Тридцять претендентів було востаннє і прийняли усіх, крім Куїнджі. Повторювати нові спроби вступу було марно, і молода людина вирішила написати пейзаж і подарувати академічній виставці. За цей пейзаж він одержав дві почесні нагороди і був прийнятий в академію без іспитів. Згодом Куїнджі став професором цієї академії, одним із найуспішніших художників.

Демонстрація портретів живописців супроводжується описом історичних постатей. В опис можуть бути включені спогади людей, які знали людину, зображену на портреті, документи, що стосуються її, листи, мемуари, уривки з художньої літератури.

Можливе проведення конкурсу «Чи знаєш ти історичних діячів?»¹²⁸. Завдання може бути таке: дізнатися про історичного діяча за портретом без підпису і розповісти про його діяльність або за портретами двох історичних діячів (без підпису) визначити, кому з них належить висловлення, що наводиться, взяте з підручника. Наприклад, до портретів Дж. Вашингтона і Ж. Дантона дане висловлення: «Щоб перемогти ворога, нам потрібна сміливість, ще раз сміливість, завжди сміливість...». Ще завдання може бути таким: на основі фрагмента художнього тексту визначити, про якого діяча йде мова, розповісти про його роль в історії, знайти його портрет серед заздалегідь підготовлених.

Методисти І. Гиттис, В. Вернадський, О. Вагін описують різні прийоми роботи з картиною. Вчитель показує картину, а учні називають усе, що на ній зображено; дають опис окремих елементів і картини в цілому; придумують для діючих осіб слова й інсценують окремі сюжети картини; намагаються представити, що було раніше чи пізніше того моменту, що зображений на картині.

Навчальні картини можна застосовувати з метою розвитку, закріплення й узагальнення знань і умінь учнів. Так, учням пропонується розмістити в хронологічній послідовності декілька картин чи пояснити послідовність розташування картин учителем. Можливе проведення за картинами підсумкового повторення, наприклад з теми «Боротьба з монголо-татарськими поневолювачами»¹²⁹.

¹²⁸ Лебедева И.М. Организация и проведение исторических олимпиад в 9-х классах: Из опыта работы: Книга для учителя. - М., 1990.

¹²⁹ Александров А.И. Об организации итогового повторения в 7-м классе // Преподавание истории в школе. - 1967. - № 2. - С. 48.

При роз'ясненні сюжету картини, наприклад про ринок рабів у Стародавній Греції, вчитель конкретизує зміст, включаючи створений учнями навчальний матеріал. Придумані біографії рабів допомагають розкрити джерела рабства у Стародавній Греції. У цій та іншій розповідях за картинною можливе також застосування прийому драматизації («оживлення» картини, коли учні складають діалоги для основних діючих персонажів).

При роботі з картиною учні набувають умінь її аналізувати; «втягати» знання з-під образу; використовувати картину у своїй розповіді і самостійно будувати розповідь з її використанням.

Для відпрацювання умінь можна застосовувати на уроці кілька картин, але не більше 2-3. Значна кількість ілюстративного матеріалу, особливо вперше використовуваного, послабить інтенсивність сприйняття дітей, а численні образи переплутаються в їхній свідомості й ускладнять сприйняття нового.

Описані підходи до методики роботи з картинами можуть успішно застосовуватись до різних видів образної наочності.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, на основі наданого вище тексту, складіть таблицю: «Застосування прийомів навчальної роботи учнів з образною наочністю на різних рівнях пізнавальної діяльності» за такою формою.

Прийоми навчальної роботи		
Відтворюючий рівень	Перетворюючий рівень	Творчо-пошуковий рівень

Перевірте себе

- 1) Як працювати з речовими пам'ятками?
- 2) Якими є види образної наочності?
- 3) Яку роль образна наочність відіграє у навчанні історії? Поясніть.
- 4) Якими є типи навчальних картин чим вони відрізняються?
- 5) Якою є методика роботи з образною наочністю?

3. Методика роботи з умовно-графічною наочністю

Наступним видом наочних засобів навчання є *графічна, чи умовно-графічна, наочність*. Графіка - це накреслення письмових чи друкованих знаків, букв; зображення живої мови письмовими знаками¹³⁰. До групи умовно-графічних наочних засобів входять крейдові малюнки й аплікації, історичні карти, схеми, локальні схематичні плани, графіки і діаграми. Ці засоби відбивають кількісні і якісні сторони історичного процесу, розміщення історичних фактів у просторі, істотні ознаки

¹³⁰ Великий тлумачний словник української мови. - С. 196.

фактів, їх причинно-наслідкові зв'язки і закономірності. Тим самим вони сприяють формуванню у школярів умовних, символічних образів минулого і теоретичних уявлень. У цілому пріоритетом у розробці сучасних засобів навчання історії в останні роки стали посібники, орієнтовані на самостійну (індивідуальну і групову) роботу учнів, диференціацію їх навчальної діяльності. Насамперед це завдання реалізувалося у випуску друкованих видань: збірників пізнавальних задач і тестів, робочих зошитів, тематичних посібників з методичними вказівками. З метою підвищення якості навчання, графічна наочність повинна відповідати ряду вимог:

- відповідність наочного засобу змісту досліджуваного матеріалу;
- неперевантаженість об'єктами для запам'ятовування;
- чіткість зображення;
- широка гама кольорів зображення і т. п.

Зауважимо, що поряд із друкованими засобами умовно-графічної наочності широко використовуються в навчанні історії схеми, таблиці, діаграми тощо, які складаються вчителем на дошці чи плівці, а учнями в зошитах.

* Подумайте

За методом мікрофона визначте особливості умовно-графічної наочності у порівнянні з іншими засобами наочності.

Розглянемо докладніше окремі види умовно-графічних засобів навчання історії.

Венику роль грають малюнки *крейдою* на дошці. Вони можуть давати географічні орієнтири, наприклад малюнок Нільської долини і дельти. Малюнки можуть зображувати різні схеми. Внутрішній устрій об'єктів можна вивчити за допомогою малюнка «у розрізі». Зовнішні статичні художні малюнки допомагають опису. Динамічні малюнки є найбільш складними і допомагають розкрити послідовність подій.

У поєднанні з малюнком можуть застосовуватися *аплікації*. У перекладі з латинської «аплікація» означає «додаток», «приєднання». Аплікації - це вирізані по контуру з паперу чи картону і розфарбовані зображення типових для досліджуваної епохи предметів чи представників різних суспільних груп: силуетні малюнки людей, знаряддя праці і зброї, зображення тварин, будинків; символи більш широкого змісту в порівнянні з тим, що безпосередньо зображено. Так, кілька стебел папірусу біля води символізують глибоководний Ніл, фігурка воїна - численне військо. Такі зображення-символи допомагають створити більш чіткі уявлення про досліджувані події і явища.

На відміну від інших наочних засобів, наприклад навчальних картин, історичні *карти* не дають конкретизованого наочного уявлення про події, а лише відтворюють просторово-часові конструкти, використовуючи абстрактну мову символів.

Історичні карти створюються на географічній основі і є зменшеним узагальненим образно-знаковим зображенням історичних подій чи періодів. Зображення демонструються на площині у певному масштабі з урахуванням просторового розташування об'єктів. Карти в умовній формі показують розміщення, сполучення і зв'язки історичних подій і явищ, що відбуваються і характеризуються відповідно до призначення даної карти.

Історичні карти відрізняються від географічних. Звичні для учнів кольори географічних карт мають інше значення на історичних картах. Зеленим кольором показують не тільки низовини, але й оазиси, а також найдавніші райони землеробства і скотарства. Інша особливість історичних карт - розкриття динаміки подій і процесів. На географічній карті все статично, а на історичній легко побачити виникнення держав і зміну їх територій чи шляхи руху військ, торгових караванів і т. д. Пересування людей, військові удари на карті показують стрілками, місця боїв - схрещеними мечами, райони повстань - крапками або вогнищами.

Історичні карти підрозділяються за охопленою територією (світової, материкові, карти держав); за змістом (оглядові, узагальнюючі і тематичні); за масштабом (великомасштабні, середньо- і дрібномасштабні). На *узагальнюючих* картах у межах визначеного місця і часу відбиті всі основні події і явища, передбачені розділами шкільної програми і Держстандарту. У назві зазначені місце і час подій. Оглядові карти показують події певного періоду.

Одним із видів узагальнюючих карт є тематичні. На географічному тлі тематичних карт відображені окремі події чи сторони історичного процесу. Ці карти розвантажені від позначень, що не мають відношення до теми. На них більш ґрунтовно, яскраво і барвисто представлені фрагменти, найважливіші події і явища узагальнюючих карт.

При роботі з картами варто врахувати, що учням буває складно співвіднести загальну і тематичну карти. Тому на уроці на початку вивчення теми доцільно мати дві карти, що показують місце розташування того чи іншого об'єкта (держави) на загальній карті, наприклад карті світу, а потім уже на тематичній. Застосування карт можна поєднувати з використанням інших видів наочності, наприклад аплікацій.

Щоб створити уявлення про простір і місце розташування досліджуваної країни на карті земної кулі, застосовують одночасно історичну і географічну (фізичну) карти чи загальну і тематичну. На них вміщено один і той самий об'єкт, але зображено його у різних масштабах. Навчання може йти від одиничного до загального чи від загального до одиничного. У першому випадку вчитель демонструє історичну карту (одиничне), потім по конфігурації суші і морів, контурах берегової лінії, напрямках річок учні знаходять ту саму територію на фізичній карті півкуль (загальне). Учні переконуються, що на історичній карті відображена менша частина земної поверхні. Її обрис

крейдою вчитель наносить на фізичну карту, і учні ще раз порівнюють положення рік, морів з контурами історичної карти.

В іншому випадку вчитель демонструє, наприклад, карту «Стародавній дїржави світу» (загальне). Потім за допомогою крейди виділяє на ній місце розташування Стародавнього Єгипту у вигляді трикутника (одиничне). Цей район земної кулі можна збільшити.

Для закріплення отриманих знань можна проводити гру «Хто швидше збере карту» (за принципом збору картинок з дитячих кубиків). Учні надається карта Стародавнього Єгипту, розрізана на частини у вигляді квадратів. Як показує практика, йому буде потрібно близько чотирьох хвилин, щоб зібрати таку карту. Потім дається завдання визначити, як можна потрапити з рідного міста в сучасний Єгипет (прийом подорожі).

На уроці «Природа і заняття жителів Стародавнього Єгипту» історична карта, зміст підручника допомагають учням усвідомити особливості природно-географічного середовища, виявити сприятливі і несприятливі умови для землеробства.

Результатом опрацювання історичної карти є формування в учнів таких знань і вмінь:

а) *знати*, що назва карти відбиває тему та її основний зміст; що історична карта відбиває дійсність у певний хронологічний період; на ній можуть бути показані події, які відбувались у різні часи; явища, що змінювались, можуть зображуватися на одній історичній карті, причому послідовність у часі передається як сусідство в просторі; карти мають масштаб; умовні позначки розшифровуються в легенді карти;

б) *уміти* впізнавати і називати зображений на карті географічний простір; визначати послідовність і час відображених на карті подій; правильно читати й описувати словами відбиту на карті дійсність; передавати зміст карти графічними засобами; зіставляти позначені на карті явища; порівнювати розміри територій; знаходити на карті і називати включені в легенду знаки; знаходити зображену на невеликій карті територію на картах, що охоплюють більший простір; порівнювати відстані на карті з відомими відстанями; виділяти зміни в території, нові риси в господарстві; застосовувати карту при аналізі причин і наслідків подій; аналізувати соціально-економічний, політичний розвиток народів світу; зіставляти і систематизувати дані декількох історичних карт; зіставляти різномасштабні карти і плани; читати карти і карти-схеми.

Карти-схеми допомагають розкрити внутрішні зв'язки досліджуваних подій і явищ. Ці карти на фізико-географічній основі відтворюють схематично, у спрощено-узагальненому вигляді яку-небудь одну подію чи явище. Маються на увазі, наприклад, карти-схеми: «Грюнвальдська битва 1410 р.», «Оборона Севастополя 1854-1855 рр.» тощо.

Можуть бути також саморобні карти-схеми краєзнавчого характеру, наприклад місця появи мануфактур, набігів монголо-татар і боїв з ними, партизанських дій.

Контурні карти дають можливість засвоїти і закріпити знання, виробити нові уміння і навички роботи з історичною картою. Це важливий засіб практичного навчання історії, розвитку пізнавальної діяльності учнів. Робота з контурними картами дає результат лише в тому випадку, якщо вона ведеться цілеспрямовано і систематично.

Контурні карти застосовуються для закріплення нового матеріалу на уроці; для відпрацювання вивченого на попередніх уроках із застосуванням довідкових посібників чи без них; для контролю знань у вигляді виконання на карті історико-географічних завдань. Одна контурна карта може використовуватися при вивченні декількох тем. У цьому випадку оцінюється кожен етап заповнення карти учнями. Корисні поради по роботі з контурною картою дає Г. Годер¹³¹.

Молоді вчителі та учні мають пам'ятати певні правила роботи з картою:

- стійте праворуч від карти, указку тримайте у лівій руці;
- показуючи на карті населений пункт, торкніться кінцем указки до відповідної крапки і назвіть орієнтири: «Афіни розташовані в західній частині області Аттика, на південному сході Середньої Греції»;
- показуючи державу, проводьте по карті указкою відповідну лінію і називайте орієнтири: «Кордони Перського царства наприкінці VI- на початку V століття до н. е. простиралися від ріки Інд на сході до Єгипту й Егейського моря на заході»;
- як орієнтири використовуйте знайомі географічні об'єкти (гори, ріки, моря), а також історико-географічні позначення (міста, держави);
- річки показуйте від витoku до гирла;
- показуючи на карті об'єкти, говоріть «північніше», «південніше», «на захід», «на схід». Уникайте слів «вище», «нижче», «справа», «зліва».

Загальні правила використання історичної карти в навчанні можуть бути зведені до таких положень:

- 1) жодного уроку історії без карти чи інших картографічних засобів;
- 2) використання карти доцільне і необхідне на всіх етапах навчання: при вивченні нової теми, при закріпленні й узагальненні вивченого, при перевірці знань і умінь школярів;
- 3) паралельно з формуванням знань на основі карти треба навчати школярів прийомам навчальної роботи з різними типами картографічних посібників;
- 4) при переході від однієї карти до іншої забезпечується наступність між ними, або співвіднесення із загальною картою, чи характеристикою їхніх часових відносин;
- 5) робота з настінною і настільною картами по можливості ведеться паралельно і скоординовано;

¹³¹ Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе. Пособие для учителя. - М., 1985. - С. 63-73.

б) постійним компонентом домашніх завдань з історії є робота школярів з контурною картою над питаннями нової навчальної теми.

*Подумайте _____

Працюючи в парах, визначте, з якою метою застосовуються у навчанні різні типи карт. Свою думку поясніть на прикладах.

Під *схемою* розуміють креслення, що відображає суттєві ознаки, зв'язки і відносини історичних явищ. Вони використовуються для начотного порівняння явищ, що вивчаються, показу тенденцій їхнього розвитку, а також для узагальнення і систематизації історичних знань. Пояснюючи матеріал, учитель послідовно креслить на дошці елементи схеми і позначає зв'язки між ними (наприклад, стрілками). Поступовість створення схеми полегшує її розуміння. За допомогою схеми вчитель демонструє ланцюжок своїх міркувань. Самостійне або групове креслення чи заповнення схеми можливе при організації перетворюючої пізнавальної діяльності учнів. Складання учнями схем на основі нового тексту, декількох джерел дозволяє говорити про творчий рівень діяльності учнів. Учнів бажано навчити складати різні типи схем, насамперед таких, що відбивають структуру поняття за його ознаками або явища за його складовими у вигляді «коробочок», поєднаних стрілками, що відбивають ієрархію цих ознак.

Науково-технічний прогрес наприкінці XIX- на початку XX ст.¹³²

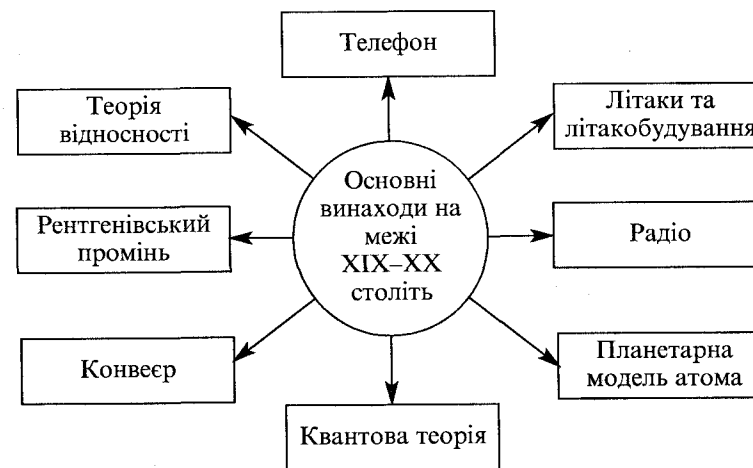
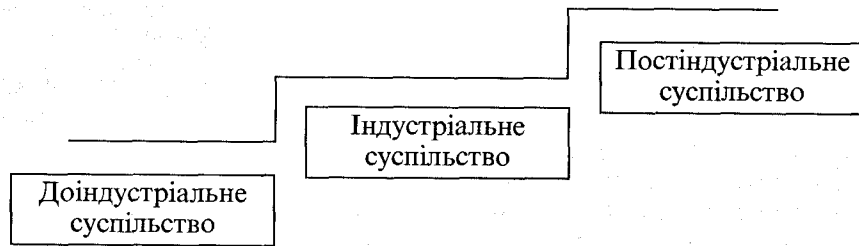


Схема 9. Приклад схеми, що відбиває структуру поняття за його ознаками або явища за його складовими

¹³² Комаров Ю.С. та ін. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 рр. - К., 2004. - С. 7.

Наступним видом схем є так звані схеми еволюції, які відбивають етапи розвитку події, явища чи процесу у вигляді сходинок. Наприклад, певні етапи розвитку суспільства можна відобразити такою схемою.

Стадії розвитку суспільства



Якщо треба передати певний порядок, послідовність елементів структури явища, процесу, ознак тощо використовують ієрархічну схему.

Суспільство Стародавнього Єгипту



Схема 11. Приклад ієрархічної схеми

Нарешті є логічні схеми - графічні зображення, що відбивають процес, містять його складові, що впливають одне з іншого, наприклад причинно-наслідкові або інші зв'язки між подіями, явищами чи поняттями.

Утворення східної деспотії у Єгипті

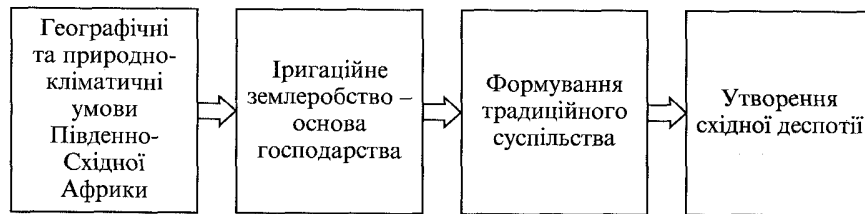


Схема 12. Приклад логічної схеми

Схеми можуть використовуватись у заповненому вигляді, наприклад для систематизації, узагальнення чи повторення інформації, або пропонуватись учням для самостійного заповнення. Варто пам'ятати, що учні або вчителі повинні, складаючи схему, намагатись максимально наблизити її форму до змісту навчального історичного матеріалу, який в ній відбито. Також важливо, щоб заповнення схеми йшло за правилами «читання»: зверху до низу і зліва направо.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, з якою метою застосовуються у навчанні різні типи схем. Свою думку поясніть на прикладах.

Таблиці - наступний вид умовно-графічної наочності, містять перелік цифрових даних або яких-небудь інших відомостей, розташованих у визначеному порядку по графах.

Таблиці містять «екстракт» деяких тематично відібраних і систематизованих знань. Матеріал у них групується по вертикальних чи горизонтальних або по тих й інших графах (стовпчиках). У навчанні історії таблиці розрізняються за характером зв'язків, що в них розкриваються. Саме розташування в таблиці окремих її елементів допомагає виявленню і запам'ятовуванню зв'язків між ними.

Хронологічні таблиці групують факти на основі часових відносин між ними, відбивають послідовність (календар) подій. У них, як правило, два стовпчики: дата, подія.

Синхроністичні таблиці відбивають «горизонтальні» часові зв'язки між подіями і явищами, тобто фіксують події, що відбувались у різних місцях в один і той самий час.

Тематична таблиця містить однорідні факти, наприклад війни чи повстання, наукові відкриття тощо. В такій таблиці, як правило, три стовпчики: причини події; основні етапи (ознаки, прояви, риси); наслідки (підсумки, значення). Різновидом тематичної є узагальнююча таблиця, яку часто складають протягом цілої теми чи розділу, розкриваючи зв'язки або тенденції розвитку в конкретний період.

Порівняльні таблиці, виокремлюючи суттєві порівняльні ознаки історичних явищ, аналогічні чи протилежні, сприяють виявленню відносин подібності і відмінності між ними, наприклад між суспільними верствами, формами державного устрою, менталітетом, цінностями, суспільним чи економічним устроєм. Таблиці відіграють важливу роль у вищленуванні й узагальненні ознак понять.

Таблиці розвитку виявляють якісні чи кількісні зміни, динаміку окремих історичних явищ. На відміну від таблиць порівняння в них зіставляються не різні явища, а різні етапи розвитку того самого історичного явища.

Варіантами таблиць є *діаграми*, що показують кількісні відносини між окремими явищами чи етапами розвитку одного явища.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, з якою метою застосовуються у навчанні різні типи таблиць. Свою думку поясніть на прикладах.

Перевірте себе

- 1) Що таке умовно-графічна наочність?
- 2) Які види умовно-графічної наочності використовуються у процесі навчання?
- 3) Які прийоми навчальної роботи з умовно-графічною наочністю вам відомі? Наведіть приклади.

4. Застосування опорних схем та сигналів у навчанні історії

Одним із популярних засобів наочного навчання є опорний конспект. Однак до сьогодні відсутнє єдине розуміння, єдине визначення даного дидактичного засобу.

Одні педагоги під опорним конспектом мають на увазі заготовлений вчителем і розмножений для кожного учня текстовий конспект із коротким викладом теми, питання, хрестоматійного джерела і т. д.

Інші бачать в опорному конспекті такий засіб, що містить у собі лише основні орієнтири пошуку необхідного для вивчення матеріалу. У відпрацьованому вигляді, на їхню думку, такий дидактичний засіб є самостійно створеним учнем повноцінним традиційним конспектом.

Треті вважають, що опорні конспекти - це взаємозалежний набір умовних позначок, знаків (символів), що містять у собі закодовану інформацію.

Таким чином, типів опорних конспектів може бути кілька. Визначення опорного конспекту бажано мати одне. Для його напрацювання звернемось до групи основних «робочих» термінів.

*Опора*¹³³ - сила, на яку можна опертися; підтримка, допомога в чому-небудь¹³³. *Сигнал* - умовний знак для передачі якого-небудь повідомлення, розпорядження, команди і т. ін.¹³⁴ *Опорний сигнал* - засіб наочності (схема, малюнок, креслення, криптограма), що містить необхідну для довгострокового запам'ятовування навчальну інформацію, оформлену за правилами мнемоніки (мистецтва запам'ятовування)¹³⁵.

Знак ~ предмет, позначка, зображення, які вказують на що-небудь, підтверджують щось; зображення з відомими умовним значенням¹³⁶.

¹³³ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 675.

¹³⁴ Там само. - С 1119.

¹³⁵ Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. - М., 2002.-С. 181.

¹³⁶ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 376.

Символ - умовне позначення якого-небудь предмета, поняття або явища¹³⁷. *Піктограма* - умовний малюнок із зображенням яких-небудь дій, подій, предметів та ін.¹³⁸; засіб передавання інформації зображенням предметів, подій та дій за допомогою умовних знаків та графічних образів¹³⁹. *Піктографічний лист* - примітивний рисунковий лист, у якому предмети і дії зображувалися за допомогою поєднання їхніх малюнків. Використовується як прийом навчання, зокрема на уроках історії¹⁴⁰.

Ідеограма - письмовий знак, що позначає (на відміну від букви) не звук якої-небудь мови, а ціле слово чи корінь, певне поняття¹⁴¹. Конспект - стислий писаний виклад чи короткий запис змісту чого-небудь¹⁴².

Виходячи з розглянутої робочої термінології, опорним конспектом, на нашу думку, називається сукупність опорних сигналів, знаків, символів, стисле словесно-графічне зображення необхідної інформації, що служить достатньою опорою, орієнтиром для придбання і засвоєння учнями певних знань, як правило, з однієї теми, розділу чи курсу.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, чим відрізняються опорні конспекти від інших засобів наочності?

Існуюча практика викладання і вивчення історичних дисциплін виявила найбільш доцільними опорні конспекти двох типів.

Перший тип - опорні конспекти, що містять основні словесно-цифрові орієнтири пошуку, знаходження і засвоєння необхідної інформації. Тут позначені досліджувана тема і питання, названі основні положення, ідеї, факти і т. п., надані конкретні посилання на джерела. Пропонуються таблиці, заповнення яких дозволить учню засвоїти матеріал в узагальненому вигляді. Конспект вимагає приведення прикладів, що підтверджують те чи інше теоретичне положення, якщо необхідно - розробки дидактичних засобів і виконання практичних завдань.

Як приклад пропонується опорний конспект до вивчення студентами сутності однієї з інтерактивних технологій навчання - дискусії.

¹³⁷ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 1121.

¹³⁸ Там само. - С 778.

¹³⁹ Педагогічний словник / За ред. акад. М.Д. Ярмаченка. - К., 2001. - С 365.

¹⁴⁰ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М., 2002.-С. 112.

¹⁴¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С 394.

¹⁴² Великий тлумачний словник сучасної української мови. - С. 449.

Опорний конспект з теми «Дискусія у навчанні історії»

Терміни. *Дискусія* - це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Дискусією в дидактиці називають технологію навчання, яка ґрунтується на обміні думками з певної проблеми.

Дискусія на занятті є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Основні питання

- I. Як вибрати тему, питання, що обговорюється.
- II. Як учителю підготуватись до проведення дискусії.
- III. Як учні готуються до дискусії.
- IV. Як провести дискусію на уроці.
- V. Як узагальнити та оцінити результати дискусії.

I. Як вибрати тему, питання, що обговорюється

1. Шляхом пошуку в навчальному змісті дискусійних питань, які є важливими і актуальними для учнів, учителя і суспільства в цілому.

2. На основі результатів опитування учнів по темах досліджуваного курсу.

3. На основі аналізу учнями певної кількості історичних джерел, які містять протилежні інтерпретації та погляди щодо значимих історичних подій.

Питання, що обговорюється, має бути сформульоване проблемно, щоб підходи до його висвітлення були різновекторними.

II. Як учителю підготуватись до проведення дискусії

1. Підібрати літературу за темою дискусії (хрестоматійні джерела, статті і т. п.). Література має містити різноманітні точки зору з питання, що обговорюється.

2. Познайомити учнів з питанням дискусії та переліком літератури, що має бути опрацьована.

3. Надати учням план дискусії, за яким вони можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати собі нотатки тощо.

III. Як учні готуються до дискусії

1. Ознайомитись із запропонованою літературою.
2. Зробити необхідні короткі виписки за запропонованим планом.
3. Отримати індивідуальні чи групові консультації.

IV. Як провести дискусію на уроці

1. Повторити з учнями основні правила участі в дискусії.
2. Сформулювати і пояснити тему та очікувані результати дискусії.
3. Сформулювати дискусійне питання.

4. Провести теоретичний аналіз дискусійного питання: визначити основні напрями обговорення.

5. Уважно відстежувати процес обговорення, робити проміжні узагальнення.

6. Якщо потрібно, задавати запитання для поглиблення обговорення.

7. Слідкувати за дотриманням правил та часом.

8. Виділити достатньо часу для заключної частини і попросити самих учнів підвести підсумки за такою схемою:

а) якими були найбільш переконливі аргументи обох сторін? Перерахуйте їх;

б) якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна отримати інформацію.

V. Як узагальнити та оцінити результати дискусії

1. По ходу дискусії викладач та спостерігачі записують у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників заохочувальні бали. Вони надаються за чітке дотримання теми, правил дискутування, за цікаву і вчасно подану інформацію, за вдале залучення до участі в дискусії інших членів групи.

2. Окремим учасникам можуть бути записані і штрафні бали. Вони нараховуються за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших і т. п.

3. У процесі підготовки вчитель заготовляє листки оцінювання роботи учнів. У них у вигляді таблиці записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали.

№ п/п	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвище
1	Визначення позиції учасника в дискусії	+ 2	
2	Формування сутнісного зауваження	+ 1	
3	Використання аргументів та джерел інформації	+ 2	
4	Залучення до дискусії інших учасників	+ 1	
5	Наведення уточнюючих питань з метою подальшого розвитку дискусії	+ 1	
6	Виявлення протиріччя в аналізі явища	+ 2	
7	Пасивність у дискусії	-1	

8	Перебивання інших учасників	- 1	
9	Намагання говорити тільки самому	- 1	
10	Припинення інших учасників	- 1	
11	Загальна кількість балів	=	

По закінченні дискусії учитель підводить підсумки. З метою закріплення одержаних знань у ході дискусії він може дати групі письмове завдання за варіантами.

Література до конспекту. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний збірник. - К, 2004. - С 72-79.

Пометун Е., Фрейман Г. Дискусии в обучении истории / В сб.: Современные методы в современном образовании. Тезисы научно-практической конференции. 23-24 марта 2004 г. - М., 2004. - С. 42-50.

Пометун О., Гупан Н. Методика проведення оцінювальної дискусії із студентами у вищих навчальних закладах / У зб.: Проблеми пенітенціарної теорії та практики // Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. - 2002. - № 4. - С. 45-51.

Що дає використання опорних конспектів даного типу? Такі опорні конспекти застосовуються як на лекціях, так і при самостійній підготовці до уроків учнів переважно старших класів. В основній школі вони повинні мати спрощений вигляд. За наявності такого конспекту на лекції слухачі мають у своєму розпорядженні більше часу слухати лектора, мислити і міркувати разом з ним, брати участь в уявному і словесному діалозі при розв'язанні проблемних питань і задач, обговоренні вузлових ідей і положень. Наявність опорного конспекту звільняє слухачів від необхідності вести текстуальний запис лекції, оскільки її основні орієнтири в них уже є. У викладачів немає побоювань, що в зошитах не буде ніяких записів. Разом з тим, у ході лекції слухачі можуть внести в зошит найбільш важливу і цікаву інформацію. Для цього в опорному конспекті залишається вільне місце.

Обов'язкова умова успішної роботи учнів з опорним конспектом такого типу на лекції - попереднє ознайомлення з його структурою, щоб знати, де, у яких місцях буде потрібно внести необхідні записи, позначки. Оскільки опорний конспект за обсягом завжди буває невеликим, зробити це нескладно і не вимагає значних витрат часу. Якщо ж опорний конспект використовується у самостійній підготовці, роль лектора виконує книга. У конспекті зазначено, де можна знайти матеріал для пояснення тих чи інших положень. Звертаючись до рекомендованої літератури, учень робить необхідні виписки.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте основні складові та функціональні завдання такого типу опорних конспектів.

Другий тип опорних конспектів (основний) є системою умовних позначень-сигналів, що містять необхідну для засвоєння інформацію, що «розкривається» при їхній розшифровці.

Такієймоли і знаки виявляють сутність і взаємозв'язки історичних процесів і явищ. Вони мають відповідати певним уявленням учнів. Наприклад, поняття «торгівля» може бути відображено як кораблик, що пливе, землеробство - мотика, монархія - корона. Сукупність таких символів утворює так звану блок-схему чи піктографічний лист.

Символи можна підрозділити на дві групи - інформативні і наскрізні. До першої групи відносяться ті умовні знаки, що позначають явища, конкретно-історичні поняття, несуть у собі інформацію про яку-небудь сторону, частину історичного процесу. До другої групи - символи, що позначають загальноісторичні поняття, зв'язки і тенденції історичного розвитку.

Початком роботи учителя є створення системи наскрізних і інформативних символів за тим чи іншим курсом історії. Потім починається розробка блок-схеми до конкретного уроку, визначення ключового символу. Він має відбивати головне поняття, суть уроку, бути яскравим і таким, що легко запам'ятовується. Так, у темі «Господарство і життя стародавніх греків у XI-IX ст. до н. е.» таким наскрізним символом економіки і господарства виступає візок (малюнок); у темі «Поеми Гомера "Іліада" й "Одіссея"» символом культури є розкрита книга; у темі «Релігія давніх греків» умовним символом може стати хрест. Лист з опорними сигналами і буде являти собою такий збільшений символ.

Відповідно до плану зміст уроку розбивається на значеннєві частини. Кожна з них позначається наскрізним символом, його доповнюють інформативні символи, що відображають головні факти, явища, процеси. За допомогою стрілок і певного порядку розміщення символів розкривається взаємозв'язок історичних явищ і процесів.

У змісті теми «Господарство і життя стародавніх греків у XI-IX ст. до н. е.» виділяються три значеннєві частини і визначається, що учні повинні засвоїти в кожній з них.

Землеробство і скотарство	Ремесло, мореплавання, торгівля	Суспільний лад
Ґрунт - кам'янистий; потрібно 3-4 оранки перед посівом; основна с/г культура - ячмінь; залізне знаряддя праці - плуг, мотика; дефіцит пасовищ, розвиток дрібного тваринництва	Ткацтво, гончарна справа, виготовлення взуття; низький рівень кораблебудування; торгівля продуктами с/г і ремесла	Утворення сусідської общини; майнова нерівність; посилення влади вождів і старійшин

Потім виділяються ключові слова і разом з інформативними символами складаються значеннєві частини схеми.

Тепер завданням є показати взаємозв'язки значеннєвих частин і розкрити головну ідею уроку (див. малюнок). У схему включаються також завдання і запитання, відповіді на які учні дають на основі змісту символів.

По темі «Господарство і життя стародавніх греків у XI-IX ст. до н. е.»:

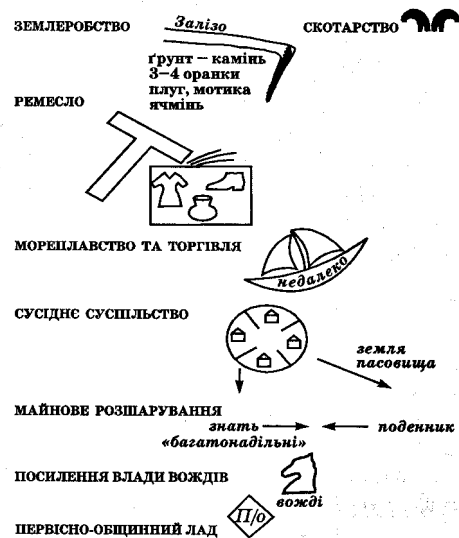
1) ґрунтуючись на описі щита Ахілла, даного в поемі Гомера «Одіссея», доведіть, що в греків уже існувала нерівність;

2) поясніть, до яких змін у суспільному житті греків приводило вдосконалення знарядь праці і розвиток господарства;

3) доведіть, що в Греції в IX ст. до н. е. завершився перехід від первісного суспільства до рабовласницького.

Схеми можуть по-різному використовуватися на уроках. Застосовуються вони при вивченні нового матеріалу багаторазово, тричотири рази. Перший раз учитель викладає матеріал, використовуючи різні прийоми розповіді чи проводячи евристичну бесіду, залучаючи образотворчу і предметну наочність, технічні засоби навчання (15 хвилин). У цей час схема, задалегідь намальована на дошці, схована від учнів.

Потім схема демонструється у короткому вторинному поясненні (5 хвилин). На цьому етапі вчитель ставить перед учнями запитання. Потім учні переносять символи в зошити (5 хвилин). Далі проводиться бесіда, під час якої учні словесно відтворюють основні положення схеми, дають відповіді на запитання, міркують, доводять, зіставляють елементи схеми з текстом підручника, документами.



Це ж завдання вони отримують як домашнє. Крім того, їм треба запам'ятати символи, уміти відтворити їх письмово і дешифрувати усно. Учні також пропонується розфарбувати окремі частини схеми у певні кольори, наприклад: явища, процеси розвитку господарства - зеленим; явища громадського життя - блакитним; прояви соціальної боротьби - рожевим. Оскільки такі схеми дозволяють засвоювати факти стисло, охоплюючи зміст двох-трьох параграфів, то застосовуються вони-не на кожному уроці. У цьому випадку на інших уроках є час для розвитку інших умінь та компетенцій учнів.

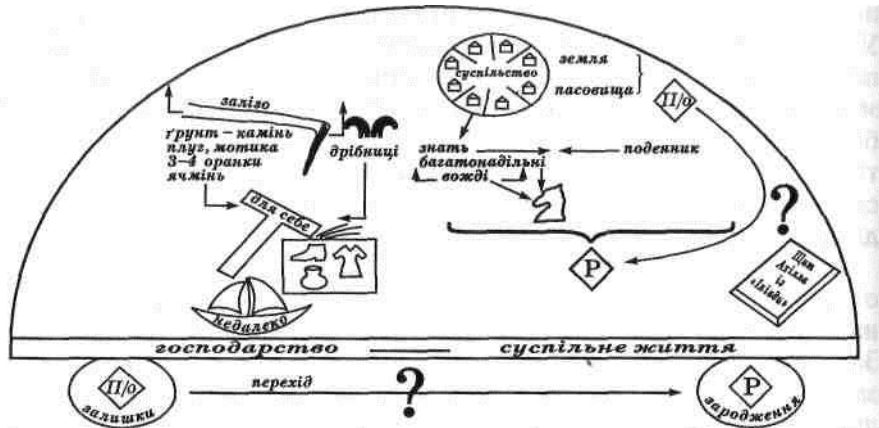
На початку наступного уроку школярі по пам'яті відтворюють опорні сигнали в зошитах (10 хвилин). Для цього схема розбивається на значеннєві частини й учні отримують завдання по кожній з них. Завдання за варіантами включають самостійне формулювання питань за схемою і передбачають відповіді на них. Перевірка робіт проводиться прямо на уроці сильними учнями, що першими закінчили виконання завдання.

Одночасно декілька учнів по черзі можуть відповідати вчителю біля столу, відтворюючи усно частини блок-схеми. За необхідності такий варіант перевірки знань замінюється поелементним відтворенням схеми декількома учнями на дошці, у той час як з класом організовується вікторина, диктант понять, хронологічний чи географічний (з використанням контурних карт) диктанти.

Використання схем на уроках дає бажаний ефект тільки в системі, тобто коли даний вид наочності застосовується з уроку в урок: від вступного до повторювально-узагальнюючого уроку кожної теми чи розділу. Для уроків узагальнення має бути розроблена спеціальна блок-схема, завдання якої сконцентрувати увагу учнів на головних провідних ідеях теми чи розділу. Це ті ж символи, але в нових сполученнях і взаємозв'язках.

Досвід викладання з використанням блок-схем на уроках протягом ряду років, порівняння результатів навчання в експериментальних і контрольних класах, де викладання велося із застосуванням традиційної методики, показало, що цей вид навчання має переваги. Застосування схем значно підвищує рівень розуміння учнями основних питань навчального змісту, складного матеріалу. Вони вільно оперують знаннями, краще засвоюють причинно-наслідкові, хронологічні й інші зв'язки. Різноманітність форм і методів організації уроку підвищує інтерес учнів до предмета, формує їхню історичну свідомість¹⁴³.

¹⁴³ Гупан Н.Н., Фрейман Г.О., Пометун Е.И. Преподавание истории Украины XX века с использованием графической наглядности: Пособие по методическому обеспечению курса истории Украины для вузов. - Луганск, ЛГПИ, 1994; Гупан Н.Н., Фрейман Г.О., Пометун Е.И. История Украины (1939 - первая половина 90-х годов) с элементами графической наглядности. - Луганск: ЛГПИ, 1995.



*** Подумайте**

Працюючи в парах, а потім в четвірках, порівняйте два типи опорних конспектів та визначте, який з них є, на вашу думку, більш ефективним. Свою позицію обгрунтуйте.

Перевірте свої знання з теми

- 1) Які функції виконує наочність у навчанні історії та як вона класифікується?
- 2) Якими є види образної наочності та як організувати роботу з ними на різних рівнях пізнавальної діяльності учнів?
- 3) Якими є види умовно-графічної наочності та як організувати роботу з ними на різних рівнях пізнавальної діяльності учнів?
- 4) Що таке опорний конспект та якими є його види? Як працювати з опорними конспектами на уроках?

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть заняття у вигляді практикуму.

1) Працюючи в малих групах, виберіть 1 -2 засоби наочності до конкретної теми одного з курсів історії в основній школі та підготуйте фрагмент уроку з використанням цього засобу на різних рівнях пізнавальної діяльності учнів.

Представте підготовлений фрагмент уроку в академічній групі та обговоріть кожну з презентацій за запитаннями: на якому рівні пізнавальної діяльності було організоване навчання; які результати навчання можна спрогнозувати у цьому випадку; які пізнавальні здібності дітей можна діагностувати за допомогою цього завдання?

2) Підготуйте до заняття переліки засобів образної наочності до окремих курсів, що є наявними у посібниках та інших джерелах, та обміняйтеся інформацією з іншими студентами групи.

ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

1. Аудіо- та відеозасоби навчання історії. 2. Комп'ютер на уроці історії.

Основні поняття теми: технічні засоби навчання, класифікація, аудіовізуальні засоби навчання, комп'ютер як засіб навчання історії, інформаційно-комп'ютерні технології, освітні електронні ресурси.

1. Аудіо- та відеозасоби навчання історії

До технічних засобів навчання (ТЗН) відносяться статичні наочні засоби: екранні (кінофільми чи кінофрагменти, навчальні відеокасети, діафільми, діапозитиви, кодопозитиви), зорово-звукові (аудіозаписи, компакт-диски, аудіо чи комп'ютерні програми).

Аудіовізуальні засоби навчання історії можна розділити на чотири групи: а) навчальні діафільми, діапозитиви й інші засоби статичної екранної проєкції; б) навчальне радіо і звукозапис; в) навчальне кіно; г) телебачення.

Застосування ТЗН дозволяє активізувати увагу учнів, підвищити їхній інтерес до історичної інформації, створити умови для розвитку як чуттєвої, так і розумової сфери особистості, забезпечити образність у пізнанні історії, економію часу. Яскравість і емоційність вражень, створюваних за допомогою аудіовізуальних засобів, стимулює мислення, творчу уяву, інтереси школярів. Особлива виразність аудіовізуальної інформації відкриває широкі можливості для виховного впливу на учнів.

Застосування ТЗН, крім того, обумовлене інтенсифікацією сучасного процесу вивчення історії: значно зростає обсяг історичної інформації при скороченні годин на її засвоєння. Використання ТЗН дозволяє представити учням навчальний історичний матеріал у найбільш компактному і зручному для сприйняття, економному за часом вигляді.

*** Подумайте**

Проведіть невеличкий «мозковий штурм» із запитання: які можливості оптимізації навчання історії надає використання ТЗН?

У *діафільмах* і *діапозитивах* використовуються зображення різного характеру. У посібниках для середніх класів широко застосовуються картини і малюнки, що реконструюють у художній формі фрагмент історичної реальності, історичні карти та карти-схеми. Діафільми показують у малюнках послідовний хід історичних подій.

Працюючи із серіями діапозитивів і з діафільмами, учитель відбирає їх і визначає послідовність демонстрації відповідно до плану і логіки викладення матеріалу. У більшості навчальних діафільмів з історії текст розкриває зв'язки між зображеннями і містить загальні висновки.

Підвищенню самостійності учнів сприяє демонстрація діафільму із закритими субтитрами (у діафрагмі проектора прокладається закриваюча їх смуга щільного чорного паперу). Учні, спираючись на наявні знання, повинні впізнати та назвати історичні явища, що містяться на кадрах, і пояснити їх.

Особливо ефективним є одночасний показ на екрані двох діапозитивів чи двох кадрів з різних діафільмів за допомогою двох проекторів, наприклад для зіставлення на екрані схем, зображень пам'яток, портретів тощо. Такий варіант проекції може полегшити порівняння пам'ятників архітектури чи образотворчого мистецтва, зіставлення натуральних зображень зі схематичними. Так, на екран проектується зображення пам'ятників Єгипту, Дворіччя, Стародавньої Греції, Візантії, Арабського халіфату. Учням пропонується завдання: визначити, у яку епоху з'явилися ці пам'ятники, народи якої країни їх створили. Якщо на попередніх уроках на основі діафільмів порівнювалась культура Стародавніх Єгипту і Греції, то на уроці закріплення знань учні не тільки розповідають про духовні досягнення двох цивілізацій, але і підкріплюють свої слова кадрами з діафільмів «Культура Стародавнього Єгипту» і «Культура Стародавньої Греції».

Підсумком такої роботи може стати таблиця:

Назва пам'ятника	Місце розташування	Час створення (століття)

Самостійний аналіз і інтерпретацію школярами нових для них зображень стимулюють спеціальні діафільми, призначені для уроків повторення.

До статичних екранних засобів навчання також відносяться транспаранти для *кодоскопа*. За допомогою кодоскопа вчитель проектує на екран малюнки, креслення, нанесені на прозору плівку. Для показу явища в розвитку частини схеми поетапно накладаються одна на одну. Крім того, це створює умови для поєднання екранної проекції і роботи з підручником, картою та іншими посібниками.

У багатьох школах учителі створюють для кодоскопа саморобні посібники, широко використовуючи його різнобічні можливості. Матеріали до кодоскопу готуються звичайно заздалегідь. Велика робоча поверхня апарата дозволяє вчителю й у ході уроку робити на плівці фломастером малюнки і написи.

' Подумайте

Працюючи в парах, визначте, у чому полягають особливості роботи зі статичними ТЗН на уроках історії.

До звукових посібників відносяться записи на магнітній плівці, радіо-передачі тощо. Серед них найбільшу значимість для навчального процесу мають посібники, створені на основі документальних джерел: це розповіді учасників, свідків історичних подій, інтерв'ю з видатними людьми. Можливість почути голоси історичних діячів і безпосередніх учасників подій підвищує емоційність засвоєння історичного матеріалу. Учні переживають події разом з оповідачами, голоси яких вони чують.

Радіопостановки, радіокмпозиції на історичні теми й спеціальні навчальні радіопередачі реконструюють історичну реальність у художній формі. Учитель має підготувати учнів до свідомого засвоєння передачі, поставити завдання, перевірити їх виконання після передачі, організувати підсумкову бесіду за її змістом, що включається в загальну систему історичних знань школярів. Добре зарекомендував себе прийом зорової конкретизації окремих фрагментів радіопередач. З цією метою після чи під час прослуховування передачі можна продемонструвати кадри з діафільму, діапозитиви, картини. Якщо в школі є власне радіо, творча діяльність школярів може бути спрямована на підготовку передач чи радіопостановок з історичної тематики за результатами власних досліджень. Ефективною може бути робота історичного радіоклубу, проведення усних історичних журналів та радіоподорожей в історичне минуле тощо.

Загальними рисами навчального кіно і телебачення є їх динамічність і наявність зорового і звукового рядів. Кіно і телебачення належать до найбільш економічних за часовими витратами засобів передачі знань. Щільність інформації в навчальному фільмі дозволяє розгорнути перед школярами в доступній формі велику кількість навчального історичного матеріалу.

У навчальних фільмах з історії використовуються документальні зйомки, зокрема кінохроніка, уривки з історико-художніх фільмів, натурні зйомки історичних пам'яток. Навчальне телебачення з історії широко використовує телевізійні лекції, а також телеекскурсії в музеї, на виставки, до меморіальних історичних пам'яток. Телевізійна драматизація реконструює історичну реальність. Ця форма телепередач з історії може широко застосовуватись у роботі зі школярами середніх класів. Екранні динамічні засоби навчання демонструють твори мистецтва і предмети матеріальної культури з різних боків, що допомагає зосереджувати увагу на найбільш важливих рисах і властивостях об'єкта.

Дуже важливе попереднє знайомство вчителя зі змістом використовуваного на уроці фільму, телепередачі, діафільму, оскільки деякі кінофільми і телепередачі містять лише частину матеріалу, що має бу-

- історичні факти в них можуть бути представлені у надзвичайно чи хоплюючий спосіб, часто за допомогою методів, з якими учні знайомі по інших видах програм;
- вони створюють сюжетно-тематичні картини й історичні рекой струкції, наприклад завдяки старій кінохроніці чи історичній реконструкції учням передається відчуття місця і часу;
- вони наближають учня до минулого і конкретизують події, що відбулися багато років тому в таких місцях або країнах, про які учні знають не так багато;
- вони дозволяють учням зрозуміти суть життєвого досвіду, думок, почуттів і відносин людей, безпосередньо пов'язаних з конкретною подією чи історичним явищем.

Однак викладач історії також має враховувати потенційний вплив, що може здійснювати телебачення поза межами класної кімнати. Протягом тижня деякі учні проводять біля телевізорів стільки ж часу, скільки у школі. Тому важливо формалізувати цей вид навчання, надаючи учням інформацію про телебачення як посередника, а також загальні уявлення про телебачення, необхідні для аналізу його продукції. Учні повинні розуміти, що телебачення не є нейтральним, об'єктивним і відкритим, як здається. Образи, які воно створює, відбираються і редагуються з тим, щоб відповідати певним критеріям привабливості для глядачів або смакам і потребам певних сил чи власників телеканалів.

Учням необхідно пояснити, що коли вони використовують телевізійні програми, кінохроніку і фільми як історичне джерело, то вони повинні побачити за екранними образами і почути за текстом звукових коментарів:

- контекст, у якому створювалися дана кінохроніка і фільми;
- організації, що їх виготовили;
- аудиторію, для якої вони призначені;
- мету, з якою вони були створені;
- спосіб, в який збирався матеріал, як перевірявся, редагувався і зіставлявся з іншими джерелами;
- вплив використовуваної технічної апаратури і прийомів¹⁴⁵.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які вимоги до вчителя висуває сучасна методика опрацювання телебачення на уроках історії, чому об'єктивно зростає його роль у навчанні, з якими складностями можна зустрітись при використанні даного виду ТЗН.

Перевірте себе

- 1) Які засоби навчання історії відносяться до ТЗН і як вони класифікуються?

¹⁴⁵ Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ ст. - К., 2003. - С 241.

- 2) Чим відрізняється методика роботи зі статичними та динамічними ТЗН у навчанні історії?
- 3) Якою є методика роботи з аудіо ТЗН на уроках історії?
- 4) Якою є методика роботи з діапозитивами та діафільмами на уроках історії?
- 5) Якою є методика роботи з кінофільмом і кінофрагментом?
- 6) Якою є методика роботи з інформацією телебачення?

2. Комп'ютер на уроці історії

Сьогодні розвивається ще один дуже перспективний напрям у ТЗН - ііикористання комп'ютера як засобу навчання та відповідних технологій. Вони мають великі можливості імітування історичної реальності, нідтворення найбільш суттєвих рис історичних епох, соціокультурних комплексів. Формуючи яскраві й об'ємні уявлення про минуле, комп'ютерні програми створюють ілюзію присутності, коли учень подорожує з героєм програми в географічному просторі і в часі. Рухаючись за різними значеннєвими, асоціативними лініями, він стежить за розвитком подій, втручаючись в їхній хід і вирішуючи проблеми. Йому надається можливість зустрітись з історичними особами, познайомитися з господарством, побутом, особливостями народів найдавніших цивілізацій.

За своїми функціональними можливостями комп'ютер уже сьогодні може стати практично ідеальним засобом навчання і підвищення пізнавальної активності школярів на уроках будь-якого циклу, однак виникає проблема ефективної реалізації цих можливостей у процесі придбання знань, вироблення навичок і умінь¹⁴⁶. Комп'ютер треба «навчити» педагогічному мистецтву, і це зовсім не просто. Необхідно вирішити проблеми, пов'язані з технологією комп'ютерного навчання, тобто психолого-педагогічні проблеми комп'ютерного навчання й ефективно використовувати їх у конкретних ситуаціях, що виникають у навчальному процесі.

Вже розроблено величезну кількість навчальних програм різних типів і видів, але їх технічні завдання часто роблять акцент не на навчання, не на допомогу учню, а на технологію програмної реалізації. По-перше, комп'ютер значно розширив можливості подання навчальної інформації. Можливість застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку, можливість моделювання і прогнозування дозволяє відтворювати реальну обстановку діяльності. По своїх образотворчих можливостях комп'ютер перевершує кіно і телебачення.

По-друге, комп'ютер дозволяє підвищити мотивацію навчання. Можливість учнів регулювати подачу навчальних завдань за рівнем складності, заохочення їх до правильних рішень, не вдаючись при цьо-

¹⁴⁶ Виштынецкий Е.И., Кривошеев А.О. Вопросы применения информационных технологий в сфере образования и обучения // Информационные технологии. - 1998. - № 2. - С. 32-36.

му до зайвих суджень і оцінок, позитивно позначаються на мотивації навчання. Індивідуалізація навчання, можливість на тому чи іншому рівні участі довести рішення поставленого завдання до кінця, варіативність рішення, надання можливості учням виявити оригінальність, поставивши цікаве завдання, задавати різні питання і пропонувати будь-які рішення без ризику одержати за це низький бал - усе це сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

По-третє, комп'ютер активно «втягує» учнів у навчальний процес. Він дозволяє суттєво змінити способи управління навчальною діяльністю, наприклад занурюючи учнів у певну ігрову ситуацію. Крім того, учень сам може «задавати» комп'ютеру кращу форму допомоги (скажімо, демонстрація способу рішення з докладними коментарями чи вказівка щодо принципу рішення), способу викладу навчального матеріалу (розгорнутий чи стислий, з ілюстраціями чи без них і т. ін.). Інакше кажучи, на відміну, скажімо, від програмованого навчання, комп'ютер не тільки направляє дії учнів, але й сам керується ними, оскільки багато функцій керування передаються їм.

По-четверте, набагато розширюється асортимент застосовуваних навчальних завдань. Комп'ютери дозволяють успішно використовувати в навчанні завдання на моделювання різних ситуацій, на пошук і усунення деяких проблем, коли є велике число варіативних способів вирішення. Розширюється також коло задач на планування, оскільки комп'ютер дозволяє оцінити оптимальність будь-якого рішення, у тому числі і несподіваного, ефективність обраної стратегії і може здійснювати постійний контроль за правильністю процесу рішення. Важливою особливістю комп'ютера є те, що він дозволяє «занурити» учня в конкретну історичну епоху, зробивши його учасником історичних подій, першовідкривачем земель і т. ін.

По-п'яте, комп'ютер сприяє формуванню в учнів умінь рефлексії своєї діяльності. Він дозволяє їм наочно уявити результат своїх дій.

*Подумайте

За методом «мікрофона» висловіть свою думку з питання: наскільки серйозними конкурентами традиційного навчання історії, на вашу думку, можуть стати мультимедійні навчальні посібники?

Проблеми застосування комп'ютера були предметом обговорення асоціації викладачів історії країн Європи - членів «Єврокліо» (наприклад, на конференції в Фінляндії в 1998 р.). Попереднє дослідження виявило значні розходження в забезпеченості комп'ютерами викладачів історії європейських країн. Тільки кілька держав (Велика Британія, Німеччина і Фінляндія) досягли помітних результатів у поширенні і застосуванні інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у навчанні історії. Більшість же європейських країн знаходиться на початковому ступені цього процесу, а в деяких з них йому перешкоджають серйозні економічні і політичні труднощі.

У той же час досвід країн, що впевнено рухались в цьому напрямі, показує, що «вивчення історії може допомогти розвитку умінь критично мислити, які необхідні для ефективного використання ІКТ. Спільними зусиллями історія і ІКТ здатні допомогти формуванню поінформованих громадян і критично мислячих читачів, які можуть перетворювати інформацію на знання. Роль Інтернету в цьому особливо значна, оскільки дозволяє збільшити кількість джерел інформації і уникнути довіри тільки одному джерелу. Інтернет також сприяє тому, щоб учні зіставляли різні інтерпретації фактів, критично оцінювали їх і не перетворювалися в об'єкти маніпуляцій»¹⁴⁷.

У підсумковому документі конференції «Єврокліо» були проголошені провідні принципи інформаційно-комунікативних технологій у навчанні історії:

1. Використання ІКТ сприяє формуванню міжнародного виміру навчання історії через спілкування і добір широкого кола джерел інформації.

2. Це важливо для становлення молодих людей як критично мислячих членів інформаційного суспільства.

3. Школи повинні бути достатньо забезпеченими сучасною комп'ютерною технікою, необхідною для розвитку ІКТ, що є запорукою підготовки учнів до майбутнього.

4. У цілому позитивне ставлення викладачів історії до використання ІКТ повинне бути підтримане регіональними і державними органами влади, а також міжнародними організаціями (Євросоюз, Рада Європи, ЮНЕСКО).

5. Запровадження ІКТ у шкільну історичну освіту повинно стати частиною професійної підготовки вчителів і спеціальним напрямом методичних досліджень¹⁴⁸.

* Подумайте

За методом «мікрофона» висловіть свою думку із запитання: якою є роль ІКТ у сучасному навчанні історії?

Отже, застосовувані у сфері освіти інформаційні технології повинні ставити своєю метою реалізацію наступних завдань:

- підтримка і розвиток системності мислення школярів;
- підтримка всіх видів пізнавальної діяльності людини в набутті знань, розвитку і закріпленні навичок і умінь;
- реалізація принципу індивідуалізації навчального процесу при збереженні його цілісності.

Проте у процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те наскільки її використання сприяє досягненню освітніх

¹⁴⁷ History Teaching and Information and Communication Technology // Bulletin № 10.-1998.-Р. 6.

¹⁴⁸ Там само. - С. 25.

цілей. Тому недостатньо просто опанувати ту чи іншу інформаційну технологію. Власне кажучи, у даний час освіта стоїть перед проблемою - навчитися правильно, оптимально і нешкідливо застосовувати комп'ютер.

Треба зауважити також, що технології створення навчальних програм з історії і використання їх на уроках є порівняно новими, як і м тодика застосування комп'ютера, як ефективного засобу навчання, допомогою якого може бути організована навчально-пізнаваль діяльність учнів протягом цілого уроку або навіть низки уроків. І жаль, у даний час ці питання залишаються майже нерозв'язаним особливо у порівнянні з напрацюваннями методик використай комп'ютера в інших (зокрема, технічних) галузях знань.

Існуючі комп'ютерні програми з історії умовно можна розділити на три основних групи: екзаменуючі; навчальні; допоміжні. Проте кількість і якість більшості програм з історії, які є сьогодні в Україні, не може вважатися такою, що відповідає потребам сучасного навчання.

*Подумайте

Працюючи в парах, пригадайте відомі вам або перегляньте будь-який із електронних освітніх ресурсів (комп'ютерну програму, навчальний сайт, веб-сторінку) і визначте, чи відповідають вони вимогам до такого типу ТЗН.

На уроках історії в основній школі робота з *освітніми електронними ресурсами (ОЕР)* повинна бути орієнтована на оволодіння уміннями і навичками роботи з різними джерелами історичної інформації, використання отриманих даних для вирішення конкретних навчальних завдань, а також на поєднання індивідуальних і групових форм пізнавальної активності. Ключового значення тут набуває вміння розрізнати саму типологію джерел інформації, співвідносити тип джерела з рівнем його вірогідності, а також безпосереднє оволодіння історичною інформацією, засвоєння базових дидактичних одиниць і вивчення основних змістових ліній курсу. З урахуванням психолого-вікових особливостей учнів основної середньої школи дуже важливо поєднати вивчення текстових матеріалів з використанням усього спектра мультимедійних можливостей ОЕР, у тому числі рольових ігор, анімації, ілюстрацій, картографічних матеріалів.

Вважається, що зараз уже можна скласти деяку градацію серед учителів історії, що використовують комп'ютер у своїй роботі. При цьому чітко можна виділити п'ять рівнів такого користувача.

Рівень перший - початковий. Використання комп'ютера як «друкарської машинки з пам'яттю»: більш-менш регулярна підготовка з її допомогою найпростіших дидактичних матеріалів, планів уроків, планування тощо; створення списків і картотек, шаблонних форм; «спокійне» ставлення до робіт учнів, що здаються в «комп'ютерному»

мін ляді; елементарна систематизація документів у домашньому комп'ютері.

Рівень другий - відкриття можливостей комп'ютера. Досягнення даного рівня нерозривно зв'язане з виходом учителя в Інтернет. Хоча можливе виділення і деякого проміжного етапу - знайомство з тематичними CD-ROMаМН. Незважаючи на низький навчально-методичний рівень останніх, вони здатні вразити «історика», який скучив за якісними наочними засобами, у першу чергу найбагатшими анімаційними можливостями сучасних технологій. «Пробне» проникнення в Інтернет створює ілюзію безмежної інформаційної доступності, а швидкість одержання кінцевого результату ставить перед учителем питання про досконалість (і доречність) традиційних освітніх технологій. (Трохи пізніше для нього буде зрозуміла певна оманливість першого вираження). Використання електронної пошти, участь у чатах, форумах і відеоконференціях відкриває додаткові можливості і для професійного спілкування. Не варто списувати з рахунків і неминуче підвищення авторитету серед учнів. Використання комп'ютера на уроках і в позаурочній діяльності створює вчителю репутацію людини передової і прогресивної. Школярі починають ставити його за зразок іншим учителям, і в очах колег по роботі авторитет такого вчителя значно зростає. Саме на цьому етапі вчитель починає залучати своїх учнів до участі в дистанційних олімпіадах і конкурсах. (Оперативну інформацію про такі олімпіади і конкурси, наприклад в Росії, можна одержати за адресою <http://center.fio.ru/som/items.asp?id=10000533>).

Рівень третій - на шляху до творчості. Вчитель починає опановувати технологіями «творіння», йому стають доступні основні елементи програм Microsoft Power-Point, Microsoft Frontpage, Microsoft Publisher, Adobe Photoshop і т. д. У руки педагога попадають інструменти, використовуючи анімаційні можливості яких, він може істотно підсилити ефективність свого заняття. До застосування цих програм на уроці справа ще не дійшла, але вчитель уже починає виступати авторитетним консультантом у шкільних проектах. Під керівництвом такого вчителя учні створюють свої тематичні Web-сторінки, а вчитель інформатики чи мережевий координатор допомагає в публікації цих матеріалів у мережі Інтернет. Для третього рівня характерні також спроби створення електронної бібліотеки вчителя і проекти написання декількома педагогами спільного навчального посібника.

Рівень четвертий - перші уроки. Поступово із позашкільного життя нові інформаційні технології починають проникати і на «Його Величність Урок». І в даному випадку не дуже і важливо, яким шляхом відбулося це проникнення. Можливо, це було організоване тестування в комп'ютерному класі. Можливо, відбувся вибір задач на CD-ROMі «Історія стародавнього світу. Загадки Сфінкса». Можливо вчитель продемонстрував у класі за допомогою мультимедійного проектора в кабінеті історії власну презентацію. Усе це не суттєво.

Важливо, що для такого вчителя вже навряд чи можливий рух у зворотний бік. Навпаки, виникає проблема систематизації створюваного матеріалу вже на якісно новому рівні.

Рівень п'ятий - пошуки системи. Для вчителя стає професійно необхідним навчитися поєднувати власний викладацький почерк з тими технічними можливостями, що надає йому його навчальний заклад. Тут можна виділити кілька рівнів технічних можливостей чи ситуацій, у яких з погляду впровадження ІКТ знаходиться вчитель.

Ситуація перша. Комп'ютера в класі немає. Зрозуміло, різновидів такої ситуації багато: від того, що комп'ютера просто нема в кабінеті вчителя історії, до того, що комп'ютера немає в радіусі декількох кілометрів. Останній варіант, об'єктивності заради, варто визнати поступово зникаючим. А от в інших випадках, при бажанні, можна якимось чином знаходити прийнятні варіанти. По-перше, це різні види домашніх завдань, спрямованих на пошук обумовленої вчителем інформації: статистичних даних, документів, фактичних матеріалів, ілюстрацій, карт тощо з конкретної теми. При цьому пошук може проводитися як у вільному режимі, так і по ресурсах, обумовлених педагогом. І один, і інший варіант у різних ситуаціях може бути педагогічно і методично виправданий. Пропонованим результатом подібної роботи може бути як повідомлення по темі, так і анотований перелік посилань. І те, й інше є гарною навичкою реферування. У всякому разі, істотно більш прийнятним, ніж просте «скачування» з чужого сайта чужої праці.

По-друге, це використання інтерактивних форм: листування по електронній пошті з однолітками чи фахівцями, спілкування в спеціалізованих чатах чи форумах, анкетування й інші форми опитувань. Результатом тут також може стати повідомлення чи доповідь, а також систематизовані матеріали для проектної роботи. Паралельно під час листування відпрацьовуються і навички письмової мови.

По-третє, це класична проектна робота: порівняльне вивчення, дослідження тих чи інших явищ, фактів, подій, статистики, рефератів, окремих сайтів, навіть думок, висловлених на форумах для виявлення певної тенденції чи ухвалення рішення, розробки пропозицій. Результатом може стати презентація власної Web-сторінки. Важливо нагадати учню, що презентація - це не накопичення тексту, а, у першу чергу, ілюстративний матеріал, карти, таблиці і схеми. Важливою також є відповідність анімації й ілюстрацій заявленій темі, а також лаконічність. Вище оцінюється робота, де автор використовував пошукові системи й інші способи для перебування в мережі додаткової інформації з теми, крім заданих спочатку ресурсів. Звіти можуть вмішуватись на шкільному сайті, або у локальній мережі для загального перегляду.

По-четверте, це різні види консультування і редагування, здійснювані вчителем по електронній пошті, листування з батьками учнів, відповіді на питання в рамках форуму на вчительській сторінці, і, нарешті, мережеві факультативні заняття.

По-п'яте, це участь у дистанційних олімпіадах і конкурсах: «класичних», пов'язаних з відповідями на поставлені запитання, «творчих», метою яких стає створення (часто в співробітництві з іншими командами) визначеного «продукту», «інтерактивних», одним із завдань тут стає експертиза робіт інших команд.

По-шосте, це різноманітні ігри і турніри, засновані, як правило, на елементах угадування і пошуку.

Ситуація друга. На уроках є можливість використання мультимедійного проектора.

У цій ситуації можна, по-перше, використовувати вже готові продукти (CD-ROM). Це і готові уроки (Історія 10,11 класи), і пізнавальні задачі та ігри («Історія Стародавнього світу. Загадки Сфінкса»), і слайд-фільми («Від Кремля до Рейхстагу», «Олександр і Наполеон»). По-друге, це можуть бути матеріали, підготовлені самими учнями (див. вище). По-третє, це те, що може сконструювати сам учитель: шоу, добірки відеоматеріалу (карти, схеми, таблиці, ілюстрації), електронний словник, цілі уроки, створені в Power Point. Окремим варіантом подібної роботи може стати аналіз картини чи іншого відеоматеріалу, підготовленого вчителем.

Ситуація третя. Є можливість проведення уроку в комп'ютерному класі, підключеному до Інтернету. Тут уже варіантів роботи може бути безліч: фактично під будь-який викладацький менталітет - тестування, оглядова лекція з використанням Інтернет-ресурсів, режим «Довідкового бюро», віртуальна екскурсія (зокрема, знайомство з музеєм), урок-конференція, лабораторна робота, чат чи телеконференція, освітні ігри.

Очевидно, що далеко не всі питання, пов'язані з розробкою якісних ОЕР з історії уже вирішені, але ігнорування (вимушене чи свідоме) вже створених ресурсів вчителями історії представляється не продуктивним, особливо у тому випадку, якщо школа (учитель) представляють себе як джерело якісної сучасної освіти¹⁴⁹.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, яких умінь і навичок потребує сучасна інформаційно-комунікативна компетентність учителя історії. Проведіть самооцінку, чи достатнім є рівень вашої компетентності.

Перевірте себе

- 1) Якими є функціональні можливості комп'ютера на уроках історії?
- 2) Що таке ІКТ?
- 3) Яким чином ІКТ застосовуються у навчанні історії?

¹⁴⁹ Пометун О.І. Використання нових інформаційних технологій на уроках суспільствознавчих дисциплін: деякі методичні прийоми / Проблеми сучасного підручника: Зб. наук, праць. - К., 2004. - Вип. 5. Ч. II. - С 148-153.

- 4) Що таке ОЕР і як вони використовуються у навчанні історії?
- 5) Якими вміннями і навичками має володіти вчитель для роботи з ІКТ?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Порівняйте можливості у навчанні історії аудіовізуальних засобів навчання з комп'ютером. Чи можна надавати перевагу якомусь засобу навчання, чому?
- 2) Якою є методика роботи з різними видами ТЗН?

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть практичне заняття у вигляді презентації результатів навчального проекту «Як застосовуються ТЗН у процесі навчання історії в школах нашого міста». Для цього реалізуйте такий алгоритм діяльності:

- 1) об'єднайтесь у малі групи, кожна з яких буде працювати з окремим видом ТЗН;
- 2) складіть анкети для учнів щодо використання різних видів ТЗН;
- 3) складіть запитання для інтерв'ю з учителями з тієї ж проблеми;
- 4) розробіть план аналізу матеріальної бази школи щодо можливостей застосування ТЗН;
- 5) оберіть школи, де ви будете проводити дослідження, та проведіть його;
- 6) на основі літератури розробіть методичні рекомендації щодо використання «свого» виду ТЗН та запропонуйте їх учителям для шкільної методичної бібліотеки;
- 7) результати проекту оформіть у вигляді портфоліо;
- 8) на практичному занятті проведіть презентацію й оцінку роботи кожної з груп та групових портфоліо.

Тема 12

УРОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Підходи до класифікації уроку історії. 2. Характеристика основних типів уроків. 3. Методика проведення різних типів та елементів структури уроку. 4. Підготовка вчителя до уроку.

Основні поняття теми: форми організації навчання, урок, типи і форми уроку, структура уроку, очікувані результати уроку, тематичне і поурочне планування.

1. Підходи до класифікації уроку історії

Перш ніж перейти до розгляду уроку як форми організації навчання, спробуємо розібратися, що в сучасній педагогіці вкладається в поняття форми (зовнішнє вираження якогось змісту, встановлений зразок чогось¹⁵⁰).

Сучасні дидакти виділяють такі групи форм навчання¹⁵¹:

- форми організації всієї системи навчання, навчально-виховного процесу;

- форми організації навчальної діяльності учнів.

Форми навчання відповідно поділяються на групи за такими ознаками:

- кількість учнів (індивідуальне, групове, фронтальне);

- місце навчання (шкільне, позашкільне, екстернат);

- тривалість (час регламентується педагогами, батьками, учнями).

Становлення форм організації системи навчання¹⁵² відбувалось по мірі розвитку суспільства. Першим виникло *індивідуальне навчання* (учні спілкувались один на один з учителем і виконували всі завдання індивідуально). Наступним етапом став *індивідуально-груповий* спосіб навчання (вчитель навчав групу дітей, однак навчальна робота носила індивідуальний характер).

¹⁵⁰ Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. - К., 2001. - С 467-468.

¹⁵¹ Форма в навчанні означає зовнішню сторону організації навчального процесу і відображає характер взаємозв'язків учасників педагогічного процесу (Смирнов С.А. - С. 202).

¹⁵² Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручн. для студ. пед. факульт. - К.: Абрис, 1997. - С 257.

Наприкінці XVI - на початку XVII ст. як індивідуальна, так і індивідуально-групова форми організації навчання вже не відповідали потребам суспільства. В братських школах України, Білорусії та ряді інших країн виникло групове навчання, яке стало основою *класно-урочної* форми навчання, обґрунтованої та вдосконаленої Я.А. Коменським.

У 20-х рр. XX ст. в Україні виник новий спосіб навчання - *колективний*. Навчання відбувалось без уроків та розкладу у формі організованого діалогу пар учнів, які, вивчивши різноманітні теми, по черзі навчали один одного. Повністю на цей спосіб навчання не перейшла ні одна сучасна школа, але елементи цієї форми навчання широко використовуються навіть і сьогодні (наприклад, в інтерактивних технологіях).

Основним підходом до організації системи навчання в сучасній школі залишається класно-урочна система, за якої провідною формою організації навчальної роботи виступає урок. Кількість уроків визначає навчальний план школи, а їх зміст - шкільні програми і Держстандарт¹⁵³.

Для класно-урочної системи організації процесу навчання характерні такі елементи:

- основною одиницею занять є урок;
- учні об'єднуються в класи за віком та рівнем підготовки;
- існує постійний склад класу на весь період шкільного навчання;
- заняття є обов'язковими для всіх;
- існує розклад занять, перерв, єдиний навчальний рік і канікули;
- робота всіх учнів у класі відбувається одночасно і по одній темі за єдиним для всіх учнів планом;
- навчальним процесом керує вчитель.

У дидактиці під уроком розуміють *основну одиницю освітнього процесу, чітко обмежену часовими рамками (45 хвилин), планом роботи та складом учнів (класом)*. По відношенню до процесу навчання урок відіграє інтегруючу роль, оскільки відбиває та поєднує такі його компоненти, як мета, зміст, методи, засоби навчання, взаємодія вчителя та учнів.

Незважаючи на широке визнання в світі, класно-урочна система має багато недоліків. Найбільш істотними з них є: орієнтованість на середнього учня; часто висока складність навчання для слабких учнів як за рахунок темпу, так і змісту навчання; неможливість повної реалізації в навчальному процесі індивідуальних особливостей учнів. Тому у XX столітті до уроку долучились такі форми, як консультації, заліки, семінари, практичні заняття тощо.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, що таке форми організації навчання, що таке урок і чому урок вважають основною формою організації

¹⁵³ Державний стандарт освіти // Освіта. - 2004. - 20 січня.

навчання. У чому ви бачите переваги та недоліки уроку як форми організації навчання? Відповідь обґрунтуйте.

Спроби вдосконалити і сам урок як специфічну форму організації навчально-виховного процесу не припиняються з Моменту його винаходу. В історії педагогіки були розроблені і апробовані такі варіанти класно-урочної форми, як белл-ланкастерська система взаємного навчання¹⁵⁴, батавська система¹⁵⁵, мангеймська система¹⁵⁶ лабораторна система (Дальтон-план)¹⁵⁷. За радянських часів в Україні значна увага приділялась розробці нових типів уроку, вдосконаленню його структури та основних елементів такої структури¹⁵⁸.

Тип уроку - це поняття, пов'язане з варіюванням структури уроку його змістових елементів. Проблема типології уроку значну увагу приділяли радянські методисти.

До Великої Вітчизняної війни методист В.М. Вернадський у своїй роботі «Методи викладання історії в старших класах» (1939 р) назвав самостійними типами уроку: шкільну лекцію, урок розповіді, урок розбору історичного документа, урок побудований на використанні художньої літератури, урок на основі доповідей учнів, урок читання і

¹⁵⁴ Белл-ланкастерська система навчання була розроблена А Беллом та Дж. Ланкастером в 1798 році і широко застосовувалась у школах Англії та Індії для навчання великої кількості учнів одним учителем. Полягала в тому, що старші учні навчали молодших. Не набула поширення через низьку якість навчання (Хуторской А.В. Современная дидактика. - С.-Г.Петербург 2001)

¹⁵⁵ Батавська система навчання полягала в поєднанні групової та індивідуальної форм навчання. Використовувалась в американських школах у кінці XIX ст. Окрім звичайних уроків, учитель та його помічник проводили індивідуальні заняття як з найбільш сильними, так і з відстаючими учнями (С.А. Смирнов. Педагогика. - М., 2001).

¹⁵⁶ Мангеймська система виникла в кінці XIX ст. в Європі її засновник Й. Зіккенгер пропонував створювати чотири різних класи в залежності від здібностей дітей: класи іноземних мов для найбільш здібних основні для дітей з середніми здібностями, класи для слабких та розумово відсталих учнів. Відбір у такі класи мав відбуватись на основі психометричних замірів, характеристик учителів та екзаменів. Передбачалось, що учні навчаючись успішно, матимуть змогу перейти з більш слабого в більш сильний клас Проте, як показала практика, навчальна програма та занижені вимоги назажди прив'язувала учня до класу, в який він потрапив (Хуторской А В Современная дидактика. - С.-Петербург, 2001).

¹⁵⁷ Лабораторна система (Дальтон-план) виникла в 1905 році в США Метою цієї форми організації навчання було пристосування темпів навчання до можливостей і здібностей кожного учня. Діти працювали індивідуально, за отриманим від учителя завданням на рік. Модифікація Дальтон-плану в Україні мала назву «бригадно-лабораторний метод».

¹⁵⁸ Див.: Онищук В.А. Урок в современной школе. - эд 1982 - С 190' О.Я. Савченко. Дидактика початкової школи. - К., 1997.

розбору творів основоположників марксизму, кіноурок, урок, проведений на матеріалі екскурсії. В особливу групу були виділені повторювально-узагальнюючі уроки з використанням різних методів (бесіди, учнівських доповідей, складання повторювальних таблиць і т. д.).

***Подумайте**

Працюючи в парах, визначте критерії типологізації уроків історії за В.М. Вернадським.

Протягом наступних 15 років проблема типології уроків історії активно не розроблялась, однак із середини 50-х рр. вона знову виявилася однією з центральних тем у дискусіях і практичній роботі. В.Г. Карцов і П.С. Лейбенгруб незалежно один від одного у своїх публікаціях запропонували відмінну від Вернадського систему уроків, що складається з чотирьох типів: 1) урок повідомлення нових знань, який в основному є викладенням нової теми шляхом шкільної лекції, бесіди, самостійної роботи учнів під керівництвом учителя; 2) урок повторення й узагальнення пройденого; 3) урок, присвячений усній чи письмовій перевірці знань учнів; 4) змішаний урок¹⁵⁹. П.С. Лейбенгруб для четвертого типу уроку вживав назву - комбінований, але також мав на увазі, що він містить усі ланки процесу навчання й є провідним у шкільній практиці¹⁶⁰.

***Подумайте**

Працюючи в парах, обговоріть, у чому принципова різниця в класифікації уроків історії між В.М. Вернадським і В.Г. Карцовим - з П. С Лейбенгрубом?

На думку інших методистів, запропонована В.Г. Карцовим і П.С. Лейбенгрубом типологія збіднювала реальний фонд навчальних занять по історії, накопичений радянською школою, і повертала вчителів до часів «схеми уроку історії, що закріпилася, і шаблону в його побудові». Тому вони заявляли про розмаїття типів уроку історії і перелічували понад десяток можливих варіантів: «1. Комбінований урок звичайного типу. 2. Урок у формі розповіді чи шкільної лекції. 3. Урок-бесіда. 4. Урок повторювально-узагальнюючий. 5. Повторювально-контрольний урок у формі опитування. 6. Урок контролю шляхом контрольної письмової роботи. 7. Урок роботи над джерелом - документально-дослідницький урок. 8. Кіноурок чи урок з діапозитивами. 9. Урок-екскурсія. 10. Урок самостійної роботи учнів. 11. Урок з рефератами (повідомленнями) учнів»¹⁶¹.

¹⁵⁹ Карцов В.Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII-X классах. - М., 1955. - С. 16.

¹⁶⁰ Лейбенгруб П.С. Дидактические требования к уроку истории. - М., 1960.

¹⁶¹ Стражев А.И. Методика преподавания истории. - М., 1964. - С. 188-189.

***Подумайте**

Працюючи в парах, визначте критерії класифікації уроків історії А.І. Стражевим. Чи згодні ви з тим, що в цьому випадку перелік типів уроку невичерпаний і тим самим стимулює творчий підхід учителя до проведення навчальних занять.

Прихильником розмаїття типів уроку історії був і О.О. Вагін. Його варіант ще більш масштабний, оскільки критеріями характеристики самостійних типів уроку тут служать: вікові пізнавальні можливості учнів, основні закономірності процесу навчання (ланки процесу навчання), конкретний зміст навчального матеріалу теми, розділу, курсу історії, місце уроку в навчальній роботі з теми¹⁶².

У 5-6 класах	У 6-7 класах	У 8-10 класах
1. Урок, що містить усі ланки процесу навчання. 2. Урок викладення матеріалу у формі розповіді. 3. Урок повторення	1. Урок, що містить усі ланки процесу навчання. 2. Урок повідомлення нового матеріалу (розповідь, кіно, екскурсія). 3. Вступний урок. 4. Заключний урок. 5. Урок розбору. 6. Урок вироблення умінь і навичок. 7. Повторювально-узагальнюючий урок	1. Урок, вступний до теми. 2. Урок повідомлення нового матеріалу. 3. Урок розбору. 4. Урок, заключний по темі. 5. Урок повторювальний. 6. Урок узагальнюючий. 7. Урок опитування. 8. Урок вироблення умінь і навичок. 9. Урок застосування знань. 10. Урок, що містить усі ланки процесу навчання

*** Подумайте**

За методом «мікрофона» висловіть своє ставлення до запропонованої О. О. Вагіним типології уроків історії. Чи є в ній, на ваш погляд, раціональні моменти, що можуть бути враховані при формуванні та реалізації змісту шкільної історичної освіти?

Через десять років дана класифікація була піддана критиці, і знову до уваги вчителів історії був запропонований підхід, що визначав тип уроків за основним дидактичним завданням: урок вивчення нового матеріалу; перевірки знань; повторювально-узагальнюючий і комбінований. Продуктивність цієї типології її прихильники бачили в чіткому визначенні освітньої мети й відповідної структури уроку. На противагу

¹⁶² Вагін А.А. Методика преподавания истории в средней школе. - М., 1968.-С. 403.

тезі про обмеженість вибору оригінальних занять при мінімальній кількості типів була висловлена думка про необхідність *системи уроків різних типів*¹⁶³.

Протиставлення, що колись акцентувалося, чотирьох типів уроку, пропонувані теорією, фактичному різноманіттю навчальних занять, що зустрічаються в практиці навчання історії, у колективній роботі провідних радянських методистів у 1984 р. було вирішено «мирним» шляхом. Кожний з названих типів уроку за дидактичним завданням був підрозділений на уроки різного виду в залежності від характеру діяльності учнів і вчителя та використовуваних ними джерел знань. Таким чином, самостійні типи уроків - екскурсії, бесіди, заняття з документами і т. п. - у даній ситуації перетворилися у видові варіанти уроків вивчення нового матеріалу, що є повторювально-узагальнюючим і т. д.¹⁶⁴

Однак через два роки в іншій колективній монографії знову було підняте питання про «вузкість типізації уроків тільки за ланками процесу навчання» і в зв'язку з актуальною в той час проблемою активізації пізнавальної діяльності школярів і розширенням їхньої самостійності у вивченні минулого запропонований більш великий перелік: «1) уроки вивчення нового матеріалу, що викладається вчителем; 2) уроки обговорення нового матеріалу, підготовленого самостійно вдома за підручником; 3) комбіновані уроки; 4) уроки застосування знань і формування умінь і навичок. Їх можна назвати лабораторними. До цього ж типу відносяться й уроки-семінари; 5) уроки узагальнення чи повторювально-узагальнюючі уроки; 6) уроки повторення, перевірки знань і умінь»¹⁶⁵.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте підстави даної класифікації й оцініть її ефективність.

Нарешті, останньою серед фундаментальних праць з методики в радянський час стала книга П.В. Гори «Підвищення ефективності навчання історії в середній школі». У розділі, присвяченому уроку історії, Петро Васильович не став відтворювати вже відомі нам моменти нескінченної дискусії про типи уроку історії, відіславши всіх, хто цікавиться даним питанням до великої кількості літератури, а зупинився на практичній стороні навчання - підготовці вчителя до навчального заняття. Однак на лекціях у Московському державному педагогічному інституті він також обґрунтовував доцільність визначення типів уроку історії за основ-

¹⁶³ Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Н.Г. Дайри. - М., 1978. - Ч. 2. - С. 98.

¹⁶⁴ Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Колоскова. - М., 1984. - С. 222-223.

¹⁶⁵ Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов / С.А. Ежова и др. - М., 1986. - С. 223.

ним дидактичним завданням і відповідно до цього критерію перелічував структурні компоненти уроку та їх можливі комбінації.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте основні типи уроків історії, що пропонувалися П.В. Горю.

Жодна з типологій уроків історії, створених у 30—80-ті рр., не стала у вітчизняній теорії і практиці загальноприйнятою. У сучасних виданнях плутанина у критеріях характеристики уроків історії особливо очевидна. Вчителі і методисти використовують або традиційні типології або запозичують мудровані назви з інших теорій, попутно винаходячи нові одиничні і ситуативні параметри. Більшість дидактів і методистів за основу класифікації уроків беруть ланки процесу навчання і відповідну їм головну навчальну задачу уроку. Відповідно до цього підходу виділяють урок вступний, вивчення нового, комбінований (змішаний), контрольний, урок перевірки й обліку знань, повторювально-узагальнюючий.

В умовах переходу на дванадцятирічну шкільну освіту і змінами, що вона тягне за собою, є неминучим новий спалах суперечок про типізацію, форми, види шкільних занять. Але вчитель уже працює, а студенту треба готуватися до практичної роботи. Виходячи з цього, на основі напрацьовань пропонується наступна класифікація уроків, що не претендує на завершеність. У її основу закладено такі вихідні моменти:

- *тип* уроку визначається його основною дидактичною метою;
- *форма* уроку визначається способами його організації, методами проведення.

Обираючи тип уроку, учитель керується місцем цього уроку в темі, його завданнями, особливостями змісту нового матеріалу, педагогічним задумом, віком учнів, їхніми уміньми і навичками. Тип уроку залежить також від наявних у школі засобів навчання, підготовленості вчителя й інших факторів.

Уроки одного типу можуть бути проведені у різних формах, в залежності від домінуючого методу. Наприклад, урок засвоєння нового матеріалу можна провести у вигляді лекції, екскурсії чи бесіди, поєднання розповіді і бесіди. Визначаючи систему уроків з розділу і теми, варто мати на увазі, що вивчення нового спирається на вже відоме, а в процесі вивчення нового закріплюється раніше вивчене.

Різнорічність форм проведення уроку - одна з умов розвитку в учнів інтересу до історії як до предмета, підвищення якості навчання. Одні форми уроку носять традиційний характер, інші з'явилися останнім часом і усе більш завойовують популярність серед вчителів і учнів.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, за якими критеріями визначається тип та форма уроку, поясніть свою думку відповідними прикладами.

У сучасній дидактиці існує кілька підходів до класифікації уроків: за дидактичною метою¹⁶⁶, за метою організації пізнавальної діяльності¹⁶⁷, основними етапами навчального процесу¹⁶⁸, методами навчання¹⁶⁹, способами організації навчальної діяльності учнів¹⁷⁰.

Дидактична мета є найважливішою складовою, пусковим моментом процесу навчання, тому класифікація за цією ознакою найбільш близька до реального уроку. У цій класифікації розрізняють:

- уроки засвоєння нового навчального матеріалу;
- уроки формування і вдосконалення умінь та навичок;
- уроки закріплення та застосування знань, умінь та навичок;
- уроки узагальнення та систематизації знань;
- уроки контролю і корекції знань, вмінь та навичок;
- комбіновані уроки.

Питання вибору типу і відповідно структури уроку (його складових елементів, кроків, які треба здійснити для досягнення дидактичної мети) потребує ретельного обмірковування і врахування таких умов: змісту навчального матеріалу, віку учнів, місця конкретного уроку в системі уроків з певної теми, дидактичних можливостей і функцій різних методів та навчальних технологій. Тобто спочатку вчитель визначає, що планує зробити, а потім як і якими засобами.

Коротко зупинимось на характеристиці кожного типу уроків.

Уроки вивчення нового навчального матеріалу. Метою цього типу уроків є оволодіння учнями новим матеріалом та новими способами діяльності. Найбільш ефективно процес засвоєння нових понять, умінь і навичок здійснюється учнями в ході активної діяльності, зумовленої застосуванням учителем різноманітних методів, засобів навчання та технологій.

Уроки формування і вдосконалення вмінь та навичок. На уроках цього типу вирішуються такі дидактичні задачі:

- а) повторення і закріплення раніше засвоєних знань із застосування вже сформованих умінь та навичок;
- б) формування нових умінь та навичок;
- в) контроль за вивченням нового навчального матеріалу і вдосконаленням знань, умінь та навичок.

Уроки закріплення та застосування знань, умінь та навичок передбачають наявність в учнів певної кількості попередньо засвоєних знань, умінь та навичок, які шляхом послідовного розв'язання учнями навчальних завдань ведуть до досягнення дидактичної мети.

¹⁶⁶ Онищук В. А. Урок в современной школе. - М., 1982.

¹⁶⁷ Махмутов М.И. Современный урок. - М., 1983.

¹⁶⁸ Иванов СВ. Типы и структура уроков в школе. - М., 1952.

¹⁶⁹ Казанцев И.Н. Урок в советской школе. - М., 1956.

¹⁷⁰ Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М., 1987.

Уроки узагальнення та систематизації знань. Уроки цього типу націлені на вирішення двох основних дидактичних завдань:

- а) перевірку і встановлення рівня оволодіння учнями основами теоретичних знань і способами пізнавальної діяльності;
- б) повторення, корекцію і більш глибоке осмислення навчального матеріалу.

Уроки контролю та корекції знань, умінь та навичок. Уроки цього типу призначені для:

- а) контролю за рівнем засвоєння учнями теоретичного матеріалу, сформованістю вмінь та навичок;
- б) корекції засвоєних учнями знань, умінь та навичок.

Структура уроку, тобто послідовність його частин і елементів, залежить передусім від мети та змісту уроку і не може будуватись стихійно. Проте не може бути й універсальних схем, придатних для всіх випадків організації навчання¹⁷¹.

Комбінований урок традиційно переважає в навчанні, особливо в середніх класах. Такий урок поєднує дві-три провідних дидактичних цілі (наприклад, засвоєння і застосування знань). Тому він може містити в собі елементи інших типів уроку.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, порівняйте існуючі класифікації уроку і визначте, яку з них ви б вважали найбільш вдалою для практикуючого вчителя. Чому?

Перевірте себе

- 1) Що таке форми організації навчання?
- 2) Що таке урок?
- 3) Які класифікації уроків існують в методиці та на яких критеріях вони базуються?
- 4) Перелічіть типи уроків за основною дидактичною метою та надайте коротку характеристику кожному типу.

2. Характеристика основних типів уроку

Розглянемо *структуру* кожного з типів уроку та відповідні форми і види уроків історії.

Під *структурою уроку* розуміється поєднання певних ланок процесу навчання, обумовлене дидактичною метою заняття і реалізоване в конкретному типі уроку.

¹⁷¹ Див.: Онищук В.А. Урок в современной школе. - М., 1982; Иванов СВ. Типы и структура уроков в школе.- М., 1952; Казанцев И.Н. Урок в советской школе. - М., 1956; Хуторской А.В. Современная дидактика. - С.-Петербург, 2001; Смирнов С.А. Педагогика. - М., 2001; Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М., 1987..

Структурні компоненти уроку охарактеризовані нижче в порядку їх використання в навчальному процесі:

1) *Організаційний момент* складається з зовнішньої сторони - підготовка робочого місця, вітання, перевірка відсутніх і внутрішньої сторони - підготовки учнів до уроку. Друге завдання не терпить формалізму і шаблонів у «відкритті уроку». На цьому етапі починається створення сприятливої психологічної атмосфери уроку.

2) *Актуалізація опорних знань, умінь та уявлень учнів або підготовка школярів до сприйняття нової теми* - це мікроелемент уроку, в якій плавно перетікає внутрішній організаційний момент. Тут у вигляді короткої вступної бесіди чи постановкою проблемного завдання актуалізуються раніше отримані знання і сформовані вміння, життєві та інші уявлення учнів. Цей елемент структури є підготовчим на уроці засвоєння нових знань, тому бажано знайти максимально економні з точки зору часу прийоми і засоби короткого повторення опорних знань. Це можуть бути: перегляд тексту підручника, наочних посібників, стисла інформація вчителя з метою щось нагадати учням. Інколи актуалізація може відбуватись декілька разів за перебігом уроку, якщо, наприклад, зміст теми потребує постійного порівняння матеріалу, що засвоюється з вивченим. Для актуалізації вмінь, навичок, наприклад на уроці формування і вдосконалення вмінь та навичок, бажано повторити з учнями структуру відповідних прийомів навчальної роботи і запропонувати завдання на застосування вмінь.

3) *Мотивація навчальної діяльності* - це етап, метою якого є сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дозволяє учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інший учитель і зовсім інші завдання. Крім того, кожна тема, яку ми вивчаємо з учнями, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, може реально вважатися засвоєною, якщо вона (тема) стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень: у його свідомості, в емоційно-ціннісній сфері тощо. Отже суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість, усвідомлювати, що і для чого він зараз буде робити. Без виникнення цих внутрішніх підвалин: мотивів учіння і мотивації пізнавальної діяльності не може бути ефективного пізнання.

З цією метою можуть бути використовані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій. Це може бути і коротка розповідь учителя, і бесіда, і демонстрація наочності, й нескладна інтерактивна технологія («мозковий штурм», «мікрофон», асоціації тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до її сприй-

няття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Як правило, матеріал, вербалізований (словесно оформлений) учнями під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає «місточком» для представлення теми уроку. Якщо перед цим етапом проводилася перевірка знань і умінь, то змістом підготовки школярів до сприйняття нової теми буде резюме вчителя з розглянутих питань і їхній зв'язок з новим навчальним матеріалом.

Бажано щоразу знаходити оригінальні слова і прийоми, щоб налаштувати учнів на вивчення певної теми, на участь у запланованій роботі чи підкреслити особливу значимість даного заняття.

* Подумайте _____

Працюючи в малих групах, оберіть один з описаних вище компонентів структури уроку та придумайте власні приклади його застосування. Представте їх в академічній групі.

4) *Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів* - це елемент уроку, мета якого - забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель.

Насамперед учитель чітко формулює тему уроку й визначає місце уроку в розділі й курсі, його зв'язок з попередніми уроками, повідомляються навчальні задачі (план уроку).

Потім треба виголосити очікувані результати уроку. Щоб визначити для себе майбутні результати уроку, учні інколи мають озвучити своє особисте ставлення до суті та структури вибраних способів навчальної діяльності та спланувати свої дії по засвоєнню та застосуванню знань, передбачених темою. Формулювання очікуваних результатів уроку (які по суті є тим, що ми традиційно називаємо дидактичною метою уроку) є іншим, аніж ми можемо побачити це у значній кількості існуючих методичних чи дидактичних посібників. Оскільки це є принциповий момент компетентнісного підходу до навчання, розглянемо його більш ґрунтовно.

Формулювання результатів уроку, щоб сприяти успішності навчання учнів, має відповідати таким вимогам:

- висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя, і бути сформульованим таким чином: «Після цього уроку учні зможуть...»;

- чітко відбивати рівень навчальних досягнень, який очікується в результаті уроку. Тому воно має передбачати: обсяг і рівень засвоєння знань учнів, що буде забезпечений на уроці; обсяг і рівень розвитку навичок і вмінь, якого буде досягнуто після уроку; розвиток (формування) емоційно-ціннісної сфери учня, яка забезпечує формування переконань, характеру, вплив на поведінку тощо. Останній компонент навчальних результатів, до якого можна прагнути на окремому уроці, це - визначення, усвідомлення або формування емоційно-наповнено-

го ставлення, відношення учнів до тих явищ, подій, процесів, що є предметом вивчення на уроці. Отже, результати мають бути сформульовані за допомогою відповідних дієслів, наприклад знання: пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізняти... тощо; уміння і навички: дискутувати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізувати тощо; ставлення: сформулювати та висловлювати власне ставлення до..., пояснювати своє відношення до...;

- щоб було зрозуміло, як можна виміряти такі результати, коли їх буде досягнуто, наприклад: якщо після вашого уроку учні вмітимуть «пояснювати суть історичного явища та наводити приклади подібних явищ» - це легко перевірити і виміряти в оціночних балах, врахувавши, наприклад, точність і повноту пояснення і кількість прикладів, які наведено;

- бути коротким, ясним і абсолютно зрозумілим і для учнів, і для самого учителя, і для батьків учнів, і для інших вчителів, і для директора школи або завуча, який має перевіряти ваш урок з погляду на те, чи досяг він очікуваних результатів.

Таким чином, формулювання результатів учителем під час проектування уроку є обов'язковою і важливою процедурою. У сучасному навчанні це надзвичайно важливо, оскільки розбудова уроку неможлива без чіткого визначення дидактичної мети. Вірно сформульовані, а потім досягнені результати - 90 % відсотків успіху.

Але досягти результатів ми можемо, тільки залучивши учнів до діяльності. Отже, вони теж повинні розуміти, для чого вони прийшли на урок, до чого їм треба прагнути і як будуть перевірятись їх досягнення. Еталонною є ситуація, коли після уроку учень не тільки знає, розуміє, чого він досягнув, а й чого він хотів би, мав би досягти на наступному уроці з історії, чого він взагалі хоче від учителя і курсу для свого життя.

Для того щоб почати з учнями спільний процес руху до результатів навчання, в цій частині уроку потрібно:

- назвати тему уроку або попросити когось з учнів прочитати її;
- якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів;
- попросити когось з учнів оголосити очікувані результати за текстом посібника або за записом на дошці зробленим заздалегідь, пояснити необхідне, якщо мова йде про нові поняття, способи діяльності тощо;
- нагадати учням, що наприкінці уроку буде перевірено наскільки вони досягли таких результатів. Якщо це важливо, треба також пояснити учням, як буде оцінено їхні досягнення в балах.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте вимоги до формулювання теми та очікуваних результатів навчання, придумайте дієслова (не мени

ніж Іо), які, на вашу думку, забезпечать формування в учнів різних умінь пізнавальної діяльності та предметних компетенцій.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, проаналізуйте подані варіанти формулювання цілей уроку в традиційній методиці навчання та сучасного підходу до визначення очікуваних результатів:

1) Цілі уроку за темою «Передумови і початок національно-визвольної війни українського народу проти польського панування»:

- розкрити причини національно-визвольної війни, показати учням, які події стали початком війни та у чому полягала роль Богдана Хмельницького;

- виховувати співчуття учнів до долі простих людей та боротьби українського народу проти польських поневолювачів;

-розвивати вміння відтворювати загальну картину подій на основі окремих фактів, визначати причинно-наслідкові зв'язки, робити узагальнюючі висновки, працювати з історичною картою.

2) Після цього уроку учні зможуть на основі опрацювання різних джерел інформації (тексту підручника, документа, карти та картини) :

- формулювати причини визвольної війни та розкривати кожен з них на конкретних прикладах;

- описувати події початку війни та показувати їх на карті;

- формулювати узагальнюючі висновки щодо причин і характеру війни;

- характеризувати діяльність Б. Хмельницького;

- висловлювати власне ставлення щодо подій весни-літа 1648 року. Визначте, у чому полягає різниця цих підходів до навчання. Як ви думаете, чи змінює останній підхід сам процес навчання, у чому саме?

5) Вивчення нового матеріалу (його первинне сприйняття) - перший з перерахованих компонентів уроку, що має самостійне і самодостатнє значення. Робота вчителя на заняттях, де цей компонент є головним чи одним з основних (на уроках засвоєння нових знань і комбінованих уроків), спрямована на оволодіння учнями новими знаннями й уміннями, на реалізацію закладеного в них виховного і розвиваючого потенціалу.

Значну частину часу на цьому етапі може зайняти розповідь учителя. Якщо розповідь посідає центральне місце, то вся інша робота підкоряється цьому способу організації пізнавальної діяльності. Розповідь будується з урахуванням віку і психологічних особливостей учнів. Так, учні 5-7 класів не можуть утримувати увагу на чомусь одному тривалій час, для підтримки уваги їм потрібна зміна діяльності.

Виходячи з цього, вивчення нового містить не тільки викладення матеріалу вчителем, але й активну діяльність самих учнів. Вони отримують знання в результаті аналізу ілюстрацій і навчальних картин,

технічних засобів навчання (діафільмів, діапозитивів, відеофільмів), читання підручника і роботи з картою, аналізу документів.

Як показує практика, при усному поясненні нового чи читанні підручника учні легше засвоюють односюжетний матеріал, ніж багатоаспектний зміст. Коректуючи підручник, учитель пояснює найбільш важливу, важку частину змісту - базові знання, доповнюючи і конкретизуючи їх необхідними головними фактами і яскравими, образними прикладами. Легку для засвоєння частину змісту підручника вчитель при поясненні взагалі опускає, її учні прочитають у класі чи вдома самостійно. Основна увага звертається на складний теоретичний матеріал, базові знання.

У 8-9 класах поступово зростає питома вага самостійного опрацювання учнями нового навчального матеріалу за допомогою різних джерел інформації. Завданням учителя є звернути увагу учнів на найбільш складні питання за допомогою відповідних прийомів організації їх пізнавальної діяльності. Засобами навчання тут повинні бути не тільки навчальні тексти, а й різні види наочності та ТЗН.

На уроці формування вмінь і навичок змістом діяльності учителя буде роз'яснення учням значення і структури одного чи декількох засвоєваних прийомів, надання відповідного алгоритму діяльності (пам'ятки), демонстрації застосування прийому навчальної роботи.

* Подумайте _____

Працюючи в парах, дайте відповідь на запитання: у методичних посібниках зустрічається інша назва цього компонента - повідомлення нового матеріалу (О. О. Вагін). Який з варіантів вам здається більш прийнятним і чому?

б) *Осмилення нових знань і умінь* - це етап, метою якого є відновлення в пам'яті та усвідомлення головних історичних подій, які за-своюються, дат, понять і теоретичних положень уроку і відпрацьовування нових прийомів навчальної роботи. Часто такі завдання вирішуються у процесі самостійної роботи учнів за певною невеличкою системою пізнавальних завдань, що орієнтована на звернення уваги учнів до основних моментів нової інформації вже на рівні перетворення, за допомогою фронтальної бесіди з основних (переважно теоретичних) моментів навчальної теми, картографічних і хронологічних задач, а також деяких видів тестів. Цей етап уроку не завжди є присутнім у структурі заняття явно і відкрито, розчиняючись у попередньому і наступному. На уроці формування умінь і навичок цей етап організовується за допомогою тренувальних вправ і відповідних завдань, що виконуються за зразками (пам'ятками) під керівництвом учителя.

7) *Систематизація й узагальнення нових знань і умінь на перетворюючому і творчому рівнях.* Змістом цього компонента уроку є роз-

в'язання пізнавальних задач, у тому числі проблемних і творчо-образних, де школярі одержують можливість застосувати нові знання й уміння в іншій навчальній ситуації, визначитися у власному відношенні до досліджуваних фактів, покритикувати існуючі оцінки і сформулювати власні висновки. Приводом до класної дискусії можуть стати тести з вільними відповідями і групові звіти про виконані завдання.

*Подумайте _____

Працюючи в парах, поясніть, чим відрізняються один від одного такі елементи уроку, як «осмислення» і «систематизація й узагальнення». Наведіть приклади питань або завдань для кожного з елементів.

8) *Підведення підсумків уроку* - це дуже важливий етап уроку. Саме тут проясняється зміст проробленого, підводиться риска під знаннями, що повинні бути засвоєні, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться у майбутньому.

Функції підсумкового етапу уроку:

- прояснити зміст опрацьованого;
- співвіднести реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати, чому відбулося так чи інакше;
- зробити висновки;
- закріпити чи відкоригувати засвоєння інформації або відповідних умінь і навичок;
- намітити нові теми для обмірковування;
- встановити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що варто за-своїти, навчитись у майбутньому;
- скласти план подальших дій.

Цей етап уроку може бути проведений за допомогою уявного мікрофона, фронтальної бесіди, обміну думками в парах з досягнення очікуваних результатів уроку. Тут учитель разом з учнями має оцінити роботу класу та окремих учнів, визначити перспективи подальшої діяльності.

9) *Інструктаж з домашнього завдання* теж є певною, але жорстко не встановленою частиною уроку. Протягом декількох хвилин у прийнятний момент заняття школярам докладно роз'яснюються завдання домашньої роботи, рекомендуються джерела і прийоми роботи з ним, обумовлюються форми перевірки. Ефективне домашнє завдання по винне складатися з двох частин:

- обов'язкової, тобто призначеної всім учням (параграф, робота з картою, хронологією і поняттями);
- варіативної, тобто логічних, проблемних і творчих завдань, серед яких школярі вибирають те (ті), що відповідає їхнім пізнавальним здібностям і інтересам.

10) *Перевірка знань і умінь* - останній із компонентів уроку, у логічній послідовності замикаючий процес вивчення нової теми (за умов

ематичного оцінювання знань) й інколи представлений на початку наступного заняття (комбінований урок). Однак у сполученні з компонентом № 7 він може утворити самостійний тип уроку - повторювально-узагальнюючий, а без нього стати головним елементом уроку контролю та корекції знань, умінь та навичок.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, у чому полягають відмінності між підсумками уроку і перевіркою знань і умінь учнів на уроці. Яке значення мають ці компоненти?

Далеко не кожний із перелічених структурних компонентів уроку історії має самостійне, смислоутворююче значення. До них можна віднести компоненти № 5, 6, 7, 10. Вони здатні направити урок по одному зі заданих напрямів: засвоєння нового матеріалу, його систематизація й узагальнення, контроль, корекція і оцінка якості засвоєних знань і умінь. Усі три дидактичних завдання можуть вирішуватись на одному уроці відразу. Інші елементи структури уроку (1, 2, 3, 4, 8, 9) є складовими будь-якого типу уроку.

Тому, повертаючись до проблеми типології уроків історії, переконалимося, що є сенс у виділенні шести типів уроку, згідно з їх дидактичною метою й структурою.

Типи і структура уроків історії

Типи уроків	їхня структура
1) Уроки засвоєння нового навчального матеріалу.	1-2-3-4-5-6-7-8-9
2) Уроки формування і вдосконалення вміння та навичок.	1-2-3-4-5-6-8-9
3) Уроки закріплення та застосування знань, умінь та навичок.	1-2-3-4-6-7-8-9
4) Уроки узагальнення та систематизації знань.	1-2-3-4-7-8-9
5) Уроки контролю і корекції знань, умінь та навичок.	1-2-3^1-10-8-9
6) Комбіновані уроки (у цьому випадку структура уроку варіюється у залежності від обраних учителем компонентів, що відповідають дидактичним цілям).	1-2-3^1-5-6-7-8-9-10

*Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть один з названих типів уроку та складіть за таблицею повний опис його структури. Обміняйтесь інформацією з іншими малими групами. Оцініть власну та їхню роботу.

3. Методика проведення різних типів та елементів структури уроку

Урок засвоєння нових знань може бути вступним до нового розділу чи курсу. Такий вступний урок повинен допомогти учням відновити в пам'яті основні знання попереднього курсу і дати загальну характеристику нового курсу історії. У змісті вступного уроку важливо зосередити увагу учнів на вузлових моментах наступного курсу чи розділу, створити у них узагальнене уявлення про період, епоху, що буде вивчатися. Саме на це спрямовані вступні уроки, що передбачає навчальна програма з історії для загальноосвітніх навчальних закладів. Наприклад, на уроці «Вступі до історії Стародавнього Сходу» програма передбачає такі питання: «Що вивчає історія Стародавнього Сходу. Географічні та часові рамки Стародавнього Сходу. Роль природно-географічного чинника у формуванні старосхідних цивілізацій»¹⁷².

При необхідності на цьому чи наступному уроках учитель виявляє рівень базових знань учнів, їхніх основних умінь.

До типу уроку засвоєння нових знань можна віднести такі його форми: урок викладення матеріалу вчителем; шкільна лекція; урок-екскурсія; кіноурок; урок з повідомленнями і доповідями учнів. Найчастіше такі уроки проводяться при вивченні теми, не пов'язаної з попередніми уроками, або теми, де потрібно давати і роз'яснювати багато складних положень і понять.

Уроки формування умінь і навичок так само як і уроки застосування знань, умінь і навичок можуть бути різноманітними за своїми завданнями, якщо вони передбачають формування складних узагальнених умінь або предметних компетенцій, наприклад умінь конспектувати лекції, читати історичні джерела, розробляти дидактичні матеріали до вивчення історії: опорні конспекти, синхроністичні і хронологічні таблиці інші графічні та образні засоби наочності тощо. Такі уроки організаційно і методично обґрунтовані:

- на початку та наприкінці вивчення історичного курсу;
- на початку та наприкінці кожного нового навчального року;
- виходячи з рівня навичок і умінь учнів, що періодично змінюються.

Ці уроки також можуть бути представлені у різних формах, наприклад як лабораторні, практичні заняття, екскурсії, бібліотечні або архівні уроки, уроки ділових ігор (історичного моделювання), дискусій тощо.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, як співвідносяться тип та форма уроку та поясніть свою думку на прикладах.

¹⁷² Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-11 класи (редакція 2001 року). - К., 2001. - С. 9.

Деякі з типів уроків у практиці навчання часто проводяться у нетрадиційних формах, приклади яких наведені у таблиці¹⁷³.

Типи і форми уроків історії

Типи уроків	Форми уроків	Принцип створення
1. Урок засвоєння нових знань.	«Концерт», «Спектакль», «Літературний салон», «Подорож», «Уявна екскурсія», «Турнір», «Ярмарок» та ін.	Форма проведення уроків підказана темою й історичною епохою, у її основі відтворення зовнішніх атрибутів найбільш типових для того часу чи заходів, ефектні способи піднесення нової теми. Імітація ділових зустрічей.
2. Уроки систематизації та узагальнення.	«Брифінг», «Прес-конференція», «Симпозіум», «З'їзд», «Телеміст» та ін. Модульний урок. Кіно-, теле-, відеоуроки. Уроки самовизначення, самореалізації. «Історичний портрет», «Інтерв'ю», «Урок-суд»	Специфічна структура заняття і чіткість «зворотного зв'язку». Спосіб пред'явлення навчальної інформації. <i>Поміж іншим, розвиваючих цілей, спрямованих на внутрішній світ учня.</i> Способи навчальної роботи зосереджені на аналізі діяльності історичних осіб і створюють ефект їхньої особистої присутності. Комплекс проблемних задач, переважно історико-морального змісту.
3. Уроки контролю та корекції.	КВК, олімпіада, вікторина, конкурс знавців, «аукціон».	Ігрові способи перевірки знань і умінь.

Урок систематизації та узагальнення знань, який проводиться як «урок самовизначення і самореалізації» є особливим за спрямованістю на внутрішній світ учня, на його особистісне ставлення до минулого і сьогодення, на формування власної позиції і системи цінно

¹⁷³ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2003. - С. 288.

стей. Наприклад, на уроці «У чому щира мудрість князя?» (київські князі періоду розквіту держави) учитель ставить завдання: створити умови для переходу учнів від первинних емоційних уявлень про життя і діяльність перших Рюриковичів (X-XI ст.) до зважених і аргументованих суджень про важливість певних моральних якостей, необхідних правителям держави для виконання своїх обов'язків перед країною і народом. Очевидно, що такі уроки повинні завершувати вивчення теми на особистісно-орієнтованому рівні.

Значну групу уроків представляють прототипи - імітації ділових зустрічей, що відбуваються у повсякденному житті на різних рівнях і в різних сферах громадського життя: *презентації, прес-конференції, брифінги, інтерв'ю, телемости, круглі столи* і т. п. Імітуючи зовнішню форму організації такої зустрічі (протокол, ролі, професійну лексику й етикет, візитки, мікрофони і т. д.), учителі наповнюють їх навчальним історичним змістом і нетрадиційно проводять уроки систематизації та узагальнення. На незвичайних заняттях школярі здобувають досвід публічних виступів, участі в дискусіях і полілогах, проявляють ініціативи і прийняття рішень. Вільний обмін думками, обумовлений ігровими моментами, знімає напругу і розкриває особистісні якості й особливості учнів, розвиває комунікабельність і толерантність.

Поширеними є форми уроків історії, підказані темою і специфікою навчального матеріалу, наприклад «*уявні екскурсії*». За своєю дидактичною метою ці заняття звичайно відносяться до уроків засвоєння нових знань, але дозволяють учням бути співучасниками досліджуваних подій, розвиваючи їх емпатичні здібності й особистісне відношення до минулого. Іноді вчитель історії перетворюється в екскурсовода і «веде» школярів-туристів по визначних пам'ятках міста Афіни, пропонує ставити запитання, складати карту екскурсії, ділитись враженнями. Шестикласники будуть «вести щоденники», «писати листи», «робити замальовки», а в результаті яскраво, образно, зсередини пізнають природу давньої Греції і спосіб життя її мешканців.

Якщо уроки присвячені історико-культурній спадщині України й інших країн світу, то замість традиційного пояснення і доповідей можна провести *уроки-вернісажі, уроки-літературні салони, уроки-спектаклі* і т. п.

Уроки-аукціони за своїми дидактичними завданнями належать до уроків контролю і корекції, але відрізняються ігровими формами підготовки і проведення. Розповідаючи про предмети, виставлені на «торги», діти змагаються в знаннях про конкретну історичну епоху. За кількістю виграних лотів визначаються переможці і кращі знавці історії. Наприклад, для заключного уроку «Київська Русь: VIII-XI ст.» учні виконали макети князівського меча, шолома дружинника і кінської зброї, давнього ідола, слов'янського селища, князівського замка і т. п. Щоб виграти ці реліквії на аукціоні, було потрібно повніше за всіх розповісти про їхнє походження і призначення в державі.

У 9-х класах аукціони проводяться вже без «матеріалізованих питань». Необхідні для гри інтригу і змагальність створюють тверді правила дійсних торгів: кредит умовних монет, стартові ціни питань, штрафи за невірні відповіді і грошові винагороди за правильні, особистий особовий рахунок кожного гравця - учасника аукціону історичних знань, відкриті, напіввідчинені і закриті лоти. Такі уроки можуть проходити й у формі вікторин, конкурсів, олімпіад і т. п.

За задумом розробників «модульних уроків», такі заняття відрізняє комплексна дидактична мета, у якій поряд із засвоєнням нових знань серйозного значення надається формуванню в школярів умінь самостійно витягати й опрацьовувати інформацію з різних джерел. Зміст уроку конструється з декількох блоків інформації, тих, що легко переставляються і замінюються у залежності від ситуації. Мета роботи з кожним блоком чітко формулюється для учнів, а її реалізація забезпечується системою пізнавальних завдань на актуалізацію раніше отриманих знань, на самостійне вивчення джерел, на формулювання власної думки, на самоперевірку і самоконтроль. Модульні уроки ефективні на першому етапі вивчення теми, а також для конкретизації історичних знань і розвитку умінь, у такий спосіб відповідаючи типу уроків вивчення нового матеріалу¹⁷⁴.

Даним переліком, безумовно, не вичерпується список форм уроку історії, так само як і способів їхньої організації. Творчий пошук і експеримент у цій області постійно збагачують уявлення вчителів і науковців про урок як форму організації навчання¹⁷⁵.

"Подумайте

Працюючи в парах, визначте, за якими принципами побудовано таблицю «Типи і форми уроків історії». Поясніть свою думку прикладами.

Розглянемо докладніше методику реалізації найбільш складних елементів структури, що належать до уроків різних типів.

Перевірка знань і умінь учнів як елемент різних типів уроку має відповідати таким вимогам: 1) бути мотивованою (наприклад, учням треба пояснити, що без знання пройденого не можна рухатися вперед); 2) передбачати залучення всіх (або більшості) учнів у роботу; 3) врахувати вікові та інші особливості учнів, бути диференційованою; 4) пов'язувати зміст вивченого з новою темою; 6) мотивувати подальшу пізнавальну діяльність (у чому є просування вперед, що потрібно робити для розвитку успіху пізнання).

¹⁷⁴ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. - С. 289-291.

¹⁷⁵ Дивись також: Таровик Т. Поважати культуру кожного народу (бінарний урок-семінар на тему: «Література та мистецтво кінця XVIII - першої половини XIX ст.»). Всесвітня історія. 9 клас // Історія в школах України. - 2004. - № 2. - С 17-19.

Під час опитування доцільно уникати прийомів, що вимагають великих витрат часу. Нераціональна, наприклад, тривала бесіда з безліччю додаткових питань одному учню, велика, надто докладна розповідь учня, запис на дошці громіздких текстів і докладних схем, таблиць.

Опитування, проведене на початку уроку, містить запитання і завдання з попередньої теми уроку, а також запитання, що готують учнів до сприйняття нового матеріалу (актуалізуючи). Бажано, щоб опитування носило тематичний характер, наприклад, з розвитку якої-небудь проблеми. Учитель відбирає для перевірки матеріал, значимий за змістом і складний для засвоєння. До основного запитання ставить додаткові, внутрішньо пов'язані з основним. Формулювання запитань має бути простим і точним, зрозумілим дітям.

Досвідчений учитель починає урок з постановки запитань класу: Яку тему вивчаємо? Про що йшла мова на попередньому уроці? Що в змісті матеріалу було найголовнішим? Потім учитель переходить до опитування, що може проводитися по-різному. Але в будь-якому випадку опитування має на меті не тільки оцінку і корекцію знань, але й їхнє закріплення і збагачення, розвиток пізнавальних здібностей учнів. Якість відповідей учнів і виконання завдань залежить від вимог учителя, наприклад: давати відповіді короткі, вичерпні, логічно правильно побудовані; робити записи в зошитах акуратні, без граматичних помилок; розповідь підтверджувати посиланнями на документи й ілюстрації підручника і т. д.

Під час опитування учні можуть залучатися до рецензування розгорнутих відповідей однокласників. Вимоги до такого рецензування можна викласти такою пам'яткою:

Слухаючи відповідь, звертайте увагу на:

- 1) повноту і правильність викладення фактів, висновків, дати подій, назви, імена тощо;
- 2) послідовність і доказовість викладу;
- 3) використання і пояснення нових історичних термінів;
- 4) використання карти, хронології, цифрових даних;
- 5) мовні помилки у відповіді (повтори, довготи, уживання слів-паразитів, бідність мови);

Дайте усну (письмову) оцінку відповіді, починаючи з позитивного і закінчуючи переліком недоліків¹⁷⁶.

Варто враховувати, що учні 5-7-х класів не завжди можуть відповісти на складні запитання, що вимагають співвіднесення розповіді вчителя і тексту підручника. Спочатку їх треба навчити відповідати на питання, що передають зміст підручника. Для цього потрібно допомогти їм скласти план відповіді за наданими запитаннями: про що будеш розповідати? З чого починати розповідь? Про який факт розповіси далі? Чим завершується розповідь? Який висновок можна зробити? Прочитай його в підручнику.

¹⁷⁶ Ваганов В.Ю. Памятки для учащихся на уроках истории // Преподавание истории в школе. - 1989. - № 4. - С. 127.

Іноді опитування з попереднього матеріалу доцільніше провести не на початку уроку, а в ході заключної бесіди з вивчення нового. В іншому випадку - воно є відсутнім. Його не проводять, якщо на попередньому уроці тема закінчилася і були підведені підсумки її вивчення, тепер же починається нова тема; якщо матеріал попереднього уроку не пов'язаний з новою темою.

При осмисленні нового навчального матеріалу учитель вимагає повторення і розуміння головних фактів та їх сутності. Цьому сприяє переказування матеріалу: коли учень обдумує відповідь і переказує сусіду по парті її зміст. Причому за необхідності учень може заглядати в зошит чи у підручник. Після переказування вчитель з'ясовує базовий зміст вивченого, самого основного - фронтально за допомогою коротких опитувань, що орієнтовані на пізнавальні можливості більшості учнів класу. Таке швидке опитування може підготувати наступні розгорнуті відповіді учнів біля дошки у вигляді розповіді.

Розповідь розвиває усне мовлення учнів і виявляє уміння застосовувати прийоми усного викладення знань (образне чи сюжетне оповідання, пояснення, доведення та ін.). У середній ланці можлива розповідь «ланцюжком», наприклад хронологічним, причинно-наслідковим. Під час розповіді учні усвідомлюють зв'язок між історичними фактами, у них виробляється своє відношення до подій минулого. Вони звикають аналізувати й узагальнювати матеріал, доводити висунуті положення, учаться історично мислити. Інколи школярам корисно порівняти свою відповідь зі змістом підручника, щоб усвідомити, де допущені недоліки, помилки, оцінити себе та інших і навіть точку зору авторів того чи іншого навчального тексту.

В осмислення входять невеликі письмові чи письмово-графічні завдання. У середній ланці можуть бути такі завдання: скласти календар найважливіших подій; продумати питання до тексту параграфа; виписати терміни і їхні значення, поняття з їх визначеннями; скласти план; замалювати знаряддя праці, озброєння; заповнити таблицю; дати портретний опис історичної особистості; показати об'єкт на карті (це робить один учень, а інші озвучують, що показано).

У 9-му класі завдання ускладнюються. Учні розробляють логічну схему, складний план; дають письмове визначення понять (у тому числі й власне); складають характеристику партій, рухів, історичних діячів; заповнюють різні види таблиць. При осмисленні, як і при вивченні нового, для з'ясування фактів, подій і явищ постійно залучаються теоретичні знання. Відбувається подальша конкретизація і збагачення цих знань.

Інколи, якщо матеріал уроку складний, можна проводити осмислення його за логічними частинами. Наприклад, це можна робити шляхом бесіди, коли учні виділяють різні сторони фактів, порівнюють їх за визначеними ознаками. Вони коротко записують найголовніше в

зошиті, складають схеми з викладеного матеріалу, працюють з картою і малюнками підручника, робочим зошитом. Осмисленню матеріалу сприяє складання планів, групування матеріалу за ознаками.

Серед прийомів навчальної роботи з контролю і корекції знань учнів можуть бути історичний диктант чи тестування, складання синхроністичної чи порівняльної таблиці, заповнення контурної карти. Учитель застосовує такі методи контролю, щоб встановити, чи пам'ятають учні вивчений матеріал, якою є їхня здатність сприймати й утримувати в пам'яті отриману на уроці інформацію. Для цього проводиться письмове опитування з тільки що вивченого чи поясненого вчителем нового матеріалу. Учні корисно порівняти письмову роботу з відповідним змістом підручника, виявити недоліки.

Контроль і корекція знань і умінь учнів може проводитися в комп'ютерному класі. Виявивши через відпрацювання контролюючої програми обсяг і глибину збережених знань учнів, вчитель організовує процес їхньої корекції, усного чи письмового повторення і закріплення. Завдання виявлення рівня знань учнів при відсутності комп'ютерної техніки може вирішуватися також за допомогою тестування чи короткого письмового експрес-опитування.

Розвиваючи інтерес до історії, важливо забезпечити успіх учнів в отриманні знань. Для цього існують різні прийоми, наприклад: повторення перед відповіддю матеріалу за підручником; виконання письмового завдання за допомогою визначених способів роботи, за зразком; розповідь у класі за планом, підготовленим вдома. Або учні кожного ряду одержують питання для відповіді, складають план і відповідають за цим планом. При необхідності плани перевіряються й оцінюються.

При застосуванні тематичного взаємоопитування під час контролю і корекції знань і умінь учнів учитель заздалегідь повідомляє тему, доручає учням вдома скласти запитання і завдання. Напередодні заняття формулювання запитань і завдань коректуються і виправляються. Учень, який ставить запитання, повинен знати на нього відповідь, інакше він не зможе внести виправлення й оцінити. На уроці учні у певній послідовності (можливо навіть за жеребкуванням) проводять взаємоопитування. Воно може бути організоване як відповідь учнів перед класом або в парах чи малих групах. Можливе проведення взаємоопитування - змагання групи учнів чи всіх учнів класу «ланцюжком». Бажано використовувати такий прийом, якщо:

- чітко визначена його мета;
- вироблені ефективні форми контролю за ходом і змістом взаємного опитування.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, порівняйте між собою три описаних елементи уроку, визначте спільне та відмінне щодо завдань та способів реалізації. Поділіться своєю думкою з академічною групою.

Декілька слів щодо домашнього завдання. Воно повинне бути конкретним і відповідати меті уроку, бути різноманітним, посильним і доступним, враховувати нові вміння учнів. Варто вказувати учням і на те, що треба повторити для засвоєння нового матеріалу на наступному уроці.

Домашнє завдання, як правило, вчитель дає на початку чи наприкінці уроку. Назвавши параграф, він роз'яснює, на що треба звернути увагу, що варто твердо запам'ятати, які ілюстрації ретельно розглянути і використовувати при відповіді в класі, які питання і завдання наприкінці параграфа кому і як виконати.

Таким чином, домашня робота припускає не тільки завдання для всього класу (зв'язний і послідовний переказ тексту, відповіді на питання, розповідь за картиною, заповнення контурної карти, складання плану розташування міста), але і додаткові диференційовані завдання. Серед них можуть бути складання порівняльної таблиці чи схеми діаграми, кросворда, підготовка повідомлення на основі науково-популярної і художньої літератури, написання анотації. Можливі практичні завдання на тривалий термін, наприклад: зробити макет чи модель, розробити ескіз пам'ятника, корабля, зібрати архівні і статистичні дані. Такі завдання оцінюються, успіхи учнів у пізнанні історії відзначаються.

Отже, домашні завдання вчитель дає у певній методичній системі, у якій враховуються зміст уроку, різноманітність і посильний для учнів обсяг, інструктаж, постановка конкретних завдань у залежності від пізнавальних можливостей учня і класу в цілому. В ідеалі домашнє завдання повинне перевірятися на наступному уроці в більшості учнів. Систематичне невиконання домашніх завдань веде до низької якості знань чи до їх повної відсутності.

Прийомами навчання, що широко застосовуються у різних типах уроку та у різних елементах структури є бесіда і взаємоопитування. При організації фронтальної бесіди варто звернути увагу на зміст питань і техніку проведення бесіди. Щоб активізувати роботу учнів усього класу, вчитель спочатку ставить запитання, дає деякий час на його обмірковування і лише потім викликає учня. З метою активізації пам'яті, мислення й уваги вчитель починає запитання зі слів: «Давайте згадаємо...», «Як ви думаєте...», «Чи погоджуєтесь ви з таким висловлюванням...».

Неточні відповіді виправляються відразу, самими учнями чи вчителем. У разі потреби вчитель пропонує додаткові запитання. За кожним пунктом плану учні чи вчитель роблять короткі висновки. Питання бесіди повинні бути лаконічними за змістом, відповідати даним історичної науки, граматично і стилістично правильними, дидактично простими і доступними.

Бесіда повинна допомагати учням порівняти історичні факти, вивчити зв'язки між ними, виділити головне і сформулювати певні

висновки. Бесіда стимулює мислення учнів, спонукає їх до розв'язання пізнавальних завдань. У більш підготовленому класі учні роблять узагальнення самостійно. У менш підготовленому - наприкінці бесіди вчитель сам підбиває короткий підсумок і виставляє оцінки.

Метою *систематизації* і *узагальнення* як елементу уроку є узагальнення учнями знань на теоретичному рівні створення цілісної картини події, явища, процесу; розкриття нових зв'язків і відносин вивчених фактів і процесів; перехід від знання окремих фактів до їх узагальнення, від розкриття їхньої сутності - до причинно-наслідкових зв'язків.

Систематизація може організовуватись у вигляді практичної роботи чи бесіди. Бесіда переважає в середній ланці. Вчитель проводить її за заздалегідь продуманим планом. Обговорюється кожен пункт плану з питань, органічно пов'язаних одне з одним. Обговорення може проходити й у вигляді розгорнутих відповідей окремих учнів. Наприклад, для обговорення виносяться наступні завдання: а) на основі узагальнення фактів, вкажіть, які зміни відбулися в економічному житті українських земель у пореформений період; б) причини розпаду Франкської імперії зіставте з причинами розпаду Київської Русі, визначте загальне й особливе.

Систематизація та узагальнення знань може містити в собі не тільки усні відповіді, але і письмові роботи учнів: розв'язання історичних задач, виконання завдань, тестів, заповнення хронологічних, синхроністичних, систематизуючих таблиць.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, порівняйте між собою два описаних елементи уроку, визначте спільне та відмінне щодо завдань та способів реалізації. Представте свою думку академічній групі.

Перевірте себе

- 1) Що таке форма уроку та які форми уроку різних типів вам відомі?
- 2) Опишіть методику реалізації різних елементів структури уроку.
- 3) Яке місце посідає бесіда у різних елементах уроку, у чому її відмінності в залежності від того чи іншого елементу?

4. Підготовка вчителя до уроку

Незалежно від стажу практичної роботи вчитель випереджає кожний навчальний рік, півріччя, чверть і кожне заняття ретельною підготовкою, що складається з декількох етапів. Варто чітко уявляти собі ці етапи та їх послідовність:

- 1) аналіз Державного стандарту, шкільних програм, вивчення підручників і поурочних посібників;
- 2) розробка тематичного і поурочного планування;
- 3) визначення місця уроку в темі чи розділі, його очікуваних результатів;

- 4) аналіз пізнавальних можливостей класу;
- 5) добір методичних прийомів і засобів навчання відповідно до очікуваних результатів уроку та вибір методичного варіанта уроку;
- 6) складання конспекту чи розгорнутого плану уроку.

Розглянемо ці етапи.

Перший етап. Підготовка до уроків починається ще до початку навчального року з вивчення Державного стандарту і програм для всіх класів. Тільки в цьому випадку вчитель буде давати не окремі уроки, а систему уроків з теми і курсу в цілому. На основі цих документів учитель виявляє систему фактів і понять, вивчення яких буде поглиблюватися й уточнюватися в міру оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками, розвитку їх особистості. Потім він простежує, як ця система відбита в шкільних підручниках, якою є їхня структура і зміст, характер викладення історичного матеріалу, методичний апарат. Аналіз підручників дасть можливість виявити взаємозалежні уроки, їхню роль і місце в досліджуваному курсі. Більш детальний перегляд Державного стандарту, підручника і програми дозволить з'ясувати освітньо-виховні цілі вивчення розділів і тем курсу.

Другий етап. Після цього можна скласти тематичне планування уроків - систему їх поєднання з урахуванням історичних і логічних зв'язків, форм і типів занять. Як правило, вчитель під час складання тематичного планування визначає перспективні цілі вивчення розділів і тем при попередньому ознайомленні з тим чи іншим навчальним курсом. Він визначає теми, зміст яких буде розкривати сам, і теми, доступні для самостійного вивчення учнями. Лише з'ясувавши пізнавальні можливості учнів конкретного класу, вчитель на базі тематичного планування може скласти поурочні плани.

Форма тематичного планування вивчення розділу (теми) представлена в таблиці.

Тематичне планування

%	Розділ, тема, основні питання уроку	Основні поняття та провідні ідеї	Уміння і навички, що формуються	Тип уроку	Міжпредметні, міжкурсові та внутрішні курсові зв'язки	Обладнання	Література
---	-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-----------	---	------------	------------

***Подумайте**

Працюючи в парах, визначте, у чому полягають завдання цих етапів у процесі підготовки учителя. Чи мають вони однакове значення для учителя-початківця та досвідченого фахівця? Свою думку поясніть.

Третій етап. На основі тематичного планування учитель може чітко уявити собі місце кожного з уроків у реалізації загальних цілей історичної освіти в цілому, конкретного курсу, розділу. Визначенню очікуваних результатів уроку має передувати структурно-методичний аналіз досліджуваного матеріалу, що є особливо важливим для моло-

дого учителя. У 80-х роках ХХ ст. П.В. Гора ввів у науковий обіг термін «структурно-функціональний аналіз». Під *структурним* аналізом він розумів логічну обробку змісту уроку вчителем з метою виділення у змісті навчального історичного матеріалу головних історичних фактів і теоретичних положень, що впливають з їх аналізу і узагальнення. Ці висновки й узагальнення можуть бути сформульовані в підручнику чи не сформульовані і сховані у фактах і їхніх зв'язках. *Функціональний* аналіз є визначенням освітніх, виховних і розвиваючих можливостей, виділених при структурному аналізі компонентів змісту уроку. Якщо доповнити поняття структурно-функціонального аналізу відбором відповідних (адекватних) змісту навчального історичного матеріалу уроку прийомів і засобів навчання, ми приходимо до проведення операції структурно-методичного аналізу. Алгоритм такого аналізу наведений у таблиці.

На третьому етапі підготовки учитель на основі заповнення 1, 2, 3, 5, 6 граф таблиці, відповідаючи для себе на запитання щодо функціональних можливостей того чи іншого компонента навчального історичного матеріалу, формулює очікувані результати уроку.

Вимоги до очікуваних результатів уроку викладені в попередньому пункті, тому тут тільки зауважимо, що замінивши традиційно розділені у дидактиці та методиці історії цілі викладання (навчити учнів) і учіння (навчитись самому), на планування очікуваних результатів, ми маємо можливість отримати нарешті уявлення про спільні результати процесу взаємодії, яка відбувається в реальному житті.

Формулювання очікуваних результатів уроку для сприяння успішності навчання учнів має відповідати таким вимогам:

- висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя, і бути сформульованим таким чином: *«Після цього уроку учні зможуть...»*;
- чітко відбивати рівень навчальних досягнень, який очікується в результаті уроку. Воно має передбачати:

- 1) обсяг і рівень засвоєння знань учнями, що буде забезпечений на уроці;
- 2) обсяг і рівень розвитку навичок і умінь, яких буде досягнуто після уроку;
- 3) ставлення (оцінку) учня до явищ, подій, процесів, засвоєних на уроці знань, умінь, навичок, що забезпечує розвиток емоційно-ціннісної сфери дитини, вплив на її переконання, характер, поведінку тощо.

Наприклад, якщо тема уроку в 6-му класі «Найдавніші землероби та скотарі на території України».

План змісту уроку: 1. Поява землеробства й скотарства за неоліту. 2. Трипільська культура. Господарство, побут, духовне життя. 3. Скотарі Степу.

Очікуваними результатами уроку будуть:

Структурно-методичний аналіз змісту навчального історичного матеріалу уроку

План вивчення	Головні і неголовні факти	Результати емпіричного вивчення фактів	Прийоми і засоби навчання	Теорія (поняття, зв'язки, тенденції)	Результати теоретичного вивчення навчального матеріалу	Прийоми і засоби навчання
1	2	3	4	5	6	7
	Які головні факти виділяються? Чому вони головні? Які неголовні факти розкривають головні? Чому вони неголовні?	Чи можна створити історичні образи? Які? Чи можна викликати емоційне переживання? Яке? Яким є вплив фактів на розвиток уяви? У чому розвиток наочно-образного мислення, мови? Розвиток яких умінь і компетенцій учнів відбувається?	Якими прийомами та засобами можна забезпечити формування уявлень учнів? Які прийоми і засоби застосувати для викладання неголовних фактів?	Які теоретичні положення, висновки, узагальнення аналізуються?	Які види понять і зв'язків формуються? На якому рівні пізнавальної діяльності вже засвоєні учнями дані поняття, зв'язки та тенденції? Які прийоми розумової діяльності будуть розвиватись при роботі над даним теоретичним матеріалом? Чи існують такі міжпредметні, міжкурсові, внутрікурсові зв'язки, що можуть сприяти засвоєнню даного навчального історичного матеріалу? Розвиток яких умінь і компетенцій учнів відбувається? Які ціннісні судження формуються в учнів? Виховання яких поглядів і переконань відбувається?	Якими прийомами та засобами можна забезпечити формування понять, зв'язків та тенденцій?

і після цього уроку учні зможуть.

- розповідати про появу землеробства і скотарства;
- показувати на карті територію розселення трипільців;
- описувати господарство, побут і духовне життя трипільців;
- характеризувати спосіб життя скотарських племен;
- висловлювати власне ставлення щодо значення появи землеробства і скотарства у житті людства.

Четвертий етап передбачає: 1) аналіз особливостей складу учнів конкретного класу; 2) визначення домінуючого характеру діяльності учнів, що включає в себе три рівні пізнання – відтворюючий, перетворюючий, творчо-пошуковий (творчий).

Найпростіший – відтворюючий рівень. Учень лише відтворює все те, що дає на уроці вчитель (повторює міркування; креслить за вчителем таблицю; показує об'єкт, який тільки що показав учитель). Більш складний – перетворюючий рівень пізнання (учень слухає лекцію і складає її план; по декількох параграфах підручника заповнює таблицю: за словесним описом показує об'єкт на карті).

Найскладніший – творчо-пошуковий рівень (учень аналізує документи і робить самостійні висновки; проводить аналіз підручника на основі джерел; продумує альтернативні ситуації в розвитку історичних подій).

Від обраного рівня діяльності учнів будуть залежати методи роботи вчителя на уроці. У слабо підготовленому класі доведеться скоротити опитування і більше часу виділити на роз'яснення нового, у сильному класі – збільшити кількість логічних завдань і т. ін. Від активності і підготовленості учнів класу залежить темп викладення матеріалу. Варто мати на увазі, що на уроці темп викладення матеріалу має бути повільнішим за темп розмовного мовлення (120–150 слів за хвилину).

Враховуються також стан учнів, їх можливий настрій (наприклад, у передсвяткові дні) і працездатність (який це урок за розкладом), наявний час (для всіх етапів уроку з урахуванням можливостей учнів).

***Подумайте**

Працюючи в парах, визначте, у чому полягають завдання цих етапів у процесі підготовки учителя. Чи мають вони однакове значення для учителя-початківця та досвідченого фахівця? Своєю думку поясніть.

П'ятий етап. Учитель заповнює 4 і 7 графи таблиці структурно-методичного аналізу, відбираючи потрібні для досягнення очікуваних результатів прийоми і засоби навчання. Потім для кожного класу готується свій методичний варіант уроку. Учитель продумує:

- як буде пояснювати новий матеріал і що в цей час будуть робити учні;
- чи планується опитування, якщо так, то яким чином і в якій частині уроку;
- складаються чи підбираються пізнавальні завдання в залежності від рівня навченості учнів класу;

- яка буде організація повторення;
- кого треба запитати;
- які питання поставити з урахуванням попередніх знань, який буде хід бесіди;
- що і як задати додому.

Шостий етап передбачає визначення типу уроку та його структури.

Реалізуючи його, учитель продумує:

- як почати урок (оргмомент);
- якою буде послідовність розташування елементів уроку навчання, скільки часу варто відвести на кожен етап уроку;
- чим учні будуть займатися на різних етапах уроку;
- як мотивувати пізнавальну діяльність на сприйняття нового;
- до яких видів робіт залучити учнів;
- яка діяльність може викликати інтерес;
- які дати пізнавальні завдання;
- з якого приводу будуть висловлені особисті думки;
- як поставити проблемні питання;
- як організувати домашнє завдання і як воно буде враховувати засвоєння знань уроку.

Результати цієї роботи фіксуються у конспекті уроку.

У конспекті учитель фіксує все те, до чого він прийшов у результаті вивчення спеціальної і методичної літератури, структурно-методичного аналізу і своїх міркувань над майбутнім уроком. Конспект потрібний для підготовки до уроку, тому що робота над ним допомагає організувати навчальний матеріал, його логічну послідовність викладу, визначити співвідношення ланок уроку, уточнити формулювання і поняття. На уроці ж варто керуватися розгорнутим планом.

У конспекті вчитель формулює питання для опитування, записує перехід до початку викладу нового матеріалу, висновки, формулювання й узагальнення. Викладається також той чи інший вид розповіді вчителя на уроці, методика викладання. Учитель формулює питання і завдання учням по ходу опрацювання нового, способи роботи з картою, картою, ілюстрацією, передбачає запис термінів, схем на класній дошці. Усе це дозволяє досягти чіткості і виразності на уроці, зробити урок яскравим, творчим і результативним. Дослівний запис дає можливість підготуватися до вільного (без конспекту) викладення матеріалу на уроці.

Конспект включає назву теми уроку, очікувані результати, перелік обладнання, зміст навчального матеріалу, регламент проведення окремих етапів, методику організації роботи. Решта подається у вигляді таблиці.

Організація роботи на основних етапах уроку

Хід уроку (основні елементи структури уроку)	Зміст і прийоми викладання вчителя	Зміст і прийоми навчальної роботи учнів
--	------------------------------------	---

У першому стовпчику перелічуються основні елементи структури уроку. У другому - записується зміст нового навчального матеріалу, представленого у вигляді сюжетної розповіді, образного опису, що узагальнює характеристики і т. д. Тут же зазначені прийоми роботи вчителя, засоби вивчення нового, висновки і підсумкові узагальнення; пізнавальні завдання; дані вказівки про місце і прийоми роботи з джерелами знань.

Третій стовпчик розкриває пізнавальну діяльність учнів з кожного питання нової теми. У ньому записуються передбачувані відповіді учнів під час перевірки знань; результати виконання завдань по ходу вивчення нового; передбачувані відповіді учнів при закріпленні і повторенні; дані про виконання завдань зі складання схем, таблиць, діаграм. Зміст цього стовпчика допоможе вчителю дати на уроці роз'яснення неправильних, неповних відповідей учнів.

Якщо частина уроку чи урок у цілому присвячені контролю і корекції або систематизації та узагальненню знань, то сторінка конспекту набуває наступного вигляду:

Запитання і завдання учням	Зразковий зміст відповідей
----------------------------	----------------------------

Подумайте

Працюючи в парах, визначте, у чому полягають завдання цих етапів у процесі підготовки учителя. Чи мають вони однакове значення для учителя-початківця та досвідченого фахівця? Свою думку поясніть.

Результатом підготовки вчителя до уроку має стати його відповідність таким вимогам.

I. Вимоги до змісту навчального матеріалу, що опрацьовується на уроці:

- повноцінність історичного змісту, педагогічного задуму уроку, його відповідність очікуваним результатам;
- науковість навчального історичного матеріалу уроку;
- вірогідність історичних фактів;
- застосування різноманітних джерел знань;
- достатність і структурованість навчального історичного матеріалу для формування базових знань та розв'язання ключових проблем.

II. Вимоги до методики проведення уроку:

- мотивація і диференціація навчання;
- високий ступінь самостійної розумової діяльності учнів, їх пізнавальної активності;
- охоплення роботою всіх учнів;
- виховання інтересу до історії;
- правильний вибір типу і структури уроку, засобів і методів його проведення в залежності від очікуваних результатів (дидактичної мети);
- відповідність прийомів навчання педагогічному задуму, змісту і пізнавальним можливостям учнів.

Ш. Психолого-гігієнічні вимоги до організації уроку:

- педагогічний такт учителя;
- культура мовлення, емоційність, темп мовлення;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- контакт з класом, наявність активної взаємодії та співпраці;
- дотримання санітарно-гігієнічних норм.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть пам'ятку для аналізу та оцінки уроку історії, якою б ви могли користуватись під час взаємовідвідування уроків на педагогічній практиці.

Перевірте себе

- 1) Якими є етапи підготовки вчителя до уроку?
- 2) У чому полягає сутність кожного з етапів?
- 3) Як скласти тематичний план?
- 4) Як скласти план-конспект уроку?
- 5) Якими є вимоги до сучасного уроку історії?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Що таке урок та які класифікації типів уроку існують у методиці?
- 2) Що таке тип уроку? Охарактеризуйте типи уроків за дидактичною метою.
- 3) Охарактеризуйте основні елементи структури уроку.
- 4) Якою є методика проведення різних типів та елементів структури уроку?
- 5) Як учитель має готуватись до уроку?

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть декілька практичних занять з цієї теми у формі практикуму.

- 1) Об'єднайтесь у малі групи та підготуйте план-конспект уроку одного з типів. Представте його групі для аналізу і оцінки.
- 2) За представленим планом-конспектом змодельуйте урок в академічній групі та проаналізуйте його за складеною вами схемою аналізу.

Тема 13

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

1. Лекція, семінар, практикум у навчанні історії. 2. Гра на уроці історії.

Основні поняття теми: форми організації навчального процесу, лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, дидактична гра та її види.

1. Лекція, семінар, практикум у навчанні історії

Навчальні заняття, про які йде мова в цьому параграфі, є формами організації навчального процесу, що мають специфічні цілі, своєрідну структуру, інші, ніж на уроці, способи взаємодії викладача й учнів. Вони зазвичай застосовуються у 9-му класі основної школи або в різних типах допрофільної підготовки. Розглядаючи їх як варіативні форми організації навчальних занять з предмета, можна перекоонатися, що всередині кожної з них є свої види, а в цілому перед учителем відкривається упорядкована панорама форм навчальних занять з історії, яка може бути доповнена практикуючими вчителями.

Форми навчальних занять з історії

Типи уроку	Лекція	Семінарське заняття	Лабораторне заняття	Практичне заняття
1) засвоєння нового навчального матеріалу; 2) формування і вдосконалення вмінь та навичок; 3) закріплення та застосування знань, умінь та навичок; 4) узагальнення та систематизації знань; 5) контролю і корекції знань, умінь та навичок; 6) комбіновані	Оглядова; вступна; систематизуюче-узагальнююча; тематична	1) тематичне; 2) узагальнююче; 3) систематизуюче-узагальнююче	1) за підручником; 2) за документами; 3) за історичними речовими пам'ятками	1) з розвитку пізнавальних умінь; 2) з розв'язання пізнавальних задач; 3) з перевірки творчих робіт; 4) з підсумків проекту

Розглянемо докладшш» кожну із зазначених ферм.

Шкільна лекція (вщ лап. читанш) - модифшацї уроку передаван-ня - засвоєння нових знать. Передбачає систематичний, послщовний виклад учителем широкого за зміютом матерїалу зпевної дисциплши, нерщко узагальнюючого характеру¹⁷⁷. Бона розшдається у мето-дичшї лїтературї як окр^ма форма оргашзаци навчання, як форма уроку історїї і як особлщїй метод його проведення¹⁷⁸. Така форма навчальних занять передбачає тривале монолопчие викладення знач-ного обсягу навчального юторичного матерїалу зчителем і створює умови для глибокого, лодчно стрункого, щлюною засвоєння факто-лопчного і теоретичного зміюту теми. Виклад навчального матерїалу займає весь урок, а шод] «спареНї» уроки. Лекцї з історїї привчає учшв до самостшної робѣти з усним словом як ссновним джерелом шформацї, до ведення гршотних й економїчних :апиав, до внутрш-нього дїалогу з лектором-викладачем, а також пступово готує їх до умов вузївського навчання.

Вона потребує особлгвої методики проведення, оскшкки просте слухання лекцї або їх щтування дуже непродуктивна Лекцї повин-на супроводжуватися приблизно такою ж роботою, як читання і кон-спектування книги¹⁷⁹. Мета лекци - розвивати в уотв умшнї слухати, аналізувати, видшяти головне, конспектувати. Тому спочатку дощль-но сформувати у школярів вщповщи вмшнї за допомогою щчручника з історїї, документа, Блуково-популярних матерїалів та шших за-собів навчання.

Тшкки потїм можна пзреходити до навчання конспекту в анню ус-ного мовлення. Визначшю послщовнюють такої роботи. Перед пояс-ненням нового вчитель ^иктує короткий план, цо вносить чїткюють і послщовнюють у записи учшв. Виклавши частинз матерїалу, вчитель разом з учнями з'ясовує головну думку розказанго, складає зразков-ий текст запису. При цьому на початку обсяг вккладеного має бути незначним. При викладенш матерїалу треба стежити за швидкютю записування. Учшв слщ час вщ часу контролювгги, якщо потрїбно, просити їх прочитати СВОї записи, поправити текст. Наприкшщ ви-кладення записи учшв перевїряються і коректуються, з'ясовується, що з головного пропущене і що з другорядного треба опустити¹⁸⁰.

Залежно вщ зміюту і дидактичних задач шїльш лекци можуть бути:

- *ознndoei*, КОТрї, у свою чергу, бувають: 1) вступт - з первинного ознайомлення учшв з основними проблемами тем і роздшв курсу; 2) повторювально-узагальнюючї для вщновлення в пам'ятї основних питань рїзних куриив історїї;

- *тематичш*, що мютьять теоретичний матерїал і основш факти з гїд чи іНїної теми.

Оглядовї лекцї", вщкриваючи чи завершуючи тематичний блок на-вчального юторичного матерїалу, мютьять мпнмум фактологтчної шфор-мацї, адже знайомлять учшв з вихшними теоретичними положеннями, що мають принципове значення для розумшнї теми, осмислення голов-них юторичних факта (вступш оглядовї лекци), чи, навпаки, системати-зують, узагальнюють конкретш питання теми, пщшмають їх до рївня проблемного аналізу, зв'язку із сучасшстю, актуальних суджень і оцшних висновмв (повторювально-узагальнюючї оглядовї лекци).

Мета тематичної лекци - сформуувати у школярщ яскраве, образне, повне уявлення про головш юторичш факти; конкретизувати, пщтвер-дити прикладами теоретичш положення, що вводяться на першому етап розгляду певного зміютового навчального блоку; надати учням фактолопчний банк даних, необшчних для самостшних висновкїв і уза-гальнень на завершальному етага вивчення теми. На вщмшш вщ оглядо-вих лекцї у ЗМїсгї тематичних лекцї факти превалюють над теорїєю.

Пщставами для вибору учителем лекци як форми оргашзаци на-вчальної роботи можуть бути:

- можливиють у жанрї лекци продемонструвати учням зразок емоційно-яскравого, лопчно-щшеного і глибокого монолопчного викладу юторичного питання;

- створити умови для систематичного навчання школярїв прийо-мам мїркування, порївняння, аналізу, доказу і т. п. у рїзномаштних навчальних ситуацкх;

- спрощений, поверховий, описотшї пщщц до викладу важливого питання в навчальному поабнику чи юнуючих щчручниках або пов-на вщеутшеть у них вщповщного матерїалу;

- моноконцептуальний безальтернативний погляд авторїв щчруч-ника на дослщжувану проблему, який не вщображає Всїєї палїтри ду-мок з даного питання;

- необшчнюють викладення великого обсягу навчального юторич-ного матерїалу, що не вкладається в пасоеї рамки звичайного уроку.

* Подумайте

Обговорить у парах, чому лекцїю з історїї рекомендуешсья, як правило, застосовувати тшкки у 9-му класг основної школи. Чи погоджуєтесь ей з щєю думкою? Чому?

Деяю викладачї вважають, що з усїх форм навчальних занять лек-щя є найлегшою в методичному плат: напиши текст і виходь до аудї-

тори з тривалим монологом. Інш, навпаки, називають лекцію найважчою формою заняття.

Дшсно, лекційна форма не обмежує викладача у використанні різноманітних прийомів і засобів навчання історії. Сдине попередження практиків - уникати демонстрації на лекційних задалегіть підготовлених текстових таблиць, опорних конспектів, логічних схем, розгорнутих плашів і т. п. Ефективніше скласти їх на очах слухачів при безпосередньому викладанні питань, залучаючи аудиторда не до результату, а до самого процесу пошуку ютини.

У методиці вщомі різноманітні способи викладання питань лекції і різні, обумовлені конкретними навчальними обставинами, способи знавально-діяльності школярів під час лекції, види записів і завдань. У таблиці показані варіанти поєднання прийомів викладання з і способами навчальної роботи школярів та видами знавальних завдань.

Щдповщсть прийомів викладання і навчальної роботи щд час лекції

Прийоми викладання і засоби навчання	Прийоми навчальної роботи	Знавальні завдання
1. Пояснення, узагальнююча характеристика, Всі види умовно-графічної й образотворчої наочності	Складання тезового плану, участь у повторювальній узагальнюючій бесіді	Сформулювати висновки, підготувати рецензії, тести
2. Проблемний виклад	Конспектування, участь в евристичній бесіді, розв'язання проблеми	Вирішити проблемне завдання, написати есе
3. Узагальнююча характеристика: порівняння, доведення з використанням статистичної й історичної інформації	Заповнення порівняльно-узагальнюючої чи конкретизуючої таблиці, формулювання висновків, складання смислового плану	Виконати логічні завдання, завдання з перетворення статистичних даних у графіки, діаграми, таблиці тощо
4. Маркування на основі логічної схеми	Складання смислового плану, узагальнюючої характеристики шляхом шукань	Вирішити тести, розв'язати логічні і проблемні завдання
5. Образне оповідання з елементами пояснення й узагальнюючої характеристики	Складання розгорнутого (шформативного чи картинного) плану, участь в узагальнюючій бесіді	Виконати образні і творчі завдання на реконструкцію фактів

Зупинимося на формах учнівських записів під час лекції. *Тези* - це стисло сформульовані основні положення змісту друкованих джерел чи усного викладу. *Конспект* - більш-менш розгорнутий, послідовний виклад змісту книги, стаття, лекції чи іншого джерела. Він повинен

вщбивати не тільки основні положення, а й зв'язок між «вузлами теми», обґрунтування і конкретизація висновків і суджень. Різновидом лекційних конспектів може бути запис лекції за допомогою умовних знаків і малюнків (тктограм), що розгортає в графічних образах основні питання заняття. В опорних схем (опорному конспекті) є свої «плюси»: швидкість і оригінальність записів, наочність і компактність зображення змісту лекції, творчий характер роботи. Проте будь-який символ, знак чи малюнок є умовним, суб'єктивним, обмеженим, оскільки передає особистіш, емоційні характеристики інформації, школи не розкриває логічних зв'язків між досліджуваними фактами. Отже, цей вид записів не повинен абсолютизуватися і підміняти собою текстів! способи оформлення лекційного матеріалу (таблиці, плани, логічні схеми).

Підготовка та проведення лекції передбачає декілька етапів.

1. Підготовчий етап:

- формулювання теми лекції;
- підбір списку рекомендованої літератури;
- складання плану лекції;
- підготовка тексту лекції;
- *вщбір* прийомів активізації знавальної діяльності учнів;
- *вщбір* і підготовка засобів навчання.

2. Проведення лекції:

- оголошення теми, плану лекції і списку літератури;
- мотивація навчальної діяльності;
- постановка знавального (проблемного) завдання;
- послідовне викладення матеріалу за планом з короткими узагальненнями кожного питання і логічними переходами до наступного;
- узагальнення викладеного (може вщбуватися за активною участю учнів);
- проведення невеличкого практикуму чи роботи для перевірки.

Підготовку до лекції треба починати задалегіть за допомогою *випереджуючих завдань*, які спеціально ставляться вчителем до початку вивчення вщповщної теми, наприклад: повторити рашше вивчений матеріал, підібрати документарний і образотворчий супровід лекції, скласти анотований список літератури по темі лекції, організувати виставку книг чи публікацій періодики, зробити екскурсію тощо.

Продумуючи *тему лекції*, бажано зупинитись на проблемі, що штригує, яскравому факті чи Варіанті формулювання теми, як! б зразу привернули увагу школярів, викликали штерес, спрямували викладення лекційного матеріалу. Прикладом такої назви може бути: «Національно-визвольна війна українського народу 1648-1657 рр.: чи були

альтернативи об'єднання з Москвою», «Економічний розвиток українських земель у другій половині XIX ст.: передумови і перешкоди». Назва лекції може супроводжуватись епіграфом, що допоможе актуалізувати головне питання лекції чи стати варіантом проблемного завдання.

План лекції може бути представлений учням усно або письмово, у простій чи розгорнутій формі, або його складання може бути окремим пізнавальним завданням для учнів під час лекції. Інколи учням пропонується самостійно по ходу лекції вписати в нього ключові слова чи сформулювати підпункти. Під час лекції рекомендується виписувати на дошку нові слова, імена, дати, географічні назви і поняття.

При оголошенні списку літератури бажано не просто перелічувати авторів і назви праць з теми, а й коротко характеризувати їх. Таку інформацію можуть підготувати і школярі у відповідному повідомленні на лекції.

Починаючи лекцію, бажано поставити перед школярами *пізнавальне (проблемне) завдання*, над яким вони будуть міркувати у процесі заняття, а наприкінці - обмінюються своїми думками та спробують розв'язати проблему. Також потрібно показувати зразки письмових завдань чи повідомляти про вимоги до їх виконання й умови перевірки.

Завершуючи виклад кожного пункту лекції, вчитель зобов'язаний робити *коротке узагальнення і логічний перехід* до наступного питання. Це може виглядати як висновок учителя, риторичне питання, елемент бесіди.

Узагальнюючий висновок з усього лекційного матеріалу може робити не тільки вчитель, а й учні в процесі повторювально-узагальнюючої бесіди й обговорення проблемних питань, поставлених на початку заняття.

Ефективним завершенням лекції буде невеличкий *практикум чи робота для перевірки*. Для них підійдуть тести, що перевіряють формалізовані компоненти історичного навчального матеріалу (дати, поняття, персоналії, події), хронологічні задачі, картографічні завдання. Для сильних учнів можна підготувати проблемні і творчі завдання, тести з вільними відповідями, есе.

Результати цього етапу покажуть ефективність лекційного заняття, допоможуть оцінити роботу лектора і слухачів. Іншим варіантом «зворотного зв'язку» з аудиторією є анкети й оцінювальні листи, у яких діти висловлюються з приводу змістовності і продуктивності навчального заняття.

Крім традиційних лекцій, останнім часом поширюється досвід проведення лекцій із застосуванням інтерактивних методів. Такий підхід враховує, що здатність людини інтенсивно сприймати усну мову (активно слухати) не перевищує 15-18 хвилин. Саме тому лекції доцільно розподіляти на декілька тематичних частин, змістових блоків,

розрахованих на 10-15 хвилин, перериваючи їх іншими формами пізнавальної діяльності слухачів.

Інтерактивна лекція, як і будь-яка інша, потребує використання наочності: малюнків, графіків, слайдів, ТЗН. Це сприяє кращому сприйняттю інформації. Крім того, учням можна роздати коротке резюме лекції, опорний конспект, в якому зазначено тему, план, список літератури, основні поняття та теоретичні положення, накреслено необхідні схеми, таблиці, що заповнюються учнями у ході лекції. Такий конспект є своєрідним «путівником» по лекційному матеріалу, значно економить час на записування і зосереджує увагу на головних моментах матеріалу.

Після викладення певного блоку інформації треба запланувати завдання, яке може допомогти учням закріпити та застосувати засвоєні нові знання. З цією метою використовуються короткі дискусії, робота в малих групах чи парах, рольова гра тощо. Досвід показує, що саме такий варіант лекції є більш ефективним з точки зору засвоєння інформації, формування вмінь і навичок та підвищення інтересу учнів до того, що викладається.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, визначте: 1) чим, на ваш погляд, сучасна шкільна лекція з історії відрізняється від інших форм уроку; 2) проаналізуйте свій досвід навчання у вузі, чи відповідають лекції, що ви слухали, вищевикладеним вимогам?

Семинар (від лат. розсадник) - особлива форма групових занять з будь-якого предмета або теми при активній участі учнів¹⁸¹. Ця форма заняття сприяє розвитку діалогічної мови учнів, формує самостійність у роботі з першоджерелами. Семінари можуть бути присвячені як вивченню нового матеріалу, так і узагальненню і систематизації вже засвоєного.

Основним завданням семінару як форми організації навчання в основній школі є поглиблення знань, їх систематизація й узагальнення на основі самостійного вивчення різноманітних джерел; розвиток широкого спектра аналітичних умінь, у тому числі: конспектування, рецензування, підготовка розгорнутих проблемно-тематичних виступів, опанування критичного зіставлення джерел і т. д. Але, на відміну від інших форм навчальних занять з історії, на семінарі школярі не просто засвоюють нові знання й уміння, а колективно обговорюють їх у класі після попередньої роботи вдома з рекомендованою літературою. Отже, семінар є більш складною формою організації навчального процесу, якій мають передувати уроки засвоєння нових знань і умінь і лабораторні заняття.

За дидактичною метою семінари поділяються на три види:

- *тематичні*, що присвячені вивченню однієї конкретної теми. Від уроків вивчення нового матеріалу тематичні семінари відрізняються тим, що напередодні заняття учні самостійно за рекомендованим планом і списком літератури опрацьовують невідомі їм раніше історичні факти і в класі колективно обговорюють результати домашньої підготовки. На тематичні семінари рекомендується виносити проблеми і дискусійні питання, що не мають однозначних відповідей;

- *узагальнюючі* - з вивчення великої навчальної теми. При підготовці і проведенні семінарського заняття другого виду розгорнуті і великі доповіді учнів менш ефективні, тут заохочуються короткі, але ємні виступи якомога більшої кількості учнів. Тому для узагальнюючого семінару рекомендуються великі за обсягом інформації питання розчленувати на складові і до кожного з них готувати проблемні завдання, аналітичні тексти (суперечливі висловлювання, фрагменти дискусій і т. п.), питання на висловлення власної думки з приводу подій, що обговорюються, персоналій;

- *узагальнюючі і систематизуючі знання* з розділу і цілого історичного курсу. Такі семінари проводяться на заключних заняттях навчального року чи півріччя, націлюючи школярів на повторення й актуалізацію основних історичних фактів і теоретичних положень, на зіставлення і синхронізацію історичних явищ і процесів, що відбувалися в той самий час у різних частинах земної кулі чи Європи; на формулювання узагальнюючих висновків про характер, спрямованість, особливості історичного розвитку досліджуваних країн, регіонів і світу в цілому. У цьому випадку, навпаки, очікуються глибокі і ґрунтовні аналітичні виступи учнів, що не виключає дискусій із спірних проблем теми.

"Подумайте

За методом «мікрофона» висловіть з питання: відомий методист Н.Г. Дайрі вважав, що завданням семінару є формувати переконання, учити доводити, відстоювати свої позиції. Яку вашому вузі організують і проходять семінарські заняття з предметів історико-педагогічних циклів? Чи виконують вони це завдання?

Традиції проведення семінарів у вищій школі часто створюють у студентів загальне уявлення про структуру цих занять і їх обов'язкові атрибути: розгорнутий план, список літератури, конспекти. Однак останнім часом інтерес школярів і студентів до семінарів помітно знизився, що спонукає викладачів шукати способи їх оновлення.

Насамперед варто відмовитися від безликих, невиразних формулювань теми заняття, що несуть у собі готові висновки й оцінки («Занепад...», «Історичне значення...», «Крах...» і т. п.). У назві семінару бажано відразу ж показати актуальність, проблематичність, дискусійність його змісту, зацікавити школярів перспективою познайоми

тися з різними точками зору і визначити власне ставлення до історичного минулого.

Досвід показує, що оптимальним для двогодинного заняття буде 3-4 питання. Їх бажано формулювати також дискусійно, пропонуючи учням самостійно оцінити історичну ситуацію, визначити тенденцію, пояснити особливості. Іншим способом формулювання питань семінару буде пряма вказівка на спосіб обробки джерел і представлення матеріалів («порівняйте...», «дайте оцінку...», «зробіть висновки щодо...», «поясніть відмінності...», «за статистичними матеріалами складіть діаграму розвитку...», «коротко охарактеризуйте...»).

До списку обов'язкової літератури, що рекомендується для підготовки всіх учнів, може бути запропоновано додатковий, адресований учням зі стійким інтересом до історії, а також індивідуальний покажчик книг для тематичних повідомлень, у тому числі регіонального змісту.

Пожвавлення і різноманітність у методику проведення семінарів вносить попередній розподіл між учнями навчальних завдань. Для семінару, що передбачає роботу в малих групах, клас заздалегідь об'єднується в колективи з 3-5 осіб і розподіляє ролі доповідача, співдоповідача, опонента, рецензента, головуєчого та ін.

В іншому варіанті школярі заздалегідь вибирають основних доповідачів, опонентів, аналітиків, експертів, відповідальних за наочне і технічне оформлення семінару.

Для семінару-змагання клас об'єднується у дві групи, учасники яких готують виступи з усіх питань, на самому занятті вони виступають у ролі основних доповідачів з одних питань і в ролі співдоповідачів і опонентів з інших.

Активізує роботу школярів на семінарі «особовий рахунок учасника»: усі виступи, доповнення, питання, а також інші продуктивні форми участі оцінюються заздалегідь визначеною кількістю балів. Наприкінці семінару суми набраних балів «переводяться» в звичайні оцінки.

В інтересах об'єктивності на семінарах-дискусіях зі спірних проблем історичного минулого можуть із самих же школярів утворюватися комісії незалежних експертів і спостерігачів, які у процесі заняття уважно слухають виступи сторін, стежать за регламентом і етикетом наукової суперечки, а потім виступають із власною думкою.

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які це прийоми навчання, що можуть активізувати пізнавальну діяльність учнів, ви можете запропонувати?

Значно підвищити ефективність проведення семінару може застосування інтерактивних технологій¹⁸². Зокрема, технологій опрацювання

дискусійних питань: «займи позицію», «карусель», «акваріум», «мозковий штурм», «дебати» тощо. Більш докладно вони будуть описані у відповідному розділі підручника. Саме на такому уроці у самостійній роботі, що є головною діяльністю на занятті та перед ним, учні також набувають досвіду спілкування і громадської поведінки.

Лабораторне заняття - це одна з передбачених навчальними програмами форм самостійної роботи учнів з використанням навчальних приладів, інструментів, матеріалів, обладнання та ін. технічних засобів¹⁸³. У навчанні історії під лабораторним заняттям розуміють форму уроку, яка характеризується самостійним вивченням школярами нового матеріалу за допомогою підручника, документів та інших історичних джерел. З уроком засвоєння нових знань та умінь і шкільною лекцією лабораторне заняття поєднує спільність дидактичної мети, а відрізняє в першому випадку - високий ступінь самостійності учнів в оволодінні новими знаннями й уміннями, а в другому - інші джерела навчальної інформації, а також діяльність учителя, який виступає вже не як інформатор, а як організатор і консультант.

Лабораторне заняття за підручником може бути спрямовано на:

- формування яскравого, цілісного образу головних історичних фактів;

- знайомство з авторською інтерпретацією подій і явищ;
- творчу реконструкцію історичного факту;
- формулювання й аргументацію власних висновків і оцінок;
- розвиток і вдосконалення вмінь: аналізувати навчальний текст, розрізняючи об'єктивні історичні факти та їхнє суб'єктивне тлумачення; оцінювати пред'явлену інформацію на предмет вірогідності; порівнювати історичні відомості та їхні тлумачення, що містяться в різних навчальних посібниках, виявляти мотиви і причини розбіжностей; формулювати власні судження й аргументувати їх; терпимо і з розумінням ставитися до наявності інших точок зору на факти минулого.

Безумовно, за переліченими вище загальними вміннями соціального, світоглядного і поведінкового плану стоять предметні вміння, без яких школярі не справляться із завданнями лабораторного заняття.

Проведення лабораторного заняття за підручником є обґрунтованим, якщо:

- матеріали підручника (варіативних підручників) змістовно, глибоко, доступно для учнів конкретного віку й оригінальним чином розкривають тему заняття. Основний текст підручника чітко структурований, різноманітний, сприяє застосуванню ефективних прийомів навчальної роботи з ним;

- автор підручника відображає кілька точок зору на історичні факти, аналізує й аргументує їх, зіставляє різні підходи, запрошує до наукової дискусії з проблеми уроку;

- історична тема розкривається в підручнику на прикладі ряду однорідних фактів, при вивченні яких можна провести їхнє зіставлення, систематизацію й узагальнення, запропонувати школярам алгоритм (пам'ятку, стереотипний план) роботи, а наприкінці організувати обговорення теоретичних висновків.

Потреба у варіюванні пізнавальних завдань, диференціації їх залежно від здібностей конкретних учнів, утворення системи завдань за підручником історії потребує їх класифікації.

Першу групу складають деякі види тестів (з вибором відповідей, альтернативними відповідями, з обмеженнями на відповідь, з хронологічною послідовністю подій), що допомагають школярам усвідомити зміст навчальної інформації, а вчителю - перевірити, чи розуміють учні прочитане в підручнику. З цією ж метою школярам даються завдання:

- скласти словник теми чи фрагмент тексту за ключовими словами і висловлюваннями, підготувати календар історичних подій, скласти синхроністичну таблицю, розв'язати хронологічні задачі;

- по відповідній карті простежити розвиток досліджуваних подій чи нанести їх на контурну карту;

- підготувати простий (розгорнутий) інформативний план тексту;
- розгадати тематичний кросворд; знайти помилки в тексті-«плутанині».

Друга група завдань спрямована на образну реконструкцію історичних фактів і пропонується до описово-оповідальних текстів підручника. До них відносяться: картинні плани, ілюстрації сюжетів параграфу малюнками, коміксами, піктограмами; словесні портрети історичних діячів; виклад подій від імені їхніх учасників, свідків у монологах, суперечках, бесідах і т. п. з відображенням різних точок зору на характер цих подій; стилізації історичної інформації у вигляді «листів», «щоденників», «відозв» і т. п.

Третя група - це завдання на аналіз навчального тексту й інших джерел інформації в підручнику. На основі пояснювального чи проблемного тексту складаються смислові, тезові і стереотипні плани; порівняльно-узагальнюючі і конкретизуючі, таблиці; індуктивні і дедуктивні логічні схеми чи, навпаки, готуються розгорнуті аналітичні коментарі матеріалів, представлених умовно-графічним способом. Спеціальні завдання спонукають школярів визначити, як автори підручників ставляться до подій, що викладаються ними, кому з героїв історичної драми симпатизують і чому, у чому оригінальність авторського підходу.

Четверта група - завдання на формулювання й аргументацію особистих оцінних суджень. Як правило, вони завершують перелік пізнавальних завдань, що пропонуються до підручника.

* Подумайте _____

Працюючи в малих групах, придумайте 1-2 завдання кожного типу та поділіться інформацією з іншими групами. Обговоріть, чи вдалося вам скласти завдання відповідно до типів, описаних в тексті.

Структура лабораторного заняття за підручником

1-й етап - організаційний:

- учитель повідомляє тему заняття і мотивує її вибір і формулювання;
- висуває навчальні проблеми чи робить це разом із класом;
- знайомить школярів з текстами, на основі яких організоване лабораторне заняття;
- визначає форми роботи учнів: фронтальна, групова, індивідуально-диференційована;
- роз'яснює інструкції і вимоги до оформлення і пред'явлення результатів лабораторної роботи.

Заздалегідь можуть бути підготовлені картки-інструкції: Підручник (и): автори, глава, параграфи, сторінки, інші компоненти, посібники... Пізнавальні завдання: 1)...2),,.. Спрямованість загального висновку по всіх завданнях, зразок письмового оформлення лабораторної роботи (план, таблиця, схема) чи критерії перевірки й оцінки пізнавальних завдань.

2-й етап - самостійна робота учнів з підручниками відповідно до поданих інструкцій:

- учитель слідкує за роботою учнів, консультує, координує та за необхідності коригує їх діяльність;
- залучає до консультативної діяльності найбільш сильних учнів.

3-й етап - колективне обговорення результатів роботи в одному з варіантів: творчі звіти груп, виступи представників, фронтальна перевірка й узагальнююча бесіда. 4-й етап - підведення підсумків:

- резюме змісту чи формулювання загального підсумкового висновку;
- самооцінка та взаємооцінка учнів, оцінювання роботи школярів учителем.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, чим відрізняється даний вид лабораторного заняття від семінару.

Лабораторні заняття за документами, а не просто елементи самостійної роботи з адаптованими фрагментами документів стали можливими завдяки сучасній доступності різноманітних джерел інформації.

Це дозволяє організувати ефективні лабораторні заняття, основними завданнями яких будуть:

- поглиблення і конкретизація знань про найважливіші історичні події, явища і процеси, з одного боку, і розширення уявлень про історичні документи - з іншого;
- розвиток аналітичних умінь роботи з документальним текстом: виділяти основні положення, розрізняти факт і його інтерпретацію,

и різні види, зіставляти відомості в різних джерелах, знаходити і пояснювати причини різних авторських підходів;

- формування на цій основі об'єктивного, всебічного і критичного ставлення до фактів і джерел історичної інформації, формування власної аргументованої думки;

- розвиток і зміцнення пізнавального інтересу до історії і самостійних способів її вивчення.

Структура лабораторного заняття за документами загалом аналогічна лабораторному заняттю за підручником.

Лабораторне заняття може бути побудоване на основі опрацювання речових джерел, екскурсій до пам'яток старовини чи музеїв, де учні працюють самостійно з відповідними джерелами знань, застосовуючи необхідні прийоми навчальної роботи. Ефективна організація лабораторного заняття обов'язково потребує застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання, зокрема таких як парна та групова робота, ажурна пилка, проекти, портфоліо та ін.¹⁸⁴. Наприклад, лабораторне заняття чи низка таких занять може бути складовою навчального проекту на етапі аналізу та вивчення проблеми.

*Подумайте

Працюючи в парах, порівняйте даний вид лабораторного заняття з семінаром, визначте спільне та відмінне.

Практичне заняття - форма навчального заняття, при якій педагог організує детальний розгляд учнями окремих теоретичних положень навчального предмета й формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання учнями відповідно сформульованих завдань¹⁸⁵. На основі раніше отриманих знань і сформованих умінь школярі розв'язують пізнавальні задачі, представляють результати своєї творчої діяльності чи освоюють більш складні пізнавальні вміння вивчення історичного минулого.

Від усіх навчальних занять, представлених вище, практикуми відрізняються своєю спрямованістю на навчання школярів застосовувати отримані знання й уміння в нових навчальних ситуаціях. Тому в тематичних блоках вони логічно розташовуються за 'уроками засвоєння нових знань та вмінь, лекціями, лабораторними і семінарськими заняттями, але передують урокам систематизації й узагальнення та контролю і корекції. Однак якщо практикум присвячений формуванню елементарних пізнавальних умінь, необхідних для оволодіння новим предметом чи історичним курсом, це заняття може бути організоване на самому початку тематичного блоку чи у вступі. Наприклад, «Що

вивчає історія», «Лічба років в історії» у пропедевтичному курсі і в історії стародавнього світу. Практичні заняття подібної тематики відносяться до першого виду - *практикумів з розвитку пізнавальних умінь*.

Другий вид практичних занять - *практикуми з розв'язання пізнавальних задач*. Їх доречно використовувати наприкінці тематичного блоку як спосіб повторення, систематизації і практичного застосування нових знань і умінь. Всілякі історичні задачі і завдання містяться в спеціальних збірниках, що входять у навчально-методичні комплекти з конкретних курсів історії. Такі дидактичні матеріали не прив'язані, як правило, до одного конкретного шкільного підручника, у них містяться питання і завдання різноманітної тематики, проблемні, що потребують пошуку додаткової інформації і самостійних міркувань.

Структура практичного заняття другого виду приблизно така:

1-й етап - організаційний. На ньому повідомляється тема заняття, його задачі, умови і способи проведення, форми роботи учнів. Якщо необхідно, розподіляються ролі консультантів, експертів, керівників (проблемних) груп.

2-й етап - розв'язання пізнавальних задач. На початку заняття доречно розібрати одну з задач колективно, погоджуючи свої дії зі спеціальною пам'яткою¹⁸⁶. Потім учні вирішують інші задачі: самостійно чи в групах за допомогою однокласників чи вчителя.

3-й етап - обговорення готових рішень. Якщо учні працювали в групах, то від їхнього імені виступає спеціально підготовлений доповідач. Весь клас бере участь в уточненні способів розв'язання і відповідей, а «експерти» аналізують і оцінюють роботу груп.

4-й етап - підведення підсумків. Учитель разом з учнями оцінює результативність заняття, досягнення школярів у розв'язанні пізнавальних задач нового типу або підвищеної складності, характеризує роботу консультантів і експертів.

Третій вид практичних занять - *практикуми з перевірки результатів творчо-пошукової діяльності*. Вони теж можуть завершувати тематичний блок, вивчення розділу чи курсу. Тут заслуховуються й обговорюються розповіді школярів про історичні події, складені за допомогою прийомів персоніфікації, драматизації і стилізації, підготовлені на матеріалах краєзнавчих музеїв, регіональних архівів або сімейних переказів. Крім того, можуть бути представлені реферати чи наукові доповіді.

Видова різноманітність практичних занять дозволяє успішно застосовувати їх у всіх класах, де вивчається історія, гармонійно комбінуючи їх з іншими формами навчальних занять у тематичних блоках. Слід зазначити, що урок застосування знань, умінь та навичок

186 Лернер И.Я. Задания для самостоятельной работы по истории СССР: 8кл.-М., 1988.-С. 15.

найчастіше проводиться у формі практикуму. На практичних заняттях можуть також ефективно застосовуватись інтерактивні технології навчання.

* Подумайте

Працюючи в парах, обговоріть, чому більшість методистів рекомендує проводити практичне заняття, на відміну від інших форм організації навчання, описаних в цьому параграфі, починаючи з 5-6-го класу.

Перевірте себе

- 1) Що таке лекція та якою є методика проведення лекційних занять?
- 2) Що таке семінар та якою є методика проведення семінарських занять?
- 3) Що таке лабораторне заняття та якою є методика проведення лабораторних занять?
- 4) Що таке практичне заняття та якою є методика проведення практичних занять?

2. Гра на уроці історії

Поняття «*гра*», за визначенням найбільших наукових авторитетів, можна віднести до найпарадоксальніших понять людської культури. Бо, з одного боку, воно має всезагальний характер (як тут не згадати тривіальне «все життя - то гра...»), а з іншого - настільки недосяжне для розуміння, що й досі не має загальноприйнятого визначення. Дошукуючись сутності поняття, чимало дослідників, за спостереженням Д. Ельконіна¹⁸⁷, заглиблювались в етимологію слова «*гра*», спостерігали за його вживанням у дитячому мовленні (мовляв, кому, як не дітям, краще знати, що є грою, а що - таке ж далеке від неї, як ми, грішні, до зірок). Проте й такі лінгвістичні вправи мало чим поліпшили ситуацію, ба, навіть ускладнили її, позаяк вказали на очевидну спорідненість гри й мистецтва. Тож не дивно, що досить тривалий час на теренах 1/6 суходолу шкільна педагогіка воліла згадувати про гру якомога менше, а якщо й згадувала, то виключно в теоретичному плані.

Фундаментальні дослідження психології гри (С. Аркін, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Д. Ельконін) були кваліфіковані як класичні з усіма відповідними наслідками: їх сумлінно студіювали студенти педагогічних вузів, проте, почавши вчителювати, мало хто з них їх застосовував.

Інтерес до гри в шкільній радянській педагогіці став прокидатися, як зауважує російська дослідниця дидактичних ігор з історії Л. Боргова, лише від 60-х рр. в особі таких ентузіастів, як С. Соловейчик, а трохи згодом П. Амонашвілі, С. Лисенкова. І хоч яким індивідуаль-

¹⁸⁷ Зльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999. - С. 13-22.

ним був досвід цих педагогів, він, безперечно, посприяв утвердженню у вітчизняній педагогіці поняття «дидактична гра»^m. Поза тим у науковий обіг цей термін, що витлумачують як спеціальні створені й адаптовані з метою навчання ігри, впровадили Ф. Фребель і М. Монтессорі, розробивши дидактичні ігри для дошкільнят, та О. Декролі зі своїми іграми для початкового навчання.

У сучасній дидактиці склалося кілька підходів щодо сутності дидактичних ігор. Один, більш широкий, виводить поняття «дидактична гра» від «гра» загалом, вважаючи за таку будь-яку цікаву для суб'єкта діяльність в умовних ситуаціях. З огляду на це *дидактична гра* - це цікава для суб'єкта навчальна діяльність в умовних ситуаціях¹⁸⁹. Взнявши до уваги визначення поняття «навчання», дослідниця Л. Борзова уточнює попередню думку: «Дидактична гра - це умовна, цікава для суб'єкта діяльність, що спрямована на формування знань, умінь, навичок»¹⁹⁰. За такого тлумачення межа між *грою* та *не-грою* настільки тонка, що не дає змоги однозначно кваліфікувати і найбагатіше навчальне завдання. Звичайна математична задача в одному випадку є навчальною вправою, а в іншому - перетворюється на гру (таке перетворення відбувається, коли, скажімо, умова задачі набуває цікавої форми або її розв'язання відбувається в умовах змагання тощо.) Українська вчена О. Савченко розмежує поняття власне «дидактична гра», дещо звужуючи його в порівнянні з попереднім тлумаченням, та «ігрова діяльність». «У навчальному процесі, - зауважує дослідниця, - ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи»¹⁹¹. Дидактичні ігри О. Савченко розглядає як різновид ігор за правилами. Інший український дослідник К. Баханов пише про гру в контексті інноваційних систем, технологій та моделей навчання, підкреслюючи, що «модель навчання у грі - це побудова навчального процесу за допомогою включення учнів у гру (передусім ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються)¹⁹².

*Подумайте

Працюючи в малих групах, дайте відповіді на питання, чому складно визначити поняття «дидактична гра», які підходи існують до визна-

чення цього поняття в психології та педагогіці, як би ви визначили це поняття. Представте свої думки академічній групі методом кола ідей.

Такі досить різні підходи до визначення поняття «дидактична гра» зумовлюють наявність різноманітних класифікацій дидактичних ігор для навчання історії. Найґрунтовніший огляд класифікацій здійснив К. Баханов. Найприйнятнішими класифікаціями дидактичних ігор з історії він, зокрема, вважає ті, що ґрунтуються на методиці їх проведення, дидактичній меті та основних шляхах її досягнення.

За методикою проведення ігри поділяються на:

- ігри-змагання;
- сюжетні;
- рольові;
- ділові;
- імітаційні ігри;
- ігри-драматизації.

За дидактичною метою вони бувають:

- актуалізуючими;
- формуючими;
- узагальнюючими;
- контрольнo-корекційними.

Так само логічно стрункою є класифікація, що їй віддає перевагу російська дослідниця Л. Борзова. Вона, зокрема, пропонує брати за основу ігрову сутність. Дослідниця ставить перед собою запитання: «Що відрізняє гру від інших форм діяльності?» Взнявши до уваги відповідь - *умовність*, вона поділяє ігри залежно від того, що в них є джерелом тієї умовності. Для одних ігор - це роль (т. зв. рольові ігри), для інших - правила (т. зв. ігри за правилами). Існує також чимало ігор синтетичного характеру (т. зв. комплексні ігрові системи, як, скажімо, КВК). Інша російська дослідниця М. Короткова, слідом за Кучеруком І.В., поділяє дидактичні ігри на уроках історії на ділові та ретроспективні¹⁹³. Вважаючи *діловою* таку гру, що моделює ситуацію більш пізньої епохи в порівнянні з історичними реаліями, що вивчаються, дослідниця виділяє два її підвиди: ігри-обговорення та ігри-дослідження. *Ретроспективні* ігри (інший термін *реконструктивні*) моделюють ситуацію, що в ній учень стає очевидцем або учасником минулих подій. Такі ігри дослідниця пропонує поділяти *на рольові* (театралізовані вистави та проблемно-дискусійні ігри) та *нерольові* (конкурсні - штучно моделюють ситуацію, у якій люди минулого змагаються між собою; маршрутні). Цікаво, що найпопулярніші серед дидактичних ігор в середовищі сучасних учителів-істориків - ігри на основі заданого алгоритму (кресворди, ребуси, шаради тощо), настільні ігри та їх варіанти (доміно,

лото, поле чудес), вікторини - т. зв. ігри із зовнішніми правилами - дослідниця називає *тренінговими* й взагалі відносить на периферію явища, до певної міри не вважаючи власне грою.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть один із підходів до класифікації. У вигляді таблиці визначте, за якими критеріями різні методисти класифікували ігри та на які групи поділяли. Обміняйтеся інформацією з іншими групами.

Критерій класифікації	Типи дидактичної гри
-----------------------	----------------------

Навіть такий стислий огляд найрізноманітніших класифікацій дидактичних ігор та підходів до вироблення дефініції поняття переконує, наскільки широкі можливості організації навчання у грі. Як і належить явищу, типологічно пов'язаному з мистецтвом, гра передбачає залучення творчого потенціалу кожного, хто до неї торкається. Це стосується не лише учнів, які будуть власне грати в ігри, запропоновані вчителем, а й учителів, які, аби досягти максимального дидактичного ефекту від застосування гри, повинні створити ігрову ситуацію, розпланувати гру до найдрібніших деталей, щоб вона виглядала просто, передбачити всі можливі наслідки (власне дидактичні, психологічні, виховні).

Цілком зрозуміло, що це вимагає від учителя неабиякої творчості. Тож, застосовуючи навіть методично розроблені ігри, шановні колеги, зважте на рівень підготовки ваших вихованців та їхню організованість, здатність до творчості та самостійності мислення. Адже гра - явище напрочуд тонке, воно не витримує фальші та брутальності. Спримітивізовані - т. зв. псевдоігри - мають, за нашим глибоким переконанням, антивиховний та антирозвивальний ефект, вони вульгаризують навчання, позбавляють його інтелектуальності.

Отже, гра залишається грою, коли вона цікава учням, коли вона їх захоплює, полонить їхню увагу, коли всі її учасники - щирі, коли вона жвава й дотепна, радісна й легка.

З огляду на застосування дидактичних ігор 5, 7-8-й класи є, безперечно, найбагатнішими в основній школі.

При вивченні курсу «Вступ до історії України: 5 клас» може йтися як про створення окремих, епізодичних ігрових ситуацій, так і про застосування ігрових моделей навчання. Варто підкреслити, з-поміж чинних підручників та зошитів для цього курсу видання авторів В. Власова, О. Данилевської¹⁹⁴ створює ігрові ситуації на рівні подачі матеріалу (історичні оповідання в жанрі дитячої літератури з підруч-

ника моделюють історичні реалії за принципом рольової ретроспективної гри, коли історичні події «оживають» через розповіді очевидців або учасників, а зошит до цього підручника цілком побудований за принципом ділових ігор, коли учні разом з вигаданими персонажами, Данилком та Тимошиком, виконують ролі дослідників минулого).

Якщо вчитель має можливість підкорити грі весь навчальний процес, то він мусить завчасно обрати для себе прийнятну ігрову форму (скажімо, подорож стрічкою часу або гру у вчених-істориків, якою тішається вигадані персонажі Данилко й Тимошик, або гру-суперечку між тими, хто вважає, що минуле дослідити можливо, й тими, хто цілком спростовує можливість довідатися про таємниці минувшини). За такої ситуації вчителю варто мати підготовленими загальний план гри, кілька ключових яскравих заходів - змагань, вікторин, екскурсій тощо, відповідну наочність (малюнки-зображення персонажів, символи ролей учасників, емблеми команд тощо). Коли ж необхідного методичного забезпечення таке навчання у грі не матиме, вдаватися до нього не варто, бо, невдале, воно справить негативне враження не лише на навчання, а й на розвиток особистості та виховання підлітків.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, до якого типу ігор за різними класифікаціями ми можемо віднести наведений приклад. Свою думку обґрунтуйте.

Значно простіше в методичному плані поєднувати традиційні навчальні заняття з ігровими¹⁹⁵.

Застосування ігрових форм можливе вже на етапі актуалізації навчальної діяльності учнів. Окреслені вище ігри-подорожі чи ігри-дослідження можна сконцентрувати в часі, обмеживши однією темою або й одним уроком. Цілком придатними для створення ігрових ситуацій можуть бути комікоподібні сценки-діалоги вигаданих персонажів. Так, на уроці «Історія як наука» в 5-му класі можна запропонувати учням допомагати Данилкові й Тимошику з'ясувати, в якому значенні вжито слово «історія» в таких реченнях:

- 1) Історія про капітана Гранта багата на пригоди.
- 2) Терниста історія нашого народу.
- 3) «Знаєш, друже, - вихопилося в балакучого хлопчика, - ну й історія зі мною трапилась!»

4) Історія досліджує, яким було життя людей за минулих часів.

Подібні ігрові ситуації нескладно створити на уроках при вивченні нумізматики, геральдики, етніміки тощо.

Якщо на етапі актуалізації опорних знань можливе створення ігрової ситуації, то при вивченні нового матеріалу може йтися про повноцінні ігри.

Скажімо, під час читання тексту підручника в 7-8-х класах, науково-популярних вступних статей та рубрик (про белетристичні оповідання тут не йдеться) дітям можна запропонувати гру «Триречення». Сенс її в тім, щоби трьома нескладними, проте змістовними реченнями передати сутність прочитаного. Гра може відбуватися як змагання окремих учнів, так і як змагання рядів (свій варіант пропонує по одному учню від кожного ряду), решта дітей можуть виконувати роль арбітрів. У підготовлених класах змагання можна ускладнити потребою обстоювати свій варіант, доводити, що він найбільш вдалий.

Великий розвивальний ефект має гра «Дерево пізнання». Умови цієї гри теж дуже прості: учням пропонується до певної частини навчального матеріалу (можливо, й до цілого уроку) скласти 1-3 запитання (залежно від рівня підготовки класу). Запитання учні занотують на маленьких аркушах (краще, щоб у формі листочків дерева) і подають вчителю. Найзмістовніші запитання вчитель відзначає як запитання-переможці й причіплює їх до дерева пізнання (малюнок на ватмані, прикріплений до дошки). На наступному уроці робота з перевірки засвоєного може відбуватися в межах тієї ж гри: учні «знімають» листочки з дерева, відповідаючи на складені запитання. Цілком можливо цю гру проводити як змагання між класами (учні одного класу складають запитання для іншого; тоді з метою об'єктивного підведення підсумків бажано мати кольорову символіку (листочки 7-а - червоні, 7-б - жовтогарячі). Якщо на уроці в 7-б лишилися на дереві червоні листочки, значить, не з усіма запитаннями від 7-а учні впорались.

Успішному опрацюванню текстів белетристичних оповідань в 5-му класі та оповідань для позакласного читання в 7-8-х класах сприятиме гра «Чиста дошка». Додатковий пізнавальний ефект може дати обігрування назви «Абиґа газз». Вперше пропонуючи дітям цю гру, вчитель може пояснити, що вислів «Абиґа газз» прийшов з латини, де означає буквально (в прямому значенні) чисте місце, де можна написати все, що хочеш, а переносно так кажуть про свідомість дітей, неосвічених, недосвідчених людей. Перед опрацюванням оповідання вчитель звертає увагу дітей на дошку, списану запитаннями. «Відповіді на них, - пояснює вчитель, - ви знайдете, опрацювавши оповідання. Після читання, в процесі аналізу тексту, ви відповідатимете на них, а я витиратиму опрацьовані. Робота буде успішною, коли на кінець уроку дошка стане чистою». Ефект цієї гри в тому, що вона допомагає розмежувати історичну інформацію і вигадану, адже підручник подає запитання, які стосуються лише історичної інформації, тим ча-

сом вигадана фабула теж може мати певні труднощі для сприйняття, особливо в слабких класах. Проводячи гру, не варто переривати відповідями на запитання перше читання оповідань. Натомість і його можна «прибрати в ігрові шати». Більш жвавому, зацікавленому сприйняттю учнями белетризованих оповідань сприятиме гра «Герою, оживи!» Перед читанням учитель розподіляє ролі між учнями і далі пропонується звичне для уроків літератури читання за ролями, яке, власне, є своєрідною інсценізацією. Ігровий ефект буде значно сильніший, якщо решті дітей, як слухачам, запропонувати визначити, хто з «артистів» виконував роль найбільш вдало, чий образ зрештою виїшов історично правдивим (бажано вимагати при цьому від учнів елементів аргументації: по-моєму, на мою думку, мені здається тощо).

З метою урізноманітнення форм роботи над текстом підручника можна застосовувати гру «Зуст вуста». Сенс гри полягає в тому, що учням пропонується кількарізний переказ того самого уривка. У грі бере участь, скажімо, 4 учні - трьом із них пропонується на момент першого читання вийти з класу (йдеться про опрацювання вступних статей до оповідань або рубрик). Коли уривок прочитано, другий повертається до класу і довідується про опрацьоване з переказу першого учасника. Тоді цей другий так само переповідає почуте запрошеному третьому учаснику, а той, нарешті, четвертому. Четвертий учень переказує почуте всьому класові, а діти мають змогу порівняти, наскільки прочитане добре відтворене гравцем. Гра (модернізований «зіпсутий телефон») привчає висловлюватись точно, лаконічно. Вчитель має скеровувати гру так, аби відбувалася вона організовано та динамічно.

Надзвичайно широкі можливості застосування ігор на етапах осмислення, повторення та узагальнення історичного матеріалу. Найрізноманітніші тренінгові ігри (кросворди, шаради, ребуси, лото, вікторини, змагання, КВК), ігрові ситуації, створені навколо звичайних вправ, а також рольові ігри дають змогу суттєво модернізувати процес навчання.

Аби уникнути одноманітності на уроці, добре застосовувати з метою осмислення нового матеріалу, а також для перевірки засвоєного гру «Веселий олівець». Дітям пропонується розфарбувати якісь певні предмети із зображених або вибрати для кожного з предметів певний колір. Так, при вивченні уроку «Історія як наука» в 5-му класі учням можна запропонувати гру «Веселий олівець» для перевірки розуміння поняття «історичні джерела». Вчитель роздає учням аркуші, на яких зображено сувій, книгу, горщик, намистинки, напис на камені, й пропонує зафіксувати жовтим кольором речові історичні джерела, блакитним - писемні. На уроці «Речові історичні джерела. Археологія» гра «Веселий олівець» допоможе дітям зібрати сумку археолога та з'ясувати пам'ятки трипільської культури.

Розв'яжіть суперечку між Данилком та Тимошиком, зафарбувавши пам'ятки трипільців жовтим кольором.

Застосування олівця дасть змогу перетворити на гру й завдання, які за своєю сутністю ближчі до тестів. Так, у темі «Княжа Русь-Україна» в 5-му та «Виникнення та розквіт Київської Русі» в 7-му класах можна застосовувати завдання, де певним кольором треба зафарбувати «кубики» зі справами когось із князів.

Блакитним кольором зафарбуйте кубики, на яких вказано діяння Володимира Мономаха.

*Подумайте

Працюючи в парах, визначте, на яких етапах уроку можна використовувати ті чи інші пізнавальні ігри, описані в тексті, чим відрізняються ігри відповідно до елементу уроку.

Дитячу пристрасть до малювання можна використовувати з метою навчання історії і в грі «*Чарівний олівець*». Вона так само проста, як і попередня. Проте діти грають у неї залюбки, тим більше, коли їхні малювальні здібності й історичні уявлення належно поціновані - оцінені високим балом, вивішені на виставку або коли їхніми роботами прикрашено кабінет. «*Чарівний олівець*» може «оживити» легендарних засновників Києва, він допоможе створити герб родини або рідного міста (села), знайде недоречності художника-невдахи.

На малюнку зображено давньоруський човен. Виправ недоречності на малюнку Тимошика.

Ще цікавішою для п'ятикласника є гра «*Реставратор*». Отримавши елементарні уявлення про мистецтво реставрації з уроку «Речові історичні джерела» в 5-му класі, учні залюбки виконуватимуть різноманітні пізнавальні завдання: «реставруватимуть» трипільські горщики й архітектурні споруди, фрескові чи мозаїчні зображення й макети давніх міст, літописні сторінки тощо.

Вирізвавши фрагменти, «реставруй» трипільський горщик.

Великий навчально-розвивальний потенціал має гра «*Музей*». На різних уроках учням пропонується скласти різноманітні музейні колекції (в 5-му класі урок «Монети як...» - колекція зброї, монет, прикрас; урок «Виникнення українського козацтва. Запорізька Січ» - експозиція історичного музею, де «загубились» підписи до експонатів; урок «Культурне та церковне життя» - експозиція рукописних книжок; у 7-8-х класах - галереї портретів видатних історичних діячів тощо).

Вирізвавши малюнки та наклеївши їх у належні місця, складіть три різні музейні колекції «Коштовності стародавніх скарбів» - зброї, монет, прикрас.

Багато варіантів проведення в 7-8-х класах має гра «*Аукціон*». Її застосування в 5-му класі, де вивчається пропедевтичний курс, має певні

обмеження. Адже в 5-му класі йдеться не про систематичні знання подій, дат, явищ, персоналі, а лише про елементарні уявлення. Отож гру «*Аукціон*», на якому «продаються» високі бали, а грошовою одиницею виступають історичні знання, можна проводити наприкінці вивчення тем. Так, скажімо, після вивчення в 7-му класі теми «Виникнення та розквіт Київської Русі» можна провести аукціон історичних постатей. Продається найвищий бал (або приз, або фішка). Кожен учень може «придбати» його, назвавши історичного діяча вивченої доби. При цьому імена не повинні повторюватися (фіксацію «цін» - імен здійснює окремих учень, записуючи на дошці всі названі постаті. Якщо після якогось імені западає тиша, вчитель рахує: один, два, три, вдаряючи об стіл, ніби аукціонним молотком. Якщо до останнього, третього удару, іншу постать не названо, аукціон припиняється, найвищий бал отримує учень, який останнім назвав діяча епохи. Так само можна проводити аукціони подій, предметів - атрибутів доби козацтва (приміром, козацьких символів тощо) у 8-му класі.

З інтересом учні сприймають гру «*Разок намиста*». У ній можуть брати участь як окремі учні, так і цілий клас. Учням 7-го класу пропонується тема, скажімо «Розквіт Київської Русі за Ярослава Мудрого». Перший учасник гри називає ім'я когось з історичних діячів того періоду, приміром Ярослав Мудрий. Наступний повторює назване попереднім і додає якесь слово, словосполучення за темою: «Ярослав Мудрий, Софія Київська». Третій повторює твердження попередника й додає своє: «Ярослав Мудрий, Софія Київська, Золоті ворота...» Врешті-решт виходить довгий ланцюг слів - справжній разок намиста! - до певної теми. Учень, який довго мовчить або помиляється, вибуває з гри. Переможцем стає той, хто лишається останнім і правильно повторить увесь разок намистин-слів.

Вище йшлося про гру «*Реставратор*», сенс якої у відновленні пошкоджених зображень. Цю гру можна модифікувати і як словесно-логічну. Школярі залюбки «реставрують» пошкоджений історичний текст. Гра може мати таку форму.

Відновіть текст: Року 1620 гетьман Сагайдачний їхав до Києва і думав: «Минулися часи занепаду. Тепер, як і за Ярослава Мудрого, місто стає осередком о _____ и й к _____ и. Щороку зводяться нові церкви, при яких закладали _____ и, широкою річкою пливли з Європи _____ ж _____. А віднедавна зусиллями освічених городян створено в Києві _____ т _____ т _____, яке опікуватиметься книжною наукою. Завдяки київській шляхтянці Г _____ П _____ ні, яка подарувала братству власний маєток на Подолі, братчики мають свою школу. Навчатимуть у ній, як колись в Острозькій академії, найважливішим наукам».

Активізації пізнавальних інтересів школярів сприятиме гра «*Впізнай героя*». Один з учасників гри на хвильку виходить із класу. Учні під керівництвом учителя «задумують» героя, а тоді пропонують відгадати його. Гравцеві, що відгадує, дозволено задавати запитання,

проте такі, відповідь на які складають слова «так», «ні», «почасти». Кількість питань можна обмежити до п'яти й обумовити, аби між запитаннями пауза тривала не довше 30 секунд. Якщо гравець не справляється з завданням, він поступається місцем іншому. Обумовити також треба й те, що учень, який задає заборонені запитання типу «Це Богдан Хмельницький?», одразу вибуває з гри.

Цікавою й динамічною формою перевірки вивченого на попередньому уроці може бути гра «Слово за словом». Класу пропонується скласти розповідь за темою, але так, щоб кожен учень називав лише одне слово. Якщо хтось довго думає або помиляється, він пропускає хід. У підготовлених класах можна пропонувати одному учневі записувати «оповідь» на дошці, щоб згодом, після гри, проаналізувати її.

* Подумайте

Працюючи в парах, поясніть, як вікові особливості учнів впливають на вибір і організацію дидактичної гри.

Чимало вчителів у своїй практиці використовують різноманітні модифікації ігор на слова. Учням 5, 7-8-х класів до снаги «вгадувати» слова до теми за кількістю букв, як-от: *Впиши назву держави, з утворенням якої пов'язаний початок польського владарювання на українських землях*

за першою та останньою літерою (наприклад: *відгадай козацькі клейноди*

п _____ ч, л _____ и, к _____ а) тощо.

З інтересом діти складають піраміди слів за принципом збільшення-зменшення літер у кожному наступному ряду. Прикладом такої гри може бути змагання на найкмітливішого учня і найкращого знавця теми «Виникнення українського козацтва. Запорізька Січ». Учням пропонується вписати слова теми в історичну піраміду:

с	і	ч				
Р	а	д	а			
ч	а	й	к	а		
б	У	л	а	в	а	
з	є	т	ь	м	а	н

Цікавим пізнавальним завданням є *головоломки*. Учням можна запропонувати такі види цих ігрових завдань:

1. У головоломці приховане ім'я легендарного героя. Щоб прочитати його, з'єднай спочатку нижні, а потім верхні літери, не перериваючи лінію. Впиши відгадку в клітинки.

2. Знайди початок фрази й розбий на слова. Запиши й витлумач речення.

3. Знайди початок і прочитай слова спершу в зовнішньому колі, а потім у внутрішньому. Напиши назву документа, що її прочитав. Чим цікавий той документ? Коли й за яких обставин його було ухвалено.

4. Розплутавши клубок, прочитаєш рядки з вірша поета-шістдесятника Василя Симоненка, які стали крилатими. Поясни, як розумієш ці рядки.

Не втрачають інтересу школярі і до *ребусів*.

Особливе місце у процесі навчання історії мають і такі графічні загадки, як *кросворди*. Вони можуть застосовуватися як для фронтальної, так і для індивідуальної перевірки.

Цікавою грою, що дає змогу синтезувати белетристичні оповідання, науково-популярні тексти й ілюстративні матеріали в 5-му класі є гра «Жива картинка». Учням пропонується на основі текстів історичних оповідань «оживити» картину (власне, вибірково й за ролями переказати текст оповідання). Так, скажімо, для гри можна використати малюнок художника П. Андрусіва «Зустріч Данила Галицького з Батисем» на основі оповідання «Лихіша від лиха честь татарська».

* Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які вміння, навички і здібності учнів розвивають запропоновані автором ігри.

Ретельної підготовки вимагають *рольові та комплексні ігри*. Вони мають величезний пізнавальний, розвивальний та виховний ефект. За спостереженнями вчених, саме рольові ігри є найцікавішими для дітей. Історія з її героїчною тематикою, легендарністю, таємничістю, боротьбою добра й зла є чи не найблагодатнішим ґрунтом для проєкції у царину гри. Саме в таких іграх приховано практично безмежні можливості оновлення процесу навчання історії.

За класифікацією, що її дотримуються чимало дослідників, зокрема М. Короткова, *рольові ігри* і є власне іграми, відрізняючись від решти пізнавальних завдань наявністю прямої мови (діалогів) учасників та вигаданої (уявної) ситуації, що начебто мала місце в минулому або відбувається нині (з обговоренням минулого).

Рольові ігри поділяють на *театралізовані вистави, театралізовані ігри й проблемно-дискусійні ігри*.

Театралізовані вистави мають чіткий, завчасно складений сценарій, згідно з яким і розігруються ролі. Для успішного проведення таких ігор варто мати всі атрибути театрального мистецтва - й декорації, і костюми. Сенс театралізованої вистави при вивченні історії не лише в оживленні картин минулого, а й у наступному обговоренні всім класом.

Особливістю *театралізованих ігор* є те, що тексти ролей складають самі школярі. У порівнянні з театралізованими виставами тут значно більша вага імпровізації, хоча дійство й наближене до епохи, що

«оживає», а ситуація загалом не модернізується. Цілком зрозуміло, що такі ігри можливі при високому рівні підготовки учнів.

Проблемно-дискусійні ігри відтворюють вигадану ситуацію, ніби відбулася в минулому, проте розгортаються вони не за сценарієм, а навколо обговорення важливого питання чи проблеми. Проблемно-дискусійна гра передбачає суперечку учасників, кожен з учнів має обстоювати переконання чи позицію свого героя. Результат такої гри непередбачений, цілком залежить від підготовки та гри кожного з учасників.

Варто підкреслити, що учасниками рольових ігор з історії є всі учні класу, а не лише виконавці ролей. Дітям треба пояснювати, що завжди у грі ролі розподіляються таким чином: актори, глядачі й експерти. Власне, тому обов'язковими етапами занять з використанням ігор є вступне слово вчителя (воно може не збігатися у часі з власне грою, а передувати їй, коли, скажімо, гра-вистава відбувається не на уроці, а в певний час перед учнями кількох класів), обговорення по закінченні гри, де з'ясовуються не стільки нюанси вистави як дійства, а історичні факти, явища, якість їх відтворення тощо.

Рольові ігри мають великий навчальний ефект в усіх класах. Для прикладу розглянемо рольову гру - театралізовану виставу «Несподівана зустріч», побудовану на основі однойменного оповідання з підручника Власова В., Данилевської О. «Вступ до історії України: 5 клас», що до неї можна вдатися під час опрацювання теми «Початок національного відродження» на уроках історії в 5-му класі.

Мета заняття: створити в учнів яскраві, образні, осяжні для них уявлення про час життя Тараса Шевченка та багатогранність його особистості; наблизити до їхнього розуміння такі факти його біографії, як кріпацьке дитинство, осяйна, творча юність, вболівання за долю рідного народу й побутові поневіряння та душевні страждання в неволі та на засланні, велич Шевченкового генія й усвідомлення його непересічності сучасниками. Опосередкована мета театралізованої вистави - привчати п'ятикласників до багатомірного сприйняття історії, прищеплювати ставлення до минулого як до життя в усіх його проявах, а не як до схоластичної схеми в чорно-білих тонах. Як і будь-яка гра, запропонована нижче, розвиватиме уяву дітей, їх образне мислення, сферу почуттів, творчі здібності, пізнавальну активність.

Театралізованій виставі передусє тривала підготовка, під час якої діти-актори вивчають ролі, готують костюми, становлять танці, вивчають вірші. Останнє стосується всіх учасників свята, адже учні знають іще з початкової школи про Шевченка передусім як про поета.

Перед переглядом вистави вчитель нагадує учням, що по виставі їх чекають тестові пізнавальні завдання та обговорення.

Запропоновані запитання побудовані на матеріалі, обіграному у виставі, вони допоможуть систематизувати отриману історичну інформацію. На виконання власне тестового завдання потрібно 5-7 хв (за-

лежно від рівня підготовки дітей), завдання творчого характеру після тестів вимагатимуть від учнів 10-хвилинної роботи. Отже, тест має такий вигляд:

I. З поданих тверджень виберіть ті, що стосуються життя й творчості Тараса Шевченка.

- 1) Народився в кріпацькій родині.
- 2) Народився в сім'ї великого землевласника.
- 3) Зростав у злиднях.
- 4) Зростав у розкоші й багатстві.
- 5) Не мав змоги повноцінно вчитися.
- 6) Початкову освіту отримав, відвідуючи уроки найосвіченіших людей того часу.
- 7) Рано залишився сиротою, наймитував.
- 8) Був хатнім служкою (козачком) у пана Ангельгардта.
- 9) Рано виявив хист до малювання.
- 10) Разом з паном проживав у Вільні (тепер Вільнюс, столиця Литви), Петербурзі (Росія).
- 11) Учився малярству у всіх, хто хоч трошки мав відношення до малювання.
- 12) Виявив надзвичайну наполегливість і допитливість у навчанні.
- 13) Був викуплений друзями з кріпацтва.
- 14) З кріпацтва звільнив Шевченка пан Ангельгардт.
- 15) Здобувши волю, став відвідувати Петербурзьку академію мистецтв.
- 16) Був улюбленим учнем Карла Брюллова.
- 17) Під час навчання отримав кілька срібних медалей за виняткові успіхи.
- 18) Був найпопулярнішим портретистом.
- 19) Ставши відомим художником, забув про Україну.
- 20) Перебуваючи в Петербурзі, мріяв про повернення на Україну.
- 21) З туги за батьківщиною почав писати українською вірші.
- 22) Відбував 10-літнє заслання.
- 23) Перша збірка його віршів вийшла друком 1840 року під назвою «Кобзар».
- 24) Упродовж 19-ти років подорожував Європою.
- 25) Попри важкі дитинство та юність став однією з найосвіченіших особистостей того часу.
- 26) У своїх віршах вихваляв російського царя.
- 27) У своїх віршах звинувачував російського царя за те, що Україна не мала волі.

Наступний етап роботи (можна запропонувати виконувати як у класі, так і як домашнє завдання): розставити наведені в стилі твердження в хронологічній послідовності, склавши невелику розповідь про життєвий шлях Тараса Шевченка. Розповідь записати.

Подумайте

Працюючи в парах, визначте, які виховні та розвивальні можливості мають рольові та комплексні ігри.

Таким чином, практика показує, що гра на уроці - це заняття серйозне. Методично вірно організована гра, особливо рольова, вимагає від її учасників активної пізнавальної діяльності не тільки на рівні відтворення чи перетворення, але й на рівні творчого пошуку, сприяє співробітництву вчителя й учнів у процесі навчання. Однак слід зазначити, що навчальні ігри, звичайно, не можуть розглядатися як універсальний засіб і повинні використовуватися тільки в сукупності з іншими прийомами і засобами навчання.

Навчальні ігри в розумному поєднанні з іншими прийомами і засобами навчання допоможуть інтенсифікувати процес навчання історії, більш успішно вирішувати завдання з формування творчого мислення учнів, їх предметних компетенцій.

Перевірте себе

- 1) Що таке дидактична гра?
- 2) Як вона класифікується у методиці історії?
- 3) Якою є методика організації дидактичної гри на уроках історії в основній школі?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Проаналізуйте різні форми організації навчання історії, визначте критерії їх порівняння і порівняйте. Що є спільного і відмінного у різних формах навчання?
- 2) Якими є різновиди кожної з форм організації навчання? Дайте характеристику кожному з видів.
- 3) У чому особливості використання різних форм організації навчання в основній школі? Як ці особливості пов'язані з віком учнів?
- 4) Чи погоджуєтесь ви з тим, що є нетрадиційною формою навчання? Чому?

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть декілька практичних занять з цієї теми у формі практикуму.

- 1) Об'єднайтесь у малі групи та підготуйте план-конспект однієї з описаних форм занять. Представте його групі для аналізу і оцінки.
- 2) За представленим планом-конспектом змодельуйте урок в академічній групі та проаналізуйте його за складеною вами схемою аналізу.

Тема 14

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Характеристика основних моделей навчання історії. 2. Інтерактивні технології навчання. 3. Структура інтерактивного уроку історії.

Основні поняття теми: моделі навчання, інтерактивні методи, педагогічна технологія, технологія навчання, інтерактивний урок історії.

1. Характеристика основних моделей навчання історії

Перш ніж перейти до ґрунтовного розгляду інтерактивних технологій навчання історії та інтерактивного уроку, спробуємо з'ясувати загальну суть інтерактивного навчання і порівняємо його із загальновідомими, традиційними підходами. Скористаємось підходами, запропонованими Я. Голантом¹⁹⁶ ще в 60-х рр. ХХ ст. і охарактеризуємо три основні моделі навчання, що існують у сучасній школі. Я. Голант виділяв активну та пасивну моделі навчання залежно від участі учнів у навчальній діяльності. До цієї класифікації ми додаємо інтерактивне навчання.

Пасивна модель навчання.

Учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо - джерелом правильних знань. До відповідних методів навчання відносяться методи, за яких учні лише слухають і дивляться (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворююче опитування учнів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують яких-небудь творчих завдань. / *Активна модель навчання.*

Такий тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання (часто домашні), запитання від учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення.

Інтерактивна модель навчання.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «іпієгасі», де іпієг - це взаємний і асі - діяти, інтерактивний - здатний до

¹⁹⁶ Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. - М., 1957.

взаємодії, діалогу. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель являються рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. В ході інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи, наприклад у 20-ті роки¹⁹⁷, а також розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Ільїна, С. Лисенкової та ін.), теорії розвивального навчання.

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивались та вдосконалювались. У кінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують при викладанні різноманітних предметів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х рр., показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, але й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень були виражені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання». З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція - 5 %, читання - 10 %), а найбільших - інтерактивного (дискусійні групи - 50 %, практика через дію - 75 %, навчання інших чи негайне застосування набутого - 90 %). Це, звичайно, середньостатистичні дані і в

¹⁹⁷ Бригадно-лабораторний метод навчання набув поширення в практиці роботи радянської школи в 20-ті роки ХХ ст. і передбачав виконання спеціально сформованими учнівськими групами (бригадами, ланками) практичних, лабораторних робіт. Завдання, що їх виконували бригади, могли бути як єдиними, так і диференційованими. Метод навчання в парах змінного складу (колективний спосіб навчання - КСН) полягав у тому, що об'єднані в пари учні навчали один одного в процесі так званого організованого діалогу. Склад пар постійно змінювався. Учень, вивчивши тему, пояснював її іншим членам групи, і, в свою чергу, вислуховував пояснення інших. Заняття проводились без уроків та розкладу.

конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може прослідкувати кожен педагог.

Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських психологів. За їхніми оцінками старший школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10 % інформації, слухаючи - 26 %, розглядаючи - 30 %, слухаючи і розглядаючи - 50 %, обговорюючи - 70 %, особистий досвід - 80%, спільна діяльність з обговоренням - 90%, навчання інших - 95 %¹⁹⁸.

Отже, процес навчання - не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

Лекція - 5 % засвоєння

Читання - 10 % засвоєння

Відео/аудіо матеріали - 20 % засвоєння

Демонстрація - 30% засвоєння

Дискусійні групи - 50% засвоєння

Практика через дію — 75 % засвоєння

Навчання інших / застосування отриманих знань відразу ж - 90 % засвоєння

* Подумайте _____

Працюючи в парах, поясніть, за якими критеріями визначені ці моделі навчання, що в них спільного та відмінного.

Усе вищесказане, звичайно, не означає, що потрібно використовувати тільки інтерактивне навчання. Для навчання важливі всі рівні пізнання і всі види методик та технологій. Як можна помітити з нижченаданого опису різноманітних інтерактивних технологій, обов'язковою складовою їх є і так звані пасивні методи. Сильні й слабкі сторони пасивного, активного та інтерактивного навчання можна уявити у вигляді таблиці (див. с. 270).

Ця таблиця також допоможе вчителю вибрати тип уроку залежно від завдань і умов роботи. Проте, як ми бачимо з таблиці, при їхньому застосуванні педагог стикається з певними труднощами.

*Подумайте _____

Працюючи в парах, дайте відповідь на запитання: чим може допомогти учителю-практику ця таблиця? Свою думку поясніть прикладами.

¹⁹⁸ Ксендзова Г.Ю. Перспективніе школьніе технологии. - М.: Педобшество России, 2000. - С. 76.

Порівняльна характеристика моделей навчання

МОДЕЛІ НАВЧАННЯ (критерії порівняння)	ПАСИВНА МОДЕЛЬ (Суб'єкт - об'єктне навчання)	АКТИВНА МОДЕЛЬ (Суб'єкт- суб'єктне навчання)	ІНТЕРАКТИВНА МОДЕЛЬ (Суб'єкт - суб'єктне навчання)
1. Обсяг інформації, що подається і засвоюється	Великий обсяг інформації можна подати за короткий час у структурованому вигляді великій кількості учнів	Високий рівень подання інформації. Велика кількість учнів, які можуть одночасно отримувати інформацію	На вивчення порівняно невеликого обсягу інформації витрачається значний час
2. Результати навчання (знання, уміння та навички, життєві компетенції)	Засвоєння знань, їх розуміння. Розвиток умінь слухати, записувати, конспектувати велику кількість інформації, уміння відтворювати її	Засвоєння знань, їх розуміння. Орієнтована на розвиток широкого спектра пізнавальних умінь і навичок. Передбачає диференціацію навчання шляхом індивідуальних програм та завдань	Засвоєння знань, їх розуміння. Розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел. Можливість переносу отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя учнів. Можливість розвитку соціальної та громадянської компетентності учнів на всіх предметах
3. Відсоток засвоєння інформації	Як правило, невисокий	Достатньо високий	Як правило, високий
4. Контроль над процесом навчання	Викладач добре контролює обсяг і глибину подання матеріалу, темп діяльності, час і зовнішню сторону навчання. Результати роботи учнів непередбачені. Зворотний зв'язок учителя з учнями відсутній	Викладач добре контролює обсяг і глибину вивчення, час і хід навчання. Результати роботи учнів передбачені. Існує можливість співпраці учителя з кожним з учнів окремо.	Контроль учителя за обсягом і глибиною засвоєння знань, часом і ходом навчання є опосередкованим. Результати роботи учнів, менш передбачені. Значні можливості для самоконтролю і взаємоконтролю

Продовження таблиці

		Постійний зворотний зв'язок учителя з учнями	учнів. Є необхідність у подальшій корекції знань, умінь та навичок учнів
5. Роль особистості педагога	Безпосередній вплив учителя (або автора навчальних матеріалів) на учнів. Особисті якості педагога залишаються в тіні, він виступає як «джерело» знань, організатор процесу навчання	Особисті якості педагога та його професійна майстерність є однією з умов функціонування даної моделі. Учитель є джерелом знань, організатором, контролером, консультантом. Високий рівень навантаження на вчителя	Педагог є організатором навчання, фасилітатором дискусій, консультантом. Він сильніше розкривається перед учнями, виступає як лідер, наставник. Забезпечуються можливості демократичного, рівноправного партнерства між учителем і учнями та всередині учнівського колективу.
6. Роль учнів	Відносно пасивна; учні не приймають важливих рішень щодо власного і колективного процесу навчання	Забезпечена активність частини учнів. Небезпека вилучення іншої частини учнів з навчального процесу. Відсутність взаємодії всередині учнівського колективу	Надзвичайно активна. Учні приймають важливі рішення щодо процесу навчання, здійснюють процес навчання значною мірою самостійно. Мають можливість спілкування між собою і розвитку комунікативних умінь та навичок. Поєднання різноманітних видів діяльності учнів
7. Джерело мотивації навчання	Зовнішнє (оцінки, педагог, батьки, суспільство)	Поєднання зовнішніх (оцінки, педагог, батьки, суспільство) та внутрішніх (інтерес самого учня) мотивів	Глибока внутрішня мотивація (інтерес самого учня)

Так, наприклад, робота учнів у групах та парах, взаємонавчання учнів у парах змінного складу дають разючі результати, однак мають і свої слабкі сторони, які необхідно враховувати, використовуючи цю технологію:

<i>Позитивні сторони</i>	<i>Слабкі сторони</i>
1. Учитель отримує можливість більш раціонально розподілити свій час, допомагаючи більш активно дітям зі спеціальними проблемами - особистішими та інтелектуальними	1. Важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм
2. Учитель менше часу змушений витрачати на подолання труднощів з дисципліною	2. Дорослим важко контролювати процес взаємонавчання, а результат не завжди ефективний
3. Учні, які мають свій досвід «вчителювання», ставляться до вчителів з більшою повагою	3. За невдалого навчання необхідно перевчати учня «школяра-вчителя» (і його самого), що потребує додаткового часу

Для того щоб подолати складності застосування окремих інтерактивних технологій і перетворити їх слабкі сторони в сильні, треба пам'ятати:

- Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учням, так і педагогу. Починайте з поступового включення елементів цієї моделі, якщо ви або учні з ними не знайомі. Як педагогу, так і учням треба звикнути до них. Можна навіть створити цілий план поступового впровадження інтерактивного навчання. Краще старанно підготувати декілька інтерактивних занять у навчальному році, чим часто проводити насіпх підготовлені «ігри».

- Можна провести з учнями особливе «організаційне заняття» і створити разом із ними «правила роботи в класі». Налаштуйте учнів на старанну підготовку до інтерактивних занять. Використовуйте спочатку прості інтерактивні технології - робота в парах, малих групах, «мозковий штурм» і т. д. Коли у вас і в учнів з'явиться досвід подібної роботи, такі заняття будуть проходити набагато легше, а підготовка не буде потребувати багато часу.

- Використання інтерактивного навчання - не самоціль. Це лише засіб для досягнення тієї атмосфери в класі, що найкраще сприяє атмосфері співробітництва, порозуміння і доброзичливості, надає можливості дійсно реалізувати особистісно-орієнтоване навчання.

- Якщо застосування вами інтерактивної моделі у конкретному класі веде до протилежних результатів, треба переглянути вашу стратегію й обережно підходити до її використання. Можливо, варто обговорити цю ситуацію з учнями (чи правильно ви їх розумієте і використовуєте, чи готові ви й учні до їх використання?).

- Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу і глибоко його вивчити (а не перетворити технології в безглузді «ігри заради самих ігор»), педагог повинен старанно планувати свою роботу, щоб:

- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- відібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або «граючись» виконали його;
- на одному занятті можна використовувати одну (максимум дві) інтерактивні вправи, а не їх калейдоскоп;
- дуже важливим є провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу і на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;
- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

Для зміцнення контролю над ходом процесу навчання за умов використання інтерактивної моделі навчання викладач також повинен попередньо добре підготуватися:

- глибоко вивчити і продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад, різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо;

- старанно спланувати і розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття (при описі ходу занять автори постаралися максимально полегшити підготовку викладача до проведення заняття, докладно описуючи весь хід занять);

- мотивувати учнів до вивчення шляхом добору найбільш цікавих для учнів випадків, проблем; оголошення очікуваних результатів (цілей) заняття і критеріїв оцінки роботи учнів;

- передбачити різноманітні методи для привернення уваги учнів, настроювання їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії; цьому, зокрема, можуть сприяти різноманітні вправи.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, складіть алгоритм кроків, які має послідовно застосувати вчитель, щоб перейти до інтерактивної моделі навчання. Порівняйте результати роботи груп.

Перевірте себе

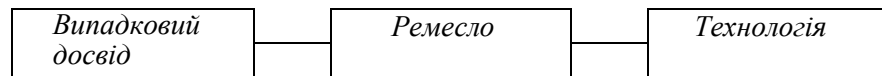
- 1) Визначте основні риси пасивної та активної моделей навчання.
- 2) Чим відрізняється від них інтерактивна модель?
- 3) У чому сильні сторони та обмеження у використанні інтерактивної моделі?
- 4) Як учитель може подолати ці обмеження?

2. Інтерактивні технології навчання

Розвиток науки і техніки запропонував вчителям та учням нові форми комунікації, нові типи рішення абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи вчителя із авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання, що вкладалася б у схему *учень - технологія - вчитель*, за якої викладач перетворюється в педагога - методолога, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання. Педагогічна майстерність сучасного вчителя має розвиватись «не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмету, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність»¹⁹⁹.

У сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять освітні, педагогічні, навчальні технології. Деякі дослідники²⁰⁰ нараховують близько 300 трактувань цих термінів, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається. Одні науковці розуміють під терміном «технологія»²⁰¹ управління педагогічними процесами, інші - способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети та ін.

Оскільки визначення терміна «технологія навчання» надзвичайно важливе для розуміння суті запропонованих нами підходів, спробуємо розібратись. Звернення до історії розвитку виробництва дає підстави припустити, що розвиток будь-якої галузі *діяльності* людини відбувається за схемою:



Ми бачимо, що виготовлення будь-якого продукту проходить кілька етапів, починаючи від перших, невмілих спроб і закінчуючи певним, добре продуманим способом виробництва з використанням технічних чи якихось інших засобів виробництва під керівництвом людини.

Можна припустити, що різниця між технологією і методик сфері освіти полягає в тому ж, у чому різниця між технологією

¹⁹⁹ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За заг. ред. Сисоєвої С.О. - К., 2001. - С. 44.

²⁰⁰ Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции // Педагогика. - 1997. - № 7. - С. 24.

²⁰¹ Технологія походить від грецьких слів *тєсппє* - мистецтво, майстерність та *тєшо\$* - навчати. В буквальному перекладі «педагогічна технологія» означає вчення про педагогічну майстерність. У процесуальному розумінні технологія відповідає на запитання «Як зробити (з чого та якими засобами)?».

ремісництвом у виробничій сфері. Тобто це різниця між високопродуктивним машинним виробництвом і відносно низькоефективною ручною працею.

На думку деяких дослідників, технологію від методики відрізняють «два принципові моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія - набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат»²⁰². Окрім того, за технологічного навчання відсутні безліч «якщо»: якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. «Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат»²⁰³. Технологія, на відміну від методик, не допускає варіативності, із неї не можна викинути якісь елементи. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності, проб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок, внесення виправлення та змін у подальшу діяльність.

* Подумайте

Працюючи в парах, дайте власне визначення поняття «технологічний підхід до навчання».

Оскільки певне розведення термінів «педагогічна технологія» та «технологія навчання» важливе для розуміння суті запропонованого нами підходу, спробуємо розвести ці поняття.

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом врахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Педагогічна технологія відповідає на запитання як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання. Таким чином, технологія - це комплекс, що складається із:

- запланованих результатів;
- засобів оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, прийомів навчання, оптимальних для даної конкретної ситуації;
- набору моделей навчання, розроблених вчителем на цій основі.

Розглянемо ці компоненти більш ґрунтовно.

1. Для планування результатів застосовують рівневий підхід. Рівнів планування результатів може бути скільки завгодно. Основних, згідно

²⁰² Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / Під ред. Сисоєвої С.О. - К., 2001. - С. 42.

²⁰³ Там само. - С. 43.

з теорією розвивального навчання Л.С. Виготського, три: 1) орієнтація на випадкові одиничні ознаки (узнавання, згадування) - мінімальний рівень (уповільнений); 2) орієнтація на локальні ознаки (співставлення, порівняння) - загальний (оптимальний); 3) орієнтація на глобальні ознаки та властивості (перенос знань на нову ситуацію) - прискорений рівень планування результатів.

2. Технологія має містити критерії для оцінки стану учнів, вибору моделі навчання.

3. Модель - найбільш короткий шлях від початкових умов до запланованих результатів. В основі моделі - комплекс методів навчання.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. Деякі дослідники називають її ще й дидактичною технологією²⁰⁴.

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: *системності* (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), *керованості* (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), *ефективності* (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), *відтворюваності* (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

* Подумайте

Працюючи в парах, поясніть, чим відрізняються одна від одної педагогічні технології й технології навчання.

Виходячи з усього сказаного вище, ми будемо надалі говорити про інтерактивну модель навчально-виховного процесу, яка передбачає використання інтерактивних технологій, а також відповідних їм методів навчання за різних форм організації.

У темі «Поняття про методи, прийоми і засоби навчання історії» було надано класифікацію інтерактивних методів навчання історії за характером взаємодії вчителя і учнів. Такими методами є: *груповий*, (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується черед співпрацю у малих групах); *колективний* (багатостороння взаємодія І полілогом, в якому бере участь кожен учень класу); *колективно-груповий* (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу). Ці методи є частиною інтерактивних технологій навчання і разом з цілями, відповідно структурованим змістом та засобами навчання складають інтерактивну модель. Кожен з методів виступає у навчанні історії як сукупність прийомів і засобів, адекватних змісту навчального історичного матеріалу. Наприклад, працюючи у малих групах, учні застосовують прийоми навчальної роботи на емпіричному (сюжетне

оповідання, аналітичний опис, образна характеристика тощо) і теоретичному рівні (міркування, пояснення, доведення та ін).

Розглянемо докладніше інтерактивні методи як основу для розбудови інтерактивних технологій навчання.

Колективний (фронтальний) метод передбачає навчання однією людиною (здебільшого вчителем) групи учнів чи цілого класу. За такої організації навчальної діяльності кількість слухаючих завжди більша від тих, хто говорить. Усі учні, в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів.

Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативний метод відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями більш високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Він легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання.

Почуття групової приналежності дає учням змогу подолати труднощі, які постають на їх шляху. Коли діти навчаються разом з іншими, вони відчувають істотну емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає їм можливість вийти далеко за рамки їх нинішнього рівня знань і умінь.

Ключовою ознакою інтерактивного групового методу є кооперація учнів. Групову роботу, яка поширена в сучасній українській школі, не завжди можна вважати кооперативною, перш за все тому, що при такій роботі учні не мають спільної мети. Адже вчитель ставить перед дітьми не спільну, а однакову для всіх мету. Внаслідок цього в учнів виробляється ставлення до навчальної діяльності не як до спільної і творчої праці, а як до чогось індивідуального й обов'язкового. Діяльність, спрямована на досягнення спільної мети, об'єднує, а однакової - викликає конкуренцію, змагання.

Спільну мету легко відрізнити від однакової для всіх. Якщо завдання, поставлене вчителем може виконати кожен учень самостійно, навіть працюючи в групі, то така мета однакова для всіх. А якщо за певний, вказаний проміжок часу завдання можуть виконати лише всі учні спільними зусиллями, то така мета є спільною. Одна людина досягти її не в змозі.

Навчальна мета може бути спільною в тому випадку, коли в ході навчання, окрім засвоєння нових знань, умінь і навичок, група учнів навчає кожного свого члена. Це передбачає систематичну участь кожного учня в навчанні всіх.

Освітні технології. За заг. ред. О.М. Пехоти. - К., 2001. - С. 21.

Співробітництво (кооперація) - це спільна діяльність для досягнення загальних цілей²⁰⁵. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Кооперативним навчанням називається такий спосіб його організації, при якому учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів. Ідея проста. Одержавши інструкції від учителя, учні об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримане завдання - доти, доки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди.

У результаті виграють усі («Твій успіх йде на користь мені, а мій - на користь тобі»), учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на загальну долю («Або ми потонемо, або впливемо, але - разом»). Успіхи кожного визначаються не тільки їм самим, але і зусиллями його товаришів («Ми не можемо обійтися без тебе»). Усі члени групи пишуться успіхами один одного і разом святкують перемогу, коли один із членів групи удостоюється похвали за особливі досягнення («Ми всі поздоровляємо тебе з успіхом!»). У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність цілей, що досягаються учнями: вони розуміють, що можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші по групі також досягнуть успіху.

Успіх члена команди при презентації результатів дослідження групою якоїсь теми, наприклад «Визвольна війна українського народу: чи були альтернативи об'єднанню з Московією?», залежить як від його особистих зусиль, так і від внеску інших членів групи, що допомагають йому знаннями, вміннями і практичними можливостями. Жоден член групи поодиночку не має всієї інформації, вміння чи можливості, необхідних для того, щоб забезпечити успіх групової діяльності.

Навчальні цілі учнів можуть бути структуровані по-різному: одні стимулюють спільні зусилля, інші - конкуренцію, треті - тільки зусилля окремої особистості. На відміну від ситуації кооперативного навчання, ситуація конкуренції виникає, коли учні змагаються один з одним, щоб досягти мети, що насправді досяжна тільки для одного чи декількох учнів. У конкуренції присутня негативна взаємозалежність між цілями, що досягаються. Учні розуміють, що вони досягають своїх цілей тільки за умови, що інші учні класу зазнають невдачі. Здійснюється нормативна оцінка власних досягнень. У підсумку - учні або ретельно працюють, щоб перемогти інших однокласників, або, махнувши рукою, відступають, оскільки не вірять, що в них є шанс на перемогу. В індивідуалістській навчальній ситуації учні працюють поодиночку, щоб досягти цілей, що ніяк не співвідносяться з

²⁰⁵ Пометун О. Кооперативне навчання учнів на уроці історії // Історія в школах України. - 2004. - № 5. - С. 55.

цілями однокласників. Цілі, до яких прагнуть учні, незалежні одна від одної. Учні розуміють, що їхні успіхи не залежать від діяльності товаришів. Як результат, вони зосереджуються винятково на власних інтересах і персональному успіху, а успіхи і невдачі інших ігнорують як те, що не має ніякого значення.

Позитивний ефект, що має співробітництво для досягнення багатьох важливих результатів, робить груповий кооперативний метод одним з найбільш цінних інструментів в арсеналі педагога.

Організувати урок таким чином, щоб учні дійсно працювали в режимі співробітництва, можна лише розуміючи, які компоненти запускають механізм співробітництва.

Оволодіння суттєвими компонентами співробітництва дозволяє вчителям:

- застосовувати кооперативний метод за умов роботи за діючими навчальними програмами в межах звичайних шкільних курсів;
- перебудовувати уроки, уже побудовані на застосуванні кооперативного методу, таким чином, щоб вони відповідали даній навчальній ситуації і дозволяли корегувати недоліки навчальних програм та недостатній пізнавальний рівень учнів;
- діагностувати проблеми, що можуть виникнути в деяких учнів при кооперативному навчанні, і втручатися, щоб збільшити ефективність навчання в групі.

Суттєвими компонентами співробітництва є позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, що стимулює діяльність; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробка даних про роботу групи. Структурне систематичне включення цих основних елементів у ситуацію навчання дозволяє сподіватися, що група буде застосовувати саме спільні зусилля і що вдасться дисципліновано впровадити кооперативне навчання - успішне і надовго²⁰⁶.

Кооперативне навчання може здійснюватись не тільки в групах, але й у парах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання. Взаємодія учнів у парі, порівняно з групою, має свої особливості, які відбиваються на організації діяльності, але за механізмами впливу на розвиток дітей є значною мірою подібною до групової діяльності. Робота в парах застосовується і як окрема самостійна технологія навчання, і як підготовчий етап до роботи в групах, який допомагає розвинути в учнів комунікативні та інші вміння і навички.

Отже, основними ознаками групового методу є:

1. Об'єднання учнів класу в групи для досягнення конкретного навчального результату. Склад групи не може бути постійним протягом

²⁰⁶ Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. - С. 24-33.

тривалого часу. Він змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань, що необхідно виконати.

3. Кожна група розв'язує певну проблему, визначену завданням, яке може бути:

- за складністю однаковим для гетерогенних (складаються з учнів з різним рівнем пізнавальних можливостей) груп або диференційованим для гомогенних (складаються з учнів приблизно рівних за пізнавальними можливостями);

- за змістом та навчальною метою однаковим для всіх груп (без залежності від складу групи).

- за змістом взаємодоповнюючим або послідовно пов'язаним із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків;

- за способом (процедурою) виконання різним або однаковим.

4. Завдання в групі виконується в такий спосіб, щоб було можливо врахувати і оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому.

Кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру і обсягу знань, що опрацьовуються, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Вона обумовлюється наданням кожному учневі можливості зробити чітко визначений внесок у виконання завдання. Оптимальною вважають групу з 3-6-ти осіб тому, що при меншій кількості учням важко різнобічно розглянути проблему, а при більшій - складно врахувати, яку саме роботу виконав кожний учень.

Зі збільшенням розміру групи збільшується рівень набуття спроможності, досвіду і навичок. Проте підвищується ймовірність порушень правил поведінки, прийнятих всіма.

Об'єднання в групи може здійснюватись вчителем (у більшості випадків на добровільній основі, за результатами жеребкування) або самими учнями за власним вибором. Існує багато ефективних способів об'єднання учнів у групи:

- можна заздалегідь скласти список і вивісити його в класі ще до уроку. У цьому випадку вчитель контролює склад групи;

- можна попросити учнів розрахуватися на «перший, другий ...», об'єднати їх за порами року, квітками тощо (замість номерів можна використовувати різнобарвні картки, різноманітні предмети і т. д.).

В окремих випадках вчитель може зберегти групу, яка вже почала працювати над проблемою на декілька уроків у постійному складі, або виділити постійно (на певний час) діючу групу експертів, спостерігачів тощо. Треба тільки пам'ятати, що демократичність інтерактивного навчання, його особистісна орієнтованість потребує обов'язкового залучення учнів до організації їхньої діяльності, тобто обговорення з ними можливого складу груп, процедур групової діяльності, її очікуваних результатів і досягнення демократичної згоди між учнями і вчителем на всіх етапах навчально-виховного процесу.

Отже, групи можуть бути гомогенними (однорідними), тобто об'єднувати учнів за певними ознаками, наприклад за рівнем знань та позаурочної інформації з предмета, або гетерогенними (різнорідними). Найбільш бажано поміщати в одну групу сильних, середніх і слабких учнів. У різнорідних групах стимулюється творче мислення й інтенсивний обмін ідеями.

За умов використання колективно-групового методу робота малих груп поєднується з фронтальною, зберігаючи основний принцип інтеракції: постійну взаємодію учнів між собою, їх співпрацю, спілкування, співробітництво. Вчитель тільки організатор і координатор такої взаємодії. Застосування групових форм організації діяльності учнів в рамках класноурочної системи навчання дає змогу позбутися деяких її вад і є однією з умов використання інтерактивних технологій навчання.

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання історії в рамках класноурочної системи дає змогу позбутися деяких її вад і є однією з умов використання інтерактивних технологій навчання.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, визначте основні вимоги до методики застосування трьох інтерактивних методів навчання історії та придумайте приклади їх застосування на уроках в основній школі.

Розглянемо докладніше ті технології інтерактивного навчання, що були запропоновані у даному посібнику для опрацювання його змісту.

Робота в парах

Технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Крім того, вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Серед них можна назвати такі:

- Обговорити навчальний текст, завдання, історичний документ.

- Взяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до історичної події, постаті, змісту документа.

- Зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного.

- Зробити підсумок уроку чи серії уроків по темі.

- Розробити разом запитання до викладача.

- Проаналізувати проблему, визначити способи її розв'язання, визначити та узагальнити зв'язки та тенденції історичного розвитку,

ознаки поняття, підібрати історичні приклади, що конкретизують теорію, порівняти явища, події, процеси.

- Протестувати один одного (перевірити засвоєння певного навчального історичного матеріалу).
- Дати відповіді на запитання вчителя.
- Порівняти записи, зроблені в класі та ін.

Пам'ятка для вчителя

1. Запропонуйте учням завдання, задайте запитання для невеличкої дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1-2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте учнів у пари, визначте, хто з них буде висловлюватись першим, і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом. За потребою це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

*** Подумайте**

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Два-чотири - всі разом

Ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вміння переконувати та вести дискусію.

Пам'ятка для вчителя

1. Задайте учням запитання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення запитання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1-2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте учнів у пари і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте, що пари обов'язково мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. Об'єднайте пари в четвірки і попросіть обговорити попередньо досягнуті рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове.

4. Залежно від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

*** Подумайте**

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Робота в малих групах

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для швидкої взаємодії. Використовуйте малі групи тільки в тих випадках, коли задача вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Пам'ятка для вчителя

1. Переконайтеся, що учні володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання. Якщо робота виявиться надто адною для більшості учнів, вони не стануть докладати зусиль.

2. Об'єднайте учнів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох ів. П'ять-шість чоловік - це оптимальна верхня межа для проведення обговорення в рамках малої групи. У процесі формування груп остерегайтеся навішування будь-яких «ярликів» на учнів.

3. Запропонуйте їм пересісти по групах. Переконайтеся в тому, що учні сидять по колу - «пліч-о-пліч, око-в-око». Усі члени групи повинні добре бачити один одного.

4. Повідомте (нагадайте) учнів про ролі, які вони повинні розподілити між собою і виконувати під час групової роботи:

Спікер, головуєчий (керівник групи):

- зачитує завдання групі;
- організовує порядок виконання;
- пропонує учасникам групи висловитися по черзі;
- заохочує групу до роботи;
- підводить підсумки роботи;
- визначає доповідача.

Секретар:

- веде записи результатів роботи групи;
- записи веде коротко й розбірливо;
- як член групи повинен бути готовий висловити думки групи у підсумках чи допомогти доповідачу.

Посередник:

- стежить за часом;
- заохочує групу до роботи.

Доповідач:

- чітко висловлює думку групи;
- доповідає про результати роботи групи.

5. Будьте уважні до питань внутрігрупового керування. Якщо один з учнів повинен відзвітувати перед класом про роботу групи, забез-

печте справедливий вибір доповідача. 5. Дайте кожній групі конкретну задачу й інструкцію (правила) щодо організації групової роботи. Намагайтеся зробити свої інструкції максимально чіткими. Мало ймовірно, що група зможе сприйняти більше одної чи двох, навіть дуже чітких, інструкцій за один раз.

6. Стежте за часом. Надайте групам досить часу на виконання завдання. Подумайте, чим зайняти групи, які справляться із завданням раніше за інших.

7. Подумайте про те, як ваш метод заохочення (оцінки) впливає на застосування методу роботи в малих групах. Забезпечте нагороди за групові зусилля.

8. Будьте готові до підвищеного шуму, характерного для методу спільного навчання.

9. Під час роботи груп обійдіть їх, запропонувавши допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте увагу на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.

10. Запропонуйте групам представити результати роботи.

11. Запитайте учнів, чи була проведена робота корисною і чого вони навчилися. Використайте їхні ідеї наступного разу.

14. Прокоментуйте роботу груп з точки зору її навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності.

Приблизно таким чином ви маєте організовувати роботу в групах до того часу, коли вона стане звичною для учнів.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і представлення групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп.

«Діалог». Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у складанні кінцевого тексту, узагальнюючої характеристики, переліку ознак, схемі, таблиці тощо. Наприклад, на уроці систематизації та узагальнення знань з теми «Країни Стародавнього Сходу» (6 клас) кожна з груп працює з навчальним матеріалом однієї з країн, узагальнюючи його за спільними для всіх критеріями: природні умови, господарство, характер влади, верстви населення, культура тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Клас об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів з сильних учнів. Робочі групи отримують 5-10 хвилин для виконання завдання. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. До зошитів занотовується кінцевий варіант.

«Спільний проект». Має таку ж саму мету та об'єднує в групи, як і діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці певні положення. В результаті з відповідей представників груп складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою експертів.

«Пошук інформації». Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (звичай тієї, що доповнює раніше прочитану вчителем лекцію або матеріал попереднього уроку, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Використовується, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал. Така технологія завжди використовується на лабораторних і практичних заняттях з історії.

Для груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації. До них можуть належати:

- документи,
 - підручники,
 - довідкові видання,
 - доступна інформація на комп'ютері,
 - артефакти (пам'ятки матеріальної культури).
- Учні об'єднуються в групи. Кожна група отримує запитання по

темі уроку. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці уроку заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всім класом.

*Подумайте

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Коло ідей

Метою «Кола ідей» є вирішення гострих суперечливих питань або створення списку ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого запитання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі.

Коли малі групи завершили виконувати завдання і готові представити інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, вчитель запитує всі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дозволить кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант, можуть представлятись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну

ідею усно або написати свою думку або ідею на картці-індексі без імені. Вчитель збирає усі картки і складає список зазначених в них ідей на дошці або починає дискусію, використовуючи інформацію з карток.

Обговорення проблеми в загальному колі

Це технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими, її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань в навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Вчителі мають заохочувати всіх до рівної участі та дискусії.

Пам'ятка для вчителя

Бажано розташувати стільці або парти по колу. Весь клас обговорює ідеї чи події, що стосуються якоїсь певної теми. Обговорення будується навколо запланованої або імпровізованої теми, яку слід визначити зрозуміло для всіх присутніх до початку обговорення. Учні висловлюються за бажанням. Обговорення триває, доки є бажання висловитись. Вчитель бере слово (якщо вважає за потрібне) наприкінці обговорення. Він може висловити свою думку.

***Подумайте**

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

«Мікрофон»

Різновидом загальногрупового обговорення є технологія «Мікрофон», який надає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Пам'ятка для вчителя

- Поставте запитання класу.
- Запропонуйте класу якийсь предмет (рвучку, олівець тощо), який буде виконувати роль уявного мікрофона. Його учні будуть передавати один одному, по черзі беручи слово.
- Надавайте слово тільки тому, хто отримує уявний мікрофон.
- Запропонуйте учням говорити лаконічно й швидко (не більше ніж 0,5-1 хвилину).
- Не коментуйте і не оцінюйте подані відповіді.

Незакінчені речення

Цей прийом часто поєднується з методом «мікрофона» і надає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота з такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати уміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Пам'ятка для вчителя

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, вчитель формулює незакінчене речення і пропонує учням, висловлюючись, закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ зі запропонованої формули. Учениці та учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...» Або: «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...» Або: «Це рішення було прийняте тому, що...» тощо.

***Подумайте**

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

«Мозковий штурм»

Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення декількох рішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дозволяє їм вільно висловлювати свої думки. Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоби зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Пам'ятка для вчителя

Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою.

Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

Зверніть увагу на такі моменти.

1. Під час висування ідей не пропускайте жодної. Якщо ви будете роздумувати над ідеями й оцінювати їх під час висловлювання, учні зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і більш досконалі.

2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдасться одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі - двічі подумують, перед тим як висловлять.)

3. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.

4. Спонукайте всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна раніше висунутих ідей часто веде до висунення нових, що перевершують попередні.

5. У класі можна повісити такий плакат:
 А. Кажіть усе, що вважаєте за потрібне.
 В. Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших. С.
 Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим. Д.
 Розширення запропонованої ідеї заохочується.
 6. По закінченні обговоріть й оцініть запропоновані ідеї.

*** Подумайте**

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Займи позицію

Цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використовувати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певної інформації з проблеми і усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення. Слід використовувати дві протилежні думки, які не мають однієї (правильної) відповіді.

Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, учні:

- 1) знайомляться з альтернативними поглядами, різними типами історичних інтерпретацій;
- 2) прогнозують, які наслідки будуть мати індивідуальні позиції і політичні рішення для суспільства, для окремих людей;
- 3) на практиці використовують уміння захищати власну позицію;
- 4) вчать вислуховувати інших;
- 5) отримують додаткові знання з теми.

Пам'ятка для вчителя

- Запропонуйте учням дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію щодо цього питання.

- Розмістіть плакати в протилежних кутах кімнати. На одному з них написано «згідний (згідна)», на іншому - «не згідний (не згідна)». (Варіанти: на плакатах можуть бути викладені полярні позиції щодо проблеми: наприклад, «Іван Виговський обов'язково повинен був укласти Гадяцький мир з Польщею» і «За цих історичних умов ні в якому разі не можна було підписувати ніяких угод з Польщею»). Або ви можете запропонувати три позиції:

Так	Ні	Не знаю (це складне питання для мене)
-----	----	---------------------------------------

- Вивісіть правила проведення вправи й обговоріть їх.
- Попросіть учасників стати біля відповідного плаката, залежно від їхньої думки щодо обговорюваної проблеми, «проголосувати ногами».

- Виберіть декількох учасників і попросіть їх обґрунтувати свою позицію або запропонуйте всім, хто поділяє одну і ту саму точку зору, обговорити її і виробити спільні аргументи на її захист.
- Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плаката. Запропонуйте учням перейти і обґрунтувати причини свого переходу.
- Попросіть учасників назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

*** Подумайте**

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Дискусія

Дискусія - це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Пам'ятка для вчителя

1. Планування дискусії
 - а) Виберіть тему для дискусії. Вона має бути сформульована про проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними.
 - б) Дуже важливим елементом дискусії є план. Він може пропонуватись учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Учні, маючи такий план, можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати собі нотатки тощо.
 - в) Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому разі вчителю доцільно залучити до складання плану самих учнів.
 - г) Підготуйте матеріал, який учні повинні будуть прочитати вдома. Намагайтесь, щоб там були представлені всі точки зору.
 - д) Складіть список запитань, які допоможуть вам спрямовувати обговорення та привертати увагу класу до проблеми.
 - е) Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в класі атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому в класі бажано виробити правила культури ведення дискусії.
2. Хід дискусії
 - а) Повторіть з учнями основні правила участі в дискусії.
 - б) Робіть помітки, які дозволять вам триматися в рамках обговорюваної проблеми.
 - в) Активно користуйтеся жестами та мімікою, які допомагають підтримувати хід дискусії, не перериваючи її.

г) Для того щоб повернутись до теми обговорення, скажіть, наприклад, так: «Схоже, ми відхилилися, давайте повернемося до поняття ...»

д) Уважно слухайте учнів, стежте за ходом обговорення, настроєм, не давайте відхилитись від теми.

е) Не дозволяйте обговоренню перетворитись в гарячу суперечку, але й не гасить всі прояви емоцій. Задавайте конкретні запитання, щоб пробудити обговорення, й абстрактні, щоб остудити запал.

є) Змініть формулювання проблем, що обговорюються, або застосуйте інший прийом поживлення думок, якщо дискусія вщухає.

ж) Щоб завершити обговорення, запитайте, наприклад: «Ніхто не хоче ще щось додати на завершення?»

з) Виділіть досить часу для заключної частини і попросіть самих учнів підсумувати за такою схемою:

- Які найбільш переконливі аргументи обох сторін? Перерахуйте їх.

- Якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна отримати інформацію?

* Подумайте

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Дебати

Один із найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології розв'язання проблем. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Однак можна поставити й інше завдання - спільно вирішити поставлену проблему. В такому разі учні повинні будуть, висловивши свою точку зору, уважно вислухати протилежну сторону, щоб знайти точки дотику. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоції один на одного, а спілкувались спокійно.

Пам'ятка для вчителя

1. Підготовка:

а) повідомте учням тему дебатів;

б) об'єднайте учнів у групи (дві чи три позиції). Можна придумати ролі для груп (вчителі, батьки, селяни і т. д.);

в) підготуйте й роздайте чи поясніть, де знайти інформацію з теми дебатів. Учні повинні підготуватись заздалегідь;

г) підготуйте аудиторію.

2. Хід дебатів:

а) ще раз оголосіть тему дебатів і відрекомендуйте групи;

б) нагадайте правила ведення дискусії;

в) визначте час і порядок проведення дебатів. Наприклад, на підготовку в групах можна виділити 15 хвилин, на виступ кожної групи - 10 хвилин (може бути три виступи: обґрунтування своєї позиції і дві відповіді на виступи та запитання інших груп), на загальну дискусію - 15 хвилин;

г) під час підготовки група повинна розподілити ролі, подумати, як краще використати відведений для виступів час, підготувати запитання для інших груп;

д) для оцінки виступів учасників дебатів можна запросити суддів;

є) учитель повинен строго стежити за регламентом;

є) якщо було завдання знайти спільне рішення, то після дискусії можна провести голосування.

3. Підсумуйте, а якщо були судді - дайте їм слово.

* Подумайте

Працюючи в парах, придумайте приклад пізнавального завдання з історії для одного з курсів основної школи, що передбачає застосування даної технології.

Перевірте себе

1) Що таке педагогічна технологія?

2) Що таке технологія навчання?

3) Дайте власне визначення поняття «інтерактивні технології навчання».

4) За якими ознаками всі наведені вище технології можна розглядати як технології інтерактивного навчання?

3. Структура інтерактивного уроку історії

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроку. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів:

Структура інтерактивного уроку

1. Мотивація.

Ціль цього етапу - сфокусувати увагу учнів на проблемі і викликати інтерес до обговорюваної теми. Прийомами навчання можуть бути запитання, цитата, коротка історія, невеличке завдання, розминка і т. д. Займає не більше 5 % часу заняття.

2. Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів.

Ціль - забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку (заходу) і що від них очікує вчитель. Часом буває доцільно залучити до визначення очікуваних результатів усіх учнів. (Приблизно 5 % часу).

3. Надання необхідної інформації.

Ціль - дати учням достатньо інформації, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання. Для економії часу на уроці і для досягнення максимального ефекту можна подавати інформацію в письмовому вигляді для попереднього (домашнього) вивчення. На самому уроці вчитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно - прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування. (Приблизно 10 % часу заняття).

4. Інтерактивні вправи - центральна частина заняття.

Ціль - засвоєння і застосування знань, умінь, навичок відповідно до очікуваних результатів уроку. Послідовність проведення цього елемента така:

- Інструктування - вчитель розповідає учасникам про цілі вправи, про правила, про послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; запитує, чи все зрозуміло учасникам.

- Об'єднання в групи і/або розподіл ролей.

- Виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, як помічник, як ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання в співробітництві один з одним.

- Презентація результатів виконання вправи.

Інтерактивна частина заняття займає, як правило, близько 60 % його часу.

5. Підсумки оцінювання результатів уроку.

Ціль - рефлексія, усвідомлення того, що було зроблено на уроці, ч досягнуті поставлені цілі, як можна застосувати отримане на уроці в майбутньому. Підведення підсумків бажано проводити у формі запитань: що нового дізналися, яких навичок навчилися, чи може це бути корисним у житті? Крім того, можна поставити запитання і щодо проведення самого уроку: що було найбільш вдалим, що ще сподобалося, Що потрібно змінити в майбутньому? Важливо, щоб самі учні (учасники) змогли сформулювати відповіді на всі ці запитання. Для підведення результатів бажано лишати до 20 % часу уроку.

^Подумайте

Працюючи в парах, повторіть основні елементи структури інтерактивного уроку та поясніть, чому інтерактивний урок не включений у класифікацію уроків за основною дидактичною метою, яка розглядалася у попередніх темах.

Спробуємо дослідити, як такі підходи можуть бути реалізовані на прикладі уроку історії в 7-му класі.

Перейдемо до розгляду уроку на тему: «Найдавніші землероби та скотарі на території України»²⁰⁷. **План змісту уроку:**

1. Поява землеробства й скотарства за неоліту.

2. Трипільська культура. Господарство, побут, духовне життя.

3. Скотарі Степу. **Очікувані**

результати уроку Після цього уроку

учні зможуть:

- розповідати про появу землеробства і скотарства;

- показувати на карті територію розселення трипільців;

- описувати господарство, побут і духовне життя трипільців;

- характеризувати спосіб життя скотарських племен;

- висловлювати власне ставлення до значення появи землеробства і скотарства у житті людства.

Почніть урок з мотивації пізнавальної діяльності учнів. Нагадайте їм, наприклад, про казку американського письменника Р. Кіплінга «Кішка, яка гуляла сама по собі», де стверджується, що першою свійською твариною була кішка. Запропонуйте учням за методом уявного мікрофона відповісти: чи погоджуються вони з такою думкою? Чому?

Вислухайте 2-3 відповіді учнів, не коментуйте.

Потім задайте додаткові запитання:

- Чим свійська рослина відрізняється від дикої?

- А свійська тварина?

- Як ви думаєте, як з'явилися перші свійські тварини?

- Чи знаєте ви з історії стародавнього світу, коли (в який період історії людства) це відбулося?

За 2-3 хвилини вислухавши відповіді учнів, спитайте їх, чому, на їхню думку, буде присвячений цей урок. Потім оголосіть тему уроку: «Найдавніші землероби та скотарі на території України». Обов'язково запишіть її на дошці, так само як і очікувані результати уроку.

Прочитайте з учнями формулювання результатів і наголосіть, що наприкінці уроку ви перевірите, чи досягнуто цих результатів.

Надання нової інформації.

Запишіть на дошці слово «неоліт» і запропонуйте учням пояснити його значення, підкресліть, що новий кам'яний вік (УІ-ІУ тис. до н. е.) був відзначений великими змінами у житті людства, насамперед тим, що людство опанувало нові заняття і новий спосіб життя. Необхідний матеріал для цього є у будь-якому посібнику, наприклад: І.А. Коляда, К.І. Крилач, С.П. Юренко «Історія України» (підручник для 6-7 кл. - К., 1998. - С. 20-37) або В. Власов «Історія України» (підруч. для 7 кл. / За ред. Ю.А. Мицика. - К., 2004. - С. 16-27).

Запропонуйте учням попрацювати в парах за таким завданням.

Завдання для парної роботи

Домовтеся зі своїм сусідом або сусідкою по парті, хто з вас буде № 1, а хто № 2.

Якщо ви № 1, у вас є 3 хвилини, щоб прочитати пункти параграфа «Нові прийоми обробки каменю» і «Кераміка», осмислити їх зміст і підготуватись до переказу.

Якщо ви № 2, у вас є 3 хвилини, щоб прочитати пункти параграфа «Прядіння і ткацтво» та «Скотарство і землеробство», осмислити їх зміст і підготуватись до переказу.

По закінченні індивідуальної роботи по черзі перекажіть один одному зміст своєї частини параграфа. Кожен переказ не повинен бути довшим за 2 хв. Той, хто слухає, має задати тому, хто розповідає, не менше ніж 1 запитання і вислухати відповідь.

Під час роботи учнів у парах стежте за тим, як відбувається процес взаємонавчання, нагадуйте учням про час і необхідність переходити від одного етапу роботи до іншого. Дуже важливо витримати часові межі: 1) індивідуальне читання учнями тексту: 3 хв; 2) переказ матеріалу партнером №1:2 хв; 3) запитання партнера № 2 до партнера № 1 і відповідь на нього - 1 хв; 4) переказ матеріалу партнером № 2: 2 хв; 5) запитання партнера № 1 до партнера № 2 і відповідь на нього. В цілому ця робота має завершитись за 9 хв.

Потім можна перейти до наступної частини змісту уроку, зауваживши, що «за даними археологів на території України за часів неоліту і наступної доби - енеоліту було чимало осередків землеробства і скотарства. Одна з культур, яка отримала назву "Трипільська"- за назвою села на Київщині, неподалік якого були вперше знайдені залишки діяльності давніх землеробів. Археологічні дані свідчать, що трипільці прийшли на територію України з Малої Азії і згодом опанували величезні простори».

Зверніться до карти і покажіть території, на яких розселились трипільці, чітко називаючи кожну. Потім запропонуйте учням, дивлячись на велику карту (або карту у відповідному атласі), записати в зошиті речення: *«Племена трипільської культури жили на великих просторах від ... до ... Це були регіони України.....»*

Через 1-2 хвилини перевірте і відкоригуйте записи. Зауважте також, що «час існування і розквіту трипільської культури археологи визначають IV—III тис. до н. е.».

Об'єднайте учнів у трійки²⁰⁸ та розподіліть між ними завдання з опанування 3-х частин тексту: 1) *заняття і господарювання трипільців;*

2) *житло і побут;* 3) *духовне життя*. Запропонуйте їм протягом 2-3 хвилин прочитати відповідний текст.

По завершенні читання дайте кожній трійці аркуш паперу А4 і запропонуйте протягом 4-5 хвилин виконати таке завдання.

Завдання для роботи в трійках

Протягом 3⁴ хвилин обміняйтесь з членами своєї групи інформацією, яку ви прочитали (не витрачайте більше 1 хвилини на кожну розповідь). Порадьтеся і на чистому аркуші паперу спробуйте намалювати образ, символічний малюнок або картину з життя трипільців. Визначте доповідача і підготуйтеся до представлення і пояснення своїх малюнків класу.

По завершенні роботи в трійках дайте їм можливість презентувати результати діяльності. (Вивішуйте малюнки на дошці за допомогою скотча). На кожну презентацію відведіть не більше 1 хвилини (всього 5-7 хвилин).

Переходячи до останньої частини змісту уроку, запитайте, чим відрізнявся спосіб життя *землеробів* і *скотарів*. Коротко за 2-3 хвилини розкажіть про особливості середньостогівської та ямної культури.

Потім запропонуйте учням у парах за допомогою підручника виконати письмове завдання: заповнити пусті місця у тексті відповідно до інформації підручника.

Учні працюють над реченнями:

1) *Середньостогівська культура існувала у ... тис. до н. е. на територіїх Вони займались переважно ... скотарством. Відгінне ... - це відгін... навесні і повернення.....*

2) *...культура існувала від середини 3 до початку 2 тис. до н. е. її рештки є на території від ... до ... Ямники займалися ... Назва культури походить від ... Найбільшим багатством у них вважалась ...*

Перейдіть до підведення підсумків уроку, поставивши перед учнями запитання:

Які основні питання ми сьогодні розглядали?

Коли і як виникли землеробство і скотарство?

Якими були головні риси трипільської культури?

Чим відрізнявся спосіб життя скотарів степу від життя трипільців?

Чим відрізнявся спосіб життя землеробів і скотарів від способу життя давніх збирачів і мисливців?

Наприкінці уроку залучіть учнів до аргументованих висловлювань на тему: *«Я вважаю, що прилучення людей до землеробства і скотарства є найбільшим досягненням давньої людності, тому що...»*. Для полегшення висловлювань напишіть першу частину речення на дошці. Вислухайте 2-3 відповіді учнів, звертаючи увагу на кількість і якість наведених аргументів.

СПОСОБИ ПЕРЕВІРКИ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Як домашнє завдання запропонуйте дітям написати есе з 5-7 речень-аргументів з викладенням своєї позиції щодо поставленого запитання.

Знов зверніть увагу учнів на очікувані результати уроку і попросіть учнів оцінити себе за кожним з них по 12-бальній системі. Спитайте про найнижчі й найвищі оцінки. Поясніть, що якщо їх не задовольняє рівень досягнутих результатів, вони можуть підвищити його, працюючи вдома.

*** Подумайте**

Працюючи в малих групах, проаналізуйте наведений конспект уроку і визначте, чим відрізняється такий урок від уроків активної моделі, що ви бачили під час педагогічної практики.

Проведення інтерактивного уроку історії дозволяє нам бути впевненими, що наші учні можуть пояснити зміст опрацьованого матеріалу, встановити зв'язки між попереднім матеріалом і тим, що вивчався сьогодні, продемонструвати певний рівень умінь і навичок, висловити своє ставлення до матеріалу вивченої теми.

Запропоновані нові підходи до проектування уроку або іншого відрізка навчально-виховного процесу безумовно потребують подальшого осмислення і поступового запровадження у практику навчання не тільки історії, а й інших предметів, оскільки саме навчання, орієнтоване на реальні, чіткі, вимірювані, зрозумілі, життєво значущі результати, може сьогодні забезпечити дійсний розвиток особистості кожного учня і майбутнє нашої держави.

Перевірте себе

- 1) Якими є основні елементи структури інтерактивного уроку?
- 2) Дайте коротку характеристику кожного з них.
- 3) Якою є методика інтерактивного уроку?

Перевірте свої знання з теми

- 1) Надайте характеристику основних моделей навчання історії у сучасній школі.
- 2) Надайте характеристику інтерактивних методів навчання історії.
- 3) Надайте характеристику інтерактивних технологій у навчанні історії.
- 4) У чому особливості інтерактивного уроку.

Як провести практичне заняття з теми

Проведіть декілька практичних занять з цієї теми у формі практикуму.

- 1) Об'єднайтесь у малі групи та підготуйте план-конспект інтерактивного уроку. Представте його групі для аналізу і оцінки.
- 2) За представленим планом-конспектом змоделюйте урок в академічній групі та проаналізуйте його за складеною вами схемою аналізу.

1. Функції і форми перевірки результатів навчання історії. 2. Сучасні підходи до оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії. 3. Технологія оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентнісного підходу.

Основні поняття теми: перевірка, оцінка, контроль, результати навчання, типи, види, функції контролю, критерії і показники оцінювання, технологія оцінювання.

1. Функції форми перевірки результатів навчання історії

Проблема перевірки та оцінювання результатів навчання є однією з центральних у методиці. Слід зазначити, що функції перевірки ніколи не зводилися тільки до контролю. Перевірка та оцінювання результатів навчання є важливим стимулом самостійної роботи школярів, ефективним способом виховання відповідальності, працьовитості, сумлінності учнів. Систематична перевірка має забезпечувати поповнення, поглиблення, уточнення і систематизацію знань, закріплення і розвиток умінь застосовувати їх на практиці. Вчені вважають також, що в ході перевірки результатів навчання можливий розвиток мови і мислення учнів. Крім того, «дані опитування дозволяють учителю перевірити результати не тільки самостійної роботи учнів, але й своєї власної діяльності, отже, дають можливість, усуваючи помилки і недоробки, підвищувати науковий рівень викладання і методичну майстерність»²⁰⁹. «Аналіз і узагальнення результатів навчання в різних школах визначають критерії дня перевірки й удосконалювання програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій»²¹⁰. Таким чином, перевірка оцінюється вченими як важливий з погляду на завдання освіти, виховання і розвитку учнів етап процесу навчання історії, що разом з іншими сприяє досягненню загальних цілей шкільної історичної освіти.

У 50-х - на початку 70-х рр. ХХ ст. більшість з педагогів під поняттям «результати навчання історії» розуміли тільки знання учнів.

²⁰⁹ Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. - М., 1972. - С. 153. ²¹⁰ Методика обучения истории в средней школе / Отв. ред. Ф.П. Коровкин. - М., 1978. - Ч. 1. - С. 184.

Наприкінці 70-х рр. на зміст перевірки почали дивитися значно ширше. Як і раніше, основним компонентом підготовки учнів вважалися знання, визначені державною програмою і підручниками. Головними вимогами до них були усвідомленість, міцність і оперативність. Але історична інформація розрізнялася за ступенем значущості й відповідно підлягала *первинній (поточній), відстроченій і підсумковій* перевірці. Міцному запам'ятовуванню і глибокій перевірці підлягали опорні факти і теоретичні висновки, що оцінювалися як віхи історичних процесів і важливі світоглядні ідеї. Відносно другорядні факти, дати, імена, подробиці подій складали зміст тільки первинної перевірки.

Було визнано, що у навчанні історії перевіряється не тільки засвоєння учнями вивченого матеріалу, але їхня здатність і уміння самостійно пояснювати явища громадського життя, здобувати знання з різних джерел і відтворювати їх стосовно різних проблем. Вимоги до рівня пізнавальних умінь розроблялися відповідно до вікових можливостей школярів. Під виховною результативністю навчання історії розумілося: засвоєння світоглядних ідей і здатність самостійно обґрунтовувати і застосовувати їх до пояснення й оцінки суспільних явищ, до визначення власної поведінки; особистісне відношення школярів до фактів минулого і сучасності; відношення учнів до історії як до науки і предмета викладання, характер мотивації навчальної діяльності.

*Подумайте

Обговоріть у парах, яким чином в методиці 70-х рр. XX ст. змінювались уявлення вчених про функції і зміст перевірки результатів навчання історії.

Форми перевірки, що пропонувались у педагогічній теорії і практиці, прямо залежали від підходів до ролі і змісту даного етапу в процесі навчання історії. Довгий час основною формою обліку, перевірки знань і контролю за роботою учнів вважалося фронтальне опитування, усні відповіді учнів у дошки і бесіди з класом по раніше вивченому матеріалу (В.Г. Карцов, О.І. Стражев). Увага педагогів зверталася на неприпустимість простого відтворення учнями текстів підручника чи розповіді вчителя. У наукових працях розроблялася методика організації ефективного опитування, що поєднує у собі повторення і закріплення знань з питань попередніх уроків; навчання школярів «правильному викладу, поясненню й оцінці досліджуваного історичного матеріалу, підведення до марксистського розуміння історії; контроль і оцінку знань учнів із заданого уроку» (О.І. Стражев). У таку схему перевірки результатів навчання не вписувалися інші форми організації опитування, наприклад паралельне виконання різними учнями індивідуальних завдань у дошки й у зошитах і письмові роботи.

О.О. Вагін - методист 60-70-х рр. XX ст. - ставився до питань організації і способів перевірки вже більш лояльно. Вважаючи усне опитування «основним методом перевірки знань», він допускав можливість використання ігрових прийомів для повторення понять, дат, подій, а також письмових і графічних завдань, рекомендував комбінувати різні способи перевірки й обліку знань залежно від віку і рівня підготовки школярів.

Ще більш вільними і різноманітними форми і способи перевірки результатів навчання історії стали у 70-80-х рр. XX ст., насамперед за рахунок виділення декількох етапів їхнього відстеження і підвищеної уваги до самостійної роботи школярів. Безпосередньо в процесі вивчення нового матеріалу (*первинна перевірка*) ставилася задача визначити рівень засвоєння основних фактів і ознак понять, розуміння нових способів дій з історичним матеріалом, ступінь емоційності ставлення до нього, глибину й усвідомленість оцінок, висновків, ідей. Для цього, поряд із традиційними бесідами, рекомендувалося складання різних типів планів, заповнення контурних карт, вирішення хронологічних задач, логічних і проблемних завдань, розв'язання яких будується на основі роботи із різноманітними історичними джерелами.

Сьогодні у методичній науці *поточний контроль (первинна перевірка)* здійснюється на всіх макроетапах уроку історії. Особливість цього виду контролю полягає в тому, що він є компонентом процесу оволодіння темою, що вивчається. Це визначає його основні цілі: встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння учнями окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок школярів, їх актуалізація перед вивченням нового матеріалу.

Результати поточної перевірки, яка за правилом є самостійним етапом у структурі уроку, фіксуються в оцінних судженнях або балах. У процесі оволодіння новим змістом, тобто під час засвоєння, систематизації й узагальнення, застосування нових знань, умінь і навичок, оцінка в балах може виставлятися тільки за достатньо повні і правильні відповіді.

Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є формою зворотного зв'язку, основою для запобігання відставанню окремих учнів, раціонального управління пізнавальною діяльністю класу, відповідного коригування методики роботи вчителя на уроці, запорукою досягнення поурочних цілей.

* Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть конкретну тему уроку та запропонуйте завдання поточного контролю засвоєння учнями матеріалу, визначте місце цих завдань на уроці та їх основні дидактичні цілі.

У радянські часи методисти надавали більшого значення *відстроченій перевірці*, оскільки вона створювала можливість спостерігати «рух первинно засвоєних знань, умінь і емоцій - їхнє осмислення, збагачення, закріплення, перетворення в переконання й ідеї»²¹¹. Для цього рекомендувалися такі прийоми: усні, відносно розгорнуті відповіді з матеріалу підтеми чи цілої теми, усні короткі відповіді учнів з місця, письмові і графічні відповіді на дошці, фронтальні письмові і графічні відповіді. Причому завдання для розгорнутих відповідей пропонувалося індивідуалізувати стосовно до рівня розвитку учня.

Відстрочена перевірка результатів навчання і сьогодні є провідним типом і включає періодичний та тематичний види контролю. *Періодичний контроль* (перевірка і оцінювання) спрямовується на визначення й оцінювання сформованості знань та загально предметних та спеціально предметних умінь і навичок, якими оволодівають учні у процесі навчання історії. Цей вид контролю передбачає перевірку, що здійснюється протягом певного періоду шляхом організації фронтальної та індивідуальної діяльності школярів.

Тематичний контроль (перевірка і оцінювання), як правило, здійснюється після опанування конкретної теми за навчальною програмою з історії. У разі, коли тема розрахована на велику кількість годин, зміст її має бути розподілений на логічно завершені частини - підтеми. Якщо ж тема невелика за обсягом, то її об'єднують з однією або кількома наступними темами. Розподіл або об'єднання тем здійснюється не механічно, а з урахуванням їх змісту та структури. Тематичний контроль якісно відрізняється від поточного контролю тим, що він спрямований на виявлення та оцінювання рівнів оволодіння учнями системою основних елементів знань і способів діяльності, вміннями застосовувати їх за зразком і в новій ситуації, висловлювати оцінні судження.

Він здійснюється, зазвичай, шляхом виконання тематичної роботи, що організується за допомогою різних методів і прийомів, вибір яких зумовлюється насамперед цілями навчання, особливостями змісту: його обсягом, рівнем узагальнення тощо та віковими можливостями школярів.

*Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть конкретну тему уроку та запропонуйте завдання для відстроченого контролю на уроці історії, визначте його місце на уроці та основні дидактичні цілі.

Наприкінці вивчення великих за обсягом тем методикою ставилося завдання «виявити якість знань учнів про історичні процеси за їхньою

періодизацією і закономірностями, розуміння законів розвитку суспільства, здатності їх обґрунтовувати і застосовувати до пояснення фактів»²¹² під час *підсумкової перевірки*, що відбувалась на спеціальних повторювально-узагальнюючих уроках. З цією метою учителя використовували фронтальні повторювально-узагальнюючі бесіди, синхроністичні таблиці, що охоплюють великий період часу і події в різних країнах і регіонах світу, розгорнуті плани, таблиці, контурні карти та ін. У сучасній методиці також виділяється спеціальний тип уроку систематизації та узагальнення знань, який проводиться наприкінці вивчення розділу програми, на останньому уроці семестру або навчального року. Основною вимогою до організації пізнавальної діяльності учнів на таких уроках є забезпечення їх максимальної мисленнєвої та навчальної активності шляхом застосування активних та інтерактивних технологій, методів і прийомів навчання.

"Подумайте

Працюючи в малих групах, оберіть конкретну тему уроку та запропонуйте завдання для підсумкового контролю на уроці історії, визначте його місце у процесі навчання та основні дидактичні цілі.

Зазначимо, що радянським вченим-методистом Н.Г. Дайрі у процесі багаторічної експериментальної роботи в школі було встановлено, що різні форми і прийоми перевірки неоднаково виявляють результативність навчання, специфічно впливають на виховання працьовитості, формування знань і розвиток учнів. Він вивчав можливості традиційних прийомів у визначенні рівня знань учнів, у діагностиці їхніх пізнавальних здібностей, сформованості світоглядних ідей і заявляв про необхідність грамотного поєднання різноманітних способів організації контролю результатів навчання.

Отже, аналіз даної проблеми дозволяє визначити наступні функції перевірки та оцінювання (контролю) результатів навчання історії: діагностичну, прогностичну, коригуючу, навчальну, розвивальну, виховну, стимулююче-мотиваційну.

Діагностична функція перевірки та оцінювання результатів навчання історії пов'язана із визначенням видів знань і вмінь, їх якісних характеристик, властивостей та рівнів оволодіння ними відповідно до поставлених цілей. Це дає змогу вчителю виявити прогалини і помилки в знаннях і вміннях, з'ясувати причини їх виникнення і відповідно коригувати навчально-пізнавальну діяльність школярів та способи управління нею. Отримані результати перевірки та оцінювання результатів навчання історії використовуються з метою *прогнозування* шляхів удосконалення методики навчання предмета в цілому, перед-

бачення рівня її результативності у варіативних умовах, тобто забезпечують можливість *корекції* навчальних впливів учителя.

Навчальна функція перевірки та оцінювання результатів навчання історії полягає насамперед у поліпшенні якостей знань та вмінь школярів. Так, організація перевірки в логічній послідовності, з одного боку, та вимога повноти й обґрунтованості відповідей - з іншого - забезпечують систематизацію й узагальнення учнями засвоєного змісту. Спонування учнів до використання результатів спостережень, прикладів з власного життя поглиблює і розширює їхні знання та вміння. Усне або письмове виконання завдань на перевірку зумовлює осмислення, усвідомлення та закріплення матеріалу, практичне і теоретичне застосування знань за зразком у подібних та нових ситуаціях.

Перевірка та оцінювання результатів навчання сприяє розвитку волі, уваги, мислення, пам'яті, мовлення учнів, їх пізнавальної активності і самостійності, тобто *маєрозвивальну функцію*. У процесі перевірки та оцінювання результатів навчання історії можна цілеспрямовано формувати вміння взаємо- і самоконтролю (взаємо- і самоперевірки, взаємо- і самооцінювання), взаємо- і самокоригування, а також розвивати розумову рефлексію, тобто вміння обмірковувати свої дії, критично оцінювати їх і свідомо ставитися до учіння.

Виховна функція перевірки та оцінювання результатів навчання історії, яка реалізується через правильну організацію цього процесу, розвиває пізнавальний інтерес і стимулює учнів до систематичної наполегливої праці, зумовлює формування важливих якостей особистості: відповідальності, здатності до подолання труднощів, самостійності. Адже результати індивідуальних зусиль під час перевірки стають предметом суспільного обговорення й оцінювання.

Оцінка у процесі навчання школярів є й одним із важливих засобів *мотивації і стимулювання* їх навчально-пізнавальної діяльності. Цю функцію у поєднанні з іншими мотивами учіння вона виконує, якщо розкриває перед школярами перспективи успіху, створює і підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Здійснення контролю (перевірки й оцінювання) на уроках історії в основній школі визначається відповідними принципами. Найважливішими серед них є такі:

а) *систематичність*. Вона зумовлена, по-перше, дидактичною доцільністю здійснення перевірки й оцінювання на всіх етапах процесу навчання; по-друге, необхідністю перевірки й оцінювання кожного учня на кожному уроці у зв'язку з психологічними особливостями розвитку пізнавальних процесів у школярів і оволодіння ними учінням як провідним видом діяльності;

б) *всебічність*, яка передбачає визначення рівня оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками за їхніми основними параметрами відповідно до цілей, поставлених у процесі навчання;

в) *індивідуалізація*, зумовлена різним рівнем розвитку дітей та особливостями контролю (перевірки й оцінювання).

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, яка вимагає самостійності та оцінювання, порушує «психологічну рівновагу» учнів, збуджуючи або пригнічуючи їх. За таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень досить важко. Тільки індивідуальний підхід дає змогу зняти у дітей психологічне напруження, створити в процесі перевірки умови для повної реалізації їх суб'єктивних можливостей і об'єктивного оцінювання вчителем. Важливо, щоб індивідуалізація ґрунтувалася на єдності загальних вимог до всіх учнів із урахуванням індивідуальних особливостей кожного.

* Подумайте

Працюючи в парах, спробуйте охарактеризувати функції та принципи контролю результатів навчання на уроках історії на прикладах вашого власного досвіду навчальної діяльності.

Перевірте себе

- 1) Якими є типи і види контролю результатів навчання, чим вони відрізняються з точки зору завдань перевірки та методики їх організації на уроці історії?
- 2) Які ви знаєте функції та принципи організації контролю результатів навчання учнів історії? Чи є для вчителя важливим реалізувати ці функції та принципи у навчанні? Відповідь обґрунтуйте прикладами.

2. Сучасні підходи до оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії

Метою перевірки результатів навчання завжди є оцінювання, під яким розуміють процес встановлення відповідності рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета вимогам чинних програм. Як відомо, оцінювання є особливою стороною контролю, а педагогічна оцінка - його результатом. Якісна оцінка результатів навчання виражається словесно - в оцінних судженнях і висновках учителя, кількісна - в балах.

Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються *критеріями оцінювання*. Критерії - це реальні, точно обрані ознаки, величини, які виступають вимірниками об'єктів оцінювання. Зауважимо, що об'єктом оцінювання завжди має виступати не учень чи його особистість чи риси характеру, а рівень його навчальних досягнень чи результатів. Ними у процесі навчання історії вважаються: знання про факти, явища, процеси, тенденції та закономірності розвитку суспільства, про способи розумової і практичної навчально-пізнавальної діяльності, вміння та навички застосовувати засвоєні знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе.

Об'єктивність оцінювання полягає у запобіганні суб'єктивним і помилковим оцінним судженням, які не відображають реальних досягнень учнів у навчанні. Вона залежить від багатьох факторів, найсуттєвішими серед яких є: а) чітке визначення конкретних і загальних цілей оволодіння учнями навчальним змістом історії; б) наявність визначених ясних державних вимог до досягнень учнів з історії; в) обґрунтоване виділення об'єктів контролю на тому чи іншому етапі навчання; г) адекватність способів перевірки цілям і змісту навчання.

Ще у недавньому минулому міркування адміністрації шкіл про оцінку вчителем результатів навчання історії виливалися у загально-дидактичні рекомендації зі збільшення кількості оцінок у класному журналі, з виставлення четвертих і річних оцінок, з необхідності коментування педагогом своїх оцінок оцінними судженнями. Вимоги до відповідей учнів з історії формувалися в самому загальному виді. Наприклад: «Вчитель історії в У-УП класах оцінює: а) знання учнями фактичного матеріалу, хронології, історичної карти, ілюстративного матеріалу; б) свідомість засвоєння учнями історичного матеріалу: розуміння причинно-наслідкових зв'язків і значення історичних явищ, оволодіння поняттями тощо; в) оволодіння умінням самостійно виконати всі вимоги до відповіді, побудувати її план, дати коротку звіт-відповідь, розбиратися в легенді історичної карти, аналізувати картину тощо. З оцінок цих трьох сторін знань і умінь учнів складається і загальна оцінка, що виставляється в журналі»²¹³. В інших методичних посібниках для учителів вимоги до відповідей учнів розкривалися в зв'язку з п'ятибальною системою оцінки: «Оцінкою "5" оцінюється відповідь, у якій виявлені: відмінне знання фактичного матеріалу; наявність міцних знань всього основного раніше пройденого матеріалу; розуміння досліджуваного; уміння узагальнити, оцінити, пов'язати одне з одним історичні явища, зробити з них висновки; тверде знання і розуміння хронології і карти; уміння розумно, складно, правильною мовою викласти матеріал; у письмових роботах бездоганна грамотність...»²¹⁴ Таким чином були сформульовані норми оцінки знання учнів в удосконалених програмах з історії СРСР у 1980 р., а в методичних посібниках продовжували друкуватися загальні положення типу: «У процесі опитування вчитель оцінює оцінками усвідомленість і міцність знань, здатність ними оперувати, уміння самостійно побудувати відповідь, зробити й обґрунтувати висновки»²¹⁵.

Як бачимо, ці вимоги були в принципі однаковими для учнів усіх віків, не залежали від специфіки конкретних пізнавальних завдань і

приймів перевірки. В остаточному підсумку вони були спрямовані на оцінку, що виражала в балах загальний рівень підготовки школярів з однієї теми чи всьому курсу.

"Подумайте

За методом «мікрофона» обговоріть, у чому полягає відмінність між поняттями «контроль», «перевірка» та «оцінювання» результатів навчання історії.

У 90-ті роки ХХ ст. в умовах розбудови незалежної України почалися процеси реформування всіх сфер суспільного життя. Вони охопили й шкільну освіту. Протягом останнього десятиріччя ХХ століття йшов активний процес визначення цілей, завдань, оновленого навчального змісту, державних стандартів шкільної освіти, зокрема історичної. За таких обставин проблема перевірки та оцінювання результатів навчання відійшла на другий план.

Знову вона постала перед педагогами вже у 2000 році, коли було оприлюднено спільний наказ Міністерства освіти і науки й Академії педагогічних наук України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (від 4.09.2000 р.).

Міністерство освіти і науки України обрало шлях реформування системи оцінювання, зробивши акцент не на класифікаційній, а на діагностичній його функції. Вчителів тепер пропонувалось систематично вимірювати якість знань кожного учня, виявляти його навчальні досягнення і визначати на основі цієї діагностики індивідуальні потреби цього учня в навчанні. До того ж обов'язкове підсумкове діагностування (тематичний контроль) дозволяло оцінити не просто участь учня в процесі навчання (встигає/не встигає), що є сенсом поточної оцінки, а якість осмислення і засвоєння ним певного блоку (модуля) інформації, тобто виявити наявність/відсутність у нього системних знань з предмета.

Реформування української освітньої системи, зокрема й системи оцінювання, йшло з урахуванням світових освітніх процесів. Нині домінуючою у світі стає нова парадигма освіти, що поєднує знаннєву, діяльншу і ціннісно-орієнтаційну складові її змісту й формується «від результату». Її напрямками в українській теорії та філософії освіти можна вважати діяльніший, особистісно орієнтований та компетентніший підходи. Така методологія поступово змінює уявлення суспільства про оцінку якості освіти, рівня освіченості й кваліфікації тих, хто навчається. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації чогось (знань, якостей, здібностей), а можливість використання і застосування всього нагромадженого: знань, умінь, ставлень, досвіду - у навчальній чи життєвій ситуації.

Отже, нова організація навчання, орієнтованого на результат, починається з чіткого усвідомлення вчителем бажаного рівня навчаль-

них досягнень учнів. Ми маємо прагнути до формулювання чітких, зрозумілих, реальних, вимірюваних результатів як окремого уроку, так і результатів вивчення теми, розділу чи курсу. Відсутність негативної оцінки (бала) та право перездати підсумкову діагностичну роботу (залік) мають служити для учнів додатковими стимулами до навчання, а вимога не враховувати поточні оцінки при виставленні підсумкової (тематичної), тобто оцінювати досягнення учнів за результатами спеціальної письмової роботи або усного опитування (заліку) забезпечує об'єктивність оцінки, оскільки не дозволяє вчителю звично маніпулювати нею для «стимулювання» учнів, зокрема й для покарання. За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів визнано *тематичне, семестрове, річне, підсумкове*.

До найбільших недоліків нової системи оцінювання педагога відносять, як правило, відсутність у ній негативної оцінки та більшу розмитість критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів порівняно з попередньою. Справді важко встановити, наприклад, скільки балів має отримати учень, якщо орієнтуватись на наступні критерії оцінювання: 1 бал - «відтворює деякі елементи» об'єкта вивчення, 2 бали - «фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу», 3 бали - «відтворює менше половини навчального матеріалу»; або 10 балів - «володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях», 11 балів - «володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях» і 12 балів - «має системні, дієві знання, неординарні творчі здібності ...» Надмірну узагальненість і нечіткість «Загальних критеріїв...» мали, за задумом авторів реформи, усунути критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів.

Вважаємо також, що зниження ролі поточного оцінювання учнів до рівня необов'язкового ускладнює застосування у навчанні активних та інтерактивних технологій і методів, не дозволяє реально надати навчанням рефлексивний характер, заважає оцінюванню навчальних досягнень відповідно до вимог компетентнісного підходу.

7 лютого 2001 року в газеті «Освіта» № 6 (234) були опубліковані рівні навчальних досягнень учнів з історії України та всесвітньої історії. Вони інтерпретуються таким чином:

Рівень навчальних досягнень	Бал	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I. Початковий	1	Учень може назвати одну-дві події, дати, історичні постаті чи історико-географічні об'єкти
	2	Учень називає кілька подій, дат, історичних постатей або історико-географічних об'єктів; може обрати правильний варіант відповіді з двох запропонованих (на рівні «так - ні»); має загальне уявлення про лічбу часу в історії, визначає послідовність подій (на рівні «раніше - пізніше»)

	3	Учень може двома-трьома простими реченнями розповісти про історичну подію чи постать; упізнати історичну подію, постать за описом; співвіднести рік зі століттям, століття - з тисячоліттям (на рівні «так-ні»); має загальне уявлення про історичну карту
II. Середній	4	Учень може репродуктивно відтворити (у межах чотирьох-шести простих речень) частину навчального матеріалу теми, дати визначення історичних термінів, поданих у тексті підручника або вчителем; назвати одну-дві основні дати; показати на карті історико-географічний об'єкт
	5	Учень може відтворити основний зміст навчальної теми, відповідаючи на запитання вчителя; визначати окремі ознаки історичних понять, назвати основні дати; з допомогою вчителя може показати на історичній карті основні місця подій
	6	Учень у цілому самостійно відтворює фактичний матеріал теми; може дати стисло характеристику історичній постаті (за алгоритмом); встановити послідовність подій на основі знання їх дат; у цілому правильно вживає історичні терміни; може показати на карті місця основних подій, користуватись з допомогою вчителя (зразок, пам'ятка, алгоритм) джерелами історичної інформації (наочними та текстовими, що подаються у підручнику)
III. Достатній	7	Учень у цілому послідовно й логічно, самостійно відтворює навчальний матеріал теми, виявляє розуміння історичної термінології, дає загальну характеристику події (причини, наслідки, значення), відокремлює окремі ознаки явищ та процесів; «читає» історичні карти і карти-схеми з опорою на їх легенду; встановлює послідовність і тривалість історичних подій; використовує наведені в підручнику документи як джерело знань
	8	Учень володіє навчальним матеріалом і використовує знання за аналогією; дає в цілому правильне визначення історичних понять; аналізує історичні факти на основі їхнього опису й наочного відображення; порівнює однорідні історичні події та явища; характеризує причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами в межах теми; встановлює синхронність подій у межах теми; використовує легенду карти, супроводжує показ історичних об'єктів їх словесним описом
	9	Учень достатньою мірою оперує навчальним матеріалом, узагальнює окремі факти і формулює нескладні висновки, обґрунтовує свої висновки конкретними фактами з підручника (наочних посібників, історичних документів); може дати порівняльну характеристику історичних явищ, визначення поняттям; у цілому самостійно встановлює причинно-наслідкові зв'язки; встановлює синхронність

		подій у межах курсу; може аналізувати зміст історичної карти, узагальнювати та застосовувати ці знання
IV. Високий	10	Учень володіє набутими знаннями та використовує їх для розв'язання нової навчальної проблеми; виявляє розуміння історичних процесів; робить аргументовані висновки; характеризує історичні явища і процеси, використовуючи різні джерела інформації; рецензує відповіді учнів; зіставляє і систематизує дані історичних карт і застосовує їх при характеристиці подій, явищ, процесів; встановлює синхронність подій вітчизняної та всесвітньої історії
	11	Учень володіє глибокими і міцними знаннями, може вільно висловлювати власні судження і переконливо їх аргументувати; може аналізувати історичну інформацію, співвідносити історичні процеси з періодом (епохою) на основі наукової періодизації історії; має достатньо міцні навички роботи з історичною картою
	12	Учень у повному обсязі опанував програмовий матеріал; має глибокі і міцні знання; здатний, відповідно до вікових особливостей, презентувати власну інтерпретацію (версію, розуміння, оцінку) історичних явищ

Як бачимо, цим документом була зроблена спроба поєднати знанієвий, діяльніший та компетентнісний підходи до визначення рівнів навчальних досягнень школярів. Саме тому деякі українські методисти під час обговорення проектів оцінювання рівнів навчальних досягнень пропонували використовувати, наприклад, технологію, що базується на теорії рівнів навченості, основи якої були відпрацьовані ще у 1980-х рр. російськими й українськими дидактами І. Лернером, М. Скаткіним, В. Безпалько, В. Сімоновим та ін.

Зокрема, на базі цієї теорії була розроблена технологія діагностування навченості учнів з гуманітарних дисциплін, яка була апробована в школах Львівщини протягом 1997-1999 рр. Н. Пастушенко, Р. Пастушенко виділили для гуманітарних дисциплін (мова, література, історія та ін.) чотири рівні навченості, на кожному з яких навчальні досягнення учнів якісно різняться. Перебуваючи на найнижчому рівні, учень лише пам'ятає та механічно відтворює інформацію, що вивчалась (рівень запам'ятовування), на другому - розуміє її й здатний осмислено відтворити явний зміст навчальних текстів чи зображень (рівень поверхневого розуміння), на третьому, опираючись на повідомлені алгоритми дій, заглиблюється у прихований зміст пояснення, в підтекст/ може застосувати засвоєні теоретичні знання в стандартних ситуаціях (рівень стандартних умінь) і врешті на найвищому - самостійно отримує суб'єктивно нові знання, використовуючи здобуту інформацію та створюючи власний алгоритм дій (рівень перенесення). Досягнення учнем кожного з рівнів можна перевірити спеціальними запитаннями чи завданнями. Визначивши навчальні цілі та навчаючи учнів, вчи-

тель орієнтує їх на засвоєння матеріалу кожної теми на всіх рівнях, від запам'ятовування до перенесення, а далі з допомогою спеціально укладеної діагностичної тематичної роботи, яка включає завдання всіх рівнів, перевіряє, чи досягнув кожен учень запланованих результатів навчання²¹⁶. Таким чином, *основним об'єктом оцінювання* у різних видах контролю, на думку Р. Пастушенка, є знання, уміння, творчість, що співвідносяться з певними рівнями навченості учнів.

Науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України В. Власов *основними об'єктами оцінювання* навчальних досягнень учнів називає знання і уміння. Для перевірки знань ним визначено ступінь засвоєння: найголовніших подій, найвідоміших постатей, основних термінів і понять, важливих історико-географічних об'єктів, відомих історико-культурних пам'яток. Перевіряються також уміння: працювати з текстами, документами, картами, співвідносити події в часі і просторі, групувати події та явища за ознаками, визначати причинно-наслідкові зв'язки, давати характеристику особистостям, інтерпретувати події, виявляючи своє ставлення до них тощо. Знання і вміння, на думку В. Власова, мають пропорційно представляти на кожному рівні навчальних досягнень: початковий рівень - рецептивно-продуктивний, середній рівень - репродуктивний, достатній рівень - конструктивно-варіативний, високий рівень - творчий. Для оцінювання навчальних досягнень учнів учителем мають бути підготовлені завдання, що відповідають тому чи іншому рівню їх навченості (рівню оволодіння знаннями та вміннями)²¹⁷.

Основним об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів відомого українського методиста К. Баханова є уміння, під якими він розуміє «засвоєні учнями способи виконання дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок»²¹⁸. Спеціальні історичні вміння поділяють на окремі *структурні елементи*: загальноінтелектуальні вміння, що розкривають якість знань; уміння орієнтуватись у часі; орієнтуватись в історичному просторі; уміння порівнювати історичні факти, події, явища, виявляти зміни; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; опрацьовувати історичні джерела.

Для кожного рівня навчальних досягнень пропонується відповідна шкала вимог до учнівських умінь: *початковий рівень* - учні мають

найелементарніші початкові вміння; *середній рівень* - учні володіють елементарними вміннями, виконують завдання за зразком; достатній рівень - учні користуються розумовими операціями, вміють робити висновки, виконують стандартні завдання, правильно і логічно (без власних суджень) викладають матеріал; *високий рівень* - учні широко узагальнюють матеріал, творчо застосовують знання, ведуть самостійну дослідницьку діяльність, оцінюють життєві ситуації, відстоюють власну точку зору. Пізнавальні завдання для вимірювання навчальних досягнень, на думку К. Баханова, мають перевіряти в учнів названі вміння у відповідності до того чи іншого зі запропонованих рівнів.

Деякі автори, наприклад методист з Івано-Франківська В. Островський, пропонують синтезувати деякі елементи всіх трьох підходів, наголошуючи на тому, що перевірити навчальні досягнення учнів можна тільки пропонуючи їм «максимальну кількість завдань окремо для кожного рівня»²¹⁹. Більшість існуючих збірок дидактичних матеріалів з оцінювання сьогодні саме і намагаються запропонувати учителям і учням величезну кількість таких завдань. Небезпека подібних підходів полягає у певній екстенсифікації методичного забезпечення навчального процесу (йде просте нагромадження кількості завдань за рівнями). До того ж учень під час проведення перевірки може обрати тільки завдання певного рівня або поступово переходити від рівня до рівня в процесі однієї підсумкової контрольної роботи, що обмежує його можливості організації самостійної пізнавальної діяльності (реального вибору завдання та роботи над ним весь період часу), перевантажує учня, знижує його зацікавленість у навчанні.

*Подумайте

Обговоріть у парах, чим відрізняється запропонована система оцінювання рівнів навчальних досягнень від традиційної, 5-бальної системи. У чому різниця підходів різних авторів? Визначте позитивні моменти та недоліки запропонованих підходів до оцінювання рівнів навчальних досягнень. Відповідь обґрунтуйте.

Перевірте себе

- 1) Що таке оцінювання?
- 2) Якими є види оцінювання?
- 3) Що таке критерії та рівні оцінювання навчальних досягнень учнів?
- 4) Які основні підходи до оцінювання навчених досягнень учнів існують у сучасній методиці історії?

²¹⁹ Островський В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: теорія і практика (на прикладі теми «Україна під час Другої світової війни») // Історія в школах України. - 2004. - № 9-Ю. - С. 13-21.

3. Технологія оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентнісного підходу

Розглянемо, у чому відмінність вимог до оцінювання навчальних досягнень школярів при застосуванні компетентнісного підходу у навчанні. Дуже часто в традиційному навчанні, орієнтованому на знання (знанняєвий підхід), на процес їх засвоєння (діяльнісний підхід), ми розуміємо завдання оцінювання дуже вузько, тобто як стимулювання учнів, розвиток їх мотивації до навчання, як контроль знань і умінь, в кращому випадку - їх коригування. Традиційно такими завданнями вважаються наступні:

- показати учням, як вони досягли мети уроку;
- визначити найкращих за результатами учнів;
- стимулювати мотивацію учнів до навчання і отримання знань;
- визначити рівень здібностей учнів;
- з'ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні або «перенавчанні»;
- поставити оцінки.

У разі реального застосування компетентнісного підходу основним об'єктом оцінювання є рівень, *на якому учень у конкретній навчальній ситуації застосує інтегрований комплекс набутих знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій, що означає відповідний рівень розвитку його предметної компетентності*. Виходячи з цього, вчителям необхідні нові підходи до оцінювання, зокрема у таких випадках, якщо:

- для досягнення результатів необхідно вирішувати складні колективні завдання, наприклад розв'язання проблем і прийняття рішень;
- вчитель бажає спонукати учнів до висловлювання ними розуміння ідей, а не відтворення фрагментів певної інформації;
- вчитель переходить від простої перевірки знань і вмінь до оцінки вмінь, що необхідні для створення демократичних інститутів суспільства (наприклад, здатності спільно працювати і приймати рішення, висловлювати обґрунтовані думки, уміння слухати, розв'язувати конфлікти, застосовувати знання з історії в реальних життєвих ситуаціях);
- потрібно спонукати як вчителя, так і учнів до роздумів над якістю навчання і над тим, як його можна підвищувати;
- треба надати учням можливість демонструвати свою здатність обдумувати та вирішувати дискусійні питання та проблеми;
- треба оцінювати сам процес навчання, тобто те, як школярі працюють, - на відміну від оцінювання лише результатів роботи;
- потрібно оцінювати досягнення учнів, незалежно від того, значні вони чи скромні, якщо вони є результатом справжніх зусиль дитини;
- оцінюють старанність, яку учні вкладають у співпрацю, і заохочують дітей допомагати один одному в роботі. Завдяки цьому школярі самі навчаються, впорядковують і структурують свої знання;

- треба надати учням можливість замислитись над власним способом навчання, присвячувати увагу емоціям, які у них виникають під час роботи і взаємостосунків з іншими учнями.

Нові стратегії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікації, рішення складних проблем і використання історичної теорії та інших інструментів пізнання. Оцінювання повинно бути тісно пов'язаним з процесом навчання, хоча б тому, що учні засвоюють власне те, за що їх оцінюють.

* Подумайте _____

Працюючи в парах, порівняйте об'єкти оцінювання за знанням, діяльністю та компетентнісним підходами у навчанні історії.

Ми вважаємо, що оцінювання досягнень школярів має носити потрійний характер: вчителі перевіряють роботу учнів й її результати відразу після закінчення засвоєння матеріалу на уроці, а також в кінці теми, семестру і шкільного року. На відміну від існуючих сьогодні думок про відмову від поточного оцінювання, треба приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи учня під час уроку (а також оцінюванню домашніх робіт), аніж тестам у кінці семестру. Діагностична і класифікаційна цінність такого роду «м'якого оцінювання» є важливою на уроках історії. Варто також дбати про те, щоб оцінювання не заважало самому процесові навчання: воно повинно виконувати допоміжну функцію, а не бути окремою пріоритетною функцією вчителя.

Якщо ми насправді дбаємо про розвиток особистості й компетентніший підхід у навчанні історії, то мусимо чітко уявляти, якою є мета нашого оцінювання. У разі, якщо нашою метою є стимулювання учня до саморозвитку, тоді ми навіть не будемо оцінювати його самі - підберемо такі прийоми, що дозволять залучити його до взаємооцінювання чи самооцінювання. Наприклад: учитель може намалювати пряму і, проставивши на ній позначки від 0 до 12 балів, запропонувати учням оцінити себе та однокласників щодо теми, яка щойно вивчалася, позначити на цій шкалі не тільки рівень, де він перебуває зараз, а й пояснити, чому він оцінив себе, наприклад, на 6 чи на 7 балів. А потім можна ще запропонувати учню пояснити, чого він має навчитись у цій темі, щоб підвищити такий результат.

Самооцінювання взагалі є дуже важливим, оскільки воно відкриває дитині найближчі завдання у навчанні й дитина сама каже: «Я цього не знаю і мушу тому навчитися». Порівняйте випадки, коли вам кажуть: «Ви повинні» і коли ви кажете: «Я хочу». Тільки у другому випадку виникає внутрішня мотивація.

Після того як учителем визначено мету оцінювання (його головний об'єкт для сьогоднішнього уроку), треба ще встановити показники, за якими буде здійснюватись оцінка. Якщо в очікуваних результатах уроку записано, що дитина після нашого уроку «розуміє процес розвитку

держави у Київській Русі», ми повинні з'ясувати, що для нас означає слово «розуміє». Якщо «після цього уроку учні матимуть уявлення», учитель повинен чітко визначити, що означає «мати уявлення». Адже поняття про «уявлення» учнів може бути різним.

Отже, учитель повинен чітко сформулювати для себе, що є *показником досягнення очікуваного результату* навчання: коли дитина говорить два слова, коли три, коли п'ять тощо. І ці показники мають бути різнорівневими, щоб учитель і учні орієнтувались, що це - початковий рівень, а це достатній, це - на 6 балів, а це - на 8. Усі діти повинні досягти одного й того результату, але кожен на своєму рівні, зі своїми показниками.

Завдання має бути одне, але таке, щоб діти могли продемонструвати його виконання на різних рівнях. Наприклад, уміння аргументувати. Воно складається з того, що дитина формулює позицію, наводить аргументи, робить висновки. Якщо дитина тільки формулює позицію і не може навести аргументів, але каже: «Я вважаю, що відбувся процес розвитку...» - це є перший рівень, який можна оцінити 1-3 балами. Якщо дитина наводить аргументи, але ті, що учитель наводив на уроці, або ті, що викладені в підручнику, але ж вона їх переробила, тому що в підручнику немає доведення, це вже можна розглядати як другий рівень (4-6 балів). Якщо ж вона використала додатковий матеріал, щось читала, висловила власну позицію, підбрала власні аргументи, це - третій рівень (7-9 балів), якщо ще і робить логічні розгорнуті власні висновки, то це вже четвертий рівень (10-12 балів). Такий підхід є ключовим. Не можна вимірювати різних дітей **завданнями різного рівня**.

* Подумайте _____

Працюючи в парах, визначте, як впливає мета оцінювання на процес його організації.

Вищевикладені міркування демонструють, що тільки після того, як учителем визначені критерії оцінювання, показники рівнів прояву цих критеріїв, він може у процесі оцінювання переходити до оцінки навчальних досягнень учнів у балах. Якщо ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити і як, якими прийомами чи технологіями можна скористатись у процесі оцінювання. А от якщо немає критеріїв і немає уявлення про показники досягнення того чи іншого результату, то дуже складно оцінити учнів. І чим менше ми думаємо про це, тим більше в нас буде розбіжностей в оцінюванні. Досвід показує, що якщо критерії не визначено, то десять учителів можуть оцінити одну й ту роботу від 1 до 12 балів.

Зауважимо також, що якщо ми дійсно дбаємо про розвиток дитини, то вона повинна знати, що буде оцінюватись на уроці та яким чином. Оцінювання має бути відкритим, тоді воно стимулює до само-

розвитку. Тому на уроках історії вчителі, повідомляючи учням завдання, заздалегідь мають інформувати їх про критерії, за якими воно буде оцінюватися. Тобто критерії оцінювання мають бути висловлені перед навчанням. Оцінювання має бути відкритим, абсолютно ясным і прозорим для дитини, для вас, для інших вчителів. Дитина повинна добре знати: якщо вона ще трохи попрацює, то підвищить оцінку і не тому, що вчитель цю дитину любить, а тому, що вона дійсно має змогу її підвищити. За таких умов оцінювання перетворюється на стимул до навчання.

Отже, методика перевірки знань, умінь та навичок має відповідати меті оцінювання та певним критеріям оцінки. Якщо для перевірки знань існують традиційні способи оцінювання, то перевірка умінь і навичок вимагає набагато більшого часу, а оцінити виховний ефект навчального матеріалу безпосередньо на уроці складно. Цінності, особисте ставлення більше проявлятимуться в реальному житті; завдання ж учителя - надати учням можливість проявляти і захищати власну думку в будь-яких «навчальних ситуаціях» у класі та поза школою.

Разом з тим багато вчителів відчувають труднощі у виставленні учням оцінок у балах. На наш погляд, це пов'язано з відсутністю обґрунтованих підходів до розробки стратегії оцінювання, яка тісно пов'язана з підготовкою і плануванням вчителем уроку. Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу повинна складатися з таких дій:

1. Визначення мети (очікуваних результатів) уроку, що передбачає з'ясування таких питань:

- які знання учні мають засвоїти і на якому рівні;
- якими вміннями, навичками вони повинні оволодіти;
- які цінності, орієнтації, ставлення в собі учні можуть формувати.

2. Вибір показників (критеріїв) оцінювання цих результатів.

Вчителю необхідно задати собі запитання: «Як я зможу переконати ся, що учні досягли цих результатів?»

Відповідь на це запитання може утворити цілий список дій, що повинні вміти робити учні, якщо урок був результативним. Ці дії учнів і будуть показниками (або критеріями) оцінки. Використовуючи ці критерії, вчитель зможе краще сформулювати очікувані навчальні результати, висловивши їх через дії учнів.

3. Визначення мети (об'єкта) оцінювання.

У цьому допоможе список можливостей оцінювання, вміщений вище. Очевидно, що метою не завжди буде виставлення оцінок. Вдосконалення уроку, визначення рівня розвитку і можливостей учнів та ін. також повинні виступати метою оцінювання.

4. Вибір конкретної стратегії оцінювання.

Залежно від мети й обраних критеріїв оцінювання можна вибрати різноманітні методи та прийоми оцінки. Як правило, єдиних рекомендацій для вибору методу чи прийому не існує. Один педагог

може вибрати метод спостереження і скласти список показників. Інший педагог віддасть перевагу завданню написати невеличкий нарис-міркування (есе) з викладом своїх думок з даного питання. Третій - може використовувати цілих три методики оцінки однієї і тієї ж теми.

Наприклад, під час оцінювання результатів навчання учнів під час і після проведення рольової гри вчитель може:

- а) оцінити якість індивідуальної участі учня в грі;
- б) провести тест-опитування за навчальним історичним матеріалом, який опрацьований у грі, у якому потрібна конкретна відповідь: «так» або «ні»;
- в) попросити учнів написати вдома есе, в якому потрібно висловити свою думку відносно того, що відбувалось, та аргументувати її. Використання декількох прийомів допоможе не тільки виставити оцінку, але й одержати зворотний зв'язок стосовно ефективності навчання.

5. Вибір шкали оцінювання уроку.

Залежно від мети і конкретних прийомів оцінювання треба вибрати шкалу оцінки кожного з обраних критеріїв. Рівень стартових комунікативних можливостей учнів можна оцінити через категорії «високий», «достатній», «середній», «початковий». Глибину засвоєння того або іншого конкретного уміння (наприклад, аргументувати) можна простежити, звернувши увагу на частоту його використання учнем у відповідях. Тоді оцінку можна висловити через категорії «завжди використовує», «використовує достатньо часто», «рідко», «не використовує».

Якщо потрібно поставити оцінку, то шкала оцінки, очевидно, повинна вкладатися в дванадцятибальну систему. Наприклад, оцінка «використовує достатньо часто» може відповідати 7 балам.

6. Визначення шляху доведення до відома учнів очікувань вчителя.

Спеціалісти з оцінювання вважають, що дуже важливо заздалегідь повідомляти учням очікувані результати, критерії оцінювання, мету оцінювання, конкретні методи оцінки, а також шкалу оцінювання. Це допоможе учням виконувати роботу свідомо, старанно, знаючи, що від них очікує і вимагає педагог. Учитель може довести до відома учнів свої вимоги по-різному.

Можна, наприклад, показати підготовлені форми для оцінювання і роз'яснити, що означає кожний критерій і кожний рівень оцінки. Можна обмежитися простою розповіддю або розповіддю з обговоренням. Або, наприклад, якщо в учнів мають бути слухання в ролі членів парламенту або учасників народних чи установчих зборів, педагог може показати їм відеоматеріали про реальні парламентські дебати (або про щось подібне). Вчитель також може показати на прикладі цих матеріалів, як би він оцінив окремих учасників дебатів, слухань, зборів, використовуючи обрані критерії. Учні також можуть потренуватися в оцінюванні, використовуючи запропоновані критерії. При підготовці і плануванні уроку треба враховувати час для виконання даного пункту рекомендацій.

Як показує досвід, оцінювання може відбуватися завжди, у тому числі під час вивчення нового матеріалу і виконання інтерактивних вправ. Часто для оцінювання вибирають вправи, що дають можливість широкого застосування знань і умінь, наприклад навчальний суд або громадські слухання, дискусії, дебати або написання документів (власне кажучи, для оцінювання може бути використана будь-яка інтерактивна вправа і будь-яка методика).

Як правило, вчителі відводять особливий час на уроці (або цілий урок) для оцінювання учнів (опитування, контрольні роботи, проведення «контрольних» вправ) або пропонують спеціальне домашнє завдання, що підлягає оцінюванню (складання документа, написання доповіді, есе). Інколи, наприклад, для оцінювання умінь і навичок, що давно практикуються (робота в малих групах, стислий виступ), учитель може поєднувати оцінювання з виконанням «тренувальної» вправи з іншої теми або з удосконаленням інших умінь і навичок.

Як приклади прийомів оцінювання можна назвати такі:

- *Тест.* Завдання тесту може бути в тому, що учні повинні вибрати правильну відповідь із декількох запропонованих варіантів або знайти «пару» і т. д.

- *Експрес-опитування.* Це можуть бути стислі усні або письмові відповіді (наприклад, за картками на знання основних понять), завдання типу «продовжити речення, заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему» і т. д.

- *Розширене опитування.* Вчитель пропонує учням усно або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень, з наведенням аргументів, прикладів. Під час усної відповіді педагог (та інші учні) можуть задавати додаткові запитання; варіантами цього методу є усний «екзамен» з білетом, письмова контрольна робота, домашнє есе.

- *Контрольна вправа або творче завдання.* Контрольною може бути оголошена будь-яка вправа. Наприклад, це може бути виступ у суді, підготовка аргументів, виконання завдання в групі, упорядкування документів, написання доповіді, есе-твору, реферату, упорядкування портфоліо тощо.

- *Спостереження.* Спостереження є одним із головних методів оцінювання при інтерактивних методах викладання; педагог вибирає для себе показники, які він буде відслідковувати протягом заняття, а та кож учнів, яких треба оцінити. Особливу роль при використанні цього методу грають підготовлені форми для спостереження й оцінювання. Приклади цих форм можна знайти нижче. Часто при використанні контрольної вправи вчитель має також застосовувати спостереження, щоб оцінити роботу учнів.

- *Самооцінка.* Оцінка самими учнями своєї роботи (своєї особисто або своїх колег), а також заняття в цілому є цінним методом оцінювання. Застосовавши цей метод, педагог може багато чого дізнатися про себе й учнів, а також про якість навчального процесу.

Для самооцінки учнями своєї роботи може застосовуватися метод запитань-відповідей; можна попросити учнів поставити однокласникам оцінки і мотивувати їх (наприклад, у випадку перевірки упорядкування документів одне одного учні можуть поставити оцінку залежно від повноти використання практичних порад). Для проведення загальної дискусії з оцінювання заняття педагог може запропонувати методику «Дельта-плюс», яка полягає в тому, що спочатку пропонуються запитання про позитивні сторони заняття (що сподобалося - «плюс»), а потім обговорюються ті моменти, які можна було б змінити. «Дельта» також допомагає не критикувати прямо хиби своїх товаришів або педагога. Іноді можна попросити учнів заповнити спеціальні форми (або таблиці) для спостереження і оцінювання. Самооцінка підходить у тому числі і тоді, коли потрібно оцінити роботу всієї групи в цілому (див. нижче форми оцінювання). Одною з позитивних сторін застосування цього методу є те, що всі учні можуть отримати оцінку, а також те, що діти починають розуміти труднощі оцінювання і вчать дивитися іншими очима на свою роботу.

- *Ігрові методи оцінювання.* Оцінку часто можна перетворити в гру, важливо тільки заздалегідь встановити шкалу оцінювання.

Як приклади розроблених шкал для оцінки на уроках історії можуть використовуватися, наприклад, такі.

Оцінка внеску учня в дискусію

Під час навчальної дискусії вчитель може вибрати декілька учнів для спостереження та оцінки. Оцінка за кожним показником може виставлятися за дванадцятибальною системою або можна використувати такі критерії: «завжди», «звичайно», «іноді», «ніколи».

<i>Поведінка учня</i>	<i>їм 'я учня</i>			
<i>Допомагає визначати запитання для обговорення</i>				
<i>Ретельно працює над запитанням</i>				
<i>Є цікавим і уважним слухачем</i>				
<i>Порівнює ідеї, що викладаються, зі своїми власними</i>				
<i>Обмірковує інформацію, що подається іншими учнями</i>				
<i>Узагальнює ідеї, коли це необхідно</i>				
<i>Приходить до висновків, що приводять до нового розуміння</i>				
<i>Загальна оцінка</i>				

Самооцінка учнями роботи малої групи

Ця форма дозволяє оцінити роботу малої групи самими учасниками групи. Можна просто ставити значок (наприклад, «плюс») у відповідній графі, відзначаючи, як працювала група в цілому, або вписувати імена учасників групи.

ПОКАЗНИКИ	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
1. Ми перевіряли, чи всі учасники групи розуміють, що потрібно зробити				
2. Ми відповідали на запитання, даючи пояснення, коли це було необхідно				
3. Ми з ясували те, що було нам незрозуміло				
4. Ми допомагали один одному, щоб всі могли зрозуміти і застосувати на практиці інформацію, що ми отримали				
5. Ми надавали можливість усім взяти участь в обговоренні, прийнятті рішення та представленні результатів роботи групи				

Підписи членів групи

Оцінка учнем власної участі в роботі малої групи

	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
Я добре співпрацював із своїми товаришами				
Я намагався зрозуміти та виконати спільні завдання				
Я завжди брав участь в обговоренні завдання				
Я висловлював нові ідеї та вносив конструктивні пропозиції				
Я запрошував інших до роботи та підбадьорював				

Ці приклади оцінювання, розроблені на основі практики інтерактивного навчання, можуть бути пристосовані для роботи з конкретними інтерактивними технологіями та змістом²²⁰. Розглядаючи їх,

²²⁰ Див. також: Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. - К.: А.С.К., 2004. - С. 117-137.

важливо пам'ятати, що використання альтернативних підходів не заперечує застосування традиційної оцінки, спрямованої на запам'ятовування або повторення з метою закріплення. Скоріше, мета альтернативного оцінювання полягає в розширенні оцінювального спектра з включенням у нього аналізу нових умінь, навичок та цінностей, що формуються в учнів.

Тільки дотримання вимог і послідовне виконання кроків такої технології оцінювання може забезпечити підвищення реальних результатів навчання. Зрозуміло, що трансформація практики оцінювання є достатньо складним завданням, як і запровадження компетентнісного підходу у навчанні історії в цілому.

*Подумайте _____

Працюючи в загальному колі, визначте основні кроки технології оцінювання та їх характеристики.

Перевірте себе _____

- 1) Яким є об'єкт оцінювання навчальних досягнень учнів за компетентнішим підходом?
- 2) Якими є критерії оцінювання навчальних досягнень учнів?
- 3) Якою має бути технологія оцінювання?

Перевірте свої знання з теми

1. Охарактеризуйте сучасні підходи до визначення видів, типів, функцій і форм перевірки результатів навчання історії.
2. Якими є сучасні підходи до оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії?
3. Охарактеризуйте об'єкт, критерії та технологію оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентнісного підходу.

Як провести практичне заняття з теми

Працюючи в групах:

розробіть один з уроків тематичного оцінювання для основної школи та змодельуйте його на занятті;
обговоріть, наскільки ваш варіант уроку відповідав сучасним підходам до оцінювання і компетентнісному підходу у навчанні історії.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Агібалова О. 131
 Александров А. 175
 Амонашвілі Ш. 268
 Андрієвська Н. 93, 107, 146, 304
 Аппарович М. 170 Аркін С. 253
 Асмус В. 30
- Баханов К. 11, 46, 131, 254, 309
 Бахтіна О. 75
 Безпалько В. 308
 Белл А. 209
 Бернадський В. 146, 240
 Беспечанський В. 90, 91
 Белоногіна Г. 81
 Бірюльов І. 62, 67, 114, 115, 118, 119
 Бдонський П. 105
 Боголюбов Л. 69
 Боголюбов Л. 70
 Бондаренко Г. 30
 Борзова Л. 254, 255
 Бродель Ф. 31
 Булгаков С. 31
- Ваганов В. 227
 Вагін О. 70, 107, 170, 175, 211, 220,
 240, 297, 299 Вакурко В. 170 Ван
 Дер Леу-Роорд Й. 129 Вахтомін М.
 54 Вернадський В. 175, 209, 210
 Виготський Л. 253, 276
 Віштинський Е. 199 Власов В. 65,
 67, 101, 114, 131, 164,
 256, 264, 293, 309
 Волобуєв О. 91 Вяземський
 Е. 77, 224, 226
- Галлагер К. 39
 Гальперін П. 54
 Гартвіг А. 146
 Гегель Г. 31
 Гейнике А. 105
 Гирич І. 35
 Гиттис І. 175
 Годер Г. 75, 180
 Голант Є. 107, 109, 267
 Гончаренко С. 5, 6, 23, 109, 169, 251
 Гончарова Т. 171
- Гора П. 70, 72, 75,
 78, 79, 85, 93, 94,
 108, 170, 212, 213
 Грицак Я. 20
 Грицанов А. 60
 Гупан Н. 188, 191
- Давидов В. 54
 Дайрі Н. 70, 90, 212, 246, 301
 Данилевська О. 131, 256, 264
 Данилевський М. 32 Дмитрієв
 Г. 90 Донської Г. 75, 131
- Ельконін Д. 253
 Єжова С. 212
 Єрмоленко А. 257
- Жаворонков Б. 105
 Жданов А. 132
 Желтов В. 156
- Задорожна Л. 156
 Запорожець Н. 75, 174
 Зіккенгер Й. 209 Зінов'єв М.
 106, 146, 240
- Іванов С. 214, 215
 Ігнат'єв Б. 105
 Ільїн Є. 268
- Кабанова-Меллер О. 72, 73, 158
 Казанцев І. 214, 215
 Кант І. 30
 Карцов В. 106, 174, 210, 298, 304
 Кедров В. 54
 Кіров С. 132
 Ключевський В. 5, 8
 Ковалевський М. 146
 Коджаспіров А. 7, 185
 Коджаспірова Г. 7, 185
 Колосков А. 72, 212
 Коляда І. 115, 131, 293
 Комаров В. 109, 181
 Коменський Я. 140, 169, 208
 Копнін В. 54
 Коровкін Ф. 70, 131, 150, 297, 299,
 301, 304 Короткова М. 89, 254,
 255 Кривошеєв А. 199 Крилач К.
 115, 293
- Ксендзова Г. 269
 Кучерук І. 255
- Ланкастер Дж. 209
 Лебедева І. 175
 Лейбенгруб П. 70, 107, 210
 Леонт'єв А. 54, 253
 Лернер І. 90, 107-110, 252, 254, 308
 Лисенко М. 70
 Лисенкова С. 268
 Лозова В. 109
 Ломако Л. 17
 Люшин М. 29
- Мак-Елеві Т. 140
 Максименко С. 93
 Малій О. 131
 Марков В. 105
 Маркс К. 31
 Махмутов М. 214
 Машин В. 257
 Мисан В. 131
 Мицик Ю. 67, 293
 Момот Л. 17
 Мороз П. 257
- Назарова Т. 274
 Никифоров Д. 170
- Озерський І. 92 Онищук В.
 209, 214, 215 Ореховський
 С. 114 Осадчук Р. 102
 Островський В. 310
- Пастушенко Н. 308, 309
 Пастушенко Р. 308, 309
 Петрович В. 105
 Пехота О. 276
 Пингел Ф. 129
 Пироженко Л. 188, 247, 251, 279, 318
 Підкасітий П. 87
 Плеханов Г. 31
 Полонська-Василенко Н. 164
 Полторацький Д. 170
 Пометун О. 4, 35, 132, 140, 188, 191,
 205, 247, 251, 278, 279, 293, 318
 Портнов М. 87 Пунський В. 77
- Редько Л. 69, 84
 Резник І. 105
 Ріккерт Г. 31, 32
 Родін А. 171
- Рожков М. 146
 Рубінштейн С. 54
- Савченко О. 52, 109, 207, 209, 254
 Сингалевич С. 6
 Сисоєва С. 274, 275
 Сімонов В. 308
 Скаткін М. 308
 Скляренко С. 170
 Сметанський М. 109
 Смирнов С. 207, 209, 215
 Смолій В. 30
 Соколовський Ю. 171
 Сорокін П. 32
 Сперанська Н. 170, 240
 Сталін Й. 132
 Стасюлевич М. 145
 Степанищев А. 184
 Страдлінг Р. 147, 197
 Стражев В. 105
 Стражев О. 70, 107, 170, 210, 211,
 298 Стрелова О. 77, 91,
 130, 224 Студенікін М.
 147, 149 Сухомлинський В.
 268
- Таровик Т. 224 Терно С.
 15, 120, 131 Тойнбі А.
 32 Токін В. 156
 Тоненбаум М. 131
 Троцько Г. 109
- Удод О. 30 Уланів
 В. 146 Умбрашко
 К. 154
- Фідря О. 78
 Фрейман Г. 4, 35, 81, 188, 191
- Хуторської А. 209, 215
- Черановський Р. 105
 Чередов Г. 214, 215
 Черняхівський Ф. 105
- Шаталов В. 268
 Шацький С. 105
 Швейхель Р. 158
 Шпенглер О. 32
- Щукіна Г. 91
- Юренко С. 115, 293
- Яковець Ю. 32
 Ярмаченко М. 185, 205, 240, 248

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

аксіологічний підхід 19 аксіологічні уміння 77 актуалізація опорних знань 216, 258, 286 антропологічний підхід 19, 28 апарат орієнтування 74, 127, 133, 137, 138 аплікації 176-178 аудіовізуальні засоби навчання 170, 193, 206

Б

багатоаспектність розуміння історичного процесу 163 батавська система 209 белл-ланкастерська система взаємного навчання 209 бесіда (аналітична, евристична) 105, 107, 120

В

варіативність та альтернативність підручників 128 відкрита теорія; теорія, схована у фактах 61, 62, 67 вивчення нового матеріалу 43, 72, 81, 112, 190, 211, 212, 214, 219, 226, 245, 246, 248, 258, 299, 316 види картин 169 види мислення 84, 89 види планів 105, 115, 119, 120 види схем 169, 182 види таблиць 169, 228 види уяви 84, 87 використання науково-популярної та довідкової літератури 159 випереджаючі завдання 136, 243

Г

головні та неголовні факти 56-58, 69, 94, 113, 115-117, 119, 189, 234, 241, 248 графіки 74, 119, 120, 176, 199, 242, 245 графічна, умовно-графічна наочність 135, 176, 177, 183, 184, 192, 242 громадянськість 17, 26, 28, 29, 40, 148

Д

дебати 11, 25, 248, 290, 291, 315, 316 джерело (первинне, вторинне) 147, 148, 155 дидактика 8, 21, 22, 123 дидактична гра 239, 253-256, 262, 266 динамічні факти 56-58, 113, 114 дискусія 11, 17, 25, 27, 108, 129, 185-187, 289, 317 диференційоване навчання 84, 95, 96 діагностуючий диктант 97, 101, 102 діагностуючі та розвивальні пізнавальні завдання 97 діаграми 74, 119, 120, 176, 177, 183, 230, 237, 242, 247, 316 діалектичний підхід 19 діяльнісний підхід 26, 29, 47, 305, 308, 311, 312 доведення 68, 105, 135, 228, 242, 277, 313, 315 досвід відомих способів дій 53 досвід репродуктивної і творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин 52, 303

Е

екстеріоризовані прийоми пізнавальної діяльності 73 екскурсійно-краєзнавча робота 225, 260 емпіричний і теоретичний рівень засвоєння знань учнями 23, 48, 52, 54, 58, 63, 64, 79 емпіричний рівень дослідження 23

З

загальне і спеціальне історичне мислення учнів 79 загальноісторичні поняття 60 загальнонавчальні уміння і навички 50 загальноісторичні уявлення учнів 47 займи позицію 136, 146, 248, 288 засоби навчання 11, 15, 17, 21, 24, 66, 85, 105, 111, 113, 117, 120, 131, 147, 169, 193, 234, 242

зміст освіти 7, 11, 21, 52, 72
зміст шкільної історичної освіти 5, 9, 10, 16, 21, 52, 53, 72, 122

І

ілюстрації 129, 133 індивідуальне навчання 207 індивідуально-груповий спосіб навчання 207 індуктивний і дедуктивний шляхи формування понять 52, 67 інструктаж з домашнього завдання 221 інтерактивний урок історії 267, 291, 296 інтерактивні методи 105, ПО, 267, 276, 281 інтерпретація 61, 140, 160, 163, 172 інформаційні уміння 77 інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) 193, 200, 201 історична карта 49, 154, 177-179 історична подія 52, 54, 62 історична теорія 53, 59, 234 історичне есе 82, 151, 159, 166, 196, 242, 244, 315, 316 історичне явище 18, 59, 61, 68 історичний документ 146 історичний процес 48, 50, 54, 61 історичний факт 52, 54-56, 63, 66, 234 історичні зв'язки 52, 54, 60, 61 історичні поняття 52, 56, 62 історія краю 41, 47

К

кариатура 173, 174 картинний та аналітичний опис 79, 105, 112, 114 картографічні вміння 50, 77 карта-схема 169, 179 класифікація історичних фактів 58 класифікація методів і прийомів навчання історії 105, 112 класифікація навчальних текстів 140, 141 класно-урочна система 208 ключові компетентності 37, 53 колективний спосіб навчання ПО, 208, 271, 276, 277 коло ідей 161, 285 комбіновані уроки 212, 214, 222 комп'ютер як засіб навчання історії 193 компетентісно-орієнтований підхід 17

компетентності 7, 37, 38 компоненти процесу навчання історії 9 компоненти навчального процесу 5 конкретно-історичні поняття 68 конкретно-історичні, загальноісторичні та всезагальні зв'язки 61 конспект уроку 236 констатуючий експеримент 23 контурна карта 179 концентричний підхід до структури шкільної історичної освіти 26 коротке повідомлення 105 критерії і показники оцінювання 297, 302, 303, 306, 313 критерії успішності навчання і викладання 75 критичне мислення 84, 90, 129, 167 культуровідповідність 26, 30 культурологічний підхід 10, 19, 27, 45, 46, 124

Л

лабораторна система (Дальтон-план) 209 лабораторне заняття 239, 248, 250, 251, 253 лекція 188, 205, 212, 223, 239-242, 245, 267, 268 лінійний підхід до структури шкільної історичної освіти 41 логічні уміння 77

М

макро- і мікроструктура уроку 215, 216 малюнки крейдою 177 мангеймська система 209 метод 5 методи викладання історії 6 методи навчання історії 5, 6 методика навчання історії 5, 6 методики опрацювання історичних документів 156 методичний апарат 4, 122, 123, 126, 128, 130, 133, 136, 137, 232 методологічний рівень дослідження 23 мисленнєві операції 73 міжкурсові й міжпредметні зв'язки 17 мікрофон 10, 21, 22, 30, 47, 55-57, 60, 85, 90, 123, 177, 200, 201, 211, 216, 221, 225, 246, 286, 287

міркування 79, 90,105,118,119,130,136,
148, 235, 241,242,277, 304, 313, 315
мовленнєві уміння 77
моделі навчання 4, 85, 267,270,273,276
«мозковий штурм» 65, 91, 193, 197, 216,
248,272,287
моноконцептуальні та поліконцептуаль-
ні підручники 125
мотивація навчальної діяльності 216,243

Н

навичка 74
навчальний історичний матеріал 53,120,
140,193 навчальні досягнення учнів
12, 308, 310 навчальні пам'ятки 72,113
наочне навчання 169 наочні засоби
навчання 170,173,176,184 нетрадиційний
урок 224-226

О

об'єкт дослідження, навчання, пізнання
7, 8 образна наочність 170-173, 176
образна характеристика 115, 277 образні
уміння 77
оголошення, представлення теми та
очікуваних навчальних результатів 217,
273, 291 опорні сигнали та опорні
конспекти 169 організаційний момент
уроку 216 організація навчання історії
11 освітні електронні ресурси 193
осмислення нових знань і умінь 228
основний, додатковий і пояснювальний
тексти 133 особистісно-орієнтований
підхід 29, 51,
ПО оцінка 299, 302-304, 312, 315-
317 оцінні уміння 77
очікувані результати уроку 15, 207, 217,
233,293,296

П

пам'ять 84, 86, 88, 89, 94, 101, 102, 111,
246, 308 пасивні, активні та
інтерактивні методи
навчання 105,107,109

педагогічна технологія 267,275,276
педагогічне спостереження 23
педагогічний експеримент 25
первинне сприйняття 68, 219
перевірка знань і умінь 217, 221, 226
підведення підсумків уроку 221, 250, 252,
258,292,295
підготовка вчителя до уроку 150, 231
підручник 6, 10, 26, 27, 44, 56-58, 61-63,
65, 74, 75, 80, 81, 84
підручникотворення 122, 123, 128, 131
пізнавальне завдання 3, 85, 88, 103
пізнавальний інтерес 302
пізнавальні здібності 93
пізнавальні можливості учнів 14, 85, 91,
94,103,115,123,211,228
пізнавальні уміння 76
позатекстовий компонент 122,133,135
полікультурність 30, 89
політичні або політично-правові, еконо-
мічні, культурні поняття 60
пояснення 11, 24, 62, 66, 68, 70, 79,86, 88,
112,117,119,133,136
практикум 243, 244, 251-253
практичне заняття 239, 251
предмет методики історії як науки 7
предметні компетентності 38
прийом навчальної роботи 72, 73,111
прийом розумової діяльності 73, 112
прийом учіння 111, 112
прийоми використання учителем книги
на уроках 17,157
прийоми роботи з текстом підручника
144
прийоми розумової діяльності: порівнян-
ня, аналіз, абстрагування, синтез 79
причинно-наслідкові, хронологічні та
локальні зв'язки 40, 43, 49, 60, 61, 63,
67, 77, 90, 113, 144, 178, 183, 192, 236,
310,313,315
проблемне завдання 242
просторові (картографічні уміння) 61,
64,77

регіональна та місцева історія 41, 45, 47,
49,129 результати навчання 8,12-
14,23,85,270,
297

речові пам'ятки 170
робота в малих групах 245, 316
робота з художніми наочними джерела-
ми 172
розумові, інтеріоризовані дії 38, 67, 73,
74,111,147

С

самоактуалізація 84
самооцінювання 38,77, 250, 302, 316-318
семинар 11,51,161,162,208,212,245-247,
250 семінарське заняття 239
синергетичний підхід 19 система
навчання історії 8 система уроків різних
типів 215, 222, 224 систематизація й
узагальнення 220, 222,
231,245 соціоантропоцентричний
підхід 46 соціогенез 27, 30
соціологічні поняття 67, 68
спеціальні (предметні) уміння і навички
72
сприйняття 10,16, 63-66, 68, 75, 84, 88
стадіальний підхід 10, 27
статичні факти 56, 57
стратегії оцінювання 312, 314
структура інтерактивного уроку 291
структура підручника 122
структура уроку 209, 211,214, 215,222
структура шкільної історичної освіти 42
структурно-методичний аналіз змісту
232-236
сюжетне та образне оповідання 79, 228,
276

Т

таблиці 57, 74, 82,111,119, 120, 130-138,
154,177,183,185 текст і позатекстові
компоненти підручника 122,133
тематичне і поурочне планування 207
тенденції суспільного розвитку 32, 59,61,
90 теоретичний рівень дослідження 54
технічні засоби навчання 190,193
технологія навчання історії 274,275, 279

технологія оцінювання 311, 314
типи і форми уроку 207
типи пам'яті 84
типи сприйняття 87
типи, види, функції контролю 297

У

узагальнююча характеристика 79, 82,
119,242 умовно-графічні засоби
навчання 58,
169, 170 урок закріплення та
застосування знань,
вмінь та навичок 37, 72, 143, 214, 222,
239,252, 292,299 урок засвоєння
нового навчального
матеріалу 213 урок контролю і корекції
знань, вмінь та
навичок 214, 215,229,237,239,251 урок
узагальнення та систематизації
знань 214, 215,222,231,245 урок
формування і вдосконалення вмінь
та навичок 214, 216,222, 239

Ф

факти (елементарні, прості, складні) 54-
56
форми навчальних занять з історії 210,
211,239
форми організації навчального процесу
239
форми організації навчання 207,245
форми оцінювання 317
формуючий (перетворюючий) експери-
мент 23, 24

Х

хронологічні вмінь 50 художня та
науково-популярна література 140,156

Ц

цивілізаційний підхід 10,19
цілі і завдання навчання історії 113

Ш

шкільна історична освіта 27
шкільна лекція 223, 240

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Тема 1. Методика навчання історії як педагогічна наука	5
1. Поняття та сутність методики навчання історії	5
2. Об'єкт і предмет методики історії як науки	7
3. Роль і місце методики у шкільному навчанні історії	16
4. Зв'язок методики навчання історії з іншими науками	18
5. Методи наукових досліджень у методиці навчання	22
Тема 2. Сучасні підходи до цілей та структури шкільних курсів історії	26
1. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні	26
2. Порівняльна характеристика лінійного та концентричного підходів до структури шкільної історичної освіти.....	40
3. Характеристика сучасної системи шкільної історичної освіти в Україні	46
Тема 3. Зміст шкільної історичної освіти	52
1. Основні компоненти змісту історичної освіти.....	52
2. Історичні факти і їх класифікація	54
3. Теоретичний матеріал в історичних курсах	59
4. Емпіричний і теоретичний рівні засвоєння учнями навчального історичного матеріалу	63
5. Співвідношення фактів і теорії в курсах основної школи	69
Тема 4. Пізнавальні вміння як компонент змісту шкільної історичної освіти	72
1. Поняття про вміння в методиці навчання історії.....	72
2. Види пізнавальних умінь, що формуються у шкільних курсах історії	76
3. Методика формування пізнавальних умінь.....	79
Тема 5. Психолого-педагогічна характеристика пізнавальних можливостей учнів у навчанні	84
1. Проблема вивчення пізнавальних можливостей школярів у методиці навчання історії	84
2. Пізнавальні процеси у навчанні історії	86
3. Особливості пізнавального інтересу учнів до історії.....	91
4. Проблема диференційованого підходу до учнів у навчанні історії	93
Тема 6. Діагностика пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії	97
1. Способи вивчення пізнавального інтересу учнів до історії	97
2. Визначення рівня розвитку пізнавальних здібностей школярів до вивчення історії.....	100
3. Пізнавальні завдання як засіб діагностики і розвитку пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії	103

Тема 7. Поняття про методи, прийоми і засоби навчання історії	105
1. Проблема методів навчання історії та їх класифікація	105
2. Прийоми і засоби навчання історії	111
3. Прийоми вивчення історичних фактів на емпіричному рівні	113
4. Прийоми вивчення історичного матеріалу на теоретичному рівні....	117
Тема 8. Шкільний підручник як найважливіший засіб навчання	122
1. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії	122
2. Як використати на уроці методичні можливості підручника	132
Тема 9. Навчання за допомогою різних типів навчальних текстів	140
1. Класифікація текстів та особливості використання підручника на уроці історії	140
2. Методика роботи з історичним документом	145
3. Художня та науково-популярна література у навчанні історії	156
4. Проблема інтерпретації навчальних текстів на уроках історії	160
Тема 10. Наочність у навчанні історії	169
1. Поняття наочного навчання. Класифікація наочності.....	169
2. Методика роботи з речовими пам'ятками й образною наочністю	171
3. Методика роботи з умовно-графічною наочністю	176
4. Застосування опорних схем та сигналів у навчанні історії.....	184
Тема 11. Технічні засоби навчання	193
1. Аудіо- та відеозасоби навчання історії	193
2. Комп'ютер на уроці історії	199
Тема 12. Урок як основна форма навчання історії	207
1. Підходи до класифікації уроку історії.....	207
2. Характеристика основних типів уроків.....	215
3. Методика проведення різних типів та елементів структури уроку	223
4. Підготовка вчителя до уроку	231
Тема 13. Форми організації навчального процесу	239
1. Лекція, семінар, практикум у навчанні історії	239
2. Гра на уроці історії	253
Тема 14. Інтерактивне навчання історії	267
1. Характеристика основних моделей навчання історії	267
2. Інтерактивні технології навчання	274
3. Структура інтерактивного уроку історії	291
Тема 15. Способи перевірки та оцінювання результатів навчання історії	297
1. Функції і форми перевірки результатів навчання історії	297
2. Сучасні підходи до оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії	303
3. Технологія оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентнісного підходу ...	311
Іменний покажчик	320
Предметний покажчик	322

