

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

Конспект лекцій
для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня

Електронний ресурс

Рецензенти:

О. Ю. Кашаба – кандидат історичних наук, доцент Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

Д. Г. Руднік – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Затверджено до розміщення в мережі Інтернет рішенням Науково-методичної ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 11 від 25 червня 2025 року)*

М 54 **Методика** викладання історії : конспект лекцій для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня [Електронний ресурс] / уклад. І. В. Щербина. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2025. – (PDF 162 с.)

У конспекті лекцій розглянуто основні питання та сутність методики викладання історії в закладах середньої освіти; проблеми ролі і місця методики у шкільному навчанні історії; етапи розвитку історико-методичної думки в Україні, а також методи навчання та форми організації навчально-виховного процесу з історії в загально-освітньому закладі.

Конспект лекцій розроблений на основі завдань курсу, що базуються на робочій навчальній програмі дисципліни, і включає зміст програми курсу, лекційний матеріал, питання для самоконтролю, список літератури, рекомендованої для засвоєння курсу.

УДК 378.016:93/94](075.8)

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2025

© Щербина І. В., уклад., 2025

Зміст

Передмова.....	4
Лекція 1. Вступ до методики викладання історії.....	6
Лекція 2. Формування системи історичних знань. Сучасна історична освіта в Україні.....	19
Лекція 3. Історичні знання та пізнавальні вміння учнів як компоненти змісту шкільної історичної освіти.....	35
Лекція 4. Методи, прийоми та засоби викладання історії.....	53
Лекція 5. Шкільний підручник як засіб навчання. Історичні джерела на уроці.....	62
Лекція 6. Наочні засоби навчання історії.....	79
Лекція 7. Урок як основна форма організації навчальної діяльності. Типологія уроків.....	91
Лекція 8. Результати навчання. Система перевірки та оцінки рівнів навчальних досягнень учнів.....	106
Лекція 9. Самостійна робота учнів.....	123
Лекція 10. Позакласна та краєзнавча робота в школі.....	138
Лекція 11. Образ сучасного педагога.....	148
Список рекомендованої літератури.....	160

Передмова

Мета викладання нормативної навчальної дисципліни - сформувати у здобувачів освіти комплексне уявлення про особливості методики навчання історії; надати знання основних закономірностей викладання історії України, допомогти оволодіти основними практичними вміннями навчання відповідного шкільного предмету; засвоїти теоретичні засади історичної дидактики та формування професійних умінь для використання в освітній та професійній діяльності.

Основні завдання вивчення дисципліни:

- ознайомлення здобувачів освіти із сучасними теоріями та концепціями навчання історії, а також нормативно-правовою базою викладання історії;
- розуміння цілей і змісту шкільної історичної освіти;
- опанування сучасними методами і технологіями викладання історії;
- вироблення умінь застосування на практиці дидактичних матеріалів, інтерактивних завдань, тестів;
- формування практичних навичок аналізу і самоаналізу уроків для вдосконалення педагогічної майстерності;
- формування у здобувачів освіти історичного мислення, вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології у викладанні історії;
- застосування здобувачами критичного аналізу історичних джерел і подій;
- формування національної свідомості, громадянської позиції та поваги до культурної спадщини;
- використання історії для виховання моральних та етичних цінностей.

Загальний обсяг курсу – 3 кредити, 90 годин. Лекційні заняття складають 22 години (11 лекцій). Під час лекційних занять розглядаються теоретичні питання, присвячені проблемам методики викладання історії як наукової дисципліни, формуванню системи історичних знань, а також знайомлять здобувачів освіти з методами навчання та формами організації навчально-виховного процесу з історії в загальноосвітніх закладах.

У процесі вивчення даного курсу студенти отримують знання з таких проблем: історія розвитку та методологія методики викладання історії як науки; основні закономірності методики викладання; діючі шкільні програми, підручники, методична література та періодика з історії; процес формування системи історичних знань; методи та методичні прийоми

навчання та виховання учнів у процесі вивчення історії на уроках і в позаурочний час; основні засоби навчання історії; міжпредметні та міжкурсів зв'язки; форми організації навчально-виховного процесу з історії; система перевірки й оцінки знань та вмінь учнів; форми та методи позакласної роботи з історії; проблеми сучасної методики.

Основні вміння, що формуються у процесі методичної підготовки студентів: застосовувати різні методи та прийоми навчально-виховної діяльності на уроках і в позаурочний час; готувати та проводити уроки різних типів; складати план-конспект уроку; виготовляти та застосовувати різні наочні посібники; здійснювати перевірку знань та вмінь учнів; оцінювати знання та вміння учнів; готувати та проводити факультативні заняття; обладнати шкільний кабінет з історії; проводити методичні дослідження; працювати з науково-методичною літературою.

Розділ 1. Методика викладання історії як наукова дисципліна

Лекція 1. Вступ до методики викладання історії

План

1. Методологія дослідження і методика викладання: спільне та відмінне.
2. Учитель-історик і методика викладання історії в сучасному суспільстві та в системі шкільної історичної освіти.
3. Зв'язок методики викладання історії з іншими науками.
4. Компоненти фахової майстерності вчителя історії.

Раніше ми вже стикались із однокорінним словом, коли вивчали методологію історичної науки. Обидві дисципліни (методологія та методика) об'єднані поняттям «метод», яке походить від давньогрецького слова «*methodos*» (шлях до чогось, спосіб пізнання). У науці методом називають сукупність прийомів для досягнення певної пізнавальної чи практичної діяльності людини.

Студентам молодших курсів властива інколи плутанина: вони не завжди розрізняють методологію дослідження та методику викладання. Дійсно, між ними існує певний зв'язок. Зазначимо, втім, що цей зв'язок досить примарний: він підкреслює однокореневість назв та ту важливу роль, яку відіграють обидві дисципліни: методологія дослідження – в житті науковця-дослідника і методика викладання – в житті викладача/вчителя. Однак на практиці методологія з методикою радше є двома паралельними галузями знання, які рідко перетинаються (хоча, з філософського погляду, процес дослідження – це частина пізнання, а отже, у певному контексті може розглядатись і як самонавчання дослідника).

Методологія дослідження історії – осмислення наукового пізнання історії. Іншими словами, методологія відповідає на запитання «Що?» і «Як?» (у значенні, що саме/які історичні факти і явища досліджувати і в який спосіб); існує також запитання «Для чого?» (у сенсі передбачуваних результатів дослідження).

Методика викладання історії – осмислення процесу навчання історії. Отже, вона також відповідає на запитання «Що?» і «Як?», однак вже у значенні, що саме/які факти викладати і як це робити оптимальним

способом (у методиці викладання так само є запитання «Для чого?», але про нього йтиметься пізніше).

Методика викладання, на відміну від методології, не досліджує історичне пізнання, а також, на відміну від конкретних історичних наук, не вивчає історичні факти, явища та закономірності. Однак вона має свої специфічні завдання:

- відібрати основні результати історичної науки відповідно до мети навчально-виховного процесу в школі та суспільних вимог до шкільної історичної освіти;

- побудувати викладання історії в школі так, щоб учні через історичний зміст отримували оптимальні й ефективні освіту, виховання та розвиток.

Отже, методологія дослідження призначена для формування майбутнього дослідника-науковця. А методика викладання – для формування майбутнього викладача/вчителя. Зауважимо, що якщо методологія наукового дослідження народилася з рефлексії науковців над, власне, процесом здійснення наукового дослідження, то методика викладання історії виникла з намагань дати відповідь на практичні запитання про цілі викладання, про відбір конкретного історичного матеріалу для навчання, про прийоми його розкриття для полегшення засвоєння.

У різні часи й у різних країнах методика викладання мала різні назви. Наприклад, в Україні у XVIII–XIX ст. використовувався термін не «методика», а «метода» (наприклад, саме у такому значенні його вживав Г. Сковорода). Наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. у СРСР замість «методики викладання» почали використовувати термін «методика навчання» (зокрема під впливом зарубіжних педагогів і психологів та для підкреслення того, що методика охоплює не лише викладання матеріалу вчителем, але й засвоєння його учнем).

Сьогодні ж назви «методика викладання» та «методика навчання» використовуються в Україні паралельно (у різних закладах освіти цей курс має різну назву), хоча й, на думку багатьох педагогів, перевагу варто віддавати останній, яка краще підкреслює особливість процесу навчання як співпраці вчителя й учня.

Поряд із поняттям «методика» інколи вживаються й інші, менш поширені на наших теренах. Як відзначав вітчизняний педагог С. Гончаренко, починаючи з кінця 90-х – початку 2000-х рр. у літературі трапляється також термін «технологія (навчання чи викладання)». У

документах ЮНЕСКО можна знайти поняття «педагогічна технологія» (як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і застосування знань із урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії задля оптимізації форм освіти). Також часом, особливо в зарубіжній (зокрема англійській, німецькій, польській, чеській) літературі замість терміна «методика викладання» вживаються два: «конкретна дидактика» і «конкретна методика». Перша дисципліна розглядає теоретико-методологічні проблеми організації вивчення того чи іншого предмета (організацію процесу навчання і виховання, типи і структуру уроків, види навчальних занять, контроль знань учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів тощо). Друга ж розробляє рекомендації до вивчення конкретного навчального матеріалу.

Повертаючись до питання щодо відмінності між методологією дослідження та методикою викладання, зауважимо, що обидві дисципліни можуть в одних аспектах збігатися чи принаймні перетинатися, а в інших – розходитись. Наприклад, дослідник, якщо він одночасно є викладачем у ЗВО, виконує і викладацьку функцію. Однак, на жаль, поєднання в одній особі видатного дослідника та талановитого викладача вишу – не настільки часте явище, як хотілося б. Людина може бути видатним науковцем та дослідником своєї проблематики і, водночас, – викладачем слабким, нецікавим, на лекціях якого студенти сплять або грають у «морський бій». Чи навпаки: бути успішним, обдарованим викладачем-популяризатором, однак слабким дослідником.

Учитель же у школі не є дослідником (хіба що це його хобі, або ж вчителювання він сприймає як тимчасове явище, короткий етап перед переходом до науково-дослідної фахової діяльності), однак він організатор пошукової діяльності учнів, яка має певний дослідницький компонент.

При цьому, якщо викладач-науковець може принаймні спробувати «сховати» одну сторону своєї діяльності за іншою, то в учителя такої можливості немає. Якщо вчитель не зможе зацікавити учнів та доступно подати їм навчальну інформацію, то він не лише зазнає фіаско як вчитель, але й завдасть удару по майбутньому своїх учнів.

Учитель історії – центральна постать у системі шкільної історичної освіти. Від його компетентності як історика і педагога, від його, повторимось, уміння зацікавити та доступно подати історичні факти залежить не просто рівень знань учнів, але й формування з них майбутніх

громадян (адже викладання історії в школі має величезний виховний компонент). Проблема поглиблюється ще й тим, що сьогодні в українському суспільстві відбувається певна переоцінка ролі вчителя.

З одного боку, недостатній розмір зарплати, матеріально-технічного забезпечення шкіл не стимулює підвищення його професійного рівня, а соціальний статус в суспільстві знижується одночасно зі зростанням інформаційних технологій в житті учнів. Часто це призводить до скептицизму щодо ролі вчителя, або навіть нігілістських тверджень про, мовляв, його «непотрібність» з огляду на «широкі можливості самоосвіти, які надає дітям Інтернет». Це нерідко зумовлює посилення в педпрацівників відчуття відчуження від результатів власної праці (а відчуження – надзвичайно важлива проблема в життєдіяльності як учителів шкіл, так і викладачів вишів).

Однак, з іншого боку, фахівці розуміють, що сьогодні, коли учні мають поглиблений доступ до найрізноманітніших джерел інформації, роль учителя як провідника у бурхливому інформаційному морі лише зростає. В умовах втрати сучасною школою монополії на освіту (а вчителем, відповідно, на монопольний статус носія знань), шкільний учитель, щоб залишитися ключовою фігурою в навчально-виховному процесі, повинен відповідати низці вимог.

Вимоги до сучасного шкільного вчителя історії:

1. Наявність таких якостей, як:

- а) чітка громадянська позиція;
- б) система цінностей, до яких входять визнання багатоманітності світу та толерантності до його проявів (окрім жорстокості та насильства);
- в) демократичний стиль роботи, тактовність і справедливість;
- г) висока комунікативна культура, здатність залучати учнів до планування та регулювання освітнього процесу;
- д) науковий світогляд (вчитель не може бути носієм архаїчних ідей та забобонів);
- е) загальна ерудиція, начитаність;
- є) витримка, самовладання;
- ж) акуратність і зовнішня охайність.

2. Володіння міждисциплінарними зв'язками з іншими предметами (суспільствознавством, основами філософії, правом, географією, літературою, культурологією тощо).

3. Вільне володіння сучасними інформаційними та комунікативними технологіями та їхнє вміле використання на уроках історії. І це далеко не весь перелік вимог, які ставить перед учителем історії сучасне суспільство.

Як же бути вчителю (особливо вчителю-початківцю), щоб, як вже зазначалося, не зазнати фіаско в педагогічній діяльності, і тим самим не поставити під удар освітньо-виховний процес своїх учнів? Якраз методика викладання – це те, що допомагає вчителю не зазнати на початках невдачі, а навпаки – розвинути надалі свої природні педагогічні здібності. Саме тому методика як галузь знань та навчальна дисципліна тісно пов'язана із низкою інших дисциплін, в яких вона запозичає матеріал, методи та підходи.

Вище нами вже достатньо мовилося про зв'язок між методологією дослідження та методикою викладання. Однак залишилося додати, що перетинаються вони певною мірою хіба що у проблемному півколі «Що?», тобто «Що викладати?», при визначенні, які історичні факти мають бути відображені в шкільних підручниках та у повідомленому вчителем навчальному матеріалі.

Що це означає для вчителя історії і як впливає на змістове наповнення його уроків? Оскільки він сам не здійснює наукового дослідження, то йому доводиться використовувати наукові доробки дослідників-істориків. Однак учитель не може взяти підручник з історії, призначений для студентів ЗВО, або наукову монографію і механічно переписати їх у свій конспект уроку. Адже шкільна історія – це не просто зменшена та спрощена копія історії академічної, оскільки відрізняється як відсутністю багатьох розділів історичної науки, так і наявністю своїх власних освітніх цілей. У цьому контексті саме методика викладання і є посередником між академічною та шкільною історією. Вона черпає свій зміст з академічної історії й на основі цього адаптує досягнення історичної науки у процесі викладання в школі, переробляє та пристосовує наукові знання до вимог навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

При цьому між учителем і науковцем є кілька проміжних ланок, поєднаних поняттям «держава», оскільки:

- учитель, як щойно зазначалося, не може подавати науковий матеріал у необробленому, неадаптованому до індивідуальних та вікових особливостей учнів вигляді. Тому наданий науковцями матеріал (наукові статті, монографії тощо) використовується для написання відповідних підручників та навчальних посібників;

- науковець має у своїй діяльності значно більший рівень автономії, ніж учитель, оскільки, на відміну від останнього, може сам обирати тематику дослідження, натомість учитель не може обирати теми для викладання.

Можна це сформулювати так: учитель суттєво обмежений рамками програми в питанні що викладати, однак значно вільніший у питанні як викладати (тобто, у виборі передбачених сучасною методикою методів та прийомів викладання конкретного історичного матеріалу). Пов'язано це з тим, що завдання викладання історії полягає не лише у наданні історичної освіти, але й вихованні майбутнього громадянина та розвитку людини як особистості (це і є, власне, третє запитання методики викладання – «Для чого?» – про що наголошувалося вище). Тому для того, щоб викладання історії в школі враховувало ці три комплексні та взаємопов'язані завдання (надати освіти, виховати громадянина та розвинути особистість), існують навчальні програми з історії, різні методичні вказівки та рекомендації, які розробляються відповідними інституціями. Поза сумнівами, саме держава і визначає зміст історичної освіти.

Отже, навчання історії в школі – складний процес, який охоплює такі взаємопов'язані компоненти:

1. Мета навчання – попередньо визначені результати освіти, виховання та розвитку школяра.

2. Зміст навчання – система знань, умінь і навичок, а також досвід емоційно-чуттєвого ставлення до історичних і соціальних явищ.

3. Вікові особливості та пізнавальні можливості учнів – їхні індивідуальні та вікові соціально-психологічні спроможності сприйняття та засвоєння історичного матеріалу.

4. Організація навчання історії – форми, методи, методичні прийоми та засоби роботи вчителя та учня.

5. Результати навчання – рівень освіти, виховання та розвитку учнів у підсумку навчально-виховного процесу.

Зауважимо, що всі перераховані компоненти мають історичний характер (тобто не є встановленими раз і назавжди, а змінюються у процесі розвитку суспільства). Мета навчання історії відображає зрушення, які відбуваються в соціумі. Зміна мети, відповідно, зумовлює і зміни змісту навчання, на що впливають розвиток історії як науки, а також педагогіки та психології. Разом усе це веде й до змін у методах, засобах, прийомах навчання. Дивно було б, якби сьогодні останнє відбувалося, як у часи Платона з Аристотелем, або ж метою визначалося «формування

будівничого комунізму», як це практикувалося в радянській педагогіці. Методика викладання історії також розвивається, враховує зміни компонентів навчального процесу, а також вимог суспільства, відповідно до соціально-економічних, культурних потреб держави.

Усі перераховані вище компоненти (мета, зміст, організація, можливості, результати), які у сукупності становлять систему навчання історії, власне і є предметом методики викладання історії як дисципліни. За визначенням вітчизняних педагогів О. Пометун та Г. Фреймана, це можна сформулювати так: *предмет методики викладання історії* – це певна система навчання історії, яка містить взаємопов'язані компоненти та закономірні зовнішні та внутрішні зв'язки цієї системи, котрі зумовлюють її функціонування. *Об'єктом же методики викладання історії* є весь процес навчання як педагогічна взаємодія між вчителем та учнем, спрямований на формування та розвиток особистості школяра засобами історії.

Однак настав час нам поміркувати ось над чим: чи дійсно методика викладання настільки важлива дисципліна, що без її опанування становлення вчителя історії неможливе. Чи, навпаки, вона – не більше, ніж схоластична надбудова над комплексом історичних дисциплін, свого роду п'яте колесо у возі системи історичної освіти?

Це, звісно, крайнощі, навмисно нами загострені для окреслення непростой проблеми. Проте обидва полярні погляди мають прихильників. Перший зазвичай підтримують педагоги, схильні перебільшувати вагу теоретичного компонента в підготовці вчителя, другий – деякі вчителі-предметники з великим практичним досвідом та дещо нігілістичним сприйняттям абстрактних схем, які їм доводилося свого часу вивчати в педагогічних вишах. Утім, істина, як завжди, перебуває посередині. Існує відомий афоризм: «Теорія без практики – мертва, практика без теорії – сліпа». Цей афоризм найяскравіше ілюструє роль методики викладання в становленні та розвитку шкільного вчителя.

Методика навчання історії є дисципліною педагогічною. Це зовсім не означає відсутності органічного зв'язку методики з самою історією. Цей зв'язок полягає, по-перше, в тому, що сам матеріал, що обробляється методикою, надається історичною наукою і результат цієї методичної обробки (програми, підручники, навчальні картини) повинен відповідати

вимогам історичної науки; по-друге, самі методи навчання історії специфічні, вони властиві тільки історії.

Методика навчання історії в школі тісно пов'язана з педагогікою, є галуззю педагогічної науки, дидактикою, теорією виховання. Враховуючи той факт, що методика постійно досліджує процес навчання історії в школі й намагається конкретизувати методи навчання, вона тісно пов'язана з самою історією як наукою. З неї вона черпає свій зміст і на основі цього адаптує досягнення історичної науки в процес навчання у школі. Саме методика переробляє і пристосовує наукові досягнення до вимог учнів. Окрім вказаного методика пов'язана з філософією (особливий інтерес представляє теорія пізнання), психологією (знання психічних особливостей дітей різного віку), віковою фізіологією і шкільною гігієною.

Таким чином, *методика викладання історії* – це педагогічна наукова дисципліна, що досліджує закономірності шкільного навчання і засвоєння історії учнями та розробляє на цій основі питання змісту, організації методів викладання історії.

Потрібно визнати, що у всьому світі методика – одна з найбільш консервативних наук. І буває часто важко визначити, чого в цьому консерватизмі більше: бажання зберегти традиційні методи або прагнення перешкодити впровадженню нових. Ці недоліки можуть бути усунені шляхом більш широкого використання експерименту в якості методу наукового дослідження. Експеримент повинен торкатися в першу чергу процесу засвоєння учнями знань і вироблення методичних рекомендацій як активізувати самостійність учнів в отриманні знань, які спонукальні мотиви і прийоми використати, щоб знання, навіть найскладніші, отримувалися усвідомлено і зберігалися довго. Потрібно також посилення теоретичного дослідження методичних проблем. Розвиток науки і техніки спричинив включення в шкільні програми значного об'єму нових знань. Це призводить до перевантаження програм і підручників. Усунення цього перевантаження – одна з найактуальніших проблем методики.

Нині немає ще загальновизнаної номенклатури і класифікації методів навчання історії, недостатньо розроблені способи керівництва пізнавальним процесом. Головна увага звертається, як правило, на розробку методів повідомлення знань учителем. Недостатньо досліджуються методи самостійної роботи учнів, методи навчання учнів раціональним прийомом навчальної діяльності, умінню учнів застосовувати свої знання. Нарешті, вимагають глибшого дослідження

організаційні форми навчання. Серед цих форм тепер найбільша увага приділена уроку. У меншій мірі досліджені інші форми організації навчальних занять – семінари, дискусії, лекції, факультативи, виконання домашніх завдань, позакласна робота тощо.

Навчальний курс історії – це формування знання основ історичної науки. Вивчення історії як навчального предмета в школі розпочинається з ознайомлення з найважливішими, конкретними історичними подіями і фактами в історико-хронологічній послідовності і зв'язку, з обов'язковим закріпленням в пам'яті учнів важливих історичних положень, імен історичних діячів, історичних дат. Така побудова курсу історії забезпечує необхідну для учнів доступність і конкретність матеріалу, що вивчається.

Історична наука та її навчальний курс мають одну і ту ж основу: факт, подію, історичне ім'я, дату. Проте завдання шкільного курсу історії значно різноманітніші за завдання історичної науки. Основні завдання навчання історії в школі можна розділити на три групи: освітні, виховні, розвиваючі. Успішне виконання названих завдань залежить від багатьох умов навчальної діяльності – конкретних і загальних. Конкретні умови складаються в кожній окремій школі, окремому класі. Загальними умовами виконання освітніх, виховних і розвиваючих завдань навчання історії є:

- а) поліпшення якості навчання;
- б) вироблення доступної структури шкільного курсу історії;
- в) врахування вікових особливостей школярів.

Відзначимо, що основними шляхами підвищення якості навчання і виховання учнів є навчання прийомам самостійної роботи; відмова від захоплення словесними методами навчання, зв'язок історії з життям і практикою; перебудова діяльності самих учителів. Слід зазначити, що успіх у вирішенні завдань не можливий без урахування вікових особливостей учнів.

Побудова шкільного курсу історії, як в цілому, так і за окремими класами визначається програмою. Програма – керівний документ у роботі учителя. Із вивчення програми і пояснювальної записки до неї починає учитель свою підготовку до навчання історії. Виходячи з неї складені шкільні програми, на підставі яких написані підручники. Необхідно пам'ятати, що шкільна програма – це державний документ, який визначає цілі, зміст і структуру шкільної дисципліни, а також визначає той мінімум знань, який має бути засвоєний в кожному класі. Програми є обов'язковими для усіх державних шкіл. У приватних школах програма

може бути іншою, проте відповідати змісту стандартів освіти, визначених в типовій програмі. Програма затверджується міністерством освіти і є основним документом для організації навчання.

Існують три види програм: типова, робоча, авторська. Вважається, що дві останні у своїй основі враховують типову програму. В той же час, в усіх програмах мають бути присутніми основні структурні компоненти такого виду документів. Структура шкільної програми передбачає наявність наступних компонентів: пояснювальна записка (у ній визначаються цілі предмета, структура, методичні рекомендації, пропонуються засоби навчання); обсяг знань, який повинен засвоїти учень в кожному класі; перераховані основні поняття, уміння і навички, які мають бути засвоєні в кожному класі; критерії оцінювання навчальної діяльності учнів. Автори програм при їх складанні повинні керуватися єдиними дидактичними принципами (науковість, системність, послідовність, урахування вікових особливостей).

У чому ж полягає секрет успішного вчителя? А полягає він у гармонійному поєднанні низки компонентів фахової майстерності, які разом являють собою цілий комплекс фахових знань, умінь і навичок. У сучасній педагогіці це дедалі частіше визначається поняттям «компетенції». Як зазначає О. Пометун, під терміном «компетенція» розуміється, насамперед, те коло повноважень організації, установи або особи, в якому реалізується діяльність останніх. У межах своєї компетенції кожна особа може бути компетентною або не компетентною з певних питань, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. Зрозуміло, що вчитель історії повинен володіти особливим набором компетенцій, необхідних для успішної реалізації його професійної діяльності.

Отже, з яких компонентів складається фахова майстерність учителя історії в школі? Із останніх увагу привертають наступні:

- а) володіння конкретним історичним знанням;
- б) розуміння теорії навчально-виховного процесу;
- в) набутий практичний досвід;
- г) природні педагогічні здібності;
- д) творчість.

Розглянемо ці компоненти докладніше.

Володіння конкретно-історичним знанням означає, що вчитель глибоко знає і розуміє матеріал тих тем, які він викладає учням на уроках, готовий

дати відповідь на будь-яке запитання учнів, володіє загальною та історичною ерудицією.

Тому вчитель має постійно працювати над удосконаленням рівня своїх конкретно-історичних знань, щоб знати більше, ніж подає підручник. І в жодному разі він не повинен приховувати своє незнання матеріалу за брехнею. Це прямий шлях до педагогічного фіаско.

Розуміння теорії навчально-виховного процесу передбачає володіння теоретичним знанням із методики викладання так само як, і з нерозривно пов'язаними з нею психолого-педагогічними дисциплінами (педагогікою, дидактикою, психологією та ін.). Саме ці знання дають можливість учителю-початківцю не ніяковіти перед учнями на початку своєї кар'єри, а, спираючись на них, розпочати шлях професійного зростання та вдосконалення власної фахової майстерності.

Методика, як вже зазначалося, озброює вчителя історії змістом та засобами навчання, необхідними прийомами для ефективної історичної освіти, виховання та розвитку учнів. Зокрема, розробляючи систему навчання історії, вона допомагає вчителю дати для себе відповідь на такі важливі запитання:

- яку мету потрібно і можна ставити перед уроком та предметом історії в цілому?

- чого саме навчати? (структура курсу та відбір матеріалу);
- якою має бути робота учнів на уроці?
- який тип уроку сприяє досягненню оптимальних результатів?
- як викладати? (які методи та прийоми застосовувати?);
- як враховувати результат навчання та як його вдосконалювати?
- які встановлювати міждисциплінарні зв'язки тощо.

У цьому контексті методика тісно пов'язана із педагогікою, предметом якої є дослідження сутності розвитку людини і визначення відповідно до цього загальної теорії навчання і виховання як спеціально організованого процесу. Якщо академічна історія впливає на зміст шкільного курсу історії, то педагогіка визначає обсяг та рівень абстракції історичних знань у шкільній історії. Зокрема, тут дуже важливу роль відіграє така частина педагогіки, як дидактика (теорія навчання, від давньогрец. «didaktikos» – «повчальний»). Остання (чию назву запровадив, за одними даними, чеський педагог Ян Амос Коменський, а, за іншими, – німецький педагог Вольфганг Ратке) саме й відповідає на визначальні для методики запитання

«Для чого вчити?» (тобто зміст освіти), «Як навчати?» (принципи і методи навчання) та «Як учитись?» (методи і прийоми самоосвіти).

Психологія встановлює об'єктивні закони розвитку, функціонування різних проявів свідомості (наприклад запам'ятовування та забування навчального матеріалу). Якщо навчання відповідає цим об'єктивним законам, то досягається як міцність запам'ятовування, так і успішний розвиток функції пам'яті загалом. І навпаки: історія засвоюватиметься учнями важко, якщо у процесі навчання не будуть дотримані зв'язки між особливостями вікових та пізнавальних можливостей учнів та логікою розкриття історичного процесу. Особливо важливо для успішного педагога володіти знаннями з вікової психології, адже вона дає змогу побудувати структуру уроку, вибрати необхідні методи та прийоми відповідно до пізнавальних можливостей конкретного класу.

Вагоме місце посідає така філософська дисципліна, як *теорія пізнання* (*гносеологія*). Вона розглядає формування знань людини не як разовий та одномоментний акт, а як тривалий (фактично безкінечний) процес, який має свої етапи: зміцнення, поглиблення тощо. Отже, опанування історії учнями має базуватися на врахуванні загальних етапів пізнавального процесу.

Нарешті, не зайве для успішного вчителя історії володіти певними знаннями з логіки, інформатики, політології, соціології, культурології, економічної теорії, релігієзнавства, ну і, звісно, фізіології та шкільної гігієни.

Тут відомі випадки, коли багаторічне ігнорування вимог методики, гносеології та вікової психології в інституційних масштабах справляло руйнівний вплив на систему шкільної історичної освіти. Доцільно назвати два найхарактерніші приклади. Перший із них – розвиток шкільної історичної освіти в СРСР упродовж 1920-х – першої половини 1930-х рр., коли під впливом освітніх експериментів більшовиків відбулося виключення історії з переліку шкільних дисциплін із включенням історичного матеріалу в контекст суспільствознавчого циклу, а також відмова від урочної системи з переходом до лабораторно-бригадного та інших методів. У підсумку ж проведене в середині 30-х рр. обстеження історичних знань в учнів радянських шкіл продемонструвало погане володіння історичними фактами та хронологією, знеособлення історичного процесу, невміння використовувати історичні карти, нерозуміння причиннонаслідкових зв'язків історичних подій та слабе розуміння

учнями історичної перспективи, внаслідок чого вони історичні події тлумачили, як сучасні.

Другим характерним прикладом є Франція 70 – 80-х рр. ХХ ст., де мала місце у чомусь подібна (хоча й зовсім інша за причинами та змістом) ситуація. Там, в умовах тріумфу в академічній історії наукової школи «Аннали», відбувся невдалий експеримент із запровадження «анналівських» методологічних підходів (зокрема, виведення на перший план «історії без людини» та ігнорування «подієвої історії») у шкільну історичну освіту. Однак наслідки виявилися згубними: викладаючи історію економічних і соціальних структур, колективної ментальності, педагоги зіштовхнулись із тим, що запропоновані учням знання попросту не закріплювалися у їхній пам'яті (школярі не могли зв'язати їх із певним місцем у часі і просторі). Забуття подієвої історії фактично обернулося історичним невіглаством школярів.

Набутий практичний педагогічний досвід. Як щойно зазначалося, жодна теорія у чистому вигляді ніколи не замінить практичний досвід. Окрім названого вище прислів'я «Теорія без практики – мертва, практика без теорії – сліпа», є ще один відповідний афоризм: «Практика без теорії цінніша, ніж теорія без практики» (Марк Фабій Квінтіліан). Величезна роль належить набуттю практичного педагогічного досвіду як на практичних заняттях, так і під час педагогічної практики (часто після останньої студент і приймає остаточне рішення, чи пов'язувати життя із вчителюванням). Однак найцінніший досвід формується лише у процесі багаторічної практичної фахової діяльності під час роботи в школі, адже дає можливість відшліфувати вміння і навички вчителя.

Природні педагогічні здібності. На думку обивателя, робота вчителя нібито не потребує особливих якостей. Однак це вкрай помилкова думка (навіть якщо не брати до уваги величезний перелік вимог до педагога-практика). Вчитель повинен мати відповідну витримку для роботи з дітьми, а отже, людям зі слабкою нервовою системою працювати в школі не рекомендується. Людина, яка обирає для себе професію вчителя, не повинна боятися виступати перед людьми і, звісно, не має відчувати відразу до дітей (а бажано, взагалі їх любити). До того ж, професія педагога має подібність до актора, а отже, вчитель повинен володіти певним артистизмом, уміти грати інтонаціями (бо монотонна розповідь приспить учнів у кращому разі, або викличе відразу до історії – у гіршому). Інколи (досить зрідка) трапляються природні, «інтуїтивні» педагоги (про

них ще кажуть, учитель від Бога), які, навіть не володіючи теорією, інтуїтивно обирають саме ті методи, прийоми та підходи, які допомагають їм домогтися оптимальних результатів.

Творчість. Робота вчителя не терпить рутинності (навіть більше, рутинна убиває майстерність учителя, стаючи одним із чинників посилення у педпрацівників почуття відчуження від результатів своєї праці). Як актор не має права монотонно відтарабанити свою роль (бо у нього, мовляв, нежить, чи голова болить, чи просто немає натхнення), так і педагог не має жодного права бути нетворчим. Він повинен постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, застосовувати нові прийоми і методи, вдало комбінувати типи уроків тощо.

Отже, як бачимо, знання з методики викладання з формального погляду – лише один компонент фахової майстерності успішного педагога. Однак, якщо замислитися глибше, то можна дійти обґрунтованого висновку, що без цього компонента можуть розсипатися всі інші. Можна мати високий рівень конкретно-історичних знань, природну схильність до педагогіки, потяг до педагогічної творчості й артистизм, однак через відсутність знань із методики викладання попросту не знати, куди і як оптимально застосовувати усі ці компоненти.

Питання для самоконтролю

1. Що таке методика викладання історії? Обґрунтуйте необхідність досконалого знання цього курсу для здобувача освіти, учителя-початківця та досвідченого викладача.
2. Розкрийте зв'язок методології наукового дослідження з методикою викладання.
3. Покажіть на конкретних прикладах зв'язок методики викладання історії з іншими навчальними дисциплінами.
4. Визначте основні цілі і завдання навчання історії.
5. У чому полягає секрет успішного учителя?

Лекція 2. Формування системи історичних знань. Сучасна історична освіта в Україні.

План

1. Етапи розвитку історико-методичної думки в Україні та методики навчання історії до XIX ст.
2. Розвиток шкільної історичної освіти у XX ст.

3. Етапи формування нової концепції історичної освіти наприкінці ХХ-поч. ХХІ ст.
4. Шкільна історична освіта в країнах Євросоюзу.

Формування системи історичних знань в Україні має багатовікову традицію, яка постійно розвивається під впливом політичних, соціальних та культурних змін. Сучасна історична освіта покликана формувати критичне мислення, патріотизм та національну ідентичність. У цій лекції ми розглянемо основні етапи розвитку історико-методичної думки, методику викладання історії, вплив видатних діячів на шкільну історичну освіту та сучасні тенденції у цій сфері.

Якщо торкатися історії розвитку методики як певної галузі знань, то треба сказати, що перші елементи методичних знань з'явилися в працях вчених-істориків. Таким чином, можна вважати, що методика навчання історії народжується разом з історичною наукою. Що стосується Європи, то моментом народження історичної науки і разом з нею елементів наукових знань з методики була поява праці давньогрецького історика Геродота – «Історія».

Основою формування історичних знань у період Київської Русі стали літописи. Зокрема, *«Повість минулих літ» Нестора-літописця* відіграла роль не лише як історичне джерело, але й як елемент освітньої програми в духовних школах.

Визначною подією в розвитку історичної освіти та методики навчання історії в Україні була поява перших підручників з історії. Так, в другій половині ХVІІ ст. було видано перший в Україні підручник з історії *«Синопис»*. У ньому історія України викладалась на широкому тлі всесвітньої історії, а точніше тих країн, з якими межувала Україна (Річ Посполита, Росія, Угорщина, Молдова, Туреччина тощо). Значну роль у розповсюдженні історичних знань в українському суспільстві відігравали *козацькі літописи Самійла Величка, Грабянки та Самовидця*. У цей час Києво-Могилянська академія стала центром наукової та освітньої діяльності, де вперше впроваджували систематичні лекції з історії.

На початку ХVІІІ ст. у Російській імперії було проведено освітню реформу. Торкнулася вона і Гетьманщини. Одним з її результатів була поява в навчальних закладах двох паралельних курсів історії, а саме вітчизняної історії (в тодішньому розумінні того слова) та всесвітньої. Якщо проаналізувати особливості методики навчання історії того часу, то

треба сказати, що головна увага в процесі навчання приділялася заучуванню величезної кількості дат, імен, географічних та історичних назв. Інакше кажучи, спостерігалось абсолютне панування репродуктивних методів навчання історії. Яскравим прикладом підручників такого характеру була «История Российская», яка була написана на початку XVIII ст. істориком В. Татіщевим.

Розвиток методики навчання в Україні у XIX ст. безпосередньо пов'язаний з іменами таких вчених, як *М. Максимович, М. Костомаров, М. Грушевський*. Саме завдяки їх наполегливій праці в подальшому виник самостійний курс української історії. При цьому слід зауважити, що вже в перші десятиліття позаминулого століття в теорії навчання взагалі й методиці навчання історії зокрема, чітко визначилися декілька напрямків, усе розмаїття яких можна звести до двох протилежних, а саме:

- *теорія матеріальної освіти;*
- *теорія формальної освіти.*

Прихильники матеріальної освіти вважали, що розвиток здібностей дитини може відбуватися лише на конкретному фактичному матеріалі. Тому головним завданням історичної освіти є засвоєння конкретних історичних фактів, мислення та інші риси особистості учнів будуть розвиватися в процесі навчання суто спонтанно, тобто самі собою.

Прихильники ж формальної освіти, навпаки, вважали, що головне завдання історичної освіти, як і будь-якої іншої, полягає в тому, щоб максимально сприяти розвитку мислення та інших якостей особистості учнів, а фактичний матеріал є лише засобом такого розвитку. На думку представників цього напрямку історичної освіти найкращі можливості для розумового розвитку дітей у процесі вивчення історії мав матеріал Античності, а саме історія Стародавньої Греції та Риму. Треба сказати, що у першій половині XIX ст. рішуче переважали прихильники формальної історичної освіти. Тому головна увага приділялася вивченню античної історії.

Деякі позитивні зрушення в галузі історичної освіти були пов'язані зі шкільною реформою 1864 року. Саме тоді в загальноосвітніх навчальних закладах більше уваги почали приділяти вивченню сучасних періодів історії. Крім того, слід відзначити, що як в Російській імперії, так і в Австро-Угорщині історія України не вивчалася зовсім. Лише після революції 1848 р. у школах Галичини почали приділяти певну увагу вивченню історії західних регіонів України.

У другій половині XIX ст. учені-історики висували ідею реальної історичної освіти як альтернативу формальному та матеріальному напрямкам. Так, професор *М. Стасюлевич* запропонував проводити навчання історії на основі спеціально підібраних та адаптованих до вимог навчального процесу документів. Він видав спеціальну хрестоматію «История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых». Спроба організувати процес навчання історії, спираючись виключно на документальні матеріали, зазнала невдачі. Але вона привернула увагу вчителів та методистів до необхідності залучення до процесу навчання історії різноманітних адаптованих історичних документів.

Наприкінці XIX ст. вчителі-практики почали активно розробляти проблему використання різноманітних видів наочності. Таким чином, у навчанні історії отримав подальший розвиток той принцип наочності, який був закладений видатними педагогами *Я.А. Коменським та К.Д. Ушинським*. Останній неодноразово висловлював думку про те, що в разі, коли вчителю важко добитися від учнів розуміння навчального матеріалу, треба використовувати «картинки».

Автором першої методики навчання історії за глибиною і науковістю викладу можна вважати *Якова Гуревича*, що опублікував у 1877 р. у «Педагогічному збірнику» ґрунтовну працю під назвою «Досвід методики історії». Я. Г. Гуревич значну увагу приділив елементарному навчанню історії. Ще у 1871 р. він писав, що мета елементарного курсу – порушити свідомий інтерес до доступним дитячому розумінню явищ народного життя. Курс рекомендувалося побудувати так, щоб познайомити учнів головним чином з історією Вітчизни, вивчаючи найбільш яскраві особистості і пов'язані з ними події. Після цього рекомендувалося звертатися до головних явищ загальної історії.

Вивчення основних періодів і подій, а також «головних історичних народів» тривало на старшому ступені в систематичному курсі. Його завдання полягало в тому, щоб краще зміцнити у свідомості учнів отримані ними відомості, виявити внутрішній зв'язок відомих їм фактів і явищ. Із загальної історії пропонувалося брати лише ті сторони життя народів, які виявилися найбільш повно, яскраво й самотньо, наприклад: в історії Франції – розвиток монархічної влади, Англії – представницьких установ, Польщі – шляхетства. Такий підхід повинен був сприяти розумовому і моральному розвитку учнів.

У 1881 р. був зроблений переклад та опублікована «*Методика історії*» німецького педагога *Г. Дістервега*. Автор піднімав питання про істинність наукового знання, заповідаючи при навчанні історії не прагнути ні до чого, тільки правди, чи буде вона приємна чи неприємна, чи буде збігатися з поглядами релігійної, політичної партії чи ні.

Метою викладання він вважав лише знання і викладання історії вітчизняної. Він був противником штучного насаджуваного патріотизму, вважаючи, що немає потреби «співати про любов до Батьківщини», оскільки готовність сприяти щастю і свободи рідної землі повинна витікати з «внутрішнього непереборного почуття».

Ідеї Дістервега були розвинуті в методиці німецького педагога *Крігера*. Його книга була перекладена, значно доповнена і перероблена методистами *І. Виноградовим* і *А. Нікольським* і надрукована під прізвищами цих авторів – «*Методика історії за Крігером*». Автори вважали, що ця наука повинна займати центральне місце в школі. Вони пропонували запровадити у практику навчання нові методи.

Так, *біографічний метод* передбачав характеристику видатних особистостей і за допомогою цього – вивчення певних фактів та подій; *колективний метод* був пов'язаний з групуванням історичного матеріалу з основних ідей чи проблем з урахуванням знаменних дат календаря. У зв'язку з пам'ятними датами і створювалися цікаві й доступні дітям оповідання, що вивчалися в дні цих дат. *Метод реальний, або хрестоматичний* ґрунтувався на читанні і обговоренні першоджерел з хрестоматій з метою познайомити учнів з «духом епохи», який вивчається. Існували також «прогресивний і регресивний» методи. *Прогресивний метод* полягав у вивченні подій у хронологічній послідовності починаючи з давніх-давен. При використанні *регресивного методу* події розпочинали вивчати з сучасності, поступово заглиблюючись у минуле вітчизняної історії. Надалі цей метод застосовувався лише при повторенні вивченого.

На межі століть у розробку питань шкільної історичної освіти включилися широкі кола професури і вчительства, які виражали інтереси різних суспільно-політичних шарів. Яскраву характеристику стану викладання історії в гімназіях дав історик і педагог *І. І. Беллярмінов*. Вивчення історії, на його думку, – дуже мало допомагає розвитку учнів. «Більша частина часу на уроках історії проводиться в розповіді самого викладача, учні при цьому пасивні». Нарікання викликали «недолік наочності, одноманітність методичних прийомів викладання історії,

несформованість понятійного апарату, нехтування завданнями сучасності». Передові педагоги звинувачували сучасну школу у невідповідності нагальним завданням, що стоять перед суспільством, в ігноруванні громадянських почуттів учнів, у відсутності творчого підходу у викладанні; вказували на назрілу потребу у зміні програм з історії та прийомів викладання. Успішність реформування системи шкільної історичної освіти ставилася ними в пряму залежність від визначення цілей і пріоритетів освітньої політики, що зумовило особливу увагу широких верств професури і вчительства до цієї проблеми.

Особливе значення методисти ХХ ст. приділяли вивченню рідної історії. У книзі *«Про викладання вітчизняної історії»* А. В. Добринін відзначав, що метою її вивчення, окрім знань та розвитку розумових здібностей, має стати пробудження в учнів любові до Батьківщини, поваги до великих людей, патріотів, які працювали в різний час на користь своєї держави. Виклад історії має бути глибоко осмисленим і пов'язаним в подачі фактів. Треба уникати загальних і абстрактних суджень.

Потрібно також згадати одного з видатних істориків України В. Б. Антоновича. Зі своїх учнів В. Антонович створив Київську школу істориків, де ретельно вивчали документи, через що цю школу часто називають документальною. До неї належали М. С. Грушевський, Д. І. Багалій, М. В. Довнар-Запольський, В. Г. Ляскоронський, О. М. Андріашев, І. А. Линниченко, В. Ю. Данилевич, М. Ф. Біляшевський та ін. Зокрема, учні В. Антоновича всебічно дослідили історію руських, зокрема південноруських, українських князівств у період феодальної роздробленості, через що школу Антоновича називають «обласниками».

Таким чином, на межі століть в історико-методичній думці намітилося кілька підходів в розумінні цілей і завдань історичної освіти. Відповідно до одного з них, головна мета шкільних курсів історії – це засвоєння учнями певної суми історичних фактів, їх механічне заучування, згідно з іншим – учні повинні отримати уявлення про закономірності історичного процесу, але в той же час необхідно враховувати особливості розвитку епохи, роль історичних особистостей. Мала місце думка, що школа повинна формувати історичне мислення учнів, розуміння ними зв'язку минулих подій з сучасністю, готувати до активної участі в суспільному житті. Відзначалася особлива роль викладання історії у формуванні громадянських якостей особистості учня. Курси історії в школі повинні були виконувати освітні та виховні функції.

Педагоги початку ХХ ст. прагнули до такої побудови уроку, яка стимулювала б самостійну пізнавальну діяльність учнів, формувала в них потребу в знаннях. Одні бачили цей шлях у вивченні наочності, інші – в роботі учнів над доповідями і рефератами, треті – у використанні історичних джерел. Деякі ж взагалі віддавали перевагу трудовому методу навчання. При навчанні історії у школярів намагалися створити конкретні образи. Для цього використовували карти і картини, книги для читання з ілюстраціями. Органічною частиною процесу навчання стала екскурсійна робота. На уроках історії використовували краєзнавчий матеріал.

Як вже зазначалося, увага приділялася виробленню в учнів уміння самостійно працювати. Поширення набув *метод питань і планів*. Їх ставив учитель і давав учням для домашньої роботи. І вдома, і в класі максимальну увагу приділяли роботі з підручником. Школярів вчили правильно читати його текст, складати план прочитаного. З тексту підручника учні виписували імена, дати, поняття, пояснювали їх, повторювали пройдене у взаємозв'язку із вивченням нового матеріалу. Не викликала сумніву важливість повторення раніше пройденого.

Державна політика радянської влади у сфері шкільної історичної освіти за період з 1917-го до 1930-х рр. змінилася докорінним чином. Якщо у перші роки після Жовтневого перевороту до предмету «Історія» ставилися з великою підозрою, то вже у другій половині 1930-х рр. він перетворився на один з основних інструментів радянської пропаганди.

Події жовтня 1917 р. призвели до колапсу в освітній сфері. Більшість російського вчительства та чиновників, які мали досвід роботи в цій сфері, не сприйняла нову владу, що не тільки паралізувало систему управління освітою, але і багато в чому визначило політику більшовиків щодо змісту і методики шкільного навчання, соціального забезпечення вчителів (а це в свою чергу вплинуло на їх статус у суспільстві), фінансування шкільної справи в цілому. Вороже ставлення педагогів до радянської влади призвело до того, що чиновники Наркомпросу воліли скоріше взагалі відмовитися від викладання історії в школах, ніж довірити цю справу тогочасному політично й ідеологічно ворожому вчителю.

Іншим чинником, що визначально вплинув на те, у якому вигляді відбувалася передача історичних знань у школі, була концепція «трудової школи» й так звані «комплексні програми». Основою шкільного життя і основним виховним інструментом (на противагу дореволюційним предметам «Закон Божий» та «Історія») повинна була стати праця. Щодо

правильності цієї ідеї, яка була лейтмотивом більшості статей педагогічних журналів, сумнівів практично не висловлювалося. Однак її реалізацію кожен методист бачив по-своєму. Таким чином, доки на сторінках педагогічної преси тривали дискусії, було вирішено надати вчителю небачену до того свободу творчості. Проте в умовах, коли вчитель і школа перебували на межі виживання, годі було очікувати від нього якісної самостійної творчої організаційно-методичної роботи. Тому такий утопічний підхід тільки поглибив кризу в шкільній освіті.

Хоча систематичного курсу історії, який охоплював би хронологічно усі етапи розвитку людства не було, історія все ж таки викладалася у рамках нового предмету – суспільствознавства, – як у вигляді окремих екскурсів у минуле, так і повністю заповнюючи зміст цього предмету. Також існував цілий ряд тематичних історичних курсів.

Проблема низького рівня знань учнів з історії, яка стала особливо помітною в другій половині 1920-х рр., призвела до гострої дискусії між професійними істориками щодо відновлення окремого, повноцінного, систематичного курсу з історії в школах. Її результатом була перемога прихильників відновлення повноцінного шкільного курсу з історії, хоча політична воля для цього з'явилася тільки у 1930-х рр.

Рубіжною подією, яка ознаменувала утвердження сталінізму в історичній науці і, як наслідок, в освіті, була публікація листа Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» у 1931 р. Починаючи з цього часу, його позиція стала вирішальною у питаннях, пов'язаних з історією. Аналіз листа показав, що у ньому були закладені принципи взаємодії влади та істориків. Останні, як і чиновники Наркомпросу, позбавлялися права широкої творчої ініціативи, яка була притаманна для них у попереднє десятиліття. Центр прийняття рішень і навіть редакція найбільш вагомих узагальнюючих наукових праць і підручників з історії перемістилися безпосередньо до ЦК партії.

Починаючи з того ж 1931 р. Й. Сталін і його оточення починають активно втручатися у питання шкільного будівництва. Незадовільні знання учнів не тільки з історії, але і з інших предметів були явним сигналом того, що експерименти 1920-х рр. не увінчалися успіхом. Однак, у тогочасних суспільно-політичних умовах, коли члени партії боялися бути запідозреними у т. зв «правому ухилі», повернення до деяких дореволюційних, традиційних форм шкільної освіти було можливе тільки з ініціативи найвищого партійно-державного керівництва.

У цілому зміни, що були започатковані у цей час, позитивно вплинули на роботу школи. Був відновлений твердий розклад, класно-урочна система, з часом – стабільні програми і підручники, звітність учителя і контроль знань учнів, підвищення авторитету вчителя і покращення дисципліни.

У той же час школа повинна була виконувати пропагандистські функції. Вивчивши настрої учнів, було зроблено висновок, що комуністична пропаганда в дусі інтернаціоналізму була не надто ефективною і йшла в розріз з тим досвідом, який учні отримували на вулиці і в сім'ї. Відповідно, вона не могла забезпечити мотивацію молоді для праці й оборони країни, так само, як і не сприяла легітимізації влади в очах населення. Тому було вирішено реабілітувати поняття «патріотизм» для того, щоб підвищити ефективність пропаганди і викликати симпатію мас. Шкільна історична освіта стала основним інструментом цієї політики.

Починаючи з 1934 р. питання змісту шкільної історичної освіти стало одним із основних у діяльності ряду найбільш авторитетних радянських істориків. Й. Сталін особисто порушив питання про створення стабільних підручників з історії і впродовж багаторічної роботи над ними не раз безпосередньо чи опосередковано керував цим процесом. Було, хоча і вибірково, реабілітовано і героїзовано цілий ряд особистостей (у тому числі царів), які раніше на сторінках історичних робіт істориків-марксистів і в підручниках виступали лише в якості експлуататорів. Було докорінно переглянуто ставлення до російського народу, який був удостоєний звання «першого серед рівних». Така ж переоцінка відбулася і щодо Російської держави та її історії. Таким чином, політика більшовиків у галузі шкільної історичної освіти у період 1917-1941 рр. була тісно переплетена з внутрішньою політикою та ідеологією країни і за своїм значенням виходила далеко за рамки проблем освітньої сфери.

Важливою умовою існування ефективної освітньої системи держави є конструювання національної стратегії її розвитку. Тож цілком закономірно, що успадкувавши від Радянського Союзу достатньо розвинену, але надзвичайно заідеологізовану модель освіти, українська держава на поч. 90-х рр. XX ст., поставила собі за мету модернізувати її відповідно до потреб суспільства, яке ступило на шлях демократії та пошуку самоідентичності.

Ще у 1989/90 н. р., на хвилі «перебудови» у школах України курс історії УРСР було виділено в окремо навчальну дисципліну яка синхронізувалася з історією СРСР. Однак, змістова лінія нового предмету була непослідовною і пропонувала огляд історичних процесів в УРСР лише у період існування Радянського Союзу. Як наслідок, у вітчизняній історії створився своєрідний ідеологічний вакуум, заповнюючи який, учителі зазвичай апелювали до усталеної історії СРСР, розглядаючи давню, середньовічну та нову історію України в її змістовому полі, а по суті, ототожнюючи історію України з історією Росії. Не менш гостро ця проблема торкнулася і новітнього періоду історії України. В країні ширилася друга (після М. Хрущова) кампанія деєталінізації, завдяки чому інтерпретація історії міжвоєнного періоду набувала зовсім інших обрисів. Але перебуваючи ще тільки на стадії вивчення «білих плям» і концептуального переосмислення, заданих коротким курсом «Історії ВКП(б)» параметрів історичного пізнання, українська історична наука кін. 80-х – поч. 90-х рр. просто не могла забезпечити заклади освіти відповідними науково-обґрунтованими матеріалами на цю тему.

Пришвидшити цей процес повинен був виданий у травні 1991 р. Міністром народної освіти Української РСР наказ «Про викладання гуманітарних і соціально-політичних дисциплін у вищих та середніх навчальних закладах республіки» (Про викладання гуманітарних та соціально-політичних дисциплін, 1991). Розроблена відповідно до нього «Концепція викладання гуманітарних і соціально-політичних дисциплін у вищих та середніх навчальних закладах Української РСР» передбачала протягом 1991/1992 н. р. конструювання кардинально нової структури навчання предметів гуманітарного напрямку та формування концептуально інших методологічних підходів до змісту історичної освіти. Проте рішучий злам, пов'язаний із поворотом історичної освіти у бік національного наративу так і не відбувся. Перепоною для нього стала відсутність нормативно-правового забезпечення процесу змін (за період з вересня по грудень 1991 р. Міністерством народної освіти Української РСР не було видано жодного наказу чи іншого розпорядчого документу які б давали роз'яснення вчителям, як здійснювати навчальний процес при фактичній відсутності програмно-методичного забезпечення, підручників та досвіду роботи у змінених обставинах національної школи). Як наслідок, учителі історії залишились «сам на сам» із інноваційною

«Концепцією» й морально застарілою «Програмою для середніх навчальних закладів. Історія 5–11 кл. (1989 р.).

Реагуючи на проблему, міністерство освіти України у 1992 р. ініціює розробку «Концепції шкільної історичної освіти», у якій радикально переглядає зміст і структуру предмету. Відповідно до неї в інваріантну складову базового навчального плану загальноосвітньої школи було введено дві самостійні навчальні дисципліни – «Всесвітня історія» та «Історія України», вивчення яких пропонувалося здійснювати за лінійним принципом (послідовний виклад навчального матеріалу без повернення до уже вивченої теми у наступних класах), паралельно та у відповідній хронологічній послідовності (від найдавніших часів до новітнього періоду історії). Одночасно шкільна історична освіта почала набувати ознак українознавчої спрямованості: віддзеркалювати загальні тенденції самобутнього українського історичного процесу, особливості формування українського етносу, української нації, їх життєдіяльності на різних етапах світової історії.

У другій половині 90-х років оновлення змісту шкільної історичної освіти відбувалося під гаслом реалізації програми “Освіта. Україна XXI століття” під впливом кількох чинників: швидкого розвитку історичної науки, поступового входження України до європейського освітнього простору, яке розпочалося після вступу України до Ради Європи. У стислий термін було створено усталену програму з історії та по кілька варіантів підручників до кожного курсу, а з деяких курсів – і альтернативні посібники. Продовжував поступово впроваджуватися цивілізаційний підхід до висвітлення історії.

На початку XXI століття шкільна історична освіта зазнала суттєвих змін у зв’язку із підготовкою до переходу на 12-річний термін навчання та 12-бальну систему оцінювання, що супроводжувалося поширенням ідеї особистісно-орієнтованого навчання та компетентнісного підходу до формування його змісту та організації.

З 2000 року починається новий етап формування системи поглядів на мету, завдання, принципи, зміст та структуру шкільної історичної освіти, що впливає з оприлюдненого в цьому році проекту Концепції 12-річної загальної середньої освіти

Згідно з Концепцією, головною метою школи було визначено формування і розвиток соціально активної гуманістично-спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою

наукових знань про природу, людину й суспільство, почуттям національної свідомості, готової до професійного самовизначення.

Історія в школі має формувати таке знання про минуле, яке для особистості буде мати цінність того, як виживати в критичних ситуаціях, так і сприяти певній етичній поведінці, творити певний культурний продукт. Тому так важливо розуміти та усвідомлювати роль шкільної історичної освіти, як фундаменту формування особистості та громадянина. Актуалізується й роль шкільного вчителя історії як професіонала, що покликаний сформувати в учнів шкіл потяг до вивчення історії, краєзнавства, культури, громадянської освіти, закласти базу для подальшого вдосконалення й розвитку сучасної людини, яка живе в світі віртуальних технологій, але з оперттям на історичне минуле. Також шкільний курс історії має формувати громадянина України, історичну пам'ять та свідомість.

Важливо пам'ятати про особливості історичного пізнання. Висвітлення й розуміння та оцінка подій минулого з висоти нашого сьогодення та з врахуванням вікових й психо-емоційних особливостей учнів шкіл – складна й відповідальна педагогічна й методична проблема.

Як зазначено на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України (МОН): «Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння».

Новий стандарт початкової освіти проходив апробацію в 100 пілотних школах, починаючи з 2017-2018 навчального року. А 2018-2019 навчальний рік став стартовим для реформи початкової школи НУШ по всій Україні. Відповідно, у 2024-2025 н. р. НУШ вже має охопити 7-мі класи в школах України. Тобто, середню ланку шкільної освіти (5- 9 класи). Саме з 5-го класу учні починають вивчати дисципліну, яка має назву «Вступ до історії України та громадянської освіти». На сьогодні є кілька модельних навчальних програм, рекомендованих МОН України для закладів загальної середньої освіти.

Початкові історичні та громадянські знання учні отримують ще в молодшій школі (1-4 клас), зокрема, під час вивчення предмету «Я досліджую світ». Тому у 5-му класі, коли починають вивчати інтегрований курс історії та громадянської освіти, про це варто пам'ятати та орієнтуватися на результати навчання в молодшій школі.

Щодо вимог до результатів навчання з громадянської та історичної освітньої галузі у базовій середній освіті, то учні/учениці повинні навчитися історико-хронологічно мислити, орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами та процесами й діяльністю людей, виявляти взаємозалежні тенденції розвитку суспільства та його складових й навколишнього природного середовища, розуміти геопросторові та геополітичні зміни й процеси. Для цього необхідно мати критичне мислення, вміти працювати з різними джерелами інформації, виявляти взаємозв'язки та взаємовпливи різних історичних подій, процесів, постатей й розуміти множинність трактувань минулого й сучасного, вміти самостійно формулювати запитання та відповіді з історичної тематики. Задля досягнення таких результатів також важливо усвідомлювати своє «Я», свою гідність та з повагою ставитися до інших осіб, носіїв різних культурних традицій, долучатися до суспільно значущих подій та заходів.

Перша Угода про партнерство та співробітництво між Україною та ЄС була підписана у 1994 р. та набула чинності у 1998 р. На п'ятий день повномасштабного вторгнення (24 лютого 2022 р.) Україна надіслала заявку (опитувальник на кілька тисяч питань) про статус кандидата на членство в ЄС. 23 червня 2022 р. Україна отримала статус кандидата на членство в ЄС. Це рішення ухвалили лідери 27 країн-членів ЄС.

Можна по-різному ставитися до ЄС, критикувати його чи восхваляти, але для України на сьогодні співпраця з ЄС є надважливою та однією з необхідних умов перемоги у російсько-українській війні. Одним із напрямків нашої боротьби за свою незалежність є й інтеграція в європейський освітній простір, у тому числі й через вивчення історичної та культурної спадщини України та інших країн Європи крізь призму цивілізаційного вибору. Тому важливо знати й розуміти роль шкільної історичної освіти в країнах ЄС, їхні історико-освітні концепції та підходи, актуалізацію історії в сьогоденні.

У навчальних закладах країн ЄС, де навчаються майбутні шкільні вчителі, курси історії зарубіжних країн викладаються дуже ретельно. Увага цим питанням приділяється на державному рівні. Як зазначив соціолог Данило Судин, «є два образи Європи - Європи національних держав 1930-х рр. та Європи прав людини 2000-х рр. Причому останній образ апелює до постнаціональної Європи, яка долає національні конфлікти, упередження, кордони. Така дискусія могла б залишатися вузькою, якби не те, що вона має чіткі прикладні наслідки. І перш за все - у сфері освіти. Адже залежно від того, в яку Європу ми хочемо потрапити, такі підручники ми і писатимемо».

Варто акцентувати увагу на збірці статей Роберта Маєра «Історична освіта: європейський та український досвід». У книзі викладені дослідження викладання національної історії в школах Європи. Акцент у проєкті зроблено на аналізі шкільних підручників історії в різних країнах та з'ясуванні й узгодженні суперечливих і по-різному тлумачених питань історії, насамперед між сусідніми народами (чехи-німці, поляки-українці). Публікації вітчизняних науковців доповнили український переклад видання.

На думку Роберта Маєра, шкільний курс історії має не стільки «подати цілісний та лінійний наратив про виникнення та розвиток власної національної спільноти, скільки показати множинність перспектив погляду на минуле. Адже в історії відсутні дихотомії «чорне/біле», які схильні переростати в «чужі/свої». Науковець також не забуває й про історіографічні критерії: «неупереджене висвітлення фактів і обставин, врахування сучасного стану наукових досліджень, без замовчувань протилежних поглядів та вивчення історії як відкритого процесу, який не є наперед визначений законами».

Згадаймо деякі важливі події та документи, пов'язані з викладанням історії в школах країн ЄС:

- 1989 р. – Рекомендації Парламентської асамблеї «Про європейський вимір освіти»;
- 1993 р. – Відень; зустріч керівників держав-членів ЄС, вказали на необхідність реформи шкільної історичної освіти, скеровану на інтеграцію в Європі;
- 1996 р. – рекомендації Парламентської асамблеї «Про історію й вивчення історії в Європі»;

- 1997 р., Крістіансанд, Норвегія – 19-а сесія Постійної конференції європейських міністрів освіти, резолюція «Зв'язки та спільні проблеми в європейській освіті»;
- 2000 р. - Краків, Польща, Постійна конференція європейських міністрів освіти, проект «Вивчення й викладання історії в Європі ХХ століття»;
- 2001 р. – Портороз, Словенія, резолюція П'ятої конференції європейських міністрів, відповідальних за питання культурної спадщини, де підтвердили, що «викладання історії має базуватися на розумінні й поясненні культурної спадщини, а також має підкреслювати транснаціональний характер культурної спадщини».

Аспекти, на яких актуалізується увага у викладанні історії в школах:

- поглиблення гуманізації шкільної історичної освіти;
- засвоєння учнями демократичних цінностей;
- запобігання злочинам проти людства та людяності;
- знайомство учнів з головними постатями та подіями боротьби за демократію, права людини, терпимість;
- аналіз ключових документів;
- розгляд прикладів порушення прав людини у сучасному світі;
- ознайомлення з наративами, присвяченими окремим особам чи групам осіб, які відстоюють та пропагують права людини.

Документи, які в країнах ЄС пропонують для вивчення в рамках шкільної історичної освіти:

- Велика хартія вольностей (Magna Carta Libertatum; 15 червня 1215 р., 63 статті, скріплені печаткою англійського короля Іоанна Безземельного; гарантія прав і привілеїв знаті, закріплення елементарних прав «вільних людей», свобода дій церкви; започаткувала початок парламентаризму в Англії);
- Білль про права (перші десять поправок до Конституції США; запропоновані Джеймсом Медісоном 25 вересня 1789 р. на засіданні Конгресу США; набули чинності 15 грудня 1791 р.)
- Декларація прав людини і громадянина (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, Франція, 26 серпня 1789 р., затверджена Національними зборами в розпал Великої Французької революції);
- Загальна декларація прав людини ООН (10 грудня 1948 р.; перший міжнародно-правовий документ, у якому проголошено основні права

і свободи людини; СРСР утримався від голосування; складається з преамбули й 30-ти статей);

- Європейська конвенція з прав людини (Рим, 4 листопада 1950 р.)

Вивчаються такі теми, як: рабство, нацизм, апартеїд. Інколи – політичний тиск у країнах Латинської Америки та Радянському Союз. Популярні теми з вивчення проблеми через персоналію: Вольтер і релігійна нетерпимість, Авраам Лінкольн і рабство в США, Нельсон Мандела і опір політиці апартеїду в ПАР.

Викладання історії в школі скероване на формування у школярів:

- вміння досягати полікультурної єдності, але без культурної уніфікації,
- поєднати єдність та різноманіття в країні;
- сприймати культурні відмінності;
- поважати культурні розбіжності, культурні ідентичності;
- підтримувати загальнонаціональну (загальнолюдську) ідентичність.

Багато уваги приділяється вивченню історії повсякдення, розгляду змін, які відбувалися в побуті та житті людей у різні історичні періоди. Такий підхід дозволяє краще розуміти перебіг історичного процесу, мотивацію вчинків та дій людей. Особливості кожної культурно-історичної епохи вивчаються у взаємозв'язку з іншими культурними, побутовими, політичними явищами (залучають офіційні державні документи, усні свідчення, статистичні дані, твори мистецтва). Актуальними є також теми вивчення проблем міграції, гендерна тематика, взаємовідносини статей.

Вивчається політична культура різних історичних періодів. Поглиблено вивчення регіональної історії (регіон – як група держав або території в межах однієї держави; історія дунайських країн, культурно-історичні зв'язки країн Європи в епоху вікінгів тощо). Але при цьому заборонено використовувати історію як інструмент ідеологічних маніпуляцій, ксенофобських, ультранаціоналістичних, расистських чи антисемітських поглядів. Натомість акцентується увага на вивченні тієї культурної спадщини, яка мала позитивний вплив на розвиток різних країн, культур, релігій. Також історичні події, факти та явища вивчають з різних точок зору. Наприклад, хрестові походи – християнська та ісламська точки зору.

Таким чином, вивчення історії скеровується до формування з дитинства міжкультурного діалогу. Історія в шкільній освіті скерована й на формування як національної, так і європейської ідентичності та свідомості (принцип «грецького салату», де кожен компонент зберігає свою

структуру, колір, смак, а разом творять щось нове й цікаве – європейське суспільство). Активно використовуються можливості туризму для вивчення історії та культурної спадщини: поїздки, пов'язані з походами вікінгів, історією кельтів, пам'ятками архітектури тощо.

Є й низка проблем:

- брак навчального часу задля реалізації всіх поставлених дидактичних завдань;
- попри декларований демократизм та гуманізм, можемо спостерігати певне нав'язування єдино вірного підходу, а саме – збереження політичної єдності та нівелювання відцентрових тенденцій;
- акцент на подіях, які «цементували» Європу, натомість замовчування «незручних» фактів та подій.

Питання для самоконтролю

1. Які ключові етапи виокремлюють у розвитку історичної освіти?
2. Охарактеризуйте активні методи навчання дореволюційної школи.
3. Як політичні події впливали на історичну освіту?
4. Які документи пропонують для вивчення в рамках шкільної історичної освіти в країнах ЄС?
5. Визначте, які завдання стоять перед сучасною шкільною історичною освітою в умовах реформування середньої освіти в країні.
6. Чи достатньо сучасна історична освіта відповідає викликам часу?

Лекція 3. Історичні знання та пізнавальні вміння учнів як компоненти змісту шкільної історичної освіти

План

1. Структура історичних знань школярів.
2. Історичні факти і поняття та їх роль у вивченні історії.
3. Поняття про вміння в методиці навчання історії.
4. Логічне та історичне мислення: поняття, структура і принципи застосування.
5. Медіаграмотність, критичне мислення та шкільна історична освіта.

Історичні знання в системі формування світогляду учнів відіграють виключно важливу роль. Вони концентрують у собі соціальний досвід людства і потрібні для правильного розуміння складних і суперечливих подій сучасності. У процесі навчання історичні знання допомагають

створити: 1) уявлення про історичну реальність; 2) наукову картину розвитку людського суспільства; 3) виступають орієнтовною основою в процесі оволодіння історичними знаннями і знаннями про сучасне суспільство; 4) дозволяють ефективно впливати на формування особистості людини, її почуттів і свідомості.

Під змістом *сучасної історичної освіти* розуміють систему наукових знань про історію людського суспільства, практичних умінь, навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, ціннісних орієнтацій. Оскільки зміст шкільної історичної освіти має кілька складових, його реалізація передбачає кілька паралельних процесів: навчання, виховання і розвиток.

Знання – перевірені суспільно-історичною практикою результати процесу пізнання. Структура історичних знань знаходить вираження у:

- *фактах* – найпростіших одиницях знань, що фіксують конкретну подію або будь-який її прояв (1.09.1939 – початок II світової війни);
- *уявленнях* – чуттєвих образах або елементарних знаннях про предмети і явища (Відродження – епоха розквіту науки і культури в Європі);
- *поняттях* – відображеннях історичних подій, явищ і процесів в їхніх найістотніших зв'язках (держави Стародавнього Сходу були рабовласницькими);
- *судженнях* – утвердженнях або запереченнях наявності у предметах і явищах тих чи інших ознак, властивостей, зв'язків (Україна має стійкі євроатлантичні прагнення);
- *умовиводах* – логічних діях, внаслідок яких з одного або кількох відомих і певним чином пов'язаних між собою суджень виводять нове судження, що містить нове знання про предмет (володіючи численними колоніями і маючи сильну промисловість Великобританія стала однією з найпотужніших країн світу);
- *концепціях* – системах поглядів, сукупностях ідей, що визначають суть задуму, певний спосіб розуміння явища (низький рівень освіти і науки Середньовіччя визначалися засиллям релігійної ідеології, догматизмом поглядів і схоластикою);
- *теоріях* – формах знань, що дають цілісне уявлення про закономірності й суттєві характеристики об'єктів (теорія прибутку: гроші – товар – гроші).

Історичні знання – це сукупність відкритих історичних наукових фактів та сформованих на їхній основі уявлень, понять, суджень, умовиводів, концепцій і теорій.

Навчальний історичний матеріал – спеціально підібрані відповідно до вікових особливостей та завдань навчання історичні знання. Учні, опановуючи історичний матеріал, набувають власні історичні знання, які знаходять своє відображення в уявленнях, поняттях, судженнях та умовиводах учнів.

Визначають наступні рівні знань:

- *репродуктивний* – відтворення фактів, явищ, понять без суттєвих змін;
- *конструктивний* – знання, здобуті внаслідок комбінування, реконструювання репродуктивних знань;
- *творчий* – знання, здобуті під час самостійної пізнавальної діяльності.

Розрізняють певні якості знань:

- *правильність* – ступінь відповідності до еталону;
- *повнота* – обсяг відповідно до еталону;
- *усвідомленість* – розуміння значущості й внутрішніх зв'язків;
- *дієвість* – уміння застосовувати знання в різних ситуаціях;
- *системність* – визначення ієрархії знань, розуміння їх місця в структурі теорії;
- *міцність* – наявність і стійкість.

Історичні уявлення – це відображення у свідомості учнів зовнішніх найбільш виразних особливостей історичних фактів, подій, осіб і локалізація їх в часі і просторі. Історичні уявлення завжди суб'єктивні. Це пояснюється особливостями сприйняття історичної реальності. Більшість історичних знань знаходяться на рівні уявлень. Ці знання є найбільш поширеними, оскільки вони базуються на образі.

У системі формування історичних знань уявлення виконують дуже важливу роль, оскільки вони є опорними сигналами, які дозволяють відновити історичний факт, дати його характеристику. Пізнання історії розпочинається зі створення певних образів про історичні факти, події, явища. Тому формування у школярів історичних знань в образній і образно-емоційній формі повинно займати провідне місце на уроках історії.

Образ – це уявлення про історичний факт або уявна картина історичних подій. Оскільки безпосередньо спостерігати за історичним процесом неможливо, учитель повинен створити у свідомості дітей уявну картину, яка б максимально наближалася до історичного факту, що вивчається. Використовується також умовно-графічна наочність, яка локалізує історичні поняття у просторі та часі. Тут в першу чергу йдеться про

використання карт, малюнків (наприклад, крейдяних або заздалегідь заготовлених аплікацій). Наприклад, за необхідності словесно описати природу, географічне середовище, в якому відбувалися події, що вивчаються, окрім картинного опису важливо використати історичну карту. Таким чином, історичні уявлення є «нижчою сходинкою» історичного знання, проте їх відсутність не дозволить учням зрозуміти сутності історичного процесу.

Основу фактичного матеріалу складають безпосередньо факти, які систематизуються та узагальнюються в подіях, явищах, процесах.

Історичні факти – це об'єктивно існуючі факти дійсності, що знаходяться в певних просторово-часових межах. *Історичний факт* – найдрібніша одиниця історичних знань, знання про минуле, достовірність якого доведена історичною наукою: специфіка історичного факту – його неповторність і невідтворюваність.

Фактом є те, що християнство було запроваджено в Київській Русі, й те, що це відбулося у 988 р., й те, що це було здійснено за ініціативи князя Володимира.

Визначають головні та неголовні факти.

Головні факти – це ті, без яких неможливо зрозуміти сутність історичного етапу чи періоду, які значно вплинули на розвиток суспільства, залишили глибокий слід у суспільному житті, й тому є важливими для формування у школярів історичних понять, ціннісних орієнтацій та світоглядних ідей. На виділення головних фактів вчителя націлює Держаний стандарт і програма, але остаточну їх добірку складає вчитель. Оскільки на підставі ознайомлення з фактами в учнів мають утворитися певні образи, кількість головних фактів повинна бути невеликою. Тому під час вибору фактів передусім слід звертати увагу на:

- наукову достовірність, доведення справжності факту в історичній науці;
- значущість для розуміння історії, факти мають відбивати головні ідеї й тенденції історичної епохи;
- максимальну конкретність та можливість створення на їх основі яскравого образу;
- високий ступінь емоційного впливу;
- можливість самостійного осмислення їх учнями.

Головні історичні факти мають важливе значення для розуміння історії та формують провідні ідеї курсу, вони розкриваються більш повно і детально.

Конспективно викладаються *неголовні факти*. Вони потрібні для зв'язку, для міцного запам'ятовування найважливіших подій. Таким чином, від значущості фактів залежить ступінь їх висвітлення.

Кожен приведений на уроці факт повинен розкривати сутність питання, сприяти засвоєнню основних теоретичних положень. Більшої образності вимагають факти для учнів молодшого і середнього віку, більшої документальності, доказовості – для старшокласників. Потрібно правильно, з урахуванням вікових особливостей і пізнавальних можливостей учнів, співвідносити фактичний і теоретичний матеріал. Потрібно враховувати також співвідношення фактів і узагальнень. Навчання історії перетвориться на фактологію, якщо переважатимуть конкретні історичні факти без зв'язків і узагальнень між ними. І навпаки, якщо в історичному матеріалі будуть переважати в основному висновки і узагальнення без опори на конкретні факти, викладання стане надмірно соціологізованим.

Події – це значні одиничні факти, вони відбувалися в конкретних умовах, за участю певного кола осіб, чітко локалізовані у просторі та часі. Вивчення одиничних неповторних фактів або подій допомагає учням зрозуміти і засвоїти типові явища. *Явищами* називаються загальні поняття (революція, повстання) безвідносно до конкретних фактів, без вказівки місця, часу, учасників. У даному випадку мається на увазі, що революція – це якісні зміни в розвитку суспільства, а повстання – масовий озброєний виступ. Історичні явища часто відбивають риси, характерні для певного періоду історії або епохи, наприклад, для епохи феодалізму характерні панщина і оброк.

Процес – це послідовна зміна станів у розвитку. В історії це є ланцюги взаємозв'язаних у часі фактів, що пов'язані причинами і наслідками. Наприклад, промисловий переворот – це процес, що характеризується переходом від мануфактури до машинного виробництва. До процесу відноситься і саме пізнання історії. Воно починається із засвоєння фактів. Фактологічний матеріал є різним за складністю, тому у сприйнятті інколи викликає в учнів певні труднощі. Для міцного засвоєння учнями нових фактів учителю необхідно ретельно відібрати їх, а також підібрати відповідні прийоми.

Історичне поняття – це відображення у свідомості найбільш значущих узагальнених систематизованих рис історичних фактів, що розкривають їх внутрішню суть, як правило, не видиму при первинному сприйнятті. Історичні поняття об'єктивні. Це означає, що вони мають бути приблизно однаковими у кожного учня. *Саме поняття є основою історичних знань.* Знання з методології історичного пізнання включають знання причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей історичного розвитку і знання про історичну науку. Сюди ми можемо також віднести знання учнів про способи роботи з історичним матеріалом і уміння використати їх в роботі. Іншими словами, йдеться про уміння і навички.

Володіння уміннями і навичками є важливим засобом підвищення рівня пізнавальної діяльності учнів. Вони дають можливість ефективніше і правильно орієнтуватися в сучасному житті. Таким чином, історичні знання є складним взаємозв'язком історичних уявлень, понять, закономірностей історичного розвитку і способів роботи з історичним матеріалом.

Існує декілька класифікацій історичних понять. Найчастіше виділяють наступні групи понять: *загальноісторичні, конкретноісторичні та соціологічні.*

До загальноісторичних понять відносяться поняття, тривалі в часі і характерні для декількох країн. Особливість загальноісторичних понять полягає в тому, що вони вивчаються упродовж усього курсу історії, їх вивчення є важливим для формування наукового світогляду. Наприклад, рабовласницький лад, знаряддя праці, мануфактура тощо.

На відміну від загальноісторичних, конкретноісторичні поняття зустрічаються тільки у межах вивчення одного історичного курсу. Вони відносяться до певного регіону і часу. Наприклад, мушкетер, боярин, опричнина тощо.

До соціологічних понять відносяться такі поняття, як держава, культура, внутрішня політика, церква.

Найчастіше дослідники говорять про два шляхи формування понять. Перший, коли учитель фактично пояснює суть поняття, дає його визначення, і тільки потім вводить сам термін. Другий – фактично протилежний до першого. Спочатку учитель вводить термін, дає визначення і тільки потім розкриває і пояснює нове поняття, тобто індуктивний шлях – введення терміну на завершальному етапі його пояснення. Дедуктивний шлях має великі можливості, тому що потрібно

підбирати факти, що найбільш яскраво втілюють конкретно-історичні прояви загальних закономірностей, єдність загального, особливого, одиничного. Для пояснення явища або процесу відбираються такі факти, що найкраще допомагають розкрити сутність явища й самі є проявом цієї сутності. При відборі та поясненні фактів потрібно враховувати логічну структуру поняття, а також закономірність, що розкривається через ці факти, систематизувати та узагальнювати факти у логічній послідовності даної закономірності.

Необхідною умовою глибокого засвоєння понять є розкриття їх у взаємозв'язках, тобто формування системи понять. Потрібно виявити співвідношення причини і наслідків, подібності та відмінності, частини і цілого, а також розкривати ієрархію понять, виділяти узагальнюючі. Під час навчання історії дуже важливо, щоб робота над поняттями відбувалася регулярно.

У навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів підкреслюється, що комплексним показником засвоєння учнями навчального змісту програми є набуття ними ключових, галузевих та насамперед предметної історичної компетентностей, до яких належать:

- *хронологічна* – здатність орієнтуватися в історичному часі;
- *просторова* – здатність орієнтуватися в історичному просторі;
- *інформаційна* – здатність працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерел, виявляти та критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел;
- *логічна* – здатність визначати та застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ, а також зіставляти різні інтерпретації цих подій та явищ;
- *аксіологічна* – здатність формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, співзвучних до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей.

Оволодіння історичним матеріалом неможливе без оволодіння певними *уміннями і навичками*, а також без знання основних закономірностей історичного розвитку.

Уміння – це свідоме володіння будь-яким прийомом діяльності. Уміння також можна визначити як підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних), як здатність свідомо досягати мети діяльності на основі знань, причому в ситуації, що змінюється. Уміння учнів базуються

на засвоєнні певних способів діяльності (наприклад, складання планів, конспектів, тез на основі вивчення різних джерел знань; складання порівняльної таблиці на основі аналізу і співставлення історичних фактів тощо).

Крім умінь, способи діяльності реалізуються і через набуті навички. *Навички* – дії, що виконуються з різним ступенем автоматизму. У навчанні історії навички входять до складу групи складних умінь і відіграють допоміжну роль.

Формування у школярів умінь відбувається в чотири етапи:

- формування орієнтовної основи уміння;
- первинне застосування операцій учнями при самостійному виконанні завдань;
- тренувальні завдання;
- застосування уміння за типом віддаленого перенесення.

У першу чергу, учні знайомляться з прийомами усного викладу матеріалу, такими як, наприклад, пояснення, міркування, опис. Разом із прийомами усного викладу учитель формує в учнів уміння складати хронологічні і синхронічні таблиці, плани, працювати з картою. Велику роль у формуванні умінь відіграють спеціальні пам'ятки, в яких відображені основні положення, необхідні для розгляду або виконання певних навчальних дій.

Наприклад, опрацьовувати історичні джерела можна за спеціальним алгоритмом. Дослідниця з Північної Ірландії К. Галлагер пропонує учням під час аналізу джерела знайти відповіді на низку запитань: *Хто? Хто зробив чи написав це? Яку посаду він/вона обіймає, яке займає становище? Що? Про що воно нам розповідає? Про що воно нам не розповідає? Коли? Коли це було написано? Який історичний контекст? Які особливості того періоду або ідеї могли вплинути на автора? Де? Де ці події мали місце або чого вони стосуються? Чому? Чому це було зроблено чи написано? Чи існувала якась конкретна причина? Чи можна розкрити цю причину шляхом визначення, на яку аудиторію розрахована робота; аналізу мови та стилю, які були використані у роботі; читання між рядків? Як? Яким чином воно було побудоване чи зведене разом? Як його можна порівняти з іншими доступними джерелами?*

В усному викладі теоретичного матеріалу використовуються, в основному, три прийоми: *пояснення, міркування, характеристика.*

За допомогою пояснення учитель виділяє, розглядає й аргументує істотні ознаки історичних подій, явищ і процесів, розкриває зв'язки й закономірності, роз'яснює причини, наслідки та їх значення. Пояснення завжди виступає у вигляді логічної послідовності, тому в ньому використовуються наступні союзи: тому; оскільки; тому, що; внаслідок того, що.

Щоб поступово навчити учнів правильно осмислювати теоретичний зміст навчального матеріалу, необхідно разом з поясненням застосовувати прийом міркування. Міркування, як навчальний прийом розповіді, включає ланцюжок висновків або суджень, що розкривають сутність події або явища. Але порівняно з поясненням воно дозволяє учителю показати хід своїх роздумів, познайомити учнів з прийомом аналізу фактів. Окрім пояснення і міркування застосовують узагальнювальну та образну характеристики.

На думку експертів Ради Європи, в шкільних курсах історії актуально формувати наступні уміння: знаходити, трактувати і аналізувати різні види інформації і свідчень; формулювати коректні питання і приходити до відповідальних збалансованих рішень; бачити інші точки зору, визнавати і приймати цю відмінність; відділяти історичний факт від його інтерпретації; критично оцінювати історичні явища; формулювати незалежні і зважені судження, робити обґрунтовані висновки на основі аналізу наявних свідчень і вивчення широкого спектру точок зору; оцінювати різні версії думки про історичні події, що сталися, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними, пояснювати причини такої необ'єктивності.

Таким чином, формування спеціальних історичних умінь учнів є неодмінною умовою формування усебічно розвиненої особи і свідчить про рівень їх історичних знань. Підводячи підсумок, необхідно підкреслити, що процес формування історичних знань є взаємозв'язком історичних уявлень, понять, закономірностей історичного розвитку і способів роботи з історичним матеріалом.

Сучасна система історичної освіти в Україні зорієнтована на розвиток методів активного навчання. Вона передбачає низку заходів, серед яких найбільш важливими є:

- 1) перехід від репродуктивної моделі освіти до продуктивної;
- 2) активний розвиток пізнавальних здібностей, безперервної самоосвіти;

3) самостійне вирішення навчальних завдань.

Актуальною є необхідність вдосконалення методів активного навчання, яка обумовлена зростанням об'єму історичної інформації, ускладненням ходу історичних подій, виникненням суперечностей у тлумаченні сучасної історії. Водночас історичне мислення є важливим чинником соціальної активності, виховання патріотизму, консолідації народу чи етногрупи, інтеграції та їхньої мобілізації задля вирішення певних соціальних завдань.

Вміння мислити є провідною здібністю, необхідною для виживання у майбутньому. Фахівці різних галузей у цьому одностайні. XXI ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології будуть визначати вирішальну грань між успіхом і невдачею. Саме вміння мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії. Цей факт визнається всіма: і філософами, й економістами, і педагогами.

У наш час зростає потік інформації, поширюється тенденція до відтворення справжньої історії, без перекручувань і фальсифікацій. На сторінках преси з'являється ряд альтернативних думок на певні історичні проблеми і, навіть, цілі періоди, а також надзвичайно швидко збільшується обсяг знань. Сучасним школярам дуже важко розібратися, правильно оцінити ряд подій з потоку інформації (часом досить суперечливої). У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення ряду проблем.

Однією з таких актуальних проблем, яка потребує негайного вирішення, є проблема формування в процесі навчання активного, самостійного, логічного, творчого мислення школярів. Учням потрібно допомогти позбутися шаблонного, стереотипного мислення та стандартних установок. Сучасна школа повинна виховувати у школярів здатність до самостійної навчальної діяльності, самостійного здобуття знань.

Розгляд проблеми розпочнемо з визначення понять *«мислення»*, *«логічне мислення»* та *«історичне мислення»*, оскільки саме у цих поняттях концентруються суттєві ознаки явища. Для того, щоб впровадити у практику прийоми і методи логічного та історичного мислення, потрібно спочатку визначитися з теорією.

Процес мислення – це складне, неоднорідне і багаторівневе явище, яке по-різному проявляється в різних ситуаціях. За різними ознаками виділяють різні види мислення. Нас цікавитимуть два види мислення: *логічне та історичне*.

Отже, щодо навчання історії мислення дозволяє нам відобразити та усвідомити історичні факти у вигляді історичних понять, а також дозволяє розв'язувати проблеми в галузі історії.

Процес мислення має два складники:

- 1) зміст (уявлення та поняття);
- 2) операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація).

До операційного складника мислення відносять такі базові логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Кожна з цих логічних операцій виконує свою важливу функцію у процесі мислення і знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями:

- аналіз дозволяє розділити ціле на частини;
- синтез слугує засобом поєднання окремих елементів у єдине ціле;
- порівняння дозволяє встановити схожість та відмінність окремих об'єктів;
- абстрагування забезпечує виокремлення одних ознак й відволікання від інших;
- узагальнення є засобом об'єднання предметів або явищ за їхніми суттєвими ознаками;
- класифікація дозволяє здійснити поділ предметів на класи за певними ознаками;
- систематизація забезпечує поділ та подальше об'єднання, але не окремих об'єктів, а їхніх груп та класів.

Логічне або правильне мислення – це мислення відповідно до законів логіки, життєво важлива навичка, яку потрібно у себе розвивати й удосконалювати. Закони логіки об'єктивні й не залежать від волі людини. Основне їхнє завдання – відрізнити правильні розмірковування від неправильних.

Історичне мислення – це розумова діяльність людини, спрямована на осмислення минулого, теперішнього і прогнозованого майбутнього.

Стисло зазначимо основні інструменти історичного мислення (методи історичного пізнання):

- порівняльно-історичний метод (виділення спільних і відмінних рис за певними ознаками порівняння);
- метод аналогій (перенесення висновку з одного історичного об'єкта на інший подібний об'єкт);

- статистичний метод (на підставі дослідження деяких представників суспільної групи робиться висновок про всю групу);
- встановлення причин за наслідками (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами);
- визначення цілей людей і груп за їхніми діями та наслідками цих дій;
- визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод);
- метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками);
- узагальнення формул, тобто свідоцтв, пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища;
- реконструкція цілого за його частиною;
- визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури.

Деякі методи історичного дослідження не є притаманними лише історії, але сукупність цих методів створює унікальну систему історичного пізнання, яку можна виділити як окремий вид мислення, а саме, історичне мислення.

Щоб розвивати історичне мислення, необхідно залучати учнів до діяльності, яка потребує застосування принципів та методів історичного пізнання. Навчити мислити історично – це означає розвивати навички самостійної роботи, створювати відповідну мотивацію, активно використовувати проблемні методи навчання, проблемні завдання і вправи для розуміння логіки історичного процесу.

Отже, історичне мислення являє собою єдність історичних знань, способів розумових дій (методів) та установок особистості (принципів) на їх застосування у пізнанні та осмисленні конкретних історичних фактів.

Якщо, представити мислення як розумову операцію, то учителям історії слід звернути увагу на такі завдання:

— *формування національної свідомості учня.* У непростих сучасних політичних трансформаціях українського суспільства, становленні правової держави, громадянського суспільства вчитель історії є провідником державницьких ідей, послідовно наголошуючи на історичних традиціях та прагненнях українського народу до свободи, незалежності власної держави. Спираючись на багатий історичний матеріал, він змальовує героїчні постаті князів, гетьманів, героїв національно-визвольної боротьби, для яких державність України завжди була найвищим життєвим сенсом. Однак, не варто забувати про історію повсякденності та життя простих людей, адже вони та їхні справи можуть

стати яскравим прикладом націєтворення і патріотизму для учнівської молоді.

— *виховання гуманістичних поглядів.* Якісно новий момент в навчанні історії. Адже в центрі історичних подій мають стояти не партії, класи, рухи, революції чи війни, а конкретні люди з їх постійними життєвими потребами. Саме тому має бути звернення до особистості, духовних пріоритетів, утвердження високих моральних норм.

— *поширення демократизації в освіті.* У процесі навчання історії та позакласній роботі із предмета історичний матеріал дає можливість педагогу знайти свій особистий підхід до кожної дитини. Вчитель не тільки сприймає, а всебічно підтримує право кожного учня на власне бачення історичних подій, яке може відрізнятись від позиції педагога та авторів підручників. Історичний плюралізм, багатоманітність відкривають перед учнями шляхи до подальшого пізнання, а не до простого засвоєння «суми знань».

Реалізація вище окреслених завдань можлива лише при високопрофесійній майстерності учителя історії. Цей аспект охоплює дві сторони питання: вільне володіння історичним матеріалом, постійне вдосконалення своїх знань, напружена робота над собою, а також оволодіння сучасними педагогічними технологіями, різноманітними методами навчання, які зможуть давати вагомі результати у навчанні та вихованні учнів.

Отже, розвиток логічного і, виходячи з нього, історичного мислення на уроках історії є системним, тривалим та багатоаспектним процесом навчання школярів. Він передбачає напружену, організовану та систематичну розумову діяльність учнів, їх внутрішню мотивацію. Методично коректне використання інтерактивних технологій на уроках історії розширює репертуар базових засобів навчання та виховання школярів, сприяє розвитку історичного мислення і творчих здібностей учнів.

В «Енциклопедії сучасної України» подано наступне тлумачення терміну «медіа»: «МЕДІА (від лат. *medium* – засіб, спосіб) – засоби та інструменти зберігання і передачі інформації та даних для індивідуальної чи/та масової аудиторії». Часто як синоніми вживають ЗМІ, мас-медіа, хоча зарубіжна наука розглядає медіа у більш широкому значенні, зокрема тлумачить їх з погляду комунікації – поширення інформації, ідей та думок,

що є частиною людського життя, а методи та способи донесення цих даних до нас і є медіа (листівки друзів, телефонні розмови, комп'ютерні диски тощо).

До медіа зараховують засоби зв'язку і передачі інформації різних типів – від найдавніших (мова жестів, наскельні малюнки тощо) до найсучасніших, що утворюють глобальні інформаційні супермагістралі. Знаковою в теоріях трактування медіа є відома фраза канадійського філософа М. Маклюєна: «Медіа – це повідомлення», а засоби комунікації є продовженням (чи розширенням) людини. З приходом ери Інтернету усталені підходи до класифікації медіа почали поступово трансформуватися. Нині існує поділ на традиційні, нові та соціальні медіа. Традиційно до медіа зараховують періодику (газети, журнали), аудіовізуальні ЗМІ (радіо, телебачення), віднедавна – інтернет-медіа. Крім того, медіа прийнято вважати книги, кінофільми, аудіо-, відеозаписи, телетекст, рекламні носії. Основною об'єднавчою характеристикою для різних типів медіа є донесення інформації до споживача за допомогою спеціальних засобів. Виникнення нових медіа – результат активного розвитку Інтернету».

Масовий та всеохопний вплив медіа на наше життя вимагає медіаосвіти. 21 квітня 2016 р. Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні». У цьому документі, зокрема, зазначено, що медіаосвіта є «фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності». Сама ж медіаосвіта, згідно «Концепції...» - «частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій».

Одним із завдань медіаосвіти визначено сприяння формуванню: рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту, джерела, форми і якості надання інформації, її повноцінного і

критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам.

На сьогодні медіаграмотність та критичне мислення визнані одними з ключових навичок ХХІ століття.

Медіаграмотність – комплекс мотивів, умінь, знань, можливостей, які в сумі сприяють вмінню обрати, проаналізувати, систематизувати та створити новий медіатекст, поширити його та популяризувати в разі необхідності. Наприклад, ознайомившись з текстами Універсалів Української Центральної Ради, створити на основі цієї інформації презентацію для школярів та доповнити її вербальним виступом так, щоб це було цікаво й корисно саме цій віковій аудиторії (підібраний відеоряд, музичний супровід, історичні паралелі, відгук в сьогоденні).

На уроках історії в школах актуально використовувати елементи медійної грамотності:

- *методи критичного аналізу* (тобто, оцінити переваги і недоліки певних положень, ідей та висновків, спираючись на власні уявлення, інші теорії та версії, що довели свою результативність);
- *дискурс-аналіз* (аналіз тексту: діалогів, фразеологізмів, новин)
- *критичний аналіз дослідження* (мета; проблеми та основні питання; факти та інформація; інтерпретація та висновки; концепція, теорія, ідеї; гіпотези; наслідки; власна думка, точка зору);
- *принцип історизму* (при вивченні розвитку певного явища або об'єкта в просторі і часі);
- *медіадискурс* (тематично сфокусована діяльність у медійному просторі).

Важливо усвідомити роль та значення історичної пропаганди в російсько-українській війні. У 2019 р. українськими істориками було оприлюднено результати дослідження «Ре-візія історії. Російська історична пропаганда та Україна». У книзі структуровано та проаналізовано шість головних наративів, які демонструють, як рф перетлумачує нашу історію та наш історичний розвиток загалом. Українські фахівці також надали відповідь на ці наративи.

Ключові наративи російської історичної пропаганди: «Україна - це невдала тінь Росії», «Україна - це штучний проєкт Заходу», «Крим, Донбас і південний схід України - це Росія», «СРСР – потужна імперія, Сталін -

герой», «Усі українські націоналісти були фашистами», «Україна забула про перемогу над нацизмом».

Крім вищезазначених ключових наративів, є ще низка більш дрібних пропагандистських кліше на історичну тематику. Наприклад: «Мазепа, Петлюра, Бандера, Шухевич стали героями в Україні тільки тому, що були проти Росії»; «Саме Сталін створив культ Шевченка в Україні»; «СРСР був потужною імперією, а українці знехтували її здобутками»; «Українську мову створили штучно»; «Україну придумали поляки та австрійці»; «Українська церква не має підстав для незалежності»; «Гасло «Слава Україні!» – це калька з нацистського гасла «Гайль Гітлер!» та низка інших. Через історичну пропаганду РФ виправдовує свою сучасну агресію проти України. Використовують привабливі для споживачів інформації прийоми: меми, жарти, кумедні відео та пісні; активно присутня мова ворожнечі; абсурдні висловлювання, змішування хронології, історичних постатей, періодів, подій та явищ.

Медіаграмотність - важлива складова інформаційно-цифрової компетентності школярів. Її формування – одна із задач вивчення історії в школах України.

Використання медіа-контенту на уроках історії в школі мають дві протилежні тенденції.

Позитивна: формування критичного мислення школярів, вміння орієнтуватися в стрімких потоках інформації, протистояти медійним маніпуляціям, вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення власного медійного продукту.

Негативна: спрощення культури спілкування, «цифрова наркоманія», погіршення пам'яті та концентрації, погіршення зору, постави, малорухливий спосіб життя, велика ймовірність маніпуляції свідомістю.

Ідеї критичного мислення були започатковані філософом, психологом, реформатором освіти Джоном Дьюї в США на початку ХХ ст. Згідно його концепції освіти, основна мета її здобуття – це формувати вміння, які допоможуть пристосуватися до дійсності. Роль вчителя при таких підходах – скеровувати самодіяльність дітей та пробуджувати їхню допитливість. Фундатором Інституту критичного мислення (1987-1997) був філософ Метью Ліпман.

Загалом людина має два рівні сприйняття оточуючого світу:

1. предметний рівень (неуважне мислення, без усвідомлення, інтуїтивне);

2. мета-рівень (критичне мислення, уважне, з усвідомленням того, що відбувається).

Інтуїтивне мислення, порівняно з критичним, більше піддається маніпулятивним впливам. Критичне мислення важливо застосовувати для: комунікації, обробки інформації, прийнятті рішень, розв'язання проблем, генерування ідей. Зі зростанням ролі розумової діяльності в житті людини та суспільства зростає й необхідність розвиненого критичного мислення. І уроки історії в школі дуже добре можуть сприяти розвитку саме такого типу мислення: через розв'язання історичних задач, вивчення та аналіз документів, біографій відомих історичних діячів, побуту тощо.

Для розвитку медіаграмотності та критичного мислення можна спиратися на таксономію американського психолога Бенджаміна Блума, який у 1956 р. запропонував наступні принципи та класифікації педагогічних цілей у пізнавальній сфері:

- запам'ятовування (remembering),
- розуміння (understanding),
- застосування (application),
- аналіз (analysis),
- синтез (synthesis)
- оцінка (evaluation).

Для кожного з цих рівнів можна пропонувати певні дієслова (визначте, повторіть, складіть перелік, застосуйте, продемонструйте, встановіть послідовність, підкресліть, обчисліть, поясніть, структуруйте, порівняйте) – як дієвий інструмент для формування, насамперед, критичного мислення.

Відповідно до «Концепції нової української школи», критичне мислення є спільним вмінням для всіх компетентностей (10 ключових компетентностей НУШ).

Вчителі повинні навчити своїх учнів опрацьовувати інформацію. Саме для цього критичне мислення є вкрай важливим: думати, аналізувати, порівнювати, систематизувати, оцінювати інформацію.

Схематично на уроках історії в школі це виглядає наступним чином:

1. Актуалізація (постановка проблеми).
2. Усвідомлення змісту (знайомство з історичним матеріалом: текст, відео, картина, музика, пам'ятка архітектури, предмети побуту).
3. Рефлексії (які асоціації виникли, з чим можна порівняти, які наслідки мали ті чи інші події тощо).

Дієвий прийом із застосуванням критичного мислення на уроках історії:
ЗНАЄМО – ХОЧЕМО ДІЗНАТИСЯ – ДІЗНАЛИСЯ.

Є ціла низка різноманітних прийомів для розвитку критичного мислення на уроках історії:

1. Дошка запитань
2. Сократівське опитування
3. Пошук цікавих запитань
4. Обмін проблемами
5. Конкурс на краще проблемне питання уроку
6. Експерти проти журналістів
7. Атака на вчителя
8. Атака на учня
9. Листування
10. Читання тексту з позначками
11. Пустий стілець
12. Торнадо
13. Так і ні
14. Письмові дебати.

Критичне мислення на уроках історії формує предметні та соціальні компетентності, розвиває творчі здібності, вчить аналізувати інформацію, формувати власну точку зору.

Питання для самоконтролю

1. Які основні компоненти входять до структури історичних знань школярів?
2. Як співвідносяться між собою факти, поняття та уявлення в історичному знанні?
3. Яку роль відіграють історичні факти у формуванні понять?
4. Які методи та прийоми сприяють розвитку історичних вмінь?
5. У чому полягає відмінність між логічним та історичним мисленням?
6. Що таке медіаграмотність та критичне мислення?
7. Які методи можна використовувати для розвитку критичного мислення в процесі навчання історії?

Розділ 2. Методи навчання та форми організації навчально-виховного процесу з історії в загальноосвітньому закладі

Лекція 4. Методи, прийоми та засоби викладання історії. Словесний метод

План

1. Засоби навчання, їх класифікація і характеристика.
2. Поняття про методи і прийоми навчання історії. Вибір методів і прийомів навчання.
3. Частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький методи.
4. Усне слово вчителя.

У методичній літературі усі засоби навчання діляться на три основних групи:

- 1) першоджерела історичних знань: історичні документи, господарські документи, наукові праці тієї епохи, міфи, легенди, літописи, хроніки, твори художньої літератури, топоніміка; засоби, які фіксують історичну дійсність за допомогою об'єктиву: відео, кінофільми; твори мистецтва – портрети, картини, карикатури, предмети практичного використання;
- 2) засоби, що містять історичні знання в науково обробленому вигляді (підручники, хрестоматії, книги для читання, наукова література, слово учителя, малюнки, карти, схеми, графіки);
- 3) засоби, які реконструюють історичну дійсність з допомогою мистецтва (образотворче мистецтво, скульптура, художня література, сценічне мистецтво, кино- і відеофільми).

Найбільш важливою групою є перша, за джерелом знань. Вона сприяє підвищенню переконливості історичного матеріалу, розвитку елементів первинного аналізу джерел у учнів. Проте джерела не завжди відповідають умінням і навичкам учнів, вони їх не розуміють, і опрацювання джерел вимагає додаткового часу на уроці, що учитель не завжди може собі дозволити.

Найширше в процесі навчання використовується друга група засобів (в усній або письмовій формі). Вона допомагає зробити навчання посильним і цікавим.

Третю групу використовують для деталізації знань у живій образній формі з метою сформувати в учнів уявлення про історичні факти. Підвищення теоретичного рівня викладання історії звернуло увагу

науковців на розробку науково обґрунтованих прийомів і методів, засобів навчання, які повинні відповідати цілям навчання, особливостям його змісту і науковості на рівні учнів.

Метод – це спосіб взаємодії вчителя і учнів, за допомогою якого досягається оволодіння знаннями, уміннями і навичками, формується світогляд учнів і розвиваються їх пізнавальні можливості.

Класифікація методів склалася на початку ХХ ст., хоча була запропонована ще Я. А. Коменським: словесний метод навчання; наочний; практичний. У 1960-х – на початку 1970-х рр., у зв'язку з поширенням теорії розвиваючого навчання, за основу класифікації методів почали приймати й інші критерії. Педагоги того часу І. Я. Лернер і М. М. Скаткін запропонували в основу класифікації методів покласти наукові цілі, зміст навчання, особливості способу засвоєння знань, характер пізнавальної діяльності учнів. Вони виділили наступні методи:

- 1) пояснювально-ілюстративний (проста передача інформації, мінімум пізнавальної діяльності учнів);
- 2) репродуктивний метод (відтворення отриманої інформації);
- 3) проблемний виклад;
- 4) частково-пошуковий або евристичний;
- 5) дослідницький.

Суттєвий внесок у питання розробки методів навчання зробив учений-педагог О. О. Вагін. У багатьох своїх роботах він дуже детально описав і обґрунтував логічну систему методів та прийомів усного викладання історії, яка відповідала різному за характером змісту матеріалу.

Найбільше уточнень вніс історик, педагог П. В. Гора. Більше 20 років він працював над методикою викладання історії, і до кінця 1980-х рр. створив чітку й детальну систему методів, прийомів і засобів навчання історії. Він показав, що не можна протиставляти методичний і дидактичний підходи до проблеми класифікації методів, їх необхідно поєднувати. П. В. Гора запропонував розглядати проблему методів навчання тільки в дидактичному відношенні і дотримуватися традиційної класифікації, за методом усного навчання. При застосуванні прийомів усного навчання учитель і учні працюють спільно і спілкуються один з одним за допомогою слова безпосередньо; метод навчання за друкованими текстами (друковано-словесний метод). Друковано-словесний метод пропонує використання в навчанні друкованих або письмових текстів

разом з усним словом. Метод наочного навчання – аналогічним чином в наочному методі з усним і друкованим словом поєднуються наочні засоби. Практичний метод включає в себе дії з матеріальними навчальними предметами. Ці дії супроводжуються усним і друкованим словом, а також демонстрацією наочних засобів. У навчанні історії практичний спосіб фактично не використовується.

П. В. Гора запропонував на основі співвідношення прийомів і змісту навчання використати методичний підхід. Його суть полягає в тому, що різному за характером історичному матеріалу відповідають певні засоби і прийоми навчання. У зв'язку з цим він виконав структурно-функціональний аналіз змісту шкільного курсу історії. У ньому автор виділив два основні компоненти: фактичний зміст історичного матеріалу і теоретичний зміст.

Фактичний матеріал не є однаковим, автор виділив вісім груп історичних фактів, які відрізняються об'ємом, складністю і значущістю. Це однакові факти; головні історичні факти; неголовні, проте важливі у виховному відношенні тощо. Усі факти можуть вивчатися на емпіричному і теоретичному рівнях. У зв'язку з цим і відповідно до виділених груп історичних фактів, він підібрав прийоми і засоби навчання і звів їх в таблицю. Те саме було зроблено і з теоретичним матеріалом.

П. В. Гора виділив чотири групи:

- 1) історичні уявлення;
- 2) історичні поняття,
- 3) закономірності суспільного життя;
- 4) теоретичні висновки.

Ця робота поставила крапки над «і» в методиці. До проблеми методів необхідно підходити з точки зору дидактики, а прийомів – методики.

Отже, назвемо основні принципи класифікації методів:

- за джерелом знань: словесні, наочні, практичні;
- за ступенем взаємодії учителя і учнів: розповідь, бесіда, самостійна робота;
- залежно від конкретних дидактичних завдань: підготовка до сприйняття, пояснення, закріплення матеріалу;
- за характером пізнавальної діяльності учня й участі вчителя в навчальному процесі: пояснювально-ілюстраційний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький;

- за принципом аналізу та синтезу знань: аналітичний, синтетичний, порівняльний, узагальнювальний;
- за характером напрямку думки від незнання до знання: індуктивний, дедуктивний, традиційний.

Кожна нова тема уроку історії має визначений програмою зміст. Але багато в чому від учителя залежить, в якій формі і як цей зміст буде засвоєно учнями на уроці. В першу чергу, йдеться про використання різних методів, прийомів і засобів на уроках. Від чого ж залежить їх вибір?

Спираючись на дослідження різних педагогів і досвід учителів, визначено шість основних критеріїв вибору методів навчання. При виборі методів навчання учитель повинен керуватися їх відповідністю поставленій меті уроку та можливістю вирішити освітні, розвивальні і виховні завдання; відповідати змісту навчального матеріалу та формам організації пізнавальної діяльності учнів. Індивідуальні, фронтальні, групові і колективні форми пізнавальної діяльності, природно, вимагають різних методів навчання. Методи повинні повністю відповідати реальним навчальним можливостям школярів, маються на увазі як внутрішні (рівень навченості учнів), так і зовнішні (наявність дидактичного матеріалу, необхідних умов для роботи) умови для успішної навчальної діяльності. Учитель, вибираючи метод, повинен враховувати відповідність своїм можливостям з їх використання. Методи навчання мають відповідати принципам дидактики: науковість, системність, послідовність, врахування вікових особливостей.

Активне ставлення учнів до навчання, формування у них пізнавальної мотивації та уміння отримувати знання самостійно зараз є актуальними питаннями навчання. Передбачається, що саме з цього повинен виходити учитель. Проте не завжди необхідно використати тільки методи активного навчання. Так, на початковій стадії формування знань краще використати пояснювально-ілюстративний метод викладання. Його суть полягає в організації усвідомленого сприйняття учнями готової інформації різними засобами і прийомами. При цьому учитель користується усним словом, письмовим текстом, кінокартиною, зображенням пам'ятників матеріальної і духовної культури, або їх макетами, символічною наочністю. Чи потримає в руках учень якийсь історичний предмет, побачить його зображення, або почує його опис – в усіх випадках організована діяльність учня зі сприйняття інформації і первинному засвоєнню знань.

Прийоми можуть бути різні: малюнки на дошці, аплікації, читання вірша, пояснення, опис, побудова схеми тощо. В усіх випадках педагогічна сутність методу організації усвідомленого сприйняття однакова, як і однаковий результат – учень зробив запропоновану йому готову інформацію своїм надбанням.

Розглянемо класифікацію методів, запропоновану І.Я. Лернером і М.М. Скаткіним та визначимо рівні пізнавальної діяльності учнів при використанні учителем різних методів.

Пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний метод полягає в тому, що викладач різними засобами надає інформацію про об'єкт вивчення, а учні сприймають її, усвідомлюють і запам'ятовують. Це один із найбільш економних способів подання узагальнених і систематизованих знань. Цей метод не формує умінь і навички користуватися знаннями, але забезпечує репродуктивну діяльність першого рівня – пізнання і знання першого рівня – знання-знайомства. Репродуктивний метод передбачає складання викладачем завдань для учнів на відтворення ними знань і способів діяльності. З точки зору розумової діяльності учнів це є відтворення, а на рівні знань – знання-копії. Цей метод має ряд форм і способів реалізації (письмово, усно, індуктивно, дедуктивно).

Проблемний виклад полягає в тому, що педагог ставить проблему і сам розкриває суперечливий шлях і логіку рішення, надаючи учням зразок міркування. За цією логікою, учитель спонукає до питань і показує учням доступний для них, більш високий рівень мислення. Сутність методу полягає в тому, що учні, стежачи за логікою викладу, засвоюють етапи вирішення усієї проблеми. Проблемний виклад матеріалу на відміну від інформаційного, тобто передачі готових положень, яке припускає пояснювально-ілюстративний, активізує мислення учнів. Проблемний виклад забезпечує продуктивну діяльність і розумову діяльність третього рівня – застосування, а на рівні знань – це третій рівень – знання-уміння.

Мета *частково-пошукового (евристичного) методу* – поступове залучення учнів до самостійного вирішення проблеми, виконання окремих кроків вирішення поставленого навчального завдання, окремих типів досліджень шляхом самостійного активного пошуку. При цьому, підключати учнів до пошуку, можна на різних етапах уроку, залежно від використаних прийомів.

Шляхи реалізації цього методу: евристична бесіда, тобто запитально-відповідна форма взаємодії викладача з учнями. У процесі активізації пізнавальної діяльності учнів питання мають, на думку педагогів, чи не найголовніше значення. Суть евристичної бесіди полягає в тому, що учитель заздалегідь продумує систему питань, кожне з яких стимулює учня до невеликого пошуку.

Система заздалегідь підготовлених запитань повинна задовольняти певним вимогам:

- 1) максимально стимулювати пізнавальну активність учнів;
- 2) при цьому учень, використовуючи наявну базу знань, повинен при відповіді намагатися використати нові відомості.

Тільки в цьому випадку відповідь буде створювати інтелектуальне затруднення в учня і цілеспрямований розумовий процес. Система питань має бути пов'язана логічним ланцюжком. Викладач продумує не лише систему питань, але і орієнтовні відповіді і можливі «підказки». Нарешті, викладач сам підсумовує головне. Цей метод вимагає від учителя більшої педагогічної майстерності, ніж за умови проведення уроку пояснювально-ілюстративним методом.

Частково-пошуковий (евристичний) метод забезпечує продуктивну діяльність третього та четвертого рівнів (застосування, творчість) і третього та четвертого рівня знань: знання-уміння, знання-трансформації. Використання цього методу в школі представляє певні труднощі, а тому краще його реалізовувати в старших класах або в роботі із студентами.

Дослідницький метод базується на конструюванні дослідницьких і проблемних завдань, що самостійно вирішуються учнями з подальшим контролем викладачем.

Таким чином, *пояснювально-ілюстративний метод* виховує уважність, дисципліну, стриманість, спостережливість, терпіння, витримку; *репродуктивний* – логіку викладу, працьовитість, акуратність, спостережливість, систематичність в роботі; *проблемний виклад* – уважність, спостережливість, логіку мислення. *Частково-пошуковий та дослідницький методи* формують в учнів мотивацію до самоосвіти, а також риси відповідальності, активності, самостійності, ініціативності та інверсію мислення. Отже, при виборі методів, прийомів і засобів навчання учитель повинен керуватися певними правилами, які враховують зміст історичного матеріалу, пізнавальні можливості учнів і можливості учителя з їх використання.

Усне слово виконує на уроці ряд функцій. Головна з них – розповідно-описова. За допомогою усного слова ми відновлюємо історичне минуле в цілісних картинах. Логічна функція сприяє засвоєнню логічних шляхів і способів проникнення в сутність історичних подій, переходу від засвоєних образів до понять. В образній і в логічній функціях знаходить відображення виховна функція усного слова на уроці.

Організаційна функція – учитель організовує процес навчання. Характерним явищем виступає переважне використання розповіді на уроках історії. Учитель повинен пам'ятати про недоліки, які знижують ефективність усного слова: усне слово примусове за темпом сприйняття; відсутність зворотності усного слова, те, що пропустив, вже не почуєш. Важливо зупиняти увагу то на одному, то на іншому.

Метод усного навчання історії складається з ряду прийомів, за допомогою яких він реалізується. Так, можна виділити ряд таких прийомів:

1. *Просте повідомлення*. У ньому ми тільки повідомляємо про історичну подію, вказуємо на факти, дії людей. Воно містить в собі стислу конспективну передачу інформації. Тут відсутні опис, характеристика.

2. *Повідомлення учителя* про історичні події, процеси, конкретних історичних осіб відповідатиме методичним вимогам тоді, коли в розповіді буде сюжет. Наявність сюжету є ознакою розповіді учителя на уроці. Розповідь учителя повинна наближатися до художньої форми; це є синтетичний прийом, оскільки він містить в собі опис, характеристику, пояснення, міркування.

Виділяють два види розповіді: *образну і сюжетну*. Образна розповідь передає головні історичні факти та їх істотні деталі в спокійній, безконфліктній формі, як правило, не в емоційній, але в образній формі. На відміну від образної, сюжетна розповідь відтворює головні історичні факти та їх деталі яскраво й емоційно. За формою вона наближається до художньої розповіді і часто називається *розповіддю або сюжетною розповіддю*. В основі сюжетної розповіді обов'язково лежить якась конфліктна ситуація, яка має зав'язку, вищу точку розвитку – кульмінацію і розв'язку. Конфліктна ситуація може бути відкритою або прихованою; соціальною, політичною, військовою, культурно-історичною; може виражатися в суперечності соціальних класів, воюючих армій.

Існує дві форми сюжетного оповідання: *персоніфікація і драматизація*. *Персоніфікація* – це форма сюжетного оповідання про дії вигаданої

людини. В її основі – вигаданий сюжет про її долю, умови життя, вчинки. Цей прийом допомагає учням сформувати уявлення про епоху, умови життя людей і зробити історичне пізнання барвистішим і цікавішим.

В основі *драматизації* лежить діалог двох осіб, які намагаються вирішити конфліктну ситуацію. Використання такого прийому дозволяє учням порівнювати позиції різних сторін, аргументувати свою точку зору, формує вміння вислухати і прийняти іншу позицію, розвиває навички усної мови.

Опис – це послідовний виклад ознак або особливостей історичного явища, його значущих рис, структури, стану або зовнішнього вигляду. У ньому немає сюжету, зате є присутнім якийсь конкретний об'єкт, який описується.

Існує два види опису:

а) *картинний* (це прийом усного викладу матеріалу, коли в емоційно-художній формі створюються образи того чи іншого факту, тобто відбувається образне відтворення фактів у вигляді цілісних картин);

б) *аналітичний* (подається аналіз об'єкту, що вивчається, його будови, розмірів, призначення кожної деталі). Такий вид опису використовується при описі знарядь праці, будівель, зброї, одягу.

Характеристика – це різновид опису, який містить в собі чітко сформульований ряд істотних ознак, особливостей історичних явищ в їх внутрішньому зв'язку. Характеристика має різновиди:

а) стисла (коротка) і розгорнута;

б) порівняльна і узагальнююча;

в) образна (наприклад, типових представників суспільства конкретного історичного періоду: купця, поміщика, робітника, селянина тощо)

г) характеристика історичної особи. Існують спеціальні пам'ятки для розвитку вміння характеристики подій або історичних діячів.

Пояснення – це розкриття внутрішніх зв'язків і залежностей причинних закономірностей і значення історичних явищ і процесів.

Міркування – це послідовний розвиток положень, доказів, які підводять учня до висновків.

Шкільна лекція – розгорнуте теоретичне міркування, науковий аналіз і узагальнення, яке проводиться послідовно, з опорою на конкретний історичний матеріал. Це синтетичний прийом, оскільки вона (лекція) містить в собі інші прийоми – опис, характеристику.

Бесіда – діалогічна форма усного слова. Її роль дуже значна в навчанні, оскільки вона дозволяє організувати колектив, або індивідуальну розумову діяльність. Існує декілька видів бесіди:

- *вступна* бесіда, проводиться на початку уроку, має завдання підвести учнів до вивчення нового матеріалу шляхом:
 - а) мобілізації знань, отриманих раніше;
 - б) систематизації і узагальнення цих знань;
 - в) мобілізації і систематизації знань, отриманих учнями самостійно;
- *контрольна* - її мета полягає в перевірці ступеню розуміння матеріалу, що викладається, і перевірка знань. У результаті контрольної бесіди можуть бути виставлені оцінки;
- *аналітико-синтетична (евристична)* - основне завдання проведення такої форми бесіди – осмислення вивченого історичного матеріалу і поглиблення історичних знань;
- *підсумкова*.

Виклад історичного матеріалу учителем повинен задовольняти загальним вимогам дидактики, виробленим практикою навчання в школі. Необхідно забезпечити доступність, наочність і конкретність матеріалу. Доступність викладу історичного матеріалу повинна поєднуватися з науковістю. Важливо навчитися відбирати для свого викладу найважливіші факти, виділяти вузлові питання.

При вивченні складних питань учитель уповільнює темп викладу, використовує паузи, дає можливість учням вдумливо сприймати важкий матеріал. Мова учителя має бути чиста, зрозуміла, проста, з точки зору граматики бездоганно правильна. Без цього неможливий правильний виклад матеріалу. Неправильно поставлена фраза спотворює думку. Безграмотне формулювання викликає спотворене сприйняття, шкідливе і тим, що виховує в учнів нечіткість думки. Сила голосу повинна співвідноситися з величиною класу і його акустичними особливостями.

Питання для самоконтролю

1. Які існують основні класифікації засобів навчання?
2. Які критерії слід враховувати при виборі засобів навчання на уроках історії?
3. Дайте визначення понять «метод навчання» та «прийом навчання». Чим вони відрізняються?

4. Які існують методи навчання історії за характером пізнавальної діяльності учнів?
5. Порівняйте частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький методи навчання, визначте їх переваги та недоліки.
6. Які функції виконує усне слово вчителя на уроках історії?

Лекція 5. Шкільний підручник як засіб навчання. Історичні джерела на уроці.

План

1. Здобутки і проблеми українського історичного підручникотворення на сучасному етапі.
2. Основні структурні компоненти підручника історії.
3. Класифікація текстів та особливості використання підручника на уроці історії.
4. Методика роботи з історичним документом.
5. Прийоми роботи з науково-популярною літературою.
6. Художня література на уроках історії, прийоми її використання.

У сучасних умовах, особливо, коли російська агресія проти України набула повномасштабної війни, актуалізувалися виклики до всіх сфер життя країни, зокрема, і до шкільної історичної освіти.

Загарбники на тимчасово окупованих українських територіях нищать нашу навчальну літературу, завозять свої підручники, нав'язуючи їх школярам, здійснюють насильницьку русифікацію. Українська навчальна література, насамперед, підручники з історії і літератури, стала небезпечною для російських окупантів, оскільки вона є засобом навчання й виховання патріотизму, формування національної та громадянської ідентичності нашої молоді, майбутнього української нації і держави.

Тож навіть вже сьогодні, в умовах війни, доцільно зосередитись на подальшій розбудові українських підручників, їхньому вдосконаленні і покращенні.

Дослідження свідчать, що підручник залишається ключовим засобом шкільного навчання, зокрема, історії, незважаючи на те, що сучасна освіта спирається на інформацію з різних джерел. Тому необхідно не лише постійне оновлення змісту підручників, а й визначення методологічних

основ його відбору, структурування та подання в навчальній книзі. У контексті компетентнісної парадигми освіти, декларованої у Державному стандарті базової середньої освіти, характер і цілі конструювання підручників дуже змінюються, так само, як і методика їх використання на уроці. Підручник стає насамперед не джерелом інформації, а путівником для самостійного навчання і практики учнів та засобом організації навчального процесу для вчителя. Різноманітний набір освітніх методик і інструментів компетентнісно орієнтованого підручника дозволяє досягати актуальних цілей освіти.

Якщо коротко узагальнити вимоги, які висуває сьогодні суспільство до випускника школи XXI ст., ті, на яких ґрунтується перелік ключових компетентностей освітнього стандарту, то основними ідеями треба вважати наступні. Учень повинен уміти: самостійно набувати знань; застосовувати свої життєві знання та досвід для розв'язання пізнавальних проблем; працювати з різною інформацією, аналізувати, узагальнювати, аргументувати; самостійно критично мислити, шукати раціональні шляхи розв'язання проблем; вільно висловлювати і захищати власну позицію, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, гнучко адаптуватися в змінюваних життєвих ситуаціях.

Зрозуміло, що такі вимоги істотно впливають на характер навчальної книги, адже *підручник* – це комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник не лише відбиває певну модель освітнього процесу, але і проектує її реалізацію.

За роки незалежності підручники з історії неодноразово перевидавалися. І це, безумовно, позитивний процес. Зміна поколінь підручників засвідчує не лише становлення української школи історичного підручникотворення, а й її поступальний розвиток. Проте у цій сфері продовжують гостро відчуватися й нерозв'язані проблеми, що призводять до непродуманих рішень, плоди яких доводиться пожинати кілька років, поки «працює» той чи інший підручник.

Пояснимо цю тезу ширше. Історія, як зазначено вище, здатна допомогти школяреві самовизначитися у світі довкола й інтегрувати себе в цей світ, самореалізуватися в умовах непростой української дійсності, вписатися в неї без великих втрат для себе особисто й для суспільства. Йдеться не про те, щоб з історичної пам'яті школярів були стерті гіркі сторінки нашої історії й замінені на героїчні, а про те, щоб осмислити їх і не повторювати

помилки минулого, щоб посилити патріотичне і громадянське звучання історичних курсів, звертаючись до системи цінностей, пов'язаних як з кращими національними традиціями, так і з загальнолюдською традицією гуманізму.

Проблема полягає в труднощах реалізації цих ідей. На думку дослідників, останні кілька років, особливо під час переходу освіти до Нової української школи, основний шлях демократизації підходів і плюралізму у створенні підручників чомусь убачається у пропонуванні вчителям/учням величезної кількості варіативних програм і підручників з предмета. Очевидно, ця ідея була спрямована на подолання «монополії» окремих авторів і видавництва на створення підручників. Водночас така різноманітність на практиці призвела до значної неузгодженості і протиріч у змісті того, що мають опанувати учні. Методологічний «плюралізм» різних підручників, на думку вчителів, може призвести до відсутності в учнів цілісності світосприйняття, виникненню освітніх втрат, якщо дитина переходить в іншу школу, де «працює» інша програма й інший підручник.

Також важливим є підвищення відповідальності авторів підручника за його якість. В основному тексті підручника автор повинен прагнути до максимальної об'єктивності у висвітленні історії, до наукової чесності, до відмови від замовчувань, перекручування, підміни фактів, однобічного добору інформації. Неприпустимими є висновки, не підкріплені аргументами. Сьогодні до цього переліку обов'язково треба додати повну відмову від російських наративів в історії, акцентування героїчного минулого і сьогодення України, передумов її демократичного майбутнього.

Плюралізм думок і підходів до відбору змісту, творчість авторів можуть бути відбиті повніше в такому компоненті підручника, як додаткові тексти. Це можуть бути документи різних політичних партій і течій, фрагменти з творів вітчизняних й зарубіжних істориків, мемуарів, листів учасників та очевидців подій, статистичних даних, джерел законодавчого характеру, весь спектр сучасних візуальних джерел тощо, які допоможуть створити «стереоскопічне», об'ємне зображення минулого. Система продуманих творчих завдань також здатна сприяти формуванню вміння оцінювати чужі погляди, виявляти незбіги в позиціях й судженнях, прояви упередженості в оцінках подій і осіб, тенденційності у доборі фактів та у висновках і, як кінцевий результат, здатна формувати аргументовану особисту позицію школяра.

Отже шкільні підручники з історії, як і у попередні роки, потребують удосконалення змісту і методичного апарату, аби відповідати викликам сьогодення. Задля цього важливо усвідомлювати здобутки та проблеми підручникотворення, аби навчальні книги з історії сприяли наближенню нашої перемоги над російськими агресорами.

До підручника, як до головної навчальної книги, висувається найважливіша вимога – розкривати основи науки у відповідності до вікових особливостей учнів і рівня їх навченості. У дидактиці затвердилося таке визначення *шкільного підручника* – це масова навчальна книга, що викладає предметний зміст освіти і що визначає види діяльності, призначені для обов’язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових і інших особливостей. Часто підручник виступає основою побудови уроку. Але є уроки, на яких він відіграє допоміжну роль або буває взагалі не потрібний.

Учені виділяють наступні функції шкільного підручника: *інформаційна* (розкриває зміст освіти, дає об’єм матеріалу на кожен урок з урахуванням віку учнів); *систематизуюча* (забезпечує послідовність викладу змісту, систематизує його); *навчальна* (полегшує засвоєння і закріплення знань); *виховна* (сприяє реалізації виховних завдань навчання історії).

За визначенням О. І. Пометун, основними функціями підручника у навчанні є: носій історичної інформації; засіб засвоєння знань; засіб організації самостійної роботи; інструмент навчання, розвитку та виховання особистості учня та формування його предметних компетенцій. За допомогою підручника формуються такі предметні компетенції: розвиток історичного, творчого та критичного мислення учнів; уміння здійснювати історичний аналіз, історичну критику, реконструкцію історичних подій, явищ, процесів, історичне прогнозування та інтерпретацію історичних фактів; уміння добирати та орієнтуватися в історичній інформації.

Серед ключових компетентностей визначені: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загально-культурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна.

Основні характеристики підручника: розвиток; активність і творчість; академічна та педагогічна сучасність; багаторакурсність; вікова група і здатності; мова; вимоги програми; привабливість; зв’язок з позапрограмним матеріалом; позапрограмні теми.

Кожен розділ підручника може розпочинатися з *плану-схеми* – своєрідного логічного конспекту. У тексті книги виділяються і роз'яснюються поняття, терміни, ключові слова. Основний текст містить уривки документів, довідковий апарат, запитання і завдання, що відрізняються за типом і рівнем складності. Питання логічно продовжують або уточнюють зміст. Для учнів подані рекомендації, що потрібно згадати з попередніх тем, як виконати завдання. Питання для узагальнень, додатковий текстовий матеріал міститься наприкінці розділів. Цей матеріал є основою для підготовки до виконання домашніх завдань, до семінарів.

Але як би не розрізнялися шкільні підручники, вони мають спільні характеристики. Підручник складається з тексту, який визначається системою відбору фактів. Його зміст поділено на розділи, підрозділи і параграфи. Останні мають бути рівновеликими і мати логічнозакінчений, цілісний характер. Число параграфів має відповідати навчальному плану з предмету. Зміст підручника підрозділяється на *основний* (теоретичний і фактичний матеріал), *додатковий* (довідковий), *пояснювальний* (примітки, коментарі). Ядро основного тексту складає інформація про найважливіші ідеї і поняття, теорії, способи діяльності.

Аналізуючи зміст підручника під час підготовки до уроку, учителю важливо виявити основні базові знання. Це є приблизно третина змісту. Решта при поясненні на уроці складатиме додатковий матеріал, який допомагає яскраво і переконливо розкривати базові знання. Увесь матеріал у шкільних курсах історії не може викладатися однаково детально. Розгорнутий виклад, як правило, поєднується з конспективним. Основні факти подаються детально, образно, доповнюються документами й ілюстраціями. Відомості, необхідні для зв'язку між основними фактами, даються у вигляді короткої довідки. Складність тексту підручника може бути предметною, логічною і мовною. Складність історичного змісту залежить від насиченості тексту поняттями, термінами, висновками теоретичного характеру. На думку вчених, для розуміння тексту підручника потрібно, щоб кількість доповнюючих пропозицій була у чотири рази більше, ніж базових. Базові потрібні для розуміння подальшого матеріалу.

До позатекстових компонентів підручника відносяться *ілюстрації, питання і завдання, документи, а також показчики*. Ілюстрації і схеми підручника використовуються для створення образів минулого. Вони

розкривають зміст книги засобами образної і знакової наочності. Основну частину методичного апарату підручника складають питання і завдання до параграфів. Вони допомагають учням свідомо й глибоко засвоїти зміст уроку, а вчителю надають можливість керувати навчальною діяльністю учнів. Зазвичай питання бувають різної складності, що дозволяє диференціювати роботу учнів.

Існуючі на сьогодні уявлення про структуру шкільного підручника з історії можна представити у наступній таблиці (за О. Пометун)

Компонент		Складові компонента	
Текстовий	Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст
	За змістом: вступний; інформаційний; заключний. За характером: 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;	1. Загальний зміст. 2. Рубрикація і тематичні символи. 3. Сигнали-символи (пiктограми). 4. Виділення у тексті (курсивом, жирним шрифтом тощо). 5. Словники і

		ілюстровані. 3. Опорні схеми (структурно-логічні). 4. Плани-схеми, пам'ятки-алгоритми. 5. Тести самоконтролю	показчики: понять, дат, імен. 6. Глосарії. 7. Колонтитули, шмуцтитули. 8. Бібліографія. 9. Довідники
--	--	--	--

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».

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, витлумачення) історичної інформації.

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:

- хрестоматія (збірка документів);
- книжка для читання;
- науково-популярна і довідкова література;
- статті в газетах, журналах;
- художня та мемуарна література.

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.
- 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 складався 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 якась питання тебе зацікавило, прочитай про це у науково-популярній чи художній літературі.

Компетентнісний підхід до навчання історії передбачає формування в учнів інформаційної компетентності – уміння працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерел, визначати їх надійність. У навчальній програмі з історії відзначається важливість вміння виявляти і критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел. На уроках історії учні знайомляться з класифікацією історичних джерел: образотворчі (скульптура, живопис); речові (предмети праці, побуту); письмові (літописи, хроніки, документи). Робота з історичним документом конкретизує історичний матеріал, знайомить з методами історичного дослідження, формує уміння аналізувати історичні джерела; сприяє підвищенню інтересу до предмета.

Найчастіше зустрічаються такі методичні прийоми роботи з документом: постановка запитання і знаходження відповіді в документі; використання історичного документу з метою доведення будь-яких положень; використання документу у поєднанні з іншими джерелами історичних знань – ілюстрації, художня література, карта; порівняльний аналіз документів; включення документу у виклад учителя для формування уявлень; аналіз документу учителем; організація самостійної роботи школярів з документом (постановка питання до тексту документу; аналіз документу за запропонованими критеріями; порівняння документів; зіставлення документів; аналіз документів з точки зору різних груп; визначення авторського відношення подіями).

Дослідження історичних джерел може відбуватися різними шляхами, які, відповідно, вимагають використання різних видів лабораторно-практичних (дослідницьких) робіт.

Метод *послідовно-текстуального вивчення* джерел ґрунтується на логічно послідовній роботі із засвоєння необхідної інформації і проявляється у чотирьох основних діях:

- виявлення і обробка основних ідей джерела (виділення основних ідей і положень, формулювання продуктивно-пізнавальних запитань для з'ясування їх сутності, складання та запис відповідей);
- аналіз авторських питань (робота над питаннями, висунутими автором у тексті, вироблення відповідей на них, порівняння відповідей автора з власними);
- аналіз подій, фактів та персоналій; співставлення історичного досвіду з дійсністю (вибір із джерела конкретного прикладу для аналізу, підбір аналогів з історії, пошук того, у чому і як ці аналоги набули розвитку в сучасних умовах. Роздуми над можливою реалізацією історичного досвіду у сьогоденні).

Метод поетапного вивчення джерел ґрунтується на орієнтуванні учнів на самостійне вивчення необхідної інформації за допомогою трьохетапного алгоритму дій: підготовча робота; засвоєння змісту джерел, виконання узагальнюючих і практичних завдань. Останнім часом цей аспект дослідження історичних джерел знайшов своє відображення в Україні. Так, в одному з останніх навчальних посібників «Історія епохи очима людини» автори Ю. Комаров, В. Мисан, А. Осмоловський, С. Білоножко, О. Зайцев приділяють особливу увагу з'ясуванню позиції автора джерела.

Для детального аналізу історичного тексту слід відповісти на такі запитання:

1. Що це за документ, вид документа: запис у щоденнику; лист, приватний чи офіційний; спогади; публічне звернення чи заклик; політичний документ (звіт, протокол, резолюція, урядова постанова, декларація тощо); дипломатичне послання, акт, нота; уривок з історичного дослідження?
2. Хто є автором/авторами документа (приватна особа, офіційна, анонім)?
3. Яка політична, національна, етнічна, службова належність автора? Яким чином це впливає на його ставлення до подій?
4. Чи є у документі інформація, яка підтверджує, що він базується на особистому досвіді чи на причетності автора до згадуваних подій?

5. Чи був автор очевидцем того, що сталося, або ж брав безпосередню участь у подіях?

6. Чи є в документі будь-які факти, які допомагають робити висновок щодо мети появи документа? Кому адресований текст? Коли з'явилося джерело? Чи був документ написаний у той час, коли сталася подія, відразу після неї чи декілька днів, тижнів, місяців чи навіть років по тому?

7. Автор просто повідомляє про ситуацію, передає інформацію або описує те, що сталося, чи ж документ містить також погляди, висновки і рекомендації?

8. Чи намагається автор дати об'єктивний і осмислений опис того, що сталося?

9. Чи є в документі будь-які твердження чи фрази, які свідчили б про уподобання чи упередження автора проти будь-якої групи людей чи точки зору?

10. Чи є в тексті факти, що дозволяють вам вважати цей документ достовірним джерелом інформації?

Якщо враховувати згадані вище аспекти аналізу джерел, то загальний алгоритм роботи орієнтовно матиме такий вигляд:

1. Оберіть спосіб роботи: перегляд, читання, вивчення. Ознайомтесь із джерелом, визначте: автора, співавтора, учасників його підготовки; час і місце створення тексту (за його змістом); як вплинули історичні умови на його створення. Визначте: джерела інформації, що вивчається; мету автора(ів) тексту.

2. Визначте: вид джерела (лист, щоденник, архівний документ тощо); що собою являє текст: поданий повністю чи уривок; про що йдеться у даному тексті.

3. Вивчіть та проаналізуйте зміст тексту: спробуйте зрозуміти, виділити його основні положення; подумки поділіть зміст тексту на змістовні частини, виділіть головні думки кожної частини; під час вивчення тексту формулюйте головні думки джерела і записуйте їх у вигляді тез або цитат, ключових слів.

4. Оцініть ступінь достовірності викладених у тексті відомостей: чи є автор безпосереднім свідком того, про що пише; первинність або вторинність інформації.

5. Визначте: чи є автор представником нової точки зору або він пропонує ексклюзивний погляд на події; в яких ситуаціях можна використовувати цю інформацію.

6. Виявіть значення джерела та інформацію, що в ньому міститься для сучасності.

7. Дайте узагальнюючу оцінку даного джерела.

Отже, під час опрацювання документів в учнів активізуються процеси мислення та уяви, що сприяє засвоєнню історичних знань і формуванню історичної свідомості. Школярі набувають вмінь самостійної роботи: читати документи, аналізувати та одержувати інформацію, розмірковувати, оцінювати значення документів минулого та сучасності.

Уявити викладання історії в старших класах без використання історичних джерел взагалі неможливо. Саме для цієї категорії школярів документ є основою для того, щоб розвивати уміння критично аналізувати текст.

Джерело знань – це все те, звідки учень може отримати інформацію з навчального предмета: підручник, історичні документи, довідкова, науково-популярна література, матеріали преси та інших засобів масової інформації.

Види наукових джерел: монографія; брошура; підручник, словник, довідник; тези доповідей наукових конференцій; наукова стаття; реферативні журнали.

Підручники, словники, довідники дають можливість засвоїти предмет, познайомитись з темою, їх, як правило, не цитують.

Брошура – полегшений, популярний текст, який викладає зміст наукової проблеми.

Монографія – найбільш солідне і повне джерело інформації з проблеми. Цінність монографічного дослідження полягає в тому, що в ньому надається бібліографія з теми дослідження.

Тези конференції містять інформацію про різні думки з проблеми, яка цікавить. Наукові статті публікуються в збірках або фахових виданнях.

Реферативні журнали – особливий вид наукової літератури, яка містить відреферовані тексти неперекладених іноземних наукових видань.

Вивчення літератури необхідно починати з праць, в яких проблема зображена в цілому, а потім переходити до більш вузьких досліджень. Починати знайомство з виданням необхідно з титульної сторінки, з'ясувавши, де, ким і коли воно було видано. Потім слід оглянути зміст, ознайомитись з анотацією.

Для того, щоб якісно використати джерело для своєї наукової роботи, необхідно застосувати набуті навички роботи з текстом, такі, як: конспектування; складання плану; складання тез; нотатки.

Більш детально розглянемо методики занотовування.

Нотатки – найбільш проста форма роботи з текстом джерела. З тексту береться те, що стосується досліджуваної теми, чи те, що з нею пов'язане. Оформлюється у вигляді окремих записів.

Сторінку зошита ділять вертикальною лінією. Зліва роблять виписки з прочитаного, справа – власні зауваження, ідеї, думки. За необхідності сторінку зошита можна розрізати і використовувати нотатки для складання тексту наукової роботи. Корисно робити нотатки з джерел на картках з каталогу (в робочу картотеку). Це дає можливість поповнювати кожний розділ новими матеріалами і швидко знаходити необхідні записи. Можна згрупувати картки за основними питаннями, за змістом роботи, що, у свою чергу, дає можливість коригувати кількість матеріалу за розділами наукової роботи. Окрім основних даних про видання, на картках розміщені анотації.

Розрізняють такі способи роботи з документами:

1. На уроці, де навчальний процес організовує вчитель.
2. Поза уроком, де панує самостійна робота учнів.

Можна використовувати джерела різноманітними способами. Найчастіше вони застосовуються: для активного й цікавого початку уроку; щоб зацікавити учнів (для цього найчастіше використовують візуальні джерела); щоб проілюструвати розмаїття інтерпретації (найчастіше використовують вторинні джерела представників різних політичних таборів); для активізації розумової активності учнів, для провокування дискусій; щоб прищепити учням навички дослідницької роботи; для закріплення вивченого матеріалу; при проведенні підсумково-узагальнюючих уроків. На практиці ці способи використання джерел можна комбінувати. Такий підхід буде продуктивнішим, оскільки спонукає учнів до творчої розумової діяльності і допомагає школярам формувати самостійні висновки. Щоб самостійна праця з документами була результативнішою, пропонуємо учням щоразу звертатися до пам'ятки.

Самостійне використання пам'ятки сприяє формуванню відповідних умінь та навичок.

План – роздум, проєкт, основні риси будь-якої роботи, викладу (план доповіді, п'єси і тощо). Під час роботи з документами, мемуарами та

науковою літературою необхідно досить глибоко осмислювати одержану з джерел інформацію. Щоб досягти бажаного ефекту, необхідно фіксувати прочитане для кращого запам'ятовування. Найбільш поширеними формами запису прочитаного є план, тези, конспект. Вже починаючи з п'ятого класу, вчитель історії пояснює учням, як складати план до тексту підручника.

Тези – це стисло сформульовані основні положення тексту, що вибирають суть висловленого автором. Тези є таких видів:

1. Цитатні (відбір авторських тез із тексту);
2. Вільні (основні положення тексту формулюються своїми словами);
3. Змішані (цитати і вільний виклад авторської думки чергуються).

Порядок роботи над складанням тез:

1. Прочитати весь текст, якщо він невеликий, або розділ, якщо параграф чи твір великий за обсягом.
2. Продумати зміст тексту, знайти і простежити основні положення, висунуті автором.
3. Викласти основні авторські думки у вигляді послідовних пунктів.

Конспект – коротке викладення, запис змісту будь-якого твору, доповіді. Конспект – це короткий письмовий виклад змісту книги, статті, лекції тощо. Конспект складається з плану, стисло викладених основних положень, фактів і прикладів. Основа конспекту – план, тези і виписки. Конспект дає змогу не лише занотувати прочитане й почуте, але й висловлювати наше ставлення до нього, записувати власні думки. Призначення конспекту – надати можливість за короткий час відновити у пам'яті основний зміст книги, тексту параграфа, наукового дослідження.

Розрізняють такі типи конспектів: *плановий; текстуальний; тематичний.*

Плановий конспект: стислий, у формі плану, переказ прочитаного. Цей конспект – один із найцінніших, допомагає краще засвоїти матеріал ще в процесі його вивчення. Він учить послідовно й чітко викладати свої думки, працювати над книгою, узагальнюючи її зміст у сформульованих пунктах плану. Такий конспект короткий, простий і чіткий за формою. Це робить його незамінним посібником під час швидкої підготовки доповіді, виступу.

Недолік: через деякий час після написання важко відновити в пам'яті зміст джерела.

Текстуальний конспект: створений переважно з уривків оригіналу – цитат. Це джерело дослівних висловлювань автора, наведених ним. Текстуальний конспект використовують тривалий час.

Недолік: не здатний різко активізувати увагу і пам'ять.

Тематичний конспект дає більш-менш вичерпну відповідь на поставлене запитання теми. Складання тематичного конспекту вчить працювати над темою, всебічно обмірковуючи її, аналізуючи різні точки зору на одне й те запитання. Отже, цей конспект полегшує роботу над темою за умови використання декількох джерел.

Існує два основні способи оформлення конспекту: в зошиті і на окремих аркушах. Ведення конспекту в зошиті зручне тим, що його легше оформити, зручніше брати з собою тощо. У той же час у зошиті конспект має дещо застиглий характер: його важче поповнювати новими матеріалами, висновками та узагальненнями. Конспект на окремих листках (картках) полегшує наступну роботу над ним: його легше «поповнювати», редагувати, у такому конспекті легше знайти і використати фрагмент запису під час підготовки до виступу чи доповіді.

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 сприйняття 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 та 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.

Існують різні прийоми використання вчителем художньої літератури на уроках. Так, для учнів 5-6 класів підбираються фрагменти сюжетного і картинного опису, характеристики історичних осіб, уривки для персоніфікації 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 переходи. 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».

У роботі вчителя на уроці художня література 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».

Існують різні способи застосування історичних творів 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, підбираючи приклади, складаючи анотації.

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.

Питання для самоконтролю

1. Які основні досягнення українського підручникотворення з історії у XXI столітті?
2. Які проблеми виникають у створенні сучасних підручників з історії України?
3. Які основні структурні елементи має сучасний підручник історії?
4. Як класифікують тексти в історичних підручниках?
5. Чим відрізняється основний текст підручника від додаткових (документів, біографій, аналітичних довідок тощо)?
6. Які прийоми аналізу історичних документів найчастіше використовують у навчальному процесі?
7. Яку роль відіграє художня література у вивченні історії?

Лекція 6. Наочні методи навчання історії

План

1. Наочні засоби навчання історії, їх види.
2. Умовно-графічна наочність.
3. Історичні картини та портрети як історичне джерело.
4. Використання карикатур і фото у навчанні історії.

В освітньому процесі важливу роль відіграє процес сприйняття. Під сприйняттям розуміють здатність людини виявляти й інтерпретувати сенсорні стимули, наприклад, слухові та зорові. Для навчання за допомогою засобів наочності важливими видами каналів пізнання є зір (графіка, відео, анімація, текст) і слух (звук).

Серед п'яти основних способів пізнання навколишнього світу найбільш важливими є: візуальний, аудіальний і кінестетичний канали отримання інформації, а також четвертий, властивий тільки людині, – логічний або дискретний (формули, графіки, схеми і тому подібні досягнення людського розуму). Під час сприймання візуальної інформації та її засвоєння зорові враження асоціюються з уявленнями про дійсні предмети, явища та процеси. Сприймання навчального матеріалу пов'язане з мимовільною увагою учнів, яких приваблює велике за розмірами зображення, яскрава проекція, деяка незвичайність демонстрування.

Для ефективного використання наочності у процесі засвоєння знань велику роль відіграє не тільки ретельний добір наочних засобів відповідно до змісту знань, але й організація їхнього сприйняття. Саме вказування на спосіб роботи з наочним матеріалом формує активність, динамічність і усвідомленість сприйняття, без чого не може бути повноцінного засвоєння знань.

Емоційний вплив від застосування мультимедіа у процесі навчання сприяє концентрації уваги учнів на змісті пропонованого матеріалу, викликає інтерес і позитивне емоційне налаштування на сприйняття. Емоційно яскравий матеріал запам'ятовується, за інших рівних умов, краще, ніж емоційно нейтральний.

Наочність слугує опорою для розкриття сутності історичних явищ, формування основних історичних понять і закономірностей, забезпечує більш глибоке їх засвоєння. Наочне навчання розвиває спостереження, уяву, пам'ять і мову учнів, підтримує постійний інтерес до історичного минулого.

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». До умовно-графічної наочності звертався, навіть раніше від Я. Коменського, М. Монтень (опис системи виховання у праці «Досліди»). Педагогічний словник визначає наочність як один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ. Під засобами навчання розуміють предмети, прилади чи їх сукупність, яка необхідна для здійснення чого-небудь. 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.

У методиці навчання історії за характером зображення виділяють наступні види наочності.

1) *Внутрішня наочність* представляє оперування вже наявними образами для формування нових уявлень. Наприклад, отримання уявлення про новий факт через порівняння з тим, що вже відоме. Внутрішня наочність – це опора учителя на готові образи, безпосередньо сприйняті учнями шляхом самостійного спостереження реальних предметів і явищ навколишнього світу.

2) *Предметна наочність* – це такий метод навчання, при якому уявлення і поняття учнів формуються на основі безпосереднього сприйняття предмета навчання. Предметом навчання в історії є події і явища та суспільні відносини історичного минулого. Наприклад, хронікальні фільми відтворюють картину історичних подій, але це не минуле, а його відображення на екрані.

Предметна наочність у навчанні історії має специфічне значення – під предметною наочністю в навчанні історії розуміється не саме історичне минуле, а його матеріальні залишки (знаряддя праці, зброя).

3) *Образотворча наочність* має на меті дати відображення реального світу (зображення історичних подій, діячів, історичних пам'яток). До

образотворчої наочності відносять твори історичного живопису, навчальні картини з історії, ілюстрації, фотознімки, портрети, карикатури.

Серед образотворчої наочності розрізняють:

а) зображення документального характеру – документальні фотознімки кінофільми, зображення речових пам'яток, знарядь праці в тому вигляді, в якому вони дійшли до нас;

б) науково обґрунтовані реконструкції архітектурних пам'ятників, знарядь праці, предметів побуту або їх комплексів;

в) художні композиції, створені творчою уявою художника або ілюстратора на основі наукових даних (історичний живопис, навчальні картини, ілюстрації в підручниках, що зображують події і сцени минулого).

4) *Умовна (умовно-графічна) наочність* сприяє розвитку абстрактного мислення, посібники цього типу відображають реальну дійсність в умовно-узагальненому символічному вигляді: карти, схеми, креслення, діаграми. У зв'язку з розвитком абстрактно-теоретичних знань і відображенням їх в шкільних курсах цей вид наочності набуває все більшого значення.

Наочні методи навчання мають свої особливості в навчанні історії в молодших і старших класах. Застосування внутрішньої наочності в молодших класах досягається, головним чином, при створенні в учнів нових для них історичних уявлень, образів і картин минулого. У старших класах учитель спирається у своєму викладі на значно збільшене коло уявлень, отримане учнями з художньої літератури, ілюстрованих видань, кінофільмів, телепередач, відвідування музеїв. Досить учням нагадати декількома словами знайомі образи, мобілізувати їх у свідомості слухачів.

Предметна наочність у старших класах змінює свою роль – не складаючи цілісної картини історичного минулого, речові пам'ятники, археологічні знахідки можуть слугувати матеріалом для відтворення картини минулого за допомогою учителя за участю синтезуючої уяви самих учнів. Здатність до синтезуючої роботи у старших школярів розвинена значно сильніше, ніж у молодших. Тому предметна наочність у вигляді розрізнених, фрагментарних елементів доступніша їх сприйняттю і являє собою велику пізнавальну цінність, ніж для молодших школярів.

Серед засобів образотворчої наочності найбільш доступним і таким, що викликає інтерес у учнів молодших класів, є навчальна картина. У старших класах основним видом образотворчої наочності є документальне зображення. Умовні зображення займають значне місце в якості наочних

посібників в старших класах. Це пов'язано зі збільшеною схильністю учнів до узагальнень.

Існує класифікація наочних засобів навчання за способом зображення. Виділяють також чотири групи:

1) друковані засоби навчання: настільні (ілюстрації підручника, атласи, роздаткові матеріали), а також настінні, які у свою чергу підрозділяються на історичні карти і картини.

2) Саморобні засоби навчання: площинні (таблиці, схеми, діаграми, малюнки, аплікації) і об'ємні (макети, моделі, речові пам'ятники).

3) Екранні і екранно-звукові засоби навчання: відеозаписи, кінофільми, кінофрагменти, діафільми, слайди.

4) Комп'ютерні засоби навчання: графічне зображення картин, малюнків, таблиць, графіків.

Найбільш поширеними є друковані посібники, оскільки для шкільних курсів видаються атласи, карти, серії картин і таблиць тощо. Окрім цього можна самостійно без використання складної або спеціальної апаратури виготовити посібники для уроку.

Особливим видом наочних засобів навчання є графічна, чи умовно-графічна, наочність. Графіка - це накреслення письмових чи друкованих знаків, літер; зображення живої мови письмовими знаками. До групи умовно-графічних наочних засобів входять крейдові малюнки й аплікації, історичні карти, схеми, локальні схематичні плани, таблиці, графіки і діаграми. Ці засоби відбивають кількісні і якісні сторони історичного процесу, розміщення історичних фактів у просторі, істотні ознаки фактів, 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 засобів навчання історії в останні роки стали посібники, орієнтовані на самостійну (індивідуальну і групову) роботу учнів, диференціацію їх навчальної діяльності. Насамперед це завдання реалізувалось 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 таким вимогам:

- відповідність наочного засобу змісту досліджуваного матеріалу;
- неперевантаженість об'єктами для запам'ятовування;

- чіткість зображення;
- широка гама кольорів зображення тощо.

Поряд із друкованими засобами умовно-графічної наочності широко використовуються в навчанні історії схеми, таблиці, діаграми, які складаються вчителем на дошці чи плівці, а учнями в зошитах. Розглянемо детальніше сутність кожного з вище перерахованих засобів наочності, щоб дійсно переконатися не тільки в можливості роботи з ними, а й необхідності.

Схема – креслення, що відображає суттєві ознаки, зв'язки і відносини історичних явищ. Використовуються для наочного порівняння явищ, що вивчаються, показу тенденції їхнього розвитку, а також для систематизації історичних знань

Існує декілька видів схем – ті, які відображають структуру поняття за його ознаками або явища за його складовими, схеми еволюції, ієрархічні та логічні. Перший вид схем дає можливість ознайомитися з різними аспектами явища, має вигляд «коробочки». *Схеми еволюції* відбивають етапи розвитку подій, явищ чи процесів у вигляді сходинок. Якщо потрібно передати певний порядок, послідовність елементів структури явища, процесу, ознак використовують *ієрархічну схему*, яка найчастіше має вигляд сходинок, послідовно поєднаних стрілками ознак. Нарешті логічні схеми – це графічні зображення, що відбивають процес, містять його складові, що впливають одне на іншого, наприклад причинно–наслідкові зв'язки між подіями, явищами чи поняттями.

Одним з найбільш дієвих засобів оптимізації навчального процесу на уроках історії є *таблиці*. Під таблицею розуміють перелік, згрупування різних об'єктів чи явищ, графічно розташованих у найкращому для сприйняття порядку: правильними рядами, колонками, стовпчиками, в певній системі і послідовності відповідно до теми і завдань. Очевидно, що таблиці є перехідною ланкою від звичайного тексту до ілюстрації, але, зважаючи на їх важливу роль, визначаються як графічні засоби наочності. Таблиці поділяються на групи за змістом матеріалу та за формою його викладу.

Види таблиць за змістом:

- 1) конспективно – довідкові (показують причинно – наслідкові зв'язки);
- 2) порівняльні (показують особливості історичного об'єкту, події чи явища);

3) хронологічні і синхроністичні (дають змогу встановлювати послідовність фактів).

Види таблиць за формою викладу матеріалу:

1) текстові (містять графи, заповнені лише текстовим матеріалом);
2) цифрові (з графами, заповненими цифровим матеріалом);
3) таблиці з використанням діаграм, графіків, схем, різні графічні позначки);

4) таблиці з використанням ілюстрацій;

5) комбіновані (містять у графах, крім текстового матеріалу, інформацію у вигляді цифр, умовно–графічної наочності, ілюстрацій).

Тематичні таблиці містять однорідні факти. У такій таблиці, як правило, три стовпчики: причини події; основні етапи; наслідки. Різновидом тематичної є узагальнююча таблиця, яку складають протягом цілої теми чи розділу, розкриваючи зв'язки чи тенденції розвитку в конкретний період. Порівняльні таблиці, аналогічні чи протилежні, сприяють виявленню відносин подібності і відмінності між ними. Існують ще й таблиці розвитку, які виявляють якісні чи кількісні зміни, динаміку окремих історичних явищ.

Варіантами таблиць є *діаграми*, що показують кількісні відносини між окремими явищами чи етапами розвитку одного явища.

Наступним видом наочності є *графіки* – поєднання ліній, літер, які дозволяють скласти первинне враження про події, явища, процеси, які є масштабними і потребують багатоаспектного розгляду.

Крім перерахованих вище засобів навчання, важливе місце посідає *історична карта*. Спробуємо розібратися наскільки робота з нею є актуальною, корисною і потрібною.

Історична карта - це зображення поверхні Землі або її частини на площині у зменшеному чи збільшеному вигляді, що відображає особливості природи та суспільства у будь-який момент розвитку людства, що зазвичай передую сучасності. Шкільна історична карта слугує для наочного просторового зображення тих подій, явищ та процесів, знайомство з якими відбувається лише в рамках викладання історії.

Існують наступні види історичних карт:

1) загальні або основні – відображають історію країни в будь-які моменти історичного розвитку. Загальні карти включають дані про кордони, міста, торгові шляхи й промислові центри, розселення народів,

місця історичних подій; їх демонстрування можна доповнювати показом географічної карти, на якій позначено залізничні шляхи, ріки, озера;

2) оглядові карти – відображають історичні події, територіальні зміни за певний період, відбивають ряд послідовних моментів розвитку історичних явищ. З допомогою цих карт легше розкривати динаміку історичного процесу, ті чи інші зміни за якийсь відрізок часу, хід воєнних дій, розвиток промисловості за певний період;

3) тематичні карти – присвячені окремим подіям та етапам історичних процесів. Вони розвантажені від деталей, які не стосуються теми, і дають змогу краще вивчити окремі сторони суспільного життя, дати характеристику країни в ту або іншу епоху, охарактеризувати соціальні рухи, війни, міжнародні відносини. Тематичні карти здебільшого застосовуються в старших класах;

4) схематичні карти (карти-схеми) - різновид тематичних карт. В них нерідко дано тільки кордони країни та спеціальні схематичні й умовні позначення, які показують суть внутрішніх зв'язків і закономірностей явищ, що вивчаються (наприклад, карти-схеми «Розподіл світу між окремими імперіалістичними державами і монополіями»).

Історичні карти відрізняються від географічних. Звичні для учнів кольори географічних карт мають інше значення на історичних картах. Інша особливість історичних карт – розкриття динаміки подій і процесів. На географічній карті все статично, а на історичній легко відстежити динаміку виникнення держави, зміни її території чи шляхи руху військ, торгових караванів. Пересування людей, військові удари на карті показують стрілками, місця боїв - схрещеними мечами, райони повстань – крапками або вогнищем.

Існують ще декілька класифікацій історичних карт:

- 1) за охопленою територією (світові, материкові, карти держав);
 - 2) за змістом (оглядові, узагальнюючі, тематичні);
 - 3) за масштабом (великомасштабні, середньо- і дрібномасштабні)
- показують події певного періоду.

Різновидом карт є карти-схеми, контурні карти; схематичні плани, які відображають історичні явища в значно більшому масштабі, ніж карти, і дають уявлення про просторове співвідношення. Схематичні карти можна класифікувати таким чином: економічні, соціально-політичні, культурно-історичні, військово-революційні історичні схеми.

Перш ніж розпочати розмову про методичні прийоми роботи з історичним портретом, не зайвим буде одне суттєве уточнення, про який, власне, портрет йдеться. У методиці викладання історії більшу увагу завжди приділяли історичному портрету як характеристиці особи в контексті біографічних даних, світогляду, основних етапів життя. У цьому плані ми маємо значну спадщину радянських та вітчизняних педагогів, методичний багаж яких складається з різноманітних порад, планів, пам'яток та алгоритмів складання історичного портрета як певної характеристики історичної особи. Але, викладаючи учням біографічний матеріал та дбаючи про творче засвоєння ними необхідної суми знань про ту чи іншу історичну особу, ми часом не здатні досягти, щоб вона стала для учнів живою та реальною, а не тінню давнини. На нашу думку, одна з причин цього явища полягає в тому, що на уроках не приділяється достатньо уваги портрету як твору образотворчого мистецтва, що містить зображення певної людини чи групи людей. Тому в подальшому йтиметься про картину-портрет, основне завдання якої — допомогти учням відтворити образи історичних діячів.

Портрети можна вивчати з різних позицій, але *опис* є базовою процедурою при організації роботи учнів над портретом. Опис може бути *історико-психологічний*, коли перед учнями постає завдання відтворити психологічний портрет зображеної людини й простежити, як індивідуальний характер історичної особи вплинув на її діяльність. При такому описі портрета у першу чергу увага звертається на риси обличчя, що характеризують людину як особистість. Візьмемо для прикладу портрет Генріха VIII відомого художника Гольбейна молодшого. Фронтальна поза зображеного на ньому в повний зріст короля надає його образу величності та помпезності. Перед нами людина із сильним та неординарним характером. Попри своє придворне становище й особливу прихильність короля до художника, останньому вдалося майже непомітними відтінками в трактуванні обличчя та позі передати образ людини вкрай деспотичної та жорстокої. Погляд короля ніби пронизує глядача, і, за свідченнями сучасників, страх та почуття власної нікчемності охоплювало кожного в присутності Генріха VIII. Гольбейну вдалося не тільки передати особливість характеру короля — «Синьої бороди», але й донести до нас атмосферу тогочасного придворного життя, сповненого інтриг та пристрастей.

Робота з портретом може будуватися на вивченні одягу, головного убору, взуття, зачісок, що у свою чергу характеризує час, традиції, стиль. Аналізуючи портрет однієї особи потрібно залучати альтернативні зображення. Портрети писалися художниками, герої яких могли бути їм симпатичні, байдужі, неприємні, можливо, навіть ненависні. Крім того, багато портретів писалися за замовленням, отже, художники повинні були задовольняти примхи замовників. Із цієї та інших причин ми спостерігаємо різноманіття зображень одних і тих же осіб, але різними художниками. Завдання учнів при роботі з портретами можуть бути наступними: виявити схожі риси обличчя; співвіднести зображення особи на різних портретах з їх описами в підручнику і навчальних посібниках, визначити, який з портретів понад усе відповідає історичній дійсності.

Наприклад, попри те, що до сьогодні збереглося понад півсотні портретів Б. Хмельницького (а може, саме тому), інколи важко зрозуміти, якою ж насправді була зовнішність гетьмана. Проте можна стверджувати, що найбільш точно її відтворив на своїй гравюрі гданський майстер Гондіус, адже робив він її за життя Богдана Хмельницького. Таким чином, можемо уявити собі зовнішність гетьмана – тонкі брови на стомленому обличчі підкреслюють відкритий і водночас владний погляд темних очей. Високе чоло, трохи задовгий ніс, закручені донизу вуса, міцно стулені тонкі губи, не важке, але круто зрізане підборіддя. До опису можна долучити спогади людей, які знали людину, зображену на портреті. Цікавим з цієї точки зору, є те, як сприймав зовнішність Б. Хмельницького Павло Алеппський, який явно симпатизував гетьману: «Всякий, хто побачить його, дивом здивується і скаже: «Так ось він, цей Хмель, слава та ім'я якого рознеслися по всьому світу». Як нам переказували, у франкських землях складали в похвалу йому поеми та оди на його походи, його війни з ворогами віри і його завоювання. Хай зовнішність його непоказна, але з ним Бог – а це велике діло ... Який контраст, Хмелю, між твоїм (гучним) ім'ям і діяннями і твоїм зовнішнім виглядом» .

На думку Іллі Борщака, ми не маємо жодного портрета І. С. Мазепи, який можна було б прийняти на віру без застереження. У нашому розпорядженні тільки спогади Балюза і якогось аноніма, скоріше за все шведа. У деяких деталях описи зовнішності показово збігаються. Балюз, який у 1704 р. зустрічався з І. Мазепою, зокрема, так описує гетьмана: «Вигляд у нього суворий, очі блискучі, руки тонкі й білі, як у жінки, хоч

тіло його міцніше, ніж тіло німецького рейтара, і їздець із нього знаменитий».

У 1708 р. невідомий анонім залишив такі спогади про зовнішність І. Мазепи: «Мазепа був вельми негарний на обличчя й виглядав приблизно так, як малюють у римській історії великого Манлія. Але ваші очі полонили його білі руки, тонкі, повні грації, та його горда голова з білими буклями, довгі обвислі вуси, а понад усім цим величність, почуття гідності й суворість, які пом'якшувала елегантність».

Отже, при роботі з альтернативними зображеннями завдання учнів можуть бути такими: виявити подібні риси обличчя на портретах; встановити, який з портретів найбільш відповідав історичній дійсності. співвіднести зображення особи на різних портретах з описом зовнішності сучасниками.

Історична карикатура (карикатура – від італ. *caricature* – перевантажувати, робити щось надмірне) для дослідника є одним із видів історичного джерела. Карикатура не є поширеною в практиці української школи, проте є одним із найуживаніших прийомів у школах США та Європи. Карикатури на соціальні та політичні теми з'явилися в пресі з початку XVIII ст. у той час їхнє призначення зводилось до повідомлення неписьемному населенню інформації про події та державних діячів.

У XX ст. ми можемо спостерігати, як використовуються карикатури для створення засобів наочної агітації та пропаганди, особливо під час воєнних та інших кризових явищ національного масштабу. На думку методиста Д. Десятова, деякі підручники, особливо зі всесвітньої історії XX ст., включають карикатури, створені в різних країнах. На уроках історії карикатури з історичної теми мають значну педагогічну цінність, оскільки: вони дають можливість виробити уявлення про думки й настрої людей у певний час; вони бувають настільки ж ефективні, як і текст; карикатури коротко висвітлюють суть питання (іноді навіть більш ефективно); зміст карикатури пояснюється зображенням на ній; карикатура вимагає відповідного пояснення.

Ці принципи дають школяреві можливість аналізувати раніше отримані знання за зображенням на карикатурі питанням, подією чи особою. І якщо учні володіють знаннями, що дозволяють їм установити факти чи розшифрувати інформацію, а потім пояснити й зміст, то наприкінці вивчення будь-якого питання візуальне джерело допоможе учням правильно розставити акценти. Карикатура більшою мірою відтворює

індивідуальні погляди і переконання її автора. Вони більшою чи меншою мірою можуть збігатися з певною офіційною позицією. Аналізуючи карикатуру, можна потрапити в «пастку необ'єктивності». Суб'єктивність карикатури полягає також у тому, що вона є відображенням поглядів певних соціальних або політичних груп. За самою своєю суттю вона інколи доводить ситуацію до абсурду, гіперболізуючи певні риси персонажа чи якість сторони окремого явища. За своїм задумом вона повинна викликати яскраві негативні емоції, а вони завжди сильніші, яскравіші, ніж позитивні. Тому з цим видом засобів наочності треба поводитися дуже обережно, адже карикатура за своєю суттю є зброєю, до того ж доволі небезпечною.

Учень підсвідомо може перейняти позицію автора, яка внаслідок своєї негативної образності й чіткості здатна витіснити інші позиції. Аналізувати ці твори слід особливо прискіпливо, намагаючись розглядати їх лише в комплексі з іншими карикатурами. Карикатура доступна, художньо виразна, для неї характерна гостро виражена ідея, тому карикатура легко сприймається.

Карикатура-ілюстрація використовується лише для наочного підтвердження слів учителя. *Карикатура-характеристика* вимагає роз'яснення сутності, коментаря учителя. Для образної характеристики особистості використовується *портретна карикатура*, а для цілої епохи або значного історичного явища – *символічна*.

Працюючи з карикатурою, слід пам'ятати, що багато в чому цей вид матеріалів схожий на пропагандистський плакат чи агітки, але більшою мірою він демонструє авторську позицію щодо зображуваного. Як правило, такі зображення містять негативне ставлення до події, факту, явища чи особи. Впливаючи на підсвідомість, такі матеріали «западають» у пам'ять саме сприйняттям позиції автора і можуть містити об'єктивну оцінку, тому з таким документом слід працювати так, щоб учні усвідомили суб'єктивізм автора та змогли пояснити, чому його позиція є саме такою.

Під час роботи з такими візуальними засобами наочності, як фото та карикатури більшість методистів пропонують обов'язково дотримуватися двох етапів – опису та інтерпретації. Питання та зміст кожного з етапів залежатиме від того, яке візуальне джерело аналізується. Здавалосьь, що фотографія є найбільш об'єктивним візуальним джерелом інформації. Але люди схильні позувати фотографу, намагаються представити себе такими, якими вони хочуть, щоб їх бачили, а не такими, якими вони є насправді.

Деякі із продуктів цього виду мистецтва є відкрито постановочними, особливо це стосується фотографій, що прикрашають сторінки газет часів існування в деяких країнах тоталітарного режиму і не лише.

Вітчизняний методист О. Мокрогуз пропонує використовувати таку схему аналізу фотокарток: Що, на вашу думку, зображено на цій фотографії? Хто ці люди? Чим вони займаються? Приблизно укажіть, коли, на вашу думку, був зроблений знімок (рік? період? подія?) У яку пору року зроблений знімок? Це природна фотографія чи для неї спеціально позували перед камерою? Назвіть будь-які інші історичні джерела, що могли б вам допомогти перевірити достовірність ваших висновків щодо цієї фотографії? Що ви знаєте про події, відтворені на фото? Чи відповідає ця фотографія на питання, на які ви хотіли б отримати відповідь?

Застосування наочних зображень міцно фіксується в пам'яті, є ефективним прийомом і для закріплення історичних знань. Різного роду завдання по карті, картині та іншим наочним засобам навчання є способом навчання учнів застосовувати знання, уміння і навички.

Принцип наочності – важлива теоретична основа проєктування й проведення уроків історії. За рахунок продуманого використання сучасних засобів наочності (вербальних, візуальних, аудіовізуальних, аудіовізуальних, паралінгвістичних, ІКТ-технологій) можна підвищити рівень доступності вивчення навчального матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність учнів і досягнути високої ефективності у системі роботи з розвитку мовної особистості школяра.

Питання для самоконтролю

1. Сформулюйте правила відбору наочних засобів навчання.
2. Проаналізуйте, яку роль відіграють наочні засоби у формуванні історичного мислення учнів?
3. Які основні види умовно-графічної наочності використовуються у викладанні історії?
4. Яку інформацію можуть передавати історичні карти та схеми?
5. Як слід аналізувати історичний портрет? На які деталі варто звертати увагу?
6. Чому карикатури є цінним історичним джерелом?
7. Які історичні події найчастіше висвітлювалися у карикатурах різних епох?

Лекція 7. Урок як основна форма організації навчальної діяльності. Типологія уроків.

План

1. Класифікація, типи та форми проведення уроків історії.
2. Нетрадиційні уроки та методика їх проведення.
3. Ігрові технології навчання історії.

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 Державний стандарт.

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.

У сучасній дидактиці існує кілька підходів до класифікації уроків за дидактичною метою, за метою організації пізнавальної діяльності, основними етапами навчального процесу, методами навчання, способами організації навчальної діяльності учнів.

Дидактична мета є найважливішою складовою 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.

Розмаїття можливих способів проведення одного й того самого типу уроку актуалізує дослідження форми уроку.

На характеристику форми уроку історії у своїй «Методиці навчання історії в школі» звертають увагу О. Пометун та Г. Фрейман. Так, для уроку засвоєння нових знань ці науковці пропонують використовувати такі форми: урок викладу матеріалу учителем, шкільна лекція, урок-екскурсія, кіноурок, урок з повідомленнями і доповідями учнів. Уроки формування умінь і навичок можуть проводитись у формі: лабораторної роботи,

практичного заняття, екскурсії, бібліотечного або архівного уроку, ділової гри (історичного моделювання), дискусії.

Про форму уроків у посібнику «Методика викладання історії» згадують Ф. Левітас та О. Салата. Вони не обґрунтовують теоретичних засад форми уроку, але наводять приклади форми нестандартних уроків:

1. Уроки у формі змагань та ігор: конкурс, турнір, естафета, дуель, КВК, ділова гра, рольова гра, кросворд, вікторина.
2. Уроки, засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих у суспільній практиці: дослідження, аналіз першоджерел, коментар, інтерв'ю, репортаж, рецензія.
3. Уроки, що нагадують публічні форми спілкування: прес-конференція, аукціон, бенефіс, мітинг, регламентована дискусія, панорама, телепередача, телеміст, діалог, усний журнал.
4. Уроки-фантазії: урок-казка, урок-сюрприз, урок ХХІ століття, урок «Подарунок від Хоттабича» та ін.
5. Уроки, засновані на імітації діяльності установ та організацій: слідство, вчена рада та ін.

У сучасній школі широко використовуються різні форми навчальної діяльності: урок, навчальна лекція, семінар, навчально-практичне заняття, диспут, дидактична гра, екскурсія, домашня навчальна робота та інші. Проте в основі навчально-виховної діяльності залишається урок як самостійна форма навчання і у поєднанні з іншими формами, які органічно вплітаються у процес навчання і дають різноманітність видів (форм) уроків.

Учителі-практики у своїй практичній діяльності застосовують різноманітні форми проведення уроків історії. У цьому власне проявляється їх педагогічна майстерність. Вони керуються власним досвідом або досвідом інших вчителів, бажанням зацікавити учнів, залучити їх до активного опанування навчальним матеріалом, прагненням ефектно подати новий матеріал. Форма уроків може бути підказана темою та історичною епохою, вимогами часу.

Уроки історії за формою можна класифікувати, взявши за основу такі методи навчальної діяльності: *словесний, наочний, практичний, ігровий*. Використання цих методів дасть змогу більш-менш задовільно систематизувати всі відомі на сьогодні форми уроків. Розглянемо їх.

Словесні уроки, в яких переважають словесний метод навчання та його прийоми (бесіда, розповідь), що й визначають форму уроку: урок-

розповідь, урок-бесіда, урок-сповідь, урок-спогад, урок-залік, урок-діалог, урок-дискусія, урок-коментар, урок-рецензія тощо.

Наочні уроки, в яких переважають наочний та практичний методи навчання, самостійна робота школярів, спрямована на пізнання, дослідження, узагальнення тощо: урок-екскурсія, практично-лабораторний урок, урок-дослідження за першоджерелами, пам'ятками матеріальної культури, кіноурок, відеоурок тощо.

Ігрові уроки (домінуючий метод – навчальна гра, моделювання ситуацій, перенесення з реального життя форми певного заходу, дійства): урок-турнір, урок-мандрівка, урок-КВК, урок-гра «Що? Де? Коли?», урок-вистава, урок-вікторина тощо.

Якщо на уроці рівнозначними є кілька методів навчання, то форма уроку визначатиметься їх поєднанням.

Словесно-наочні (домінуючими методами тут виступають словесний, наочний, практичний): урок-бесіда з виконанням практичних завдань за першоджерелами, урок-розповідь із виконанням практично-лабораторної роботи, урок-суд з елементами відеоуроку, урок-дослідження з елементами розповіді, урок-інтерв'ю тощо.

Словесно-ігрові (домінуючі методи – словесний та ігровий): урок-розповідь з елементами вистави, урок-вистава з елементами бесіди, урок – усний журнал з елементами навчальної гри тощо.

Наочно-ігрові (домінуючі методи – наочний, практичний та ігровий): урок-гра з елементами екскурсії, урок-мандрівка з виконанням завдань за першоджерелами, урок-екскурсія з елементами навчальної гри тощо.

Певна річ, що запропонована класифікація форм уроку також є умовною і може бути доповнена й змінена. Однак незмінним і очевидним є одне – видову характеристику уроку репрезентують методи і засоби навчання. Створення сталої класифікації форм уроків можливе лише на основі їх чіткої й повної характеристики.

Сучасні уроки історії за формою можна класифікувати, як зазначалося вище, і за їх індивідуальними назвами. Наприклад, урок-вистава, урок-гра «Що? Де? Коли?», урок-суд, урок-змагання тощо. У такому випадку кількість форм уроків історії невпинно зростатиме, оскільки не визначені їх відповідні структурні елементи, що характеризуються специфічними ознаками, за критерієм наявності яких їх можна об'єднувати у певні групи. Врешті-решт, учитель може використовувати будь-яку типологію і класифікацію уроків за їх формою, однак він повинен чітко розрізняти, де

йдеться про тип уроку, а де про форму, і не підміняти ці поняття одне одним.

Таким чином, методи навчання історії у поєднанні із засобами навчання є основою для класифікації уроків за формою. Уроки історії за формою можна класифікувати, взявши за основу такі методи навчальної діяльності: словесний, наочний, практичний, ігровий. Відповідно розрізняють словесні, наочні, ігрові форми уроків. На уроках з кількома рівнозначними методами навчання їх форма визначається їх поєднанням: словесно-наочні, словесно-ігрові, наочно-ігрові. Сучасні уроки історії за формою можна класифікувати і за їх індивідуальними назвами.

Всі уроки, які проводять вчителі історії, можна умовно поділити на *традиційні і нетрадиційні (нестандартні)*.

На думку багатьох педагогів, звична класно-урочна система повинна містити в собі не лише ті форми навчання, які орієнтовані на «середнього» учня, а й такі, що передбачають безпосередній розвиток дітей обдарованих чи, навпаки, невстигаючих. Тобто, кожен урок повинен навчати всіх дітей, а не ділити їх на категорії. І уникненню такої класифікації сприяє використання нетрадиційних уроків або їх елементів на звичайних, традиційних уроках.

На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, уміннями та навичками, нестандартний урок спрямований на найбільш повне врахування вікових особливостей, інтересів, нахилів, здібностей кожного учня. В ньому також є елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, його засвоєння, осмислення, узагальнення, застосування – але в незвичайних формах.

Що ж таке нетрадиційне навчання? Це особлива система, яка орієнтується не на кількість інформації донесеної до учнів, а на її якість. Метою цієї системи є не просто всебічний і гармонійний розвиток особистості, а й створення оптимальних умов для цього розвитку. Нетрадиційне навчання зосереджує свою увагу на вмінні учня критично, але адекватно оцінювати себе та інших; воно вчить як правильно це робити і не породжувати при цьому негативні емоції і почуття. Метою є взаємонавчання як вчителя з учнями, так і учнів між собою, де в кінцевому результаті всі у виграші, адже основною метою є здобуття нових знань, вмінь та навичок. Але щоб проводити нетрадиційний урок треба бути не лише майстерним педагогом, а й дуже дбайливим спостерігачем. Адже для

проведення такого уроку важливо знати, що цікавить учнів і як подати це їм у доступній формі. Отже, першим своєрідним етапом проведення такого уроку є вивчення учнів, а можливо й спільне з ними дослідження їхніх інтересів (це може бути тестування або анкетування).

При проведенні нетрадиційний урок ділиться на 5 етапів:

- орієнтація на майбутню тему;
- визначення мети уроку;
- проектування;
- організація виконання плану діяльності;
- контроль-корекція-оцінка.

Але для досягнення максимальних результатів у вивченні певної теми, її усвідомленні і осмисленні існують різні види нетрадиційних уроків: інтегровані, дослідницькі, рольові ігри, театралізовані вистави, семінар, залік, прес-конференція, фестиваль, аукціон, брейн-ринг, бесіда за «круглим столом», диспут, вікторина, гра «Дебати». Різноманітність уроків робить навчання цікавим, бо кожного разу дозволяє проявити себе і можливо навіть відкрити нові можливості чи власні здібності, інтереси.

Як вид нетрадиційного уроку, можна розглянути інтерактивний. Суть його полягає в тому, що кожен учень вносить свій вклад в процес пізнання, йде обмін думками, знаннями, ідеями, а отже відбувається взаємодія колективу. Такий урок розвиває комунікативні вміння і навички, основа в ньому – це спільна мета: тобто, якщо за визначений проміжок часу завдання можуть виконати всі учні разом, спільними зусиллями, то одна особа досягнути її не в змозі.

Структура інтерактивного уроку складається з наступних елементів: мотивація, оголошення і предстанення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, підбиття підсумків і оцінювання результатів. Тут існує і своєрідна методика уроку, а саме певні методи. Це, зокрема, робота в малих групах, мозковий штурм, навчаючовчуся, розігрування ситуації в ролях, ажурна пилка, коло ідей, акваріум, ток-шоу, мікрофон. На одному уроці можна використовувати один або два методи, можна поєднувати їх з груповою роботою і застосовувати на різних етапах вивчення теми.

Важливим аспектом нетрадиційних уроків і інтерактивного уроку, загалом, є оцінювання, яке може відбуватися завжди – як при вивченні нового матеріалу, так і при виконанні вправ. Як приклади прийомів оцінювання можна використовувати тести, експрес-опитування, розширене

опитування, контрольна вправа або творче завдання, спостереження, самооцінка, ігрові методи оцінювання. Але оцінювання проводиться у формі схвалення будь-яких, навіть щонайменших успіхів і зусиль учнів.

Структура нових типів уроків також відмінна від традиційних. Дидактика виходить з таких аспектів ефективності уроку:

- керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання;
 - напружена, досконало організована й результативна пізнавальна діяльність учнів;
- ретельна діагностика причин, що впливають на якість занять, прогнозування здійснення і результатів навчально-виховного процесу, вибір на цій основі досконалої технології досягнення запроектованих результатів;
- творчий підхід до розв'язання нестандартних завдань відповідно до наявних умов та можливостей; обґрунтований вибір, доцільне застосування необхідного і достатнього для досягнення мети комплексу дидактичних засобів;
- диференційований підхід до окремих груп учнів;
- ефективне використання кожної робочої хвилини на уроці, атмосфера змагання, стимулювання, дружнього спілкування, прогнозування навчальної діяльності, вибір на цій основі досконалої технології досягнень запрограмованих результатів.

Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини. Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи. Нетрадиційні форми проведення уроків дають можливість не тільки

підняти інтерес учнів до досліджуваного предмета, але й розвивати їхню творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять «знімають» традиційність уроку, пожвавлюють думку. Однак необхідно відзначити, що занадто часте звертання до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, тому що нетрадиційне може швидко стати традиційним, що в остаточному підсумку приведе до падіння в учнів інтересу до предмета.

Розробка нестандартних уроків відбувається у двох напрямках: поєднання різних форм навчання (урок-диспут, урок-лекція, урок-семінар тощо) та власне нестандартний урок. Розглянемо найбільш поширені нестандартні уроки.

Інтегрований урок має на меті подати матеріал навчальної теми або кількох тем блоками. Наприклад, у 11 класі на початку вивчення теми «Друга світова війна» вчитель проводить інтегрований урок, де стисло викладаються основні події цього періоду світової історії, причинно-наслідкові зв'язки, позиції різних країн на окремих етапах розвитку подій. Все це знаходить своє відображення в узагальнюючій схемі, опорних сигналах чи на контурній карті. Наступні уроки вже поглиблюють знання учнів, здобуті на інтегрованому уроці.

Міжпредметний урок. Метою такого уроку є поєднання кількох предметів. Як правило, такий урок готують і проводять два вчителі. Вони спільно здійснюють актуалізацію знань учнів у двох напрямках: опитування (якщо це потрібно), виклад нового матеріалу тощо. Найчастіше поєднуються такі предмети, як історія - географія, історія - література, історія - іноземна мова.

У міжпредметному (історія – географія) викладанні поширеною є тема «Відкриття європейцями Америки і морського шляху в Індію». Майже всі теми, вивчення яких будується за країнознавчим принципом, починаються з географічного опису країни (Стародавній Єгипет, Індія, Китай, Греція, Рим). Отже, вони можуть поєднуватися з аналогічними темами з географії або навпаки.

Історія та література також мають багато точок зіткнення: теми культури в історії та літературні твори, їх зміст, тематика, напрям, а з точки зору літератури – твір та історичні обставини його написання; суспільно-політична думка та суспільні погляди письменників; доля письменників на історичному тлі доби (наприклад, тема «Розстріляне

відродження в Україні»); історична дійсність та її відбиття в літературі тощо.

Історія та іноземна мова. Інколи таке поєднання пов'язане з вивченням сучасного становища провідних країн світу за матеріалами іноземної преси. Для підготовки до уроку учні роблять переклади з цих видань, а безпосередньо на уроці узагальнюється інформація та порівнюється з вітчизняними публікаціями. Бувають й інші міжпредметні уроки: історія – музика (вивчення музичної спадщини в той чи інший період історії); історія – образотворче мистецтво (художні напрями, аналіз творів живопису та скульптури) і навіть історія – фізична культура (тема «Олімпійські ігри Стародавньої Греції». Інсценізація деяких змагань за сценарієм, створеним на основі вивчення історичного матеріалу).

Лабораторно-практичні роботи. Їхня мета полягає в отриманні навчальної інформації з першоджерел і побудові завершеної логічної конструкції. Цим розвиваються спеціальні уміння і навички, стимулюються пізнавальна активність та самостійність учнів. Наприклад: 7-й клас, тема «Народні виступи часів Київської Русі». Метою роботи є розвиток в учнів уміння самостійно вивчати матеріал на основі історичного документа, виявляти причини і наслідки історичних подій. Хід уроку: прочитавши уривки з руських літописів, визначити причини, які спричинили ці виступи та їх результати. Свої висновки записати у таблиці за наступною формою: рік, місто, причини, результат.

Евристичний урок – вивчення навчального матеріалу через продуману систему пізнавальних завдань.

Рольова гра вимагає від учнів конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доробити учням. Отже, пошук рішення проблеми покладається на школярів. Прикладом може бути тема «Міжнародні відносини і зовнішня політика Німеччини, Англії, Франції, США, Японії напередодні I світової війни». Клас поділяється на 5 груп, кожна з них докладно вивчає зовнішню політику однієї з країн. На уроці моделюється ситуація умовної зустрічі представників цих країн з метою підписання колективного договору про дружбу і ненапад. Але його підписання повинно здійснюватись, виходячи з історичних реалій часу, і не супроводжуватись територіальними поступками, контрибуціями, тобто тим, що суперечить політиці цих країн. Результатом гри є висновок учнів про можливість або неможливість запобігти I світовій війні.

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, пропонуючи 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 та інших країн світу, то замість традиційного пояснення і доповідей можна провести уроки-вернісажі, уроки-літературні салони, уроки-спектаклі тощо.

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 виконують макети князівського меча, шолома дружинника і кінської зброї, давнього ідола, слов'янського селища, князівського замка і т. п. Щоб виграти ці реліквії на аукціоні, треба потрібно повніше за всіх розповісти про їхнє походження і призначення в державі.

Таким чином, всі уроки історії можна умовно поділити на традиційні і нетрадиційні (нестандартні). На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, уміннями та навичками, нестандартний урок спрямований на найбільш повне врахування вікових особливостей, інтересів, нахилів, здібностей кожного учня.

Дидактична гра є однією з унікальних форм, що дозволяють зробити цікавою і захоплюючою не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але й буденні кроки з вивчення матеріалу, які здійснюються в рамках відтворюючого та перетворюючого рівнів пізнавальної діяльності – засвоєння фактів, дат, імен тощо. Цікавість умовного світу гри робить позитивно забарвленою монотонну діяльність із запам'ятовування,

закріплення або засвоєнню історичної інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції дитини.

Актуальність ігри в даний час підвищується і через перенасиченість сучасного школяра інформацією. У всьому світі постійно розширюється предметно-інформаційне середовище. Телебачення, відео, радіо, комп'ютерні мережі за останній час значно збільшили потік одержуваної дітьми інформації та її розмаїтість. Але всі ці джерела представляють, в основному, матеріал для пасивного сприйняття. Важливим завданням школи стає розвиток умінь самостійної оцінки та відбору одержуваної інформації. Розвинути подібні вміння допоможе дидактична гра, яка служить своєрідною практикою для використання знань, отриманих на уроці і в позаурочний час.

Гра здатна вирішити ще одну проблему. Сьогоднішню школу критикують за перенасиченість вербальних, раціональних методів і засобів навчання, за те, що не береться до уваги природна емоційність дітей.

Гра – це природна для дитини форма навчання. Вона – частина його життєвого досвіду. Учитель, який використовує гру, організовує навчальну діяльність, виходячи з природних потреб дитини, а не виключно зі своїх міркувань зручності, порядку, доцільності. У процесі гри у дитини здійснюється життєвий баланс між ним і дорослою людиною. У повсякденному житті дорослий майже завжди виступає в якості суб'єкта: виховуючого, ведучого. Дитина, відповідно, об'єкт: виховуваний, якого навчають, введений. Це стає стереотипом відносин, який маленька людина не в силах змінити. У силу сформованих стереотипних взаємин з дорослим, дитина, що є об'єктом і суб'єктом одночасно, не завжди може виявити свою суб'єктивну сутність. У грі ж він вирішує цю проблему, створюючи власну реальність, творячи свій світ.

Зупинимося на найбільш важливих, на наш погляд, психолого-педагогічних можливостях, які можуть бути використані на уроках історії. По-перше, і це зазначалося багатьма дослідниками, гра – це потужний стимул у навчанні, різноманітна і сильна мотивація. Науковці, досліджуючи мотиви участі школярів в іграх, зауважують, що деякі підлітки беруть участь в іграх, щоб реалізувати свої здібності і потенційні можливості, не знаходячи виходу в інших видах навчальної діяльності, інші – щоб отримати високу оцінку, треті - щоб показати себе перед колективом, четверті вирішують свої комунікативні проблеми тощо. По-

друге, у грі активізуються психічні процеси учасників ігрової діяльності: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття, мислення.

Цікавий матеріал можна використовувати на всіх етапах уроку: при опитуванні, при вивченні нового матеріалу, коли потрібно в узагальненій формі виявити отримані на уроках знання і вміння школярів. Багато ігор можна використовувати з метою перевірки знань.

Оживити опитування й активізувати в його процесі роботу учнів можуть цікаві форми перевірки засвоєння фактичного матеріалу. У їх числі – кросворди. Вони не залишають байдужими школярів будь-якого віку. У грі кожен хоче бути переможцем! Однак виграють ті учні, які швидше можуть відтворити вивчений матеріал. Педагогічно важливим є використання таких кросвордів, які складені на базі основного матеріалу, з зашифрованими термінами і поняттями. Практика роботи з кросвордами на уроках підтверджує доцільність включення їх в арсенал прийомів, які активізують пізнавальну діяльність учнів при вивченні курсу історії.

Гра на уроці історії – це активна форма навчального заняття, в ході якого моделюється певна ситуація минулого та сьогодення, «оживають» і діють люди, учасники історичної драми. Мета гри – створення ігрового стану, специфічного емоційного ставлення суб'єкта до історичної дійсності. Гра примушує дитину перевтілитися в історичний персонаж. Він стоїть перед свого роду необхідністю «стрибнути вище себе», зайняти положення дорослого, який жив в іншому історичному часі і просторі. Школярі моделюють історичну реальність через вживання в думки, почуття, переживання своїх героїв. Знання, набуті ними, стають особистісно значущими, емоційно забарвленими. Учень мобілізує всі свої знання й уміння, освоює нові, розвиває здатність до емпатії.

Методисти виділили дві найважливіших ознаки навчальної історичної гри: наявність прямої мови (діалогу) учасників і уявної ситуації в минулому або сьогоденні (останньому випадку – для обговорення минулого).

На сьогоднішній день існує багато класифікацій ігор. Наявність різноманітних класифікацій дидактичних ігор зумовлене різними підходами до визначення поняття «дидактична гра».

Найбільш ґрунтовна класифікація ігор за методикою їх проведення, дидактичною метою та її досягненнями.

За методикою проведення ігри поділяються на:
– ігри-змагання ;

- сюжетні;
- рольові;
- ділові;
- імітаційні ігри;
- ігри-драматизації.

За дидактичною метою вони бувають :

- актуалізуючими ;
- формуючими;
- узагальнюючими;
- контрольно- корекційними.

До структури гри включаються наступні елементи:

- мета – те, до чого прагнуть, чого хочуть досягти за допомогою гри (наприклад, окремі ігри можуть застосовуватися з такими цілями: формування умінь і навиків, закріплення набутих знань з проблеми вивчення і впровадження досвіду, аналіз ефективності й поширення досвіду);
- роль – дії, які учасник гри відтворює в ситуації, що імітується;
- зміст – це те, що становить сутність ігрового процесу;
- сюжет – сукупність дій, подій, в яких розкривається головний зміст гри;
- ситуація – це сукупність обставин, положень, певний фрагмент практичної діяльності учасників гри.

Розрізняють такі основні групи ігор.

Ділові ігри. Ділова гра моделює ситуацію минулого таким чином, що учень виступає в ній тільки в ролі нашого сучасника (археолога, письменника, журналіста, любителя історії, нащадка історичного персонажа).

Виділяють два підвиди ділових ігор – *ігри-обговорення та ігри-дослідження*.

У процесі гри-обговорення відтворюється уявна ситуація нашого часу – диспут, симпозіум, «круглий стіл», телеміст, кіно-зйомка, телепередача тощо. За своєю навчальною основою такі ігри дуже близькі до дискусій і будуються на навчальному діалозі. Як правило, вони орієнтовані на імпровізацію, хоча обов'язково мають певну програму, план. Так, на уроці-кіностудії три «режисери» створюють свої творчі об'єднання, підбирають «сценаристів», «звукооператорів», «дикторів», «акторів». Учні отримують завдання познайомитися з відповідною літературою, визначити жанр фільму, написати сценарій, створити ілюстрації, підібрати музику,

підготувати афішу. Доцільно розповісти школярам про можливі жанри фільму: документальний фільм-хроніка, заснований на відтворенні ходу подій; художній фільм-спогад на документальній основі (з мемуарів і інших джерел); художній фільм-діалог, побудований як розмови учасників подій; фільм-екранізація літературного твору .

Гра-дослідження будується на уявній ситуації, що виникає в наші дні. На відміну від гри-обговорення вона заснована на індивідуальній діяльності її «героя», який пише нарис, лист, шкільний підручник, фрагмент книги, статтю в газету, наукову доповідь. Завдання в такій грі можуть бути дуже різноманітними, але всі вони припускають використання учнем раніше отриманих знань і творчий підхід до виконання завдання. Наприклад:

1. Прокоментуйте назву глави.
2. Зіставте документ з вашими власними знаннями про цей період. Висловіть думку про роль шкільного підручника історії в ідеологічному впливі на суспільство. Підтвердіть його текстом.
3. Як співвідносяться реальні події, що відбувалися в країні, та їх відображення в підручнику?
4. Напишіть власний варіант цього розділу.

Ретроспективні ігри. Поряд з терміном «ретроспективні ігри» використовується також термін «реконструктивні ігри». У ході таких ігор моделюється ситуація, яка ставить учнів у позицію очевидців і учасників подій минулого. Кожен учень отримує роль представника певної суспільної групи або історичної особистості. Головні ознаки ретроспективної гри – ефект присутності і дотримання принципу історичної белетристики («так могло бути»).

Школяр, як правило, придумує ім'я, факти біографії, професію, соціальний стан свого героя, в деяких випадках готує костюм, продумує зовнішній вигляд. Він повинен мати уявлення про характер, почуття, думки і погляди персонажа.

Ретроспективні ігри допомагають учневі «вжитися» в історичний час, відчувати колорит епохи. Побачити конкретних людей з їх світорозумінням і вчинками.

Ретроспективні гри поділяються на кілька підвидів:

- 1) формально-реконструктивні гри, що ілюструють історичні події, документально відтворюють обстановку певної історичної епохи (інша назва – театралізовані вистави);

2) формально-конструктивні ігри, при яких в сюжет і уста «очевидців» подій вкладаються їх власні оцінки, що враховують їх життєвий досвід, досвід історичного розвитку (ці ігри називають також театралізованими);
3) неформально-конструктивні ігри, які можуть відступити від чіткого сюжету і регламенту, дають простір уяві і творчої діяльності учасників (інша назва – рольові ігри дискусійного характеру).

Театралізовані ігри відрізняються тим, що тексти персонажів не прописані заздалегідь, а народжуються в процесі гри. Тут більше імпровізації, але «осучаснення» минулого не допускається, гра повинна відновлювати реальну історичну епоху. Сценарій або програма гри задають її загальний хід. У театралізованій грі можуть брати участь всі учні даного класу.

В основі *проблемно-дискусійної гри* лежить уявна ситуація минулого, але дія будується не за сценарієм, а навколо обговорення важливого питання чи проблеми (дискусія учасників). Роль учителя зводиться до постановки проблеми і проміжних питань, розподілу ролей. Результат гри заздалегідь не зумовлюється, може бути запропоновано кілька рішень або не прийнято жодного. Головне у грі – участь кожного учня в обговоренні проблеми.

Ділові ігри з елементами ретроспективності. В іграх такого роду беруть участь як наші сучасники, так і «очевидці подій», які зустрічаються для обговорення важливих питань, ведуть діалог про минуле. «Очевидці» можуть брати участь у сучасних формах спілкування – телемостах, мітингах, прес-конференціях, судах, клубах мандрівників тощо. Модернізація історичної дійсності в даному випадку виправдовується тим, що гра дозволяє одночасно вирішувати два завдання: оцінювання подій та їх реконструкції.

Існують також ігри з зовнішніми (жорсткими) правилами та ігри, засновані на алгоритмі діяльності. Їх називають *тренінговими*. Це настільні ігри (лото, доміно, поле чудес); ребуси, кросворди, шаради, головоломки; сюжетні ігри (розшифровка ієрогліфів, тексти з помилками та ін.)

Учасники гри. Учитель може брати участь у грі в наступних ігрових ролях:

- інструктора, що пояснює правила гри і наслідки ігрових дій;
- судді, що підтримує хід гри, контролюючого дотримання правил, що оцінює діяльність школярів;

- тренера, що дає завдання, підказує, як діяти в тій чи іншій ситуації, підбадьорюючи учасників, що підтримує гру;
- голови (провідника), що дає імпульс до гри та регулює весь її хід, підводить підсумки і співставляє змодельовану ситуацію з реальною.

Ролі учнів: актори; глядачі; експерти.

Актори беруть участь у сценах, створюють образи персонажів, взаємодіють з глядачами, відповідають на питання і захищають свою позицію.

Глядачі вивчають додаткову літературу, виконують завдання, беруть участь в обговоренні, висловлюють своє ставлення до подій, співвідносять театральні образи з власною системою цінностей.

Експерти аналізують гру, порівнюють змодельовану ситуацію з реальною, оцінюють гру акторів. Наприкінці гри виступають з результатами експертизи, виставляють оцінки учасникам, відзначають найбільш і найменш вдалі моменти, звертають увагу на поведінку персонажів.

За допомогою використання ігор на уроках історії можливо навчити дітей бажати вчитися й отримувати задоволення від самого процесу навчання. Методисти пропонують ряд методик підготовки вчителя до уроку історії з використанням ігрових технологій:

I етап – підготовчий. Тривалість цього етапу 10 хв. На цьому етапі відбувається визначення теми, формулювання мети за різними функціональними завданнями для учасників, що дає змогу застосувати навчальний метод у конкретних умовах педагогічного процесу. Цей етап передбачає обрання в утворених групах способу діяльності (письмовий або усний опис, доповідь, реферати, сценарій).

II етап – безпосередньо проведення гри. На проведення цього етапу відводиться 25 хвилин. Цей етап передбачає виконання завдань з урахуванням розподілу ролей у ситуації, яка імітується. Кожна група обговорює різні варіанти рішень завдань в запропонованому виді гри. Захист варіантів процесу, явища, які імітуються, їх аналіз.

III етап – заключний. На проведення цього етапу відводиться 10 хвилин. На цьому етапі підбиваються підсумки пізнавальної діяльності (процесу, явища). Керівник і члени груп оцінюють діяльність кожного її учасника.

Питання для самоконтролю

1. Які основні функції виконує сучасний урок історії?

2. Назвіть основні вимоги до сучасного уроку відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти.
3. За якими критеріями класифікуються уроки історії?
4. Назвіть приклади нетрадиційних форм проведення уроку історії.
5. Як ігрові методи впливають на формування історичної компетентності учнів?

Лекція 8. Результати навчання. Система перевірки та оцінки рівнів навчальних досягнень учнів

План

1. Завдання та функції перевірки результатів навчання історії.
2. Види і форми перевірки знань учнів.
3. Технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії на сучасному етапі.
4. Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу.

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. Аналіз і узагальнення результатів навчання в різних школах визначають критерії для перевірки й удосконалювання програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій. 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.

Методисти визначають 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, передбачення 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. Спонукання 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 уваги, мислення, пам'яті, мовлення учнів, їх пізнавальної активності і самостійності, тобто має *розвивальну* 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 навчання.

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, як відповідальність, здатність до подолання труднощів, самостійність. 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 навчання 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 наступні:

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 навчанням 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.

Найважливішими умовами перевірки знань учнів є такі:

- систематичність перевірки знань учнів;
- охоплення перевіркою всіх найважливіших елементів змісту історичної освіти;
- використання як поточної перевірки знань, так і підсумкової (тематичної, семестрової, річної, екзаменаційної);

– використання різноманітних форм, методів та засобів перевірки знань учнів;

– аргументованість оцінок.

У методиці навчання історії існують досить чіткі вимоги до знань та умінь школярів. В основі перевірки знань учнів повинні бути ті знання, уміння та навички, які передбачені навчальною програмою та закладені в підручники. Перевіряти треба такі якості знань учнів, як усвідомленість, глибина, оперативність та міцність.

Перевіряючи знання учнів, учитель історії повинен знати, що існують два види формалізму в знаннях:

– учні знають певну суму фактів, але не можуть зробити належні узагальнення та висновки;

– учні знають загальні положення на рівні гасел, але не можуть довести їх відповідними фактами.

Таким чином, в обох випадках відсутня така якість знань, як усвідомленість. Вона означає, зокрема, що школярі повинні вміти виділяти у навчальному матеріалі головне, встановлювати зв'язки нового матеріалу з раніше вивченим. Чим вище ступінь систематизації навчального матеріалу, тим більше глибина та міцність знань школярів. При цьому треба мати на увазі, що існують досить суворі зв'язки між формами та видами перевірки знань учнів та якістю знань, а також особливостями того навчального матеріалу, який перевіряється, та видами пам'яті учнів. Відомо, що користуватися учні можуть міцно засвоєними знаннями. На міцність знань школярів суттєво впливають їх осмисленість та глибина. Відомо, що в основі навчання історії лежить вивчення фактичного матеріалу. Саме факти є первинними в системі історичних знань учнів. На основі фактів формуються історичні поняття. Але всі факти у навчанні історії поділяються на основні та другорядні. Перевіряються лише основні факти. Другорядні факти не перевіряються, оскільки вони мають ілюстративний характер.

Психологічною наукою встановлено, що навчальний матеріал швидко забувається учнями. Саме тому існують різні види перевірки знань школярів. Методичною наукою встановлено, що відразу ж після завершення уроку в пам'яті учнів зберігається лише 50% навчального матеріалу. Чим більше проміжок часу між опануванням навчального матеріалу та його поточною перевіркою, тим більша частка навчального

матеріалу забувається учнями. Тому міцність історичних знань учнів перевіряється методом відстроченої перевірки.

Одними із важливих проблем навчання історії були зміст, види і форми перевірки і оцінювання знань учнів. До 50-х–70-х рр. XX ст. більшість педагогів під поняттям «результати навчання історії» розуміли тільки знання учнів.

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; особистісне відношення школярів до фактів минулого і сучасності; відношення учнів до історії як до науки і предмета викладання.

Методист 60–70-х рр. XX ст. О.О. Вагін 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 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 етапах 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.

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.

Відстрочена перевірка результатів навчання 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. 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 оціночні 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.

Для *підсумкової перевірки* 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.

Перевірка знань учнів може здійснюватися на різних рівнях: від рівня простого відтворення знань учнями без будь-яких змін до творчої перевірки в процесі виконання відповідного творчого завдання. Отже, на певному етапі розвитку розумової діяльності учнів репродуктивне відтворення знань повинно переходити в реконструктивне. Найвищим рівнем сформованості знань учнів є вміння самостійно розв'язувати найрізноманітніші творчі завдання.

Перевірка знань учнів здійснюється як письмово, так і усно, як у вигляді розгорнутої відповіді, так і формі складання плану, конспекту, тез, роботи з контурною картою. Важливою рисою перевірки знань учнів є її обов'язковість, без цього важко оцінити міцність та глибину знань учнів. При цьому поточна перевірка знань учнів у вигляді опитування на кожному уроці у середніх класах є обов'язковою. У старших класах опитування можна здійснювати за матеріалами двох-трьох уроків або всієї теми. Зазвичай для перевірки знань відводиться перша частина уроку. Однак перевірка знань може мати місце і в процесі вивчення нового матеріалу шляхом встановлення зв'язків нового матеріалу з раніше вивченим.

У сучасній методиці навчання історії існують декілька видів опитування учнів:

- усна розгорнута відповідь біля дошки;
- письмові та графічні роботи на дошці;
- фронтальні письмові та графічні роботи.

Основним видом перевірки знань є *усне опитування*.

За своєю спрямованістю запитання повинні стимулювати розумову діяльність учнів, тобто містити в собі завдання на аналіз, порівняння, зіставлення, виявлення головного, загальних рис і особливостей декількох

подій, явищ, оцінку історичних фактів, доказ положення, висновку, обґрунтування позицій, установлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Однак не можна цілком відмовлятися від запитань на просте відтворення знань (дати, місця історичної події, імені історичного діяча, визначення історичного поняття). Такі питання орієнтують учнів на запам'ятовування найважливіших фактів, без чого не може бути історичних знань узагалі.

Запитання можуть актуалізувати різні пізнавальні процеси:

Мнемічні – коли запитання передбачає пригадування, відтворення, і спрямоване на закріплення матеріалу (Що таке...?).

Репродуктивно-пізнавальні запитання спонукають до відтворення знань у звичних ситуаціях без розширення та поглиблення їх (Чому...?).

Продуктивно-пізнавальні запитання спонукають до продуктивного мислення, розв'язування проблемних завдань, що дає учням новий пізнавальний результат (Чи можна...?).

Основні правила формулювання запитань у школі на уроках історії:

- запитання мають бути доступними (такі, на які можливо відповісти, спираючись на знання, набуті на попередніх уроках. Недоступне запитання штовхає учнів на «вгадування» відповіді, може гасити інтерес до його пошуків, впевненість у собі);

- запитання слід формулювати якомога коротше і ясніше (довгі і незрозумілі запитання не дозволяють учню чітко сформулювати свою відповідь);

- складні запитання доцільно розбити на прості;

- у розділових запитаннях треба називати всі можливі альтернативи (не варто пропонувати лише два варіанти відповіді).

Опитуванню треба надавати тематичного характеру і тісно пов'язувати його з повторенням раніше вивченого матеріалу. Необхідно вимагати від школяра самостійної відповіді на поставлене запитання, залучати інших учнів до доповнення її і підсумовувати усі відповіді.

До відповіді на запитання повинні готуватися всі учні. Тому доцільно звертатися до класу з пропозицією: «з'ясуймо...», «згадаймо...», «як ви думаєте...», «чи правильно це?». При такій формі звертання учні охоче і більш вдумливо відповідають на запитання, активно включаються в обговорення, доповнюючи і виправляючи відповіді товаришів.

Слід уважно вислухати, що й як говорить учень, відзначаючи собі помилки, неправильну оцінку подій, мовленнєві помилки, неточність

виразів тощо, і лише після закінчення відповіді все це виправити. Перебивати учнів можна лише в крайніх випадках, наприклад, коли учень не виділяє основного, відхилився від теми. Завдання вчителя уточнюючими запитаннями допомогти учневі, який відповідає. Необхідно бути дуже тактовним, особливо вислуховуючи учнів, які думають і говорять повільно. Якщо ви припускаєте, що учень випадково помилився, доцільно дати йому можливість самому виправитися. І тільки потім, звертаючись до класу, запропонуйте внести спочатку необхідні виправлення, потім – доповнення.

Школярі середніх класів активно беруть участь у виправленнях і доповненнях відповідей товаришів, у старших класах ця активність слабшає. Тому, організовуючи перевірку, вчитель продумує і прийоми, що активізують діяльність класу при опитуванні. Це може бути, наприклад, письмове рецензування відповідей товариша.

Головною формою усних відповідей з історії є зв'язна розповідь учнів на поставлене запитання. Відповідь учнів повинна бути тематичною, тобто розкривати самотійну, якщо не тему, то підтему. Поставлене вчителем запитання повинне мати на увазі посильну для учнів самотійність, а також вимагати чіткої відповіді, тобто будуватися так, щоб учень думав не про те, на якій сторінці надрукована відповідь, а про те, яким повинен бути зміст відповіді. До основного запитання вчитель ставить додаткові питання, внутрішньо пов'язані з основним. Цей зв'язок питань може іти по лінії розвитку визначеної проблеми. Подібні питання сприяють розвитку логічного мислення учнів.

Від учнів середніх класів слід вимагати, щоб вони правильно будували розповідь на основі матеріалу параграфа підручника. Самостійних висновків і оцінок вони ще робити не можуть. Для старшокласника запитання є одним із засобів навчання робити правильні висновки й оцінки. Для цього використовують запитання різних типів.

Класифікації питань відповідно до різних принципів їх поділу:

1. Складовими явного запитання є одночасна присутність у ньому його передумови і вимоги визначити невідоме. Наприклад, В якому році Німеччина розпочала Другу світову війну?».

2. Приховане запитання виражається лише своїми передумовами, а вимога усунути невідоме виявляється лише після осмислення передумов запитання. Наприклад, прочитавши текст: «1 вересня 1939 року розпочалася Друга світова війна. Військові дії на території СРСР

розгорнулися з 22 червня 1941 року», – ми не виявимо в ньому явно сформульованих запитань. Однак, після осмислення прочитаного виникає бажання запитати: «Чому територія Радянського Союзу опинилася в зоні воєнних дій?», «Чому воєнні дії на території СРСР розгорнулися тільки з 22 червня 1941 року?» і т.д. Текст, таким чином, містить приховані запитання.

3. Складне запитання відрізняється від простого тим, що перше можна розчленувати на елементарні питання. Складне запитання утворюється з простих за допомогою сполучників «і», «або», «якщо, то»... Наприклад, «Чим відзначалося суспільно-політичне життя в Україні в повоєнні роки і які в ньому були суперечності?».

4. Серед простих запитань правомірно розрізняти відкриті і закриті питання. Відкрите запитання не пов'язує відповідаючого жорсткими рамками і дозволяє давати відповіді у вільній, невимушеній формі. Тому воно має неоднозначний зміст. Наприклад, «Що ви можете сказати про характер участі радянських військ у війні в Афганістані 1979–1989 років?». У свою чергу закриті запитання чітко лімітує відповідаючого і вимагає конкретної відповіді у вигляді одного-єдиного розповідного речення. Це досягається завдяки чіткій вказівці у запитанні на категорію (чисельність), до якої належить відповідь (об'єкт, який ми шукаємо), і тому в загальних рисах уже відомо, що вимагається питанням. Наприклад, «Коли припинив своє існування Радянський Союз?».

5. Прикладом запитання-уточнення може бути «Правда, що в Україні проживають представники більше ніж ста націй і народностей?», а прикладом запитання-доповнення – «Хто став першим президентом незалежної України?».

6. Питання до рішення (питання першого виду) характеризується тим, що в ньому відповідь або її заперечення є елементом структури запитання і позначається знаком питання. Постановка таких запитань сама по собі вичерпує всі можливості, серед яких слід шукати відповідь. Такого виду запитання вимагає двох можливих відповідей – або «так», або «ні» (такі запитання називають дихотомічними). Наявність у них частки «чи» відносить їх до виду пропозиціональних. Наприклад: «Чи стала Україна незалежною державою 1991 року?».

7. У запитаннях до додатку (питання другого виду) намічена лише схема відповіді, яка називається основою запитання (її не слід сплутувати з логічною передумовою питання). У цьому випадку можливі відповіді не

позначені знаком питання і часто незрозуміло, скільки відповідей може бути взагалі. Тому той, хто ставить питання другого виду, завжди повинен бути готовим до його корекції. Так, наприклад, запитання «Які країни світу зараз активно допомагають Україні у російсько-українській війні?» можна уточнити, замінивши його кількома запитаннями: «Чи допомагає активно Франція Україні у російсько-українській війні?», ««Чи допомагає активно Чехія Україні у російсько-українській війні?»»

8. Питання є вузловим, якщо правильна відповідь на нього безпосередньо слугуватиме досягненню мети. Наприклад: «Коли почалася Друга світова війна?».

9. Питання є навідним, якщо правильна відповідь на нього якимось чином готує або наближає нас до розуміння вузлового запитання, яке, як правило опиняється залежним від висвітлення навідних питань. Чітких кордонів між вузовими і навідними питаннями не існує. Наприклад: «Коли Німеччині напала на Польщу?» (порівняйте його з прикладом вузлового запитання).

10. Відповідь на нетворче (інформаційне) запитання труднощів не викликає. Вона вже може бути відома учню або її можна легко знайти звернувшись до довідника. Наприклад: «Хто був першим президентом США?».

Відповідь на творче запитання відшукується опосередкованим шляхом вимагає розумової напруги і може супроводжуватися формуванням використання нових, досі ще невідомих знань і методів.

Коректні запитання відзначаються тим, що в них основна частина спирається на істинні передумови. Наприклад, на коректне запитання «Чи можливо було припинити війну в Чечні?» можна дати логічну коректну відповідь.

У некоректному запитанні основна частина базується на хибних, помилкових передумовах. Наприклад, «Коли відбудуться вибори короля в США?». За Конституцією цієї країни Сполучені Штати Америки є державою з президентською формою правління, а не монархією. Тому єдино правильною реакцією на некоректні запитання є заперечення передумов, які у прихованій формі містяться в основній частині, тобто відкидання самого запитання.

Форми перевірки знань з історії необхідно варіювати, вносячи елемент нового, несподіваного для учнів. Застосування різноманітних видів і прийомів має цілий ряд переваг. Наприклад, письмове опитування, про яке

заздалегідь клас не попереджується, стимулює учнів систематично виконувати домашнє завдання. Для вчителя така форма опитування дозволяє порівняти, перевірити рівень засвоєння матеріалу всім класом, сильними і слабкими учнями. При цьому досягається значна економія часу, тому що письмова перевірка займає не більше 15 хв. Запитання для письмової перевірки повинні бути не тільки конкретними за змістом, а й стимулювати учнів у короткий термін чітко і логічно сформулювати думки, відібрати головне, відкинути другорядне.

Крім письмового й усного опитування в класі, у розпорядженні вчителя є й інші шляхи і джерела контролю знань: оцінка за виконання домашніх робіт, за разові доручення (повідомлення або доповідь на уроці), за стан зошита, за звіт про навчальну екскурсію, історичний диктант тощо.

При вивченні нового матеріалу можна організувати самостійну роботу з контурною картою, з укладання хронологічних таблиць, схем, розгорнутих планів.

Кожний з видів перевірки знань учнів має як позитивні, так і негативні риси. Тому в практичній діяльності вчителя здійснюється об'єднання різних форм та методів перевірки знань учнів. Також існують такі типи уроків, які повністю присвячуються перевірці знань учнів. Треба мати на увазі, що оцінювати знання учнів треба якомога частіше. В практиці навчання історії в школі застосовується також так званий, поурочний бал, тобто оцінка роботи того чи іншого учня протягом всього уроку.

У традиційному навчанні, орієнтованому на знання (знаннієвий підхід), на процес їх засвоєння (діяльнісний підхід), завдання оцінювання розглядаються дуже вузько, тобто як стимулювання учнів, розвиток їх мотивації до навчання, як контроль знань і умінь, в кращому випадку – їх коригування. 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;
- поставити оцінки.

На думку О. Пометун і Г. Фреймана, оцінювання досягнень школярів має носити потрібний характер: вчителі перевіряють роботу учнів і її результати відразу після закінчення засвоєння матеріалу на уроці, а також

наприкінці 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.

Слід чітко уявляти, якою є мета оцінювання знань і умінь учнів. У разі, якщо метою є стимулювання учня до саморозвитку, тоді не обов'язково оцінювати його, а підібрати такі прийоми, що дозволять залучити його до взаємооцінювання чи самооцінювання.

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 учень після 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 це означає. Адже поняття про «уявлення» учнів може бути різним.

Отже, учитель повинен чітко сформулювати для себе, що є *показником досягнення очікуваного результату* навчання. 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 учні 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 відбувався процес розвитку...» – це є першій 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.

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 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. Досвід показує, що якщо критерії не визначено, то десять учителів можуть оцінити одну й ту ж роботу від 1 до 12 балів.

Оцінювання має бути відкритим, прозорим для учнів і вчителів, тоді воно стимулює до розвитку. Тому на уроках історії вчителі, повідомляючи учням завдання, заздалегідь мають інформувати їх про критерії, за якими воно буде оцінюватися.

Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу повинна складатися з наступних 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 переконатися, 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.

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 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.

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 тощо.

- *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» тощо.

- *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 також 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 справи 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 важливим методом оцінювання.

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). Самооцінка підходить у тому числі і тоді, коли потрібно оцінити роботу всієї групи в цілому.

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.

Ці приклади оцінювання, розроблені на основі практики інтерактивного навчання, можуть бути пристосовані для роботи з конкретними інтерактивними технологіями та змістом. Розглядаючи їх, 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.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть завдання і значення перевірки знань з історії.
2. Охарактеризуйте види і форми перевірки знань учнів.
3. Яку роль у перевірці знань учнів відіграють запитання вчителя?
4. Які критерії оцінювання знань учнів вам відомі?
5. Назвіть позитивні і негативні сторони 12-бальної системи оцінювання?

6. Які підходи до визначення рівнів навчальних досягнень школярів існують на сучасному етапі?

Лекція 9. Самостійна робота учнів

План

1. Поняття і види самостійної роботи з історії.
2. Особливості самостійної роботи учнів з історії.
3. Самостійна робота учнів на уроках історії.
4. Домашнє завдання на уроках історії як елемент самостійної роботи учнів.

Навчання школярів здійснюється як під керівництвом учителя, так і в процесі самостійної роботи, яка надзвичайно активізує розумову діяльність учнів, надаючи навчанню більшої результативності. Самостійна діяльність учнів в опануванні змісту освіти набуває в наш час дедалі більшого значення ще й тому, що вона носить індивідуалізований характер. Кожний школяр використовує джерело інформації залежно від своїх потреб і можливостей, він працює у своєму темпі, щоб прийти до потрібного результату. Ця властивість самостійної роботи надає їй гнучкого характеру, значно сприяє підвищенню відповідальності кожного окремого учня і, як наслідок, поліпшенню його успішності.

У педагогічній літературі поняття активності використовується в основному у двох значеннях:

- 1) активність як стан, пов'язаний з виконанням якого-небудь акту спілкування або дії;
- 2) активність як властивість особистості, формування якої входить у цілі виховання всебічно, гармонійно розвиненої особистості.

На думку відомого польського дидакта В. Оконя, в основі справжньої активності лежить такий стан справ, коли мета учня в навчанні – допитливість і зацікавленість, усвідомлення необхідності засвоюваного матеріалу, інтелектуальна задоволеність, одержувана від процесу розв'язання завдань. Названі цілі є мотивами і створюють у нього позитивне емоційне ставлення до навчання. Таким чином, активність як стан учня – передумова всієї його навчальної діяльності, а значить, і загального розумового розвитку.

Уже довгий час – приблизно протягом останніх 50 років – однією з найважливіших проблем дидактики є така: яким чином активізувати учнів

на уроці? Переломним за значенням стало дослідження М.П. Кашина, виконане в середині 50-х рр. ХХ ст., в якому автор виступив з критикою на адресу традиційного навчання і запропонував частіше використовувати самостійну роботу. Саме з того часу основною формою активізації школярів почала визнаватися самостійна робота учнів у класі. Проблеми, пов'язані з самостійною роботою учнів, почали інтенсивно досліджуватися і в дидактиці, і в галузі методики викладання окремих предметів.

Важливістю організації самостійної роботи на уроці історії та його етапах з використанням різних засобів, методів, прийомів навчання переймаються сучасні дидакти О. Пометун та Г. Фрейман. Відома спеціалістка з історії, учитель-методист В. Курилів вважає, що учитель повинен розвивати уміння учнів, спрямовані на самостійне розв'язування проблем. Практичні вправи та інші види практичного навчання, що базуються на самостійній роботі, на 75-90 % забезпечують сприйняття навчального матеріалу, формування умінь та навичок.

Більшість педагогів минулого та сьогодення саме самостійну роботу учня на уроці історії вважали і вважають запорукою міцних знань, розвинутих умінь, сформованих навичок – всього того, що сьогодні вкладається в поняття «учнівські компетентності». Самостійній роботі учнів відводиться значна роль у сучасних проблемній та інноваційній системах навчання історії.

Оскільки поняття «самостійна робота» і дотепер використовується різними авторами в різному значенні, уточнимо значення цього терміна. Різні трактування поняття залежать передусім від того, який зміст вкладається в термін «самостійний». Існують в основному три значення цього поняття:

- 1) учень повинен виконувати роботу сам, без безпосередньої участі вчителя;
- 2) від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування у навчальному матеріалі;
- 3) виконання роботи суворо не регламентоване, учневі надається свобода вибору змісту і способів виконання завдання.

Тобто в загальному вигляді, самостійна робота учнів – це такий спосіб навчальної роботи, де, по-перше, учням пропонуються навчальні завдання і керівництва для їх виконання; по-друге, робота проводиться без безпосередньої участі вчителя, але під його керівництвом; по-третє, виконання роботи вимагає від учня розумової напруги.

З погляду організаційних основ самостійну роботу можна розділити на:

- самостійну роботу в школі;
- самостійну роботу, що виконується за межами школи, у тому числі і вдома.

Самостійна робота в школі може проводитися в рамках уроку, заліку, семінару, практичного заняття і так далі. На основі іншого логічного членування можна виділити ще два види самостійної роботи: індивідуальну і групову.

Самостійну роботу слід розглядати передусім як один із засобів активізації учнів. Самостійна робота активізує учнів як своїм організаційним устроєм, так і змістом знань. З погляду організаційного устрою перевага самостійної роботи в процесі активізації полягає в тому, що вона краще, ніж фронтальна робота, сприяє залученню до роботи виключно всіх учнів.

У разі звичайної фронтальної роботи, особливо під час усного викладу матеріалу, вчитель практично не може перевірити участь кожного окремого учня в роботі. Як показують експериментальні дані і відповіді на анкети, а також повсякденний досвід шкільної роботи передових учителів, увага учнів тут з різних причин часто притупляється. В ході самостійної ж роботи кожен учень отримує конкретне завдання, яке припускає і виконання певної письмової роботи. У даному випадку можна перевірити ступінь участі учня у виконанні цього завдання. Самостійна робота дозволяє працювати в індивідуальному темпі і стилі. Для фронтальної роботи характерний однаковий темп, при якому важко активізувати всіх учнів: для одних запропонований темп дуже швидкий, для інших, навпаки, занадто повільний. В умовах самостійної роботи учень може займатися в індивідуальному стилі, може вникнути в те, що йому неясно, виконувати завдання відповідно до своїх умінь і так далі. Самостійна робота активізує учнів у тому розумінні, що всі учні, навіть більш пасивні, повинні виконати завдання самі, не чекаючи, поки хтось інший його виконає, як це нерідко відбувається при фронтальній роботі. Перераховані чинники (індивідуальний темп і стиль) є перехідним ступенем до індивідуалізації навчальної роботи.

Разом з тим організаційний устрій навчальної роботи, тобто індивідуальна форма навчання, зрозуміло, ще не забезпечує активізації учнів щодо змісту навчання. Цього можна добитися лише завданнями, під час виконання яких не обмежуються тільки механічним тренуванням, а

надають якомога більше матеріалу, який активізує розумову діяльність учнів.

Самостійна робота, як і робота у співпраці з учителем, може здійснюватися в різних організаційних формах: індивідуально, в парах, в невеличких групах і цілим класом. Кожна з названих форм покликана створювати і розвивати в сукупності організаційні, інформаційні, пізнавальні і комунікативні уміння учнів, опанування яких забезпечить просування учнів у засвоєнні навчального предмета в єдності з розвитком методики їх самостійної роботи. Великої ваги слід надавати саме цьому боку самостійної роботи, убачаючи в розвитку методики самостійної роботи учнів передумови безперервної освіти.

Отже, використання різних видів і форм самостійної роботи на уроках історії є невід'ємною складовою вивчення історії. Це дає можливість учням набувати уміння та навички необхідні їм у подальшому житті.

Таким чином, самостійна робота учнів – це такий спосіб навчальної роботи, де, по-перше, учням пропонуються навчальні завдання і керівництва для їх виконання; по-друге, робота проводиться без безпосередньої участі вчителя, але під його керівництвом; по-третє, виконання роботи вимагає від учня розумової напруги.

За організаційними основами самостійну роботу можна розділити на: самостійну роботу в школі і самостійну роботу, що виконується за межами школи, у тому числі і вдома. На основі іншого логічного членування можна виділити індивідуальну і групову самостійну роботу.

Використання самостійної роботи учнів на всіх етапах навчання вимагає високого рівня освіти, що передбачає відповідність її суспільним вимогам і світовим стандартам. У сучасних умовах реформування системи освіти пріоритетним стає творчий підхід учителя до вибору методів, прийомів, організаційних форм, технології навчання. Саме тому особливої актуальності набуває організація самостійної роботи учнів.

Дослідженнями встановлено, що якість навчання значною мірою залежить від уміння учнів працювати з підручником, від сформованості у них відповідних умінь і навичок. Тому виникла потреба дослідити самостійну роботу з позиції оптимізації процесу навчання. Оптимальною є система роботи учнів з підручником, за якої досягається її ефективність при затраті часу, визначеною школою (кожен працює в індивідуальному і

груповому темпі, без перевантаження). Ефективність вимірюється якістю знань і розвитком учнів.

Ученими-методистами проведено роботу щодо вдосконалення діючих програм і підручників. Змінилися їхня структура і зміст. Але для забезпечення високої ефективності роботи учнів потрібна система заходів, одним з яких є правильно організована самостійна робота, вибір відповідних методів і прийомів, використання всіх їх можливостей. Більшість учителів вважає, що учні володіють прийомами самостійної роботи і застосовують їх як у класі, так і під час виконання домашніх завдань.

Які ж прийоми самостійної роботи учнів з підручником школярі застосовують найчастіше? Це питання (60 %), читання і переказ тексту (40%). Цілком зрозуміло, що від цих найважливіших умінь великою мірою залежить сформованість усіх інших прийомів праці з підручником. В осмисленні й розумінні тексту виключна роль належить виділенню найважливішого. Цим прийомом користується більша частина учнів.

Іншими прийомами самостійної роботи учні користуються не досить часто. Серед них є необхідний прийом мисленнєвої діяльності – порівняння й узагальнення (висновки), доведення відповіді на запитання, складання плану. Без цих умінь неможливе ефективне осмислення, розуміння і запам'ятовування текстів. Роботу над текстом слід спрямовувати не лише на узагальнення певного засобу чи прийому, а й на проникнення через його аналіз у зміст твору. Метод проєктів – це курс на майбутню професію учня. Проєкт зорієнтований на розвиток в учнів умінь і навичок мислити, міркувати, знаходити шляхи вирішення проблем у самостійній роботі.

Отримані дані свідчать, що формування самостійної роботи у старшокласників має бути спеціально організованим, цілеспрямованим процесом, який здійснюється з урахуванням його психолого-педагогічних закономірностей.

Особливості самостійної роботи базуються на таких засадах: це дидактичні вимоги, що пред'являються до організації самостійної роботи та вибору учнями типу завдання відповідно до пізнавальних потреб віку. Згідно з розумовими операціями, які лежать в основі процесу узагальнення була визначена типологія завдань і здійснена їх процесуальна характеристика.

1. Порівняння двох або декілька об'єктів:

- визначення ознак, аналіз зв'язків, відношень між об'єктами;
- виділення суттєвих ознак схожості та відмінності об'єктів;
- їхнє зіставлення: в залежності від мети порівняння;
- висновок про результати порівняння.

2. Підбиття окремого об'єкта до загального (під правило, висновок):

- визначення в окремого об'єкту суттєвих ознак;
- відтворення правила, висновку згідно з встановленими суттєвими ознаками;
- співвідношення окремих ознак окремого до загального (з правилом, висновком);
- встановлення відповідності даного конкретного об'єкту вказаному правилу, висновку.

3. Виділення головного в одному або декількох об'єктах:

- аналіз об'єктів;
- диференціація суттєвих і несуттєвих ознак;
- формулювання висновку.

4. Групування об'єктів за суттєвими ознаками:

- аналіз об'єктів;
- виявлення основних ознак кожного з об'єктів за суттєвими ознаками.

5. Визначення групових даних об'єктів:

- аналіз ознак даних груп об'єктів;
- виявлення основних ознак, за якими об'єкти поєднані в групи;
- встановлення їх групувань.

6. Розпізнавання об'єктів за окремими суттєвими ознаками:

- аналіз даних (одного або декількох) суттєвих ознак;
- відтворення знань про об'єкти, яким властиві ці ознаки;
- встановлення зв'язків з іншими ознаками передбачуваного об'єкта;
- розпізнавання об'єкта за даними і відтвореними ознаками та їхніх зв'язків.

У самостійній роботі учнів з історії слід розрізняти такі складові:

1) самостійність мислення при розгляді суті явищ (подій, процесів), що веде до формування переконань; з нею тісно пов'язана і самостійність в використуванні навичок і вмінь, прийомів розумової праці, методу пізнання;

2) самостійність характеру, поведінка особистості, яка виражається в умінні поступати у відповідності зі своїми поглядами, в тому чи іншому відношенні до оточуючого;

3) самостійність поштовху до діяльності, її мотивів; для неї важливі прояви інтересу, ініціативи, творчості;

4) самостійність в практичній діяльності.

У ході побудови навчального процесу визначено якісні показники (характеристики) та особливості організації самостійної роботи; комплекс показників і рівень сформованості самостійної роботи; визначено сукупність педагогічних умов ефективності застосування методів у самостійній роботі. Концептуальною є ідея багатоаспектності самостійної роботи і особливості її розвитку засобами індивідуалізації у створених, певним чином, дидактичних умов. Однією з найважливіших умов ефективності використання самостійної роботи є розвиток інтересу до навчання, під яким розуміють форму прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості та усвідомлення мети роботи і тим самим сприяє її організації на навчальний профіль.

Відома українська вчена О. Пометун вважає, що запитання є найважливішим способом взаємодії вчителя й учнів, стрижнем, ядром інтерактивного навчання. І хоча більшість учителів використовують запитання для того, аби оцінити якість засвоєння учнями навчального матеріалу, в навчальному процесі вони можуть виконувати й інші функції. З таким твердженням важко не погодитися. Вже згадувана нами раніше В. Курилів у методиці навчання історії виділяє «запитальний метод». Щоправда, під цим методом вона розуміє не що інше, як отримання знань (інформації) у формі відповідей на попередньо поставлені запитання та вміння ці запитання ставити. Основою цього методу, на думку В. Курилів, є розвиток мислення через постійне перепитування. В. Курилів виділяє такі типи запитань: образне запитання, пояснювальне запитання, узагальнювальне запитання, запитання-розмірковування, відкрите запитання. Науково обгрунтовану і більш детальну класифікацію запитань подає О. Пометун: закриті, відкриті, мотивуючі, додаткові (навідні): конкретні та загальні, оцінювальні (контрольні).

Навчальні запитання розглядаються як система організації самостійної роботи в навчанні історії. Такий підхід дає змогу розкрити найрізноманітніші функції запитань: від організації репродуктивного відтворення змісту до творчого розв'язання проблем і проведення учнівського дослідження. Які ж запитання найчастіше зустрічаються та як вони використовуються в практиці навчання історії?

Репродуктивні (прості) запитання. Цей тип запитань пов'язаний із відтворенням змісту історичного знання. Він дає учневі змогу продемонструвати знання історичних фактів. Репродуктивні запитання в практиці навчання використовуються в усіх класах – від 5-го до 11-го. Наведемо приклади таких запитань.

Як жили слов'яни? Скільки років тому з'явилася перша літописна згадка про Україну? Які зміни відбулися в Київській державі за часів правління князя Володимира? Як Крим став татарським? Що ви дізналися про останнього гетьмана Лівобережжя? (5 клас).

Коли в Україні були збудовані перші споруди новітнього барокового стилю? Чи дотримувалася Річ Посполита домовленостей з козаками? Чому виник польсько-козацький конфлікт 1625 р. ? Назвіть причини козацьких воєн наприкінці XVI—у першій половині XVII ст. У чому полягав зміст політики кримського хана щодо України? (8 клас).

Репродуктивні запитання, незалежно від класу, курсу мають багато спільного. Перш за все їх об'єднує те, що вони скеровують самотійну діяльність школяра на пошук відповіді, в основі якої – відтворення історичного факту або історичної теорії. Вони відіграють певну позитивну роль на рівні простого запам'ятовування, накопичення історичної інформації.

Творчі (складні) запитання. Ця група запитань репрезентує інший підхід до організації самотійної роботи школярів, який пов'язаний з аналізом, порівнянням, зіставленням, оцінкою історичного знання або чисеїсь точки зору, обґрунтуванням власного судження, ставлення, моделюванням тощо. Творчі запитання ґрунтуються на знаннях та використанні цих знань у нестандартних ситуаціях. За своєю структурою вони є багатоступеневими, передбачають виконання послідовності певних дій, яка в результаті повинна вивести школяра на новий результат. Очевидно, саме тому їх називають ще складними запитаннями. Наведемо приклади.

Які з наведених фактів свідчать про застосування київськими князями сили для досягнення власних цілей? Відповідь обґрунтуйте. Як ви зрозуміли вислів «поступово й важко приживалася на Русі нова віра»? Чому князь, звертаючись до синів, закликав їх жити в мирі й злагоді? У чому цінність повчань Володимира Мономаха? Чи можна ними скористатися сьогодні? Якими і як? (5 клас).

Які свідчення літописця мають легендарний характер? Що можна вважати справжнім історичним фактом? Яке враження на вас справив опис

бенкету в заможного русича? Хто, на вашу думку, міг дозволити собі таке святкування? (7 клас).

Чому чимало «остарбайтерів» після Другої світової війни потрапило до радянських концтаборів, а частина залишилася на Заході? Чому УРСР одержала право встановлювати безпосередні дипломатичні відносини з урядами інших країн без права створювати за кордоном посольства й консульства? В чому різниця між лібералізацією суспільно-політичного життя і десталінізацією? (11 клас).

Система навчальних запитань незалежно від їх характеру, складності, завжди була і залишатиметься однією з ефективних форм організації самостійної роботи школярів. Вона дає змогу виявити не лише рівень засвоєння учнями теми, а й уміння оперувати історичними фактами, аналізувати, порівнювати, зіставляти, оцінювати, узагальнювати тощо.

Одним із видів запитань, які використовуються у бесіді з метою організації самостійної роботи учнів, є так звані ключові запитання.

Ключове запитання не лише допоможе зосередити увагу учнів на головному, а й сприятиме творчій організації роботи з історичним змістом, оскільки вчить шукати відповідь, аналізувати, відбирати й групувати матеріал, порівнювати, оцінювати події та діячів тощо. В основі цієї діяльності лежить самостійна робота школярів (прочитати – знайти відповідь, прослухати – виділити основне, обговорити – вибрати найголовніше).

Ключові запитання – обов'язковий елемент проблемно-пошукового навчання, один із способів залучення учнів до самостійної роботи з вивчення нового матеріалу на уроках історії. Аналіз навчальної літератури з історії третього покоління переконливо свідчить про те, що методика використання ключових запитань як на початку параграфа, так і в його змісті набуває неабиякої популярності. Так, у підручнику з історії України для 7-го класу В. Власова ключові запитання подані до розділів параграфа. Вони не просто поділяють параграф на смислові частини, а й акцентують увагу на головних ідеях теми. Наприклад, у § 1 «Східнослов'янські племена – предки українців – напередодні утворення держави» пропонується дати відповідь на такі ключові запитання:

Які слов'янські племінні союзи були предками українців? З ким сусідили східнослов'янські племена? Коли виник Дулібський племінний союз, якою була його історична доля? Яка роль Києва в утворенні держави східних слов'ян — предків українців?

Ключові запитання мають місце у підручниках В. Власова, О. Струкевича, І. Романюка, Т. Пірус. Автори спрямовують вивчення історії школярами в русло самостійного пізнання окремих частин теми і побудови на цій основі базових (основних), найважливіших положень навчального змісту.

Досвід використання ключових запитань лише формується в сучасній українській історичній дидактиці. Однак незаперечним є той факт, що саме вони можуть стати першим кроком в організації самостійної роботи школярів на уроках історії.

Автори багатьох підручників у навчально-методичному апараті використовують рубрики «Запитання і завдання», «Завдання» тощо. Завдання є одним із різновидів організації самостійної роботи учнів. Чим завдання відрізняються від запитань? Завдання в шкільній практиці постає як своєрідна комбінація навчальних дій. Якщо запитання спрямоване, головним чином, на отримання якоїсь інформації, то завдання скеровує учня на досягнення мети за допомогою спланованої системи дій – певного алгоритму, де послідовність і взаємозалежність окремих ланок є обов'язковою. Наприклад: «уважно прочитайте...», «відшукайте в тексті...», «порівняйте фрагмент тексту з ілюстрацією на сторінці... Що між ними спільного? Чим фрагмент тексту відрізняється від зображеного на ілюстрації?» тощо.

У шкільному навчанні історії використовують досить складну систему завдань. Їх класифікують за різними критеріями і в різний спосіб: за рівнем складності (прості, складні); за джерелами інформації (текстові, візуальні, картографічні); за рівнем творчої активності учнів (репродуктивні, творчі, дослідницькі); за складовими історичного факту (просторові, хронологічні, статистичні). Цей перелік, безумовно, можна продовжити, зважаючи на те, що єдиної класифікації завдань на сьогодні не існує.

Виконання будь-якого завдання передбачає дотримання певного алгоритму дій. Під алгоритмом дій варто розуміти послідовність, етапність у виконанні завдань. У зв'язку із цим важливо навчити учнів користуватися пам'ятками, які допомагають виконувати ті або інші завдання. Що таке пам'ятка?

Пам'ятка – різновид схеми, що укладена на основі логічних і послідовних завдань (команд, рекомендацій, кроків), якими описані елементи способу діяльності. Розглянемо їх.

1. Пам'ятки, що урізноманітнюють види роботи учня на уроці історії: інструкції, що використовуються для підготовки розповіді, доповіді, узагальнення, висновків; пам'ятки для фіксації навчального матеріалу: схеми складання плану, плану-конспекту, розгорнутого плану, тез, конспекту, хронологічної таблиці.

2. Пам'ятки, що допомагають організувати роботу за змістом історичного матеріалу: схеми вивчення суспільного ладу, державного устрою, повстань, воєн, історичних постатей, відносин між класами, революцій тощо.

3. Пам'ятки, які можна використати, працюючи з інформаційними історичними джерелами: схеми аналізу репродукцій картин, ілюстрацій підручника, фото, карикатур, плакатів, листівок; пам'ятки для роботи з текстовими джерелами: схеми роботи з підручником, газетою, художньою книгою, історичним документом.

4. Пам'ятки для порівняння: схеми порівняння подій, явищ, процесів тощо.

Якщо вчитель не практикує використання стандартизованих пам'яток у навчанні історії, він може провести звичайнісінький інструктаж. Усний інструктаж – це не що інше, як схема дій, спрямованих на отримання знань, розвиток умінь, формування навичок.

Дослідженнями встановлено, що якість навчання значною мірою залежить від уміння учнів працювати з підручником, від сформованості у них відповідних умінь і навичок.

Розглянемо тепер найважливіші форми самостійної роботи учнів за шкільним підручником.

1. Робота з текстом параграфа: 1) прочитати текст параграфа (розділу, абзацу) і скласти план (простий, складний); 2) скласти на основі тексту хронологічну таблицю; 3) виписати і розтлумачити поняття, терміни; 4) охарактеризувати історичного діяча, використовуючи матеріали параграфа; 5) укласти на основі прочитаного таблицю (схему); 6) скласти текстовий конспект на основі прочитаного; 7) відшукати в параграфі фрагмент тексту, де описується певна подія чи явище; 8) віднайти в тексті параграфа: а) історичні факти (явища, події, процеси), б) оцінку історичних подій, в) оцінку історичного діяча, г) опис події, д) інформацію про передумови, причини, наслідки певних подій, е) інформацію, що не відповідає дійсності; інформацію, що є неповною; інформацію, що потребує уточнення, дослідження тощо; 9) підібрати до тексту (частини

тексту, абзацу) ілюстрації; 10) порівняти фрагмент тексту (зміст абзацу) з ілюстрацією.

2. Робота з візуальними (ілюстративними) джерелами параграфа: 1) описати ілюстративний матеріал (що (хто) зображено(ий), які події змальовано, який етап показано тощо); 2) вибрати з ілюстративного ряду зображення, пов'язані із темою, що вивчається, їх аналіз, опис тощо; 3) скласти розповідь за малюнком; 4) використати зображення (фото) як доказ правильності оцінки історичного явища; 5) дослідити візуальне джерело за схемою і описати його (скласти розповідь); 6) зіставити текст із візуальним джерелом; 7) проілюструвати текст (доповідь, повідомлення, розповідь); 8) порівняти фрагмент тексту параграфа з ілюстрацією; 9) доповнити зміст тексту інформацією, що містить зображення; 10) відшукати в ілюстрації (фото, картині, плакаті, листівці) те, що не відповідає історичній дійсності, тощо.

3. Робота з документальними (текстовими) джерелами. Йдеться про джерела, що подаються в рубриках параграфів: «Працюємо з історичним джерелом», «Документи», «Історичне джерело», «Мовою документів» тощо. Перелік форм роботи тут визначається тими завданнями, які пропонують автори підручників. Використовуючи текстові джерела в сучасній практиці навчання історії, варто пам'ятати, що вони є і завжди залишатимуться основою для організації учнівського дослідження – однією з ефективних форм самостійної роботи. Важливо, щоб саме на цей дослідницький аспект учителі звертали увагу школярів. Писемне джерело має стати базою для самостійного учнівського дослідження. Учніське дослідження історичного джерела – самостійна робота школярів із вивчення документів, що проводиться згідно з певним алгоритмом (схемою) за безпосередньої допомоги (консультування, коригування, спрямовування) учителя. Варіант учнівського дослідження як самостійна робота без учительського втручання (практично-лабораторна робота, практична, контрольна тощо) можливий за умови, коли школярі оволодіють елементарними навичками аналізу історичних джерел на основі тренувальних вправ, відпрацювання окремих прийомів тощо.

4. Організація практичної роботи на основі матеріалів параграфа. Такий різновид самостійної роботи школярів варто практикувати тоді, коли тема нескладна і не потребує залучення додаткових інформаційних джерел, або ж коли виникає потреба в самостійному опрацюванні навчального матеріалу. Обов'язковою умовою такої практичної роботи має бути

наявність схеми аналізу навчального матеріалу. Виконанню роботи передую інструктаж, в ході якого вчитель звертає увагу на характер роботи, особливості її виконання, структурні елементи, рекомендації щодо заповнення або укладання таблиць тощо.

Таким чином, однією з ефективних форм організації самостійної роботи школярів є бесіди з учнями, які складаються із системи навчальних запитань. Вони дають змогу виявити рівень засвоєння учнями теми, уміння оперувати історичними фактами, аналізувати, порівнювати, зіставляти, оцінювати, узагальнювати тощо. Одним із видів запитань, які використовуються у бесіді з метою організації самостійної роботи учнів, є так звані ключові запитання, які сприяють творчій організації роботи з історичним змістом. В основі цієї діяльності лежить самостійна робота школярів (прочитати – знайти відповідь, прослухати – виділити основне, обговорити – вибрати найголовніше).

Великі можливості для організації самостійної роботи учнів має шкільний підручник з історії. Найважливіші форми самостійної роботи учнів за шкільним підручником є: робота з тестом параграфа; робота з візуальними (ілюстративними) джерелами параграфа; робота з документальними (текстовими) джерелами; організація практичної роботи на основі матеріалів параграфа.

Домашня навчальна робота школяра – це форма організації самостійного індивідуального вивчення школярами навчального матеріалу в позаурочний час. Вона органічно входить до процесу навчання як його необхідна ланка. Домашнє завдання можна розглядати як самостійну форму навчальних занять.

У психолого-педагогічній літературі виділені різні функції домашнього завдання. Наприклад:

- а) закріплення знань, умінь, навичок;
- б) застосування отриманих знань на практиці;
- в) підготовка до сприйняття нового матеріалу і актуалізація нових знань умінь і навичок, а також як продовження класної роботи;
- г) виховна функція.

Для того, щоб домашнє завдання було складовою частиною навчально-виховного процесу і було пов'язане з уроком, воно має задовольняти певні завдання і вимоги:

– по-перше, домашні завдання повинні бути невеликими, але змістовними. Вони мають бути зосереджені на засвоєнні, закріпленні або повторенні досліджуваного матеріалу;

– по-друге, домашні завдання повинні бути простішими та зрозумілішими, ніж класна навчальна робота. Складне домашнє завдання, яке займає багато часу, знижує інтерес і пізнавальну активність учня;

– по-третє, домашнє завдання корисно пов'язувати із безпосередніми спостереженнями та враженнями дітей, особливо при складанні завдань, прикладів, речень, творів, проведенні практичних і лабораторних робіт;

– по-четверте, обов'язковою вимогою є необхідність інструктивних вказівок учителя про те, як виконувати завдання;

– по-п'яте, корисно індивідуалізувати домашнє завдання відповідно до пізнавальних здібностей певного учня і його успіхами в навчанні. Для відстаючого або невстигаючого учня більш легке завдання зміцнює його сили і самовпевненість. Більш складне домашнє завдання для добре встигаючих дітей сприяє інтенсивності розумового розвитку;

– по-шосте, треба пам'ятати, що будь-яке домашнє завдання обов'язково має бути перевірене і оцінене вчителем.

Тісно пов'язані з функціями види домашнього завдання. Учитель, виходячи із цілей своїх занять, легко може вибрати оптимальний вид домашнього завдання, який відповідає конкретному змісту навчального матеріалу і можливостям учнів. Види домашнього завдання:

1.Засвоєння знань у системі вимагають установалення причинно-наслідкових та інших зв'язків і відносин між досліджуваним, явищем або процесами:

– усвідомлення послідовності окремих фактів і положень – відповіді на спеціально поставлені питання вчителя;

– підготовка до відповіді за завданням і планом, поданим учителем;

– самостійне складання плану викладу якого-небудь питання і підготовка до розповіді за цим планом;

– пояснення вивченого явища;

– визначення функціональної залежності між явищами та фактами.

2.Формування узагальнення, пов'язаного із складною розумовою діяльністю:

– виділення в тексті основного та другорядного матеріалу, встановлення закономірностей науки;

– самостійний розбір матеріалу узагальнень;

– самостійний доказ того або іншого окремого положення.

3. Застосування знань припускає виконання різних практичних робіт, що дозволяють встановити зв'язок між теорією і практикою:

- виготовлення наочного приладдя, схем, таблиць, альбомів;
- складання рецензій, анотацій на твори, що не входять до програми для обов'язкового вивчення;
- написання повідомлень, складання і читання рефератів, доповідей на уроках.

4. Контроль знань полягає у перевірці знань, умінь, навичок:

- письмові відповіді на запитання; складання рецензій, анотацій на позапрограмні твори;
- вирішення нетипових і нестандартних історичних задач.

Вимоги вчителя, висунуті під час організації домашнього завдання, є необхідним для того, щоб учні швидко і якісно виконували завдання, витрачаючи мінімум часу і одержуючи максимум користі, щоб попередити невиконання домашніх завдань. Основні вимоги до організації домашньої роботи:

- 1) Назвати тему чергового уроку, встановити його зв'язок із домашнім завданням;
- 2) Сформулювати мету і пізнавально-виховні завдання майбутнього уроку та домашнього завдання;
- 3) Проінструктувати учнів, як їм раціонально підготуватися до майбутнього уроку (учням рекомендується згадати, на які знання та вміння, отримані при вивченні, можна опиратися);
- 4) Звернути увагу школярів на можливі зв'язки досліджуваного із особистим досвідом, практикою, життям.

Індивідуальний підхід до дітей при організації домашньої навчальної діяльності реалізується через завдання різного обсягу, різної складності, різного ступеня надання допомоги. При цьому можна враховувати і особливості, властиві дітям різних типологічних груп і особливості загального розвитку, а також рівень засвоєння школярем в оволодінні програмним матеріалом. Також учителям слід приділяти достатньо уваги індивідуалізації домашньої роботи із урахуванням здібностей, інтересів учнів. При цьому можна забезпечити право дитини вибирати з ряду завдань таке, яке відповідає його інтересам. За бажанням учнів учитель озброює їх інструкціями, схемами, алгоритмами виконання домашнього завдання. Індивідуальний підхід до учнів при організації домашньої роботи

створює, умови для виконання завдань, спрямованих на поглиблення отриманих, знань, удосконалювання вмінь та навичок.

Можливі завдання-мінімуми, обов'язкові для всіх учнів класу, і завдання-максимум, розраховані на тих, хто цікавиться предметом. При цьому ми можемо забезпечити право дитини вибирати з ряду завдань таке, яке відповідає його інтересам. За бажанням учнів учитель озброює, їх інструкціями, схемами, алгоритмами виконання домашнього завдання. Учителеві важливо дати об'єктивну оцінку зроблених домашніх завдань, враховуючи при цьому не тільки правильність, самостійність і акуратність роботи, але й виконання вказівок учителя.

Питання для самоконтролю

1. Що таке самостійна робота учнів? Які види самостійної роботи ви знаєте?
2. Які педагогічні умови сприяють ефективній організації самостійної роботи?
3. Наведіть приклади ефективних завдань для самостійної роботи на різних етапах уроку.
4. Які інструменти цифрової освіти можна залучити до самостійної діяльності учнів?
5. Як співвідносяться самостійна робота учнів і педагогічна підтримка з боку вчителя?

Лекція 10. Позакласна та краєзнавча робота в школі

План

1. Організаційні та методичні форми позакласної роботи.
2. Організація планування виховної роботи школи.
3. Краєзнавчий матеріал на уроках історії та у виховній роботі.
4. Роль історичних гуртків у виховній роботі.
5. Вікторини та ігри на історичні теми.

Під організаційно-педагогічними формами *позаурочної роботи*, які поряд з метою, змістом і плануванням є її важливими системоутворюючими компонентами, ми розуміємо види об'єднань, способи організації учнів і педагогів для спільної діяльності післянавчальних занять, а також конкретні просвітницько-пізнавальні й виховні заходи, розраховані на масову чи певним чином диференційовану

учнівську аудиторію. Системний підхід до організації цих форм передбачає циклічність, послідовність і наступність логічно взаємопов'язаних групових і масових позаурочних заходів, що розкривають певну проблему, тему чи напрям виховання учнів.

Кожен вчитель, а особливо вчителі історії задають собі питання: «Як підвищити інтерес учнів до предмета?». Ця проблема хвилює багатьох вчителів. Вирішити це завдання певною мірою дозволяють позакласні заходи з історії.

У багатьох школах, зацікавлених учнів у вивченні всесвітньої історії, об'єднують у гуртки, де спільними зусиллями, методом співпраці вирішують ті чи інші питання. Це можуть бути також виховні години, де вчитель разом з учнями розробляють методи й прийоми для розкриття актуальної теми. Ці та інші види позакласної роботи допомагають зацікавити учнів у вивченні історії, і поступово в учнів прокидається певне розуміння в потребі вчитися і здобувати цінні знання, які в подальшому їм знадобляться.

Маючи спільну мету з урочною системою, позакласна робота відрізняється від неї наступними організаційними й методичними формами.

1. Позакласна робота відбувається в позаурочний час.
2. Вона базується на добровільності школярів.
3. Позакласні заходи здійснюються за рахунок активності і самодіяльності учнів.
4. Позакласна робота сприяє розповсюдженню історичних знань, розвитку світогляду учнів, їх національно-державному вихованню.
5. Позакласні заходи, присвячені актуальним подіям вітчизняної та всесвітньої історії.
6. Вони забезпечують творчий розвиток здібностей школярів.

Позакласна робота з історії має два основних напрямки:

- розширення й поглиблення історичних знань, одержаних на уроці;
- вивчення краєзнавчого матеріалу.

Добровільний характер позакласної роботи дозволяє організовувати діяльність учнів за інтересами, сприяє розвитку індивідуальних здібностей, ініціативності і самостійності в пізнанні історичного матеріалу.

Позакласна робота значно ширше, ніж на уроці, дозволяє вчителю звернути увагу на психологічні та вікові особливості школярів і допомагає реалізувати їх у процесі навчання. В умовах позакласної роботи

відкриваються можливості для формування інтелектуальних і практичних вмінь за рахунок роботи в бібліотеках, музеях, архівах.

Позакласна робота розрізняється за часом дії (постійна, систематична), здійснюючись або протягом всього року чи кількох років (гуртки, позакласні читання, створення шкільних музеїв тощо), або епізодично (зустрічі з цікавими людьми, екскурсії, походи).

Педагогічний досвід визначив найбільш ефективні форми і методи позакласної роботи:

- шкільні історичні вечори;
- історичні і краєзнавчі екскурсії та походи;
- історичні вікторини та ігри;
- науково-практичні і читацькі конференції;
- факультативні заняття;
- історичні гуртки, товариства, клуби;
- «тиждень історії» тощо.

Планування – це процес моделювання своєї діяльності (чи якогось напрямку, виду діяльності) на певний період часу, коли педагог представляє подумки модель своєї роботи: змістовну, організаційну, структурну. Тому всі кроки можна об'єднати в кілька етапів планування:

1) підготовчий: визначення предмета і відрізка часу, структурування предмета;

2) аналітичний: аналіз результатів і наявного досвіду, діагностика, узагальнення результатів налізу;

3) моделюючий: цілепокладання, колективне планування, вибір змісту і засобів, прогнозування результатів, розподіл подій у часі;

4) заключний (оформлювальний): вибір структури плану та його оформлення.

Звичайно, у різних ситуаціях загальний алгоритм може варіюватися: звужуватися, розширюватися, деталізуватися. Це залежить насамперед від того, хто планує (досвід, знання, уміння, рівень) і від умов, у яких протікає процес планування (наприклад, є жорсткі адміністративні вимоги до форм планів, до їх змісту тощо).

Наприклад, педагог-новачок до кінця не знає специфіки закладу, освітнього процесу; не знає, які діти до нього прийдуть учитися тощо. Природньо, що йому важко буде структурувати предмет планування, навіть складно його визначити. Спочатку значний час у нього займуть

підготовчий і аналітичний етапи, а потім всі інші, коли він вивчить специфіку закладу і діяльності, їх умови, збере всю необхідну інформацію.

План – важлива передумова у вихованні школярів у тому випадку, коли він є підсумком колективної спільної творчості, пошуку педагогів і учнів, коли в основі процесу планування лежить тісна взаємодія, зацікавлене співробітництво вихователів і вихованців, старших і молодших.

У процесі планування педагогічні й учнівські колективи перебувають у нерівному становищі. На їх стосунках істотно позначаються розходження соціального статусу і життєвого досвіду, неоднаковий рівень підготовленості до планування. Цим обумовлена керівна роль педагогів (у прихованій чи відкритій формі).

Педагогічний колектив забезпечує реалізацію вищевикладених вимог до планування, без яких не може правильно і цілеспрямовано здійснюватися планування і врахувати які не завжди можуть самі школярі. Педагоги здатні передбачати перспективи розвитку системи виховної роботи, враховувати можливості батьків і громадськості, зміни, що очікують в оточенні школи. Вони продумують координацію зусиль педагогічного й учнівського колективів у досягненні поставлених задач.

Керівна роль педагогів у процесі планування не означає, що дітям відведена пасивна роль виконавців. У процесі розвитку колективу й учнів частина організаторських функцій передається активу школярів, органам самоврядування дітей. Інформація, отримана від школярів, часто є визначальною під час висування ідей, виборі змісту і форми роботи, вносить істотні корективи в задуми педагога, тому що усі виховні впливи повинні бути зорієнтовані на дітей – враховувати і розвивати їхні потреби та інтереси.

У процесі планування педагоги й учні виявляють та удосконалюють своє уявлення про зміст діяльності, краще пізнають одне одного, що є найважливішою умовою їхньої подальшої взаємодії та співробітництва. Дорослим складніше будувати взаємини з дітьми, якщо відсутня чи неправильно організується їхня спільна робота при плануванні. При педагогічно грамотній взаємодії створюються сприятливі умови для прояву і формування в учнів активної позиції в реалізації наміченого. Діти здобувають аналітичні, конструктивні, організаторські вміння і навички, вчаться відповідальності та самостійності в прийнятті та виконанні планів.

Необхідність і важливість взаємодії педагогів і учнів у процесі планування обумовлені також тим, що знання і досвід дорослих доповнюються нестандартністю, оригінальністю рішень дітей.

Характер і рівень взаємодії педагогів і учнів залежить від багатьох обставин. Позиції педагогів, можливість участі дітей у плануванні змінюються з віком учнів. Досвід показує, що в плануванні колективної діяльності можуть брати участь діти з першого року навчання в школі. Володіння правильною методикою дозволяє вчителю спочатку залучити дітей до обговорення плану зрозумілої та захоплюючої справи, а до третього класу під керівництвом педагога школярі здатні спланувати комплекс взаємозалежних справ на визначений період. Головна задача педагогів початкової школи – розвинути у дітей інтерес і потребу до колективного пошуку, навчити їх спільної роботи в процесі планування. Поступово від класу до класу вплив педагога стає більш прихованим. Організатором планування стає актив школярів, спочатку підготовлений і спрямований учителем, а потім діючий самостійно. У старших класах педагоги, в основному є учасниками роботи чи порадиниками. Старшокласники стають організаторами планування в різновікових колективах, молодших класах.

У школі функціонують різні колективи та об'єднання дітей: класи, ради, клуби, гуртки. Кожен колектив вирізняється характером входження в нього школярів. Порізноmu будуються стосунки дорослих і дітей у цих колективах, взаємодія педагогів та учнів у процесі планування. Так, при плануванні роботи, справ в учнівському колективі педагог може бути безпосереднім організатором, активним учасником колективної діяльності, тобто, залежно від умов, припустимі всі рівні взаємодії педагогів і дітей у процесі планування. У клубі школярі самі планують свою роботу і справи, а педагоги приховано, непомітно спрямовують цей процес: виступають як порадиники та помічники.

Процес колективного планування виховної роботи в школі на навчальний рік можна представити такими етапами.

1 етап – аналіз досвіду роботи, осмислення його результатів, досягнень у розвитку особистості й колективу. На цьому етапі можна виділити дві стадії: збирання інформації та її обробка.

2 етап – визначення і формулювання виховних задач. Він нерозривно пов'язаний з першим, тому що в ході аналітичної роботи визначаються й остаточно формуються задачі. У деяких школах на зборі представників

класних колективів організується колективна «мозкова атака» з аналізу роботи та формулювання задач шкільного колективу на наступний рік. Дуже важливо на даному етапі, щоб задачі виховної роботи, що стоять перед педагогами, трансформувалися в задачі всього учнівського колективу.

3 етап – колективний пошук корисних справ, правильних дій, що можуть забезпечити досягнення позитивних результатів. Пошук справ проводиться на різних рівнях і напрямках: загально-шкільні (ключові) справи; зміст і форми роботи клубів, гуртків; шкільні свята та об'єкти повсякденної турботи тощо.

4 етап – добір змісту і форм роботи, узагальнення пропозицій членів колективу і складання проекту плану виховної роботи. Доцільно оформити проект у вигляді плану-сітки, щоб легше було уявити завантаженість плану, розподіл справ за часом. Така форма зручна і для ознайомлення з проектом інших членів колективу.

5 етап – обговорення і затвердження плану виховної роботи з учнівським колективом на педраді.

6 етап – складання планів, що забезпечують виконання поставлених задач у галузі виховання школярів і реалізації запланованої роботи з учнівським колективом. Це план методичної роботи з вчителями, навчання учнівського активу, план контролю за виховною роботою, плани нарад, зборів тощо. У створенні таких планів беруть участь усі члени педагогічного колективу та актив учнів.

7 етап – обговорення і затвердження плану роботи учнівського колективу на зборах або конференції всіх школярів.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що планування значною мірою визначає результати та ефективність виховної роботи.

1. Чітке планування допомагає вчителю уникнути багатьох помилок і негативних явищ, тому що план дозволяє намітити загальні перспективи та конкретні шляхи вирішення поставлених виховних задач.

2. План допоможе упорядкувати педагогічну діяльність, забезпечити виконання таких вимог, як плановірність і системність, керованість і наступність результатів.

3. Плани за своїм змістом, структурою, формою дуже різноманітні, але головне їх призначення – це допомога в організації виховної роботи, тому вони мають бути зручними для користування, бути робочими, а не формальними документами.

Історичне краєзнавство – це не самостійний предмет шкільного вивчення, а принцип навчання й виховання на місцевому матеріалі. *Краєзнавча робота* проводиться на уроках, факультативних заняттях, у позакласній і позашкільній роботі. Краєзнавство стало важливим засобом підвищення якості занять, воно сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, вихованню моральності. Основні особливості шкільного краєзнавства на сучасному етапі – висока ідейність, суспільно корисна спрямованість, його пошуково-дослідницький характер.

Залучення краєзнавчого матеріалу на уроках історії служить вирішенню загальних задач навчання і виховання учнів, що стоять перед школою на сучасному етапі. Методист-історик О. І. Стражев справедливо стверджував, що без краєзнавчої роботи не можна поставити посправжньому викладання історії. Відомий методист М. Г. Дайрі небезпідставно вважає, що програмні питання, за якими вивчався не тільки матеріал підручника, але й дійсність, що безпосередньо оточує учнів, засвоюються значно міцніше.

Краєзнавство відкриває широкі можливості для самостійної діяльності учнів, для пошуку, дослідження і навіть невеликого відкриття. Це пробуджує у школярів глибокий інтерес до історії краю, країни, викликає жагу до знань.

Багатогранна позаурочна історико-краєзнавча робота та її тісний зв'язок з навчальним процесом створюють умови для широкого застосування знань та вмінь, отриманих від учнів у клубах, на екскурсіях, у походах та експедиціях, під час вивчення нового програмового матеріалу, а також для встановлення міжкурсових і міжпредметних зв'язків.

Велике значення краєзнавчої роботи полягає у вихованні патріотизму. Місцевий матеріал дуже важливий при встановленні зв'язку історичного минулого з сучасністю, у процесі пізнання проблем суспільних відносин, у розкритті понять про народ, про спосіб життя, у вивченні науки, техніки, економіки, культури. Краєзнавство створює сприятливі умови для застосування у навчальній роботі різноманітних елементів пошуку й дослідження, широкого використання місцевих джерел.

Краєзнавчий матеріал володіє поліфункціональністю, поєднуючи у собі навчальні, виховні та розвивальні функції. Краєзнавча робота педагогічно дуже багатогранна. Водночас вона може мати дослідницький і прикладний, суспільно корисний та освітньо-виховний характер. Краєзнавство

багатогранне за своїм змістом, оскільки у ньому поєднуються історія, географія, природа та етнографія, фольклор і топоніміка тощо.

Шкільному краєзнавству в усіх його ланках необхідна більш глибока наукова основа. Практика переконує в тому, що краєзнавча робота дає найбільший педагогічний ефект тоді, коли вчитель не обмежується передачею готових відомостей, а організовує учнів на самостійний пошук краєзнавчих знань, заохочуючи застосування ними цих знань під час вивчення курсу вітчизняної історії.

Повинен бути тісний зв'язок із навчанням, позакласною і позашкільною історико-краєзнавчою роботою, крім того, також важливою є різноманітність її форм і методів. Краєзнавча робота вчителя та учнів та її поступове ускладнення мають вестися в певній послідовності.

У шкільному краєзнавстві дуже важливе значення має взаємозв'язок теоретичної і практичної роботи учнів. Спочатку школярів необхідно озброїти певними знаннями з історії краю, навчити їх елементарних умінь і навичок краєзнавчої роботи, тільки після цього можна приступати до виконання конкретних практичних задач.

Гурткова робота – випробувана, дійова, популярна форма організації діяльності учнів у позанавчальний час. Вона повинна відповідати таким ознакам:

- автономність і самобутність життєдіяльності;
- наявність провідної ідеї, що покладена в основу кожного об'єднання і визначає основні напрями його розвитку;
- відкритість учнівського об'єднання, яке передбачає добровільність входження в нього, а також виходу чи переходу в інший колектив (секцію, гуртки);
- самоврядування, самоорганізація, самодіяльність;
- сприятлива атмосфера, стиль взаємовідносин дорослих і учнів «на рівних», коли немає (у звичному розумінні) вихователів і вихованців, громадських функціонерів і виконавців;
- співпраця і координація діяльності різних позаурочних структур.

Гуртки використовуються для різнобічної освіти і виховання учнів, розвитку у них художніх, науково-технічних, організаторських здібностей.

Найпоширенішими видами гуртків є *предметні гуртки*, в яких учні поглиблюють знання з предметів гуманітарного та природничо-математичного циклів, використовуючи цікаві форми роботи. Виховна

мета гурткових занять досягається пошуково-дослідницькою діяльністю учнів, поглибленим вивченням певної проблеми. У предметних гуртках продовжується робота, початки якої закладені на уроках з відповідних дисциплін. Винесення за межі уроку розгляд окремих питань, проведення дослідів підвищує інтерес до предмета.

Науково обґрунтована і логічно побудована гурткова робота, що базується на розвитку інтересу до певного виду діяльності, є дійовим фактором формування всебічно розвиненої особистості.

Участь учня в позаурочній гуртковій роботі зумовлена передусім інтересом до нового, прагненням до успіху, настановою на розв'язання пізнавальних суперечностей, навчальних і життєвих проблем.

Заняття в гуртках дають позитивні результати, якщо їх проводити за заздалегідь наміченим планом, регулярно. Велике значення має облік роботи членів гуртка, демонстрація її ефективності у формі звітів, виставок учнівської художньої та технічної творчості, оглядів, виступів, тематичних вечорів, конкурсів, олімпіад, предметних тижнів. Важливо, щоб результати діяльності учнів у гуртках ставали надбанням усього навчально-виховного закладу.

Цікава захоплююча гра – складова частина навчально-виховного процесу, спосіб поглиблення знань з історії. Вона постійно використовується педагогами не тільки як засіб розваг, а й як важливий елемент навчання і виховання.

У процесі гри учні не тільки відпочивають, а й докладають чимало зусиль, волі і праці для вирішення історичних завдань. Найбільш поширений є такі види ігор на історичні теми:

- хронологічні, мета яких – допомогти учням запам'ятати найважливіші історичні дати і події, вміти їх зіставляти;
- ігри на запам'ятовування імен видатних історичних персоналій і характеристики відомих історичних діячів;
- картографічні ігри, які дають можливість розвивати пам'ять, формують вміння і навички запам'ятовувати географічні назви та історичні події.

Для проведення історичних вікторин та ігор необхідно виконати ряд методичних вимог:

- визначення способів і форм проведення історичного заходу;
- визначення учасників історичних ігор;

- оголошення теми історичної гри;
- призначення журі історичного заходу;
- розробка системи оцінок за відповідь;
- рекомендації щодо використання додаткової літератури і джерел.

Після проведення історичної вікторини чи гри вчитель обов'язково підбиває підсумки заходу: оголошує переможців та нагороджує заохочувальними призами.

Найбільш доступними для учнів є наступні види ігор: шаради, головоломки, ребуси, кросворди.

Практика свідчить, що кожна історична вікторина чи гра викликає в учнів живий інтерес до історичних знань, бажання здобувати нові знання, прагнення познайомитися з додатковою історичною, науково-популярною та художньою літературою.

При проведенні історичних вікторин чи ігор треба обов'язково враховувати вікові особливості школярів та рівень їх пізнавальних можливостей.

Історичні ігри та вікторини, як правило, використовують під час вивчення нового матеріалу, при повторенні, узагальненні історичних знань. Під час організації гри чи вікторини плануються завдання: індивідуальні, групові, колективні. Вищенаведені позакласні заходи можна проводити в одному класі або при організації міжкласних чи загальношкільних заходів.

У сучасній школі педагоги проводять ігри та вікторини на зразок телевізійних передач (КВК, «Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Найрозумніший учень» тощо).

Відомий методист І.В. Кучерук пропонує цікаву модель спеціальних історичних ігор при вивченні заключних тем з історії, наприклад, «Середні віки». Учні пропонується цікаве творче завдання: «Уявіть, що у вас є можливість на фантастичному літальному апараті побувати в одній із країн Середньовіччя».

Педагогічна практика свідчить, що проведення такої гри сприяє всебічному закріпленню, поглибленню та систематизації історичного матеріалу. Учні не тільки засвоюють певні знання, а й постійно вдаються до активної творчої діяльності, яка дає їм можливість побачити минуле і навколишній світ в історичних образах.

Серед сучасних педагогічних технологій, які використовуються в середніх і старших класах, виділяють сюжетно-рольові ігри, які

розподіляються на ретроспективні та ділові. При підготовці до першої вчитель разом з учнями визначають тему рольової гри, розписують ролі, готують тексти виступів.

Для рольових ігор бажано мати костюми й атрибути історичного часу. При проведенні такої форми рольової гри обов'язково має бути проблемність, певна конфліктність і сучасність історичних образів. Завдання учнів-акторів – правдиво й яскраво представити свого героя, який пов'язаний з конкретно історичною ситуацією.

Отже, проведення ігор допомагає учням краще засвоїти історичний матеріал, розвинути критичне і логічне мислення.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть та охарактеризуйте організаційні і методичні форми позакласної роботи.
2. Назвіть етапи планування позакласної роботи в школі.
3. Які види позакласної роботи з історії вам відомі?
4. Охарактеризуйте місце історичного краєзнавства у навчанні історії.
5. Які особливості гурткової роботи у школі?

Лекція 11. Образ сучасного педагога

План

1. Сучасний стан суспільствознавчої освіти і учитель історії.
2. Професіограма і професійний портрет вчителя історії.
3. Розвиток професійного портрета вчителя.

Нова епоха, що настала, – епоха змін, інновацій, епоха інтелекту, глобалізації диктує свої умови життя, проповідує інші цінності, висуває нові вимоги до людини. У цьому зв'язку основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, вмінь та навичок самі по собі, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, громадянсько-правовій, комунікаційній, інформаційній тощо сферах.

Сьогодні людині для того, щоб вона могла справитися із справою, необхідні інші навички. Змінилась не лише сума знань, необхідна сучасній людині, ще більші зміни відбулися у способах вивчення нового. Прийшов час корінних змін політики в області освіти.

Сучасне завдання школи – формування у школярів не лише знань, вмінь та навичок, а багатофункціональних, надпредметних, базових компетентностей.

Це поняття включає знання, вміння, навички, а також результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, особливості їхньої соціальної поведінки. Бо надати усі знання, котрі необхідні в житті, неможливо, відбувається їхній постійний ріст в умовах швидкої зміни соціальної реальності. Необхідно формувати в учнів уміння самостійно застосовувати отримані знання у житті.

Сьогодні найважливішими цілями освіти є розвиток в учнів самостійності та здатності до самоорганізації; вміння відстоювати свої права, формування високого рівня правової культури; готовність до співпраці, розвиток здатності до творчої діяльності, толерантність, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси; ініціатива, вміння кооперуватися з іншими, робота в групі і спільне навчання; уміння оцінювати явища, розв'язувати проблеми, планувати, самостійно вчитися тощо.

Формування демократичної держави і громадянського суспільства визначають нові завдання історичної освіти в школі. У сучасних умовах вона повинна виробити нові принципи поведінки особистості і нові відносини між людиною і державою. Шкільна історична освіта покликана дати учням не лише суму принципово нових знань, але й сприяти серйозній внутрішній роботі по формуванню свого ставлення до ідей і цінностей громадянського суспільства і правової держави.

Еволюція сучасної освіти, її інтернаціоналізація, зміна пріоритетів і якості шкільної освіти неминуче ведуть до зміни тієї ролі, яку традиційно виконував учитель історії.

Сучасна школа втрачає монопольне право на освіту, а вчитель перестає бути єдиним носієм знань. Безумовно, не тільки вчителі виховують майбутніх громадян, проте їхня роль залишається дуже важливою. Щоб зберегти за собою цю роль, учитель повинен прийняти виклик часу, вдосконалитися у відповідності з його вимогами.

Учитель в школі – це провідник ідей демократичної освіти, причому він повинен виступати як особистість, що втілює в достатній мірі цінності громадянського суспільства.

Все це передбачає наявність у педагога таких якостей як чітка громадянська позиція; система цінностей, куди входить визнання

багатоманітності світу і толерантність; демократичний стиль роботи; висока комунікативна культура, здатність залучати учнів до планування і регулювання освітнього процесу.

Необхідною умовою висококваліфікованого викладання суспільних дисциплін у шкільній системі освіти є наявність демократично мислячого, інформованого та компетентного вчителя, ознайомленого із новими досягненнями та науковими і педагогічними дискусіями на національному й світовому рівнях. Жодна професія не вимагає від людини такого постійного самоудосконалення, як від педагога.

Змінилась не лише сума знань, необхідна сучасній людині, ще більші зміни відбулися у способах вивчення нового. Проте необхідно зазначити, що в Україні та й багатьох інших країнах світу все гострішою стає проблема нестачі висококваліфікованих кадрів, зокрема педагогів-істориків. Частково це можна пояснити нестачею ресурсів, порівняно низькою зарплатою і незначними можливостями кар'єрного росту вчителів.

Але так само ця проблема пов'язана з їхнім статусом. В Україні статус вчителів є далеко не на тому високому рівні, який би робив цю професію престижною. Причини такої ситуації великою мірою полягають у недостатньо належному ставленні держави до важливості професії педагога.

Професійні якості вчителів є життєво важливим аспектом у процесі інновацій. Якість освіти більшою мірою визначається компетенціями вчителів та можливостями їхнього використання в освітній практиці. Професійні та особисті якості педагога є найважливішою умовою не тільки громадянської освіти, але й запорукою успішного розвитку системи освіти. Вчителі історії визнають, що практика викладання історії є настільки ж важливою, як і проведення історичних досліджень чи написання статей і книжок.

Мета вчителя історії – запропонувати учням і вчителям засоби для роботи із різними інтерпретаціями минулого. У таких умовах учням надається можливість розвивати зріле критичне ставлення до всіх матеріалів. Вивчення історії включає набагато більше, ніж пасивне засвоєння фактів, дат, імен, та місць. Історія за своєю суттю є процесом мислення, що опирається на свідчення з минулого. При правильному викладанні історія розвиває уміння аналізу та оцінки.

Щоб бути вчителем, який іде в ногу з часом і який відповідає вимогам часу, потрібно глибоко розбиратися в тих перетвореннях, які відбуваються в нашій країні. Повне і глибоке засвоєння профільюючих наук з будь-якої спеціальності вчителя є необхідною умовою викладання предмета в школі на сучасному науковому рівні.

Однак навіть найсумлінніше засвоєння наукових істин з цього профілю знань ще не робить людину вчителем. Щоб одержані знання успішно передавалися школярам відповідного віку, слід добре засвоїти закономірності процесу навчання і виховання. Необхідно знати, за яких умов, які методи навчання найбільш ефективні. Слід навчитися правильно будувати уроки, застосовувати наочні посібники, використовувати прилади, технічні засоби навчання і багато іншого. Ключі від цієї дорогоцінної методичної скриньки містяться в педагогіці, психології та в окремій методиці викладання відповідного предмета.

Як науки суспільного циклу, так і спеціального, і педагогічного не стоять на місці, вони постійно розвиваються. Кількість наукової інформації постійно збільшується. Тому завдання полягає в тому, щоб навчитися поповнювати їх самостійно, бути готовим навчити цього ж школярів. І річ тут не стільки в простому засвоєнні готових висновків, скільки в умінні здобувати самостійними дослідженнями знання. А це потребує вільного володіння і загальними законами пізнання, і методами наукового дослідження, типовими для відповідної науки, зокрема наук педагогічного циклу.

Учительська діяльність має творчий характер. Навчання і виховання не може здійснюватися за готовими рецептами. Щоб визначити правильні засоби педагогічного впливу на колектив чи особистість, доводиться проводити глибокі всебічні дослідження кожної конкретної педагогічної ситуації та добирати певні педагогічні засоби.

Необхідні знання для роботи з класним колективом, з окремими школярами накопичуються під час вивчення курсів педагогіки і психології, основ педагогічної майстерності, а практичний досвід педагогічних досліджень і застосування одержаних знань — у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

При визначенні рівня професіоналізму користуються різними поняттями: *професіограмою і професійним портретом*.

Професіограма — опис техніко-технологічних, економічних, правових характеристик конкретної діяльності й професійно значущих

медичних, психологічних і педагогічних показників і протипоказань до роботи.

У стандарті вищої педагогічної освіти визначена кваліфікаційна характеристика, що містить опис готовності до здійснення навчання й виховання учнів з обліком специфіки досліджуваного предмета, а також перелік професійних знань, необхідних для вирішення педагогічних, науково-методичних й організаційно-управлінських завдань.

Професійний портрет враховує особливості методичного досвіду, індивідуальності й особистості вчителя історії. З цього погляду професійний портрет учителя історії скоріше відбиває його індивідуальні здатності до вирішення педагогічних завдань на професійному рівні. Професіонал, насамперед, усвідомлює зміст своєї діяльності, розуміє роль навчального предмета історії в розвитку індивідуальності учня, усвідомлює цінності історичного досвіду для пізнання сьогодення й прогнозування майбутнього. Зміст історії як навчального предмета полягає в тому, що дитина повинна навчитися оцінювати сьогодення під кутом зору минулого й робити усвідомлений вибір між добром і злом, честю й безчестям. Без персональної відповіді на ці питання професійний портрет буде неповним.

Першим елементом професіоналізму є *ціннісно-смісловий*, котрий відбиває систему цінностей, установок і змістів професійної поведінки.

Мотиваційний компонент складається в наявності мотивів досягнень, реалізації творчого потенціалу й індивідуальної успішності як професійної, так й особистісної. Учитель історії повинен уміти ідентифікувати себе й переборювати кризу ідентичності.

Когнітивний компонент професіоналізму може бути представлений індивідуальною системою знань історичного, методичного, методологічного, психологічного і технологічного характеру. Ці знання є орієнтовною основою для проектування навчального процесу відповідно до соціокультурних і регіональних умов і типу освітньої програми, реалізованої даною установою. Ці знання є комплексними, системними й забезпечують єдність змістовної й процесуальної сторін діяльності вчителів історії.

Процесуально-методичний компонент професіоналізму передбачає наявність розвинених здатностей, що забезпечують моделювання, проектування, конструювання й реалізацію проєктів методичної діяльності. За закритими дверима класної кімнати діяльність учителя

історії завжди носить індивідуальний характер: на ньому лежить найбільша відповідальність за введення дитини у світ культури. Більшість учнів буде знати й уміти те, чого навчив його вчитель історії.

Уміння виявляти індивідуальні особливості методичної діяльності, аналізувати результати своєї навчальної діяльності, визначати проблеми в організації процесу навчання історії становить зміст *рефлексивного компонента* професійної діяльності.

Інтегративним показником професіоналізму вчителя історії є індивідуальний стиль методичної діяльності. Таким чином, оптимальне поєднання індивідуального стилю, помножене на почуття особистої відповідальності за результати своєї діяльності з духовного розвитку молоді за допомогою навчального предмета історії, є умовою професійної компетентності вчителя історії.

Таким чином, учитель історії (професіонал) – це людина, здатна вибудувати траєкторію свого духовного й особистісного професійного розвитку, пов'язаного з освоєнням і вибором культурних змістів історичного розвитку, самовизначенням у системі цінностей педагогічної діяльності.

У професіограмі відбиті морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми, які слід розвивати в процесі самовиховання і виховання у стінах вузу, та різноманітні компетентності.

Для прикладу можна навести професіограму вчителя.

1. Якості особистості суспільної спрямованості:

- науковий світогляд, потреби передової людини;
- громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя;
- загальнолюдські моральні риси та якості;
- прагнення до висот своєї професії;
- загальна ерудиція, начитаність.

Професійно-педагогічної спрямованості:

- компетентність;
- висока професійна працездатність;
- любов до дітей;
- уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи;
- вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість;

- справедливість;
- витримка, терплячість, самовладання;
- педагогічний такт, чуйність, щирість;
- самокритичність, скромність, самооцінка;
- винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях;
- комунікативність, виразна мова;
- зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

2. *Вимоги до психолого-педагогічної підготовки:*

Знання:

- основ методології;
- психолого-педагогічні;
- анатомо-фізіолого-гігієнічні;
- теорії і методики виховання;
- змісту навчального предмета й методики його викладання;
- методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими і молодіжними колективами;
- змісту і методів роботи з батьками та громадськістю;
- політики, історії, краєзнавства, літератури та мистецтва, моралі, етики, естетики, релігії, права, техніки і культури.

Уміння і навички

Конструктивні:

- планувати навчальну й виховну роботу;
- відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу;
- творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку;
- здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня.

Організаторські:

- організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність;
- здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями;
- організовувати роботу з батьками та громадськістю.

Комунікативні:

- встановлювати відносини з учнями, батьками, учителями;
- регулювати внутрішньокolleктивні та міжколективні відносини;
- знаходити потрібні форми спілкування з учнями й батьками;

Дослідницькі:

- вивчати індивідуальні особливості учнів та колективу;
- критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності;
- усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання;
- використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід.

У міру становлення професіоналізму можливі й професійні деформації. Серед них можна назвати наступні: професійне вигорання, соціальна ізоляція, авторитарність й амбіційність, рутинність і формалізм, консерватизм. Учитель повинен уміти справлятися із цими негативними проявами, а також із кризою ідентичності.

У педагогів спостерігається криза ідентичності, що визначається як невідповідність сформованої ідентичності у іншому контексті професійної діяльності. Ця криза може переживатися як стан пошуку нових змістів і можливостей професійного росту або як стан втоми, зневір'я в себе й своє майбутнє.

Розвиток професійного портрета вчителя можливий декількома шляхами. Першим з них є розвиток індивідуального стилю викладання. Аналіз педагогічної літератури, присвяченої стилям викладання, дозволив зробити наступні висновки. Встановлено, що стиль педагогічної діяльності залежить від безлічі факторів: психічного складу людини, його ціннісних орієнтацій, рівня освіти й загальної культури, впливу найближчого соціального оточення й авторитету людей, що зробили найбільший вплив на процес соціалізації педагога.

Окремими дослідниками в основу типології стилю викладання закладені три типи характеристик: *змістовні, динамічні й результативні*.

З урахуванням цих характеристик виділені наступні типи стилів викладання: *емоційно-імпровізаційний (EIC); емоційно-методичний (EMC); розмірковуюче-імпровізаційний (PIC); розмірковуюче-методичний (PMC)*. Зупинимося коротко на їхніх параметрах.

Емоційність.

Переваги: уміння зацікавити предметом, уміння цікаво піднести новий матеріал, артистизм, проникливість, уміння варіювати різні форми й методи роботи, високий інтерес до досліджуваного матеріалу в учнів, їх висока пізнавальна активність.

Недоліки: завищена самооцінка, демонстративність, підвищена чутливість до ситуації в класі й настрою на уроці, залежність від них, недостатня вимогливість, недостатня увага до слабких учнів.

Розважливість.

Переваги: висока вимогливість до учнів, уважне ставлення до рівня знань всіх учнів, формування твердих і міцних навичок навчання, аргументована оцінка знань учнів.

Недоліки: невміння підтримувати в учнів постійний інтерес до предмету, перевага репродуктивної діяльності, відсутність інтересу учнів на уроках, відсутність психологічного контакту з учнями.

Методичність.

Переваги: уміння ясно й чітко подати свій предмет, висока методична підготовка, вимогливість до себе й до учнів, уважне ставлення до рівня знань, об'єктивна самооцінка, стриманість, в учнів тверді знання й навички роботи.

Недоліки: прихильність своїй традиційно відпрацьованій методиці, використання стандартних форм і методів навчання, залежність настрою від підготовленості класу.

Імпровізаційність.

Переваги: контактність, уміння керувати колективною роботою класу, створювати сприятливий психологічний клімат.

Недоліки: відсутність методичності в закріпленні навчального матеріалу, у систематичному контролі знань учнів, неміцність знань учнів, недостатня сформованість у них навичок навчання й самоосвіти.

Як правило, учителі з позитивною самооцінкою надають більше можливості висловлюватися учням. У цих учителів більше можливості виховати стиль творчого навчання. Чим менше впевнений учитель у собі, тим більше ймовірність використання й розвитку догматичного стилю викладання, заснованого на постановці питань, що вимагають однозначної відповіді, на викладі фактів з метою запам'ятовування.

У західній педагогіці уведений термін «ефективний учитель». Одним зі шляхів становлення такого вчителя є розвиток власного педагогічного стилю, обумовленого визнанням недоліків особистості і їхнім подоланням.

Другим напрямком розвитку професіоналізму вчителя історії є інноваційна діяльність, що забезпечує розвиток процесу навчання історії. Як інноваційні поля можна виділити концепції й моделі історичної освіти,

зміст навчального предмета в різних освітніх установах, технології й сучасні засоби навчання історії.

Учителеві насамперед необхідно усвідомити інноваційні ідеї в сучасній освіті. До таких ідей можна віднести *ідею розвиваючого навчання; особистісно-орієнтованого навчання, продуктивного навчання*. Основною тенденцією розвитку сучасної освіти є перехід від традиційного до інноваційного навчання.

Основними рисами інноваційного навчання є: орієнтація на процес навчання; суб'єкт-суб'єктні відносини; орієнтація освітнього процесу на самоцінність учня; проєктування освітнього середовища, адекватної індивідуальним особливостям учнів; результатом навчання є здатність учня до самовизначення й саморозвитку. Ці ідеї вчителем історії повинні бути сприйняті як норми методичної діяльності.

Виходячи із цього переглядаються цілі навчання історії, які повинні бути орієнтовані на розвиток насамперед історичної свідомості. Провідними напрямками гуманізації історичної освіти є «олюднення історії», збагачення навчального матеріалу цінностями загальнолюдського характеру; розкриття світу людини певної епохи; обережність у підході до факторів перетворення суспільства й природи; показ багатоваріантності шляхів історичного розвитку; посилення особистісного, емоційно-ціннісного аспекту змісту через розгляд питань історичної науки, що носять дискусійний характер, через виклад альтернативних точок зору.

Зі зміною цілей повинен змінитися й зміст історичної освіти. Як відзначають дослідники, знайомство з новим предметом повинне починатися з відкриття власної причетності до історії (Я – частина історії).

Передбачається, що в середніх класах викладання історії повинно бути орієнтоване на проживання епох, різних типів культур. Учні на історичному матеріалі повинні зрозуміти самоцінність кожного народу, кожної культури. Сполучення хронологічного й проблемного принципів у відборі матеріалу підготує учнів до вивчення історії на більш глибокому, теоретичному рівні. Учителі уводять в обіг нові аспекти історичного досвіду: геополітика, соціоментальність, турботи й сподівання, стимули поведінки і моральний вибір.

Воля думки і плюралізм, поява нових оцінок, відсутність чітких концептуальних ліній породили нові тенденції в сучасному навчанні історії. Одні вчителі приділяють більше увагу історичним особистостям, інші – краєзнавчому матеріалу, треті будують викладання на базі

соціально-економічної історії, четверті в основу уроків кладуть вивчення внутрішньополітичної історії, п'яті пропонують зробити ухил в історію церкви й релігії.

Учитель історії, особливо молодий, інколи виявляється безпорадним у питаннях методології. Більшість уроків насичена величезною кількістю фактичного матеріалу, але нерідко не містить глобальної ідеї або навіть заключного висновку, а часом і вчительської позиції.

Не менше значення для інноваційної діяльності вчителя має впровадження нових моделей історичної освіти. У даний момент дидактичні пошуки вчителів історії пов'язані з освоєнням інноваційних моделей навчання, орієнтованих на включення учня в активну діяльність. Це засвоєння учнями чітко заданого зразка, навчально-пошукова діяльність, ігрова діяльність, дослідницька діяльність. Ці моделі навчання є загально-дидактичними.

Не менш актуальною проблемою є розробка й впровадження нових засобів навчання. У наш час з'явилося нове покоління шкільних підручників по історії. У підручниках нового покоління розширена типологія текстуального матеріалу, що включає палітру прийомів від опису сюжетів до проблемного викладу різних версій й оцінок історичних подій. Значно розширені додаткові тексти. Важливим арсеналом дослідницької роботи в нових підручниках стає ілюстративний матеріал, що збагачує риси дійсності. Питання й завдання сучасного підручника спрямовані на включення учнів в історичні ситуації, реконструкцію епох і періодів на основі особистого суб'єктного досвіду. З'явилися завдання, що створюють ситуацію подиву, переживання, пізнавального суперечки.

До нових засобів навчання відносяться робочі зошити. Ряд методистів пропонують замінити ними підручник: робочий зошит враховує особливості процесу навчання дітей. Пізнання історії молодшими школярами будується на невербальній основі (малюнку, макеті, натурі, цікавості); пам'ять дітей характеризується швидким забуванням; діти хочуть швидше бачити результати своєї праці. Тому пізнавальну діяльність потрібно включати більше практичних завдань. Цій меті саме й відповідають робочі зошити. Але методика роботи з ними перебуває поки в стадії становлення.

У зарубіжних школах з'явився ще один цікавий жанр посібників – пакет-комплект, у якому представлені документи, ілюстрації, суперечливі історичні свідчення. Це ідеальний засіб для організації проблемного уроку.

Серйозну допомогу вчителів у викладанні історії покликані надавати технічні засоби навчання. У вік нових інформаційних технологій учитель історії обов'язково повинен уміти працювати з навчальними комп'ютерними програмами.

Без сумніву, сучасний учитель має бути високоморальною людиною, доступною і щирою у педагогічному спілкуванні, доброзичливою, тактовною та толерантною. Без прагнення до постійного самовдосконалення (усвідомлення своїх недоліків й уміння їх виправити, здатність до самоконтролю й самоаналізу, побудова проблеми дій із самовиховання), педагог не може характеризуватися як носій високої професійної культури і має право учити доти, поки вчиться сам – це заповідь повинна стати професійним кредо сучасного фахівця.

Питання для самоконтролю

1. Яких змін у викладанні історії вимагає процес глобалізації освіти?
2. Як ви вважаєте, яким має бути сучасний педагог?
3. Назвіть головні вимоги до сучасного вчителя історії?
4. Що таке професіограма вчителя?
5. Складіть перелік посадових обов'язків учителя.

Рекомендована література

1. Горохівський П. І. Методика викладання історії: Курс лекцій для студентів денної та заочної форм навчання. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. 294 с.
2. Горохівський П.І. Теорія і методика навчання історії: Курс лекцій: Навчальний посібник у 3-х частинах для студентів денної та заочної форми навчання. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. 370 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. - [URL:https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/)
4. Єгоров Г. Експерти Ради Європи про форми і методи викладання історії // Історія в школі. –2000. – № 10. – С.8 – 11.
5. Железняк М.Г. Теорія та методика навчання історії. Чернівці: Книги-XXI. 2018.
6. Концепція Нової української школи. 2018. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compress>
7. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyirozvitky-pedagogichnoyi-osviti>
8. Курилів В.І. Методика викладання історії: Навч. посібник / В.І. Курилів. Харків; Торонто: ТОВ Вид-во «Ранок», 2008. 256 с.
9. Маєр Р. Історична освіта: європейський та український досвід. К.: К.І.С. 2010. 288 с.
10. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. К.: Генеза, 2010. 328 с.
11. Олексенко В.П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. Проблеми освіти. 2015. Том 84. С. 258-263.
12. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
13. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020.
14. Практичні заняття з історії в основній школі: методичний посібник / О.І. Пометун, Н.М. Гупан. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 160 с.

- 15.Прокопчук В.С. Шкільне краєзнавство. Навчальний посібник. Київ: Видавництво Кондор, 2011. 338 с.
- 16.Савченко Н. Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2019. № 17. С. 91-96.
- 17.Сморжевська О. Основи шкільної історичної освіти : навчальний посібник / О. Сморжевська. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2023. 100 с.
- 18.Стефанюк Г.В. Розвиток історичного та логічного мислення на уроках історії : навч.-метод. посібник / Г.В. Стефанюк. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, 2018. 62 с.
- 19.Українська історія в кінофільмах: посібник для вчителя / Волошенюк О.В., Мокрогуз О.П., Новікова Л.Є. та інші. Київ: ЦВП, АУП, 2018. 57 с.
- 20.Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

Електронне навчальне видання комбінованого використання
Можна використовувати в локальному та мережному режимі

Щербина Ірина Володимирівна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

Конспект лекцій
для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня

В авторській редакції

Підписано до розміщення 25.06.2025. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 6,28. Обсяг 1,468 Мб. Зам. № 255/25.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009
Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна