

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
ФАКУЛЬТЕТ ІСТОРІЇ ТА МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН
КАФЕДРА ІСТОРІЇ ТА АРХЕОЛОГІЇ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Навчально-методичний посібник
(електронне видання)

Вінниця
2025

УДК 373.3.091.3:94](075.8)

М 545

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету
історії та міжнародних відносин ДонНУ імені Василя Стуса
(протокол № 10 від 20.06.2025)*

Укладач:

Інна МАРТИНЧУК, канд. іст. наук, доцент кафедри історії та археології
Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Рецензенти:

Надія ТЕМІРОВА, д-р іст. наук, професор, в. о. зав. кафедри історії та археології Донецького національного університету імені Василя Стуса;

Ірина РИБАК, методист відділу національного виховання, позашкільної, громадянської та історичної освіти, викладач кафедри суспільно-гуманітарної та медійної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

М 545 Методика навчання історії в школі: навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр» спеціальності 032 Історія та археологія / уклад. І. Мартинчук. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Вінниця, ДонНУ імені Василя Стуса, 2025. 184 с.

У посібнику зібрано теоретичний матеріал, практичні рекомендації та завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності «Історія та археологія» з навчальної дисципліни «Методика навчання історії в школі».

Структурно посібник складається з навчальних тем, включених до програми з методики навчання історії в школі, планів семінарських та практичних занять, завдань для перевірки знань та самоосвіти.

УДК 373.3.091.3:94](075.8)

© Мартинчук І. І., 2015, 2025

© ДонНУ імені Василя Стуса, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ОСНОВИ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.....	6
Тема 1. Методика навчання історії як педагогічна наука	6
Тема 2. Зasadничі ідеї і концепції Нової української школи	16
Тема 3. Структура змісту історичної освіти	25
Тема 4. Навчально-методичний комплекс з історії.....	39
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИКА ІСТОРІЇ.....	48
Тема 5. Поняття про процес навчання.....	48
Тема 6. Мотивація навчальної діяльності здобувачів освіти	56
Тема 7. Методи та прийоми навчання історії	67
Тема 8. Поняття про засоби навчання історії	77
Тема 9. Сучасний урок історії	88
РОЗДІЛ 3. ФАКТОРИ ШКІЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ...	104
Тема 10. Організація проблемного навчання.....	104
Тема 11. Самостійна робота учнів як фактор формування історичної свідомості та засіб розвитку пізнавальної активності	109
Тема 12. Технології навчання історії.....	117
Тема 13. Діагностика результатів навчання історії.....	124
Тема 14. Позакласна робота з історії	134
РОЗДІЛ 4. ВЧИТЕЛЬ ІСТОРІЇ.....	143
Тема 15. Підготовка вчителя до уроку історії	143
Тема 16. Сутність педагогічного спілкування	149
Тема 17. Професійна підготовка вчителя історії.....	159
МАТЕРІАЛИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ.....	166
ПАМ'ЯТКА ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВИКОНАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	172
ОСНОВНІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ	175
ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА.....	180

ПЕРЕДМОВА

Перегляд змісту шкільної історичної освіти в Україні, вивільнення його від усього застарілого, від сталих стереотипів призвели до суттєвих змін у методиці викладання історії. Ці зміни торкнулися усього навчального процесу: цілі, методи, форми, засоби навчання. Йде активний пошук шляхів, які стимулюють самостійність учнів у межах оптимізації всього навчального процесу. Зазначену тенденцію враховує цей навчально-методичний посібник. Його розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Державний стандарт базової середньої освіти» та ін. У посібнику враховано як сучасний вітчизняний і зарубіжний досвід викладання історії, так і новації вчителів історії.

Структурно видання складається з навчальних тем, включених до програми з Методики навчання історії в закладах загальної середньої освіти, планів семінарських і практичних занять, завдань для перевірки знань та самоосвіти, а також списку рекомендованої літератури і джерел. На відміну від аналогічних видань, посібник побудовано з використанням найновітніших досягнень педагогічної психології, дидактики та методики навчання історії.

Центральне місце займає проблема уроку з історії та підготовка до нього вчителя. Процес навчання розглядається як спільна діяльність вчителя і учнів, педагогічна співпраця з оволодіння історичним змістом, прийомами та вміннями. У програмі процес навчання історії розглядається на двох рівнях: теоретичному і прикладному. Теоретична частина курсу дає змогу ознайомити здобувачів вищої освіти з головними факторами і закономірними зв'язками у процесі навчання: характеристика мети та завдань навчання; розкриття пізнавальних можливостей учнів; визначення ролі вчителя у діяльності учнів; з'ясування впливу на результати навчання.

Загальну характеристику процесу навчання програма пов'язує із залученням знань здобувачів вищої освіти з інших дисциплін. Використовуючи міжпредметні зв'язки, рекомендовано проводити актуалізацію необхідних знань з філософії, педагогіки, психології та інших наук, що дають змогу визначити місце методики в системі інших навчальних предметів, які вивчаються студентами історичного факультету.

Практичне значення навчально-методичного посібника полягає в тому, що за його допомогою на практичних заняттях здобувачі вищої освіти отримують навички використання форм, методів, методичних прийомів і засобів викладання історії та інших курсів освітньої галузі «Суспільствознавство» / «Громадянська та історична освітня галузь», ознайомляться з функціями учителя, спрямованими на набуття учнями повноцінної історичної освіти.

Новітні розробки методичної науки дають змогу відобразити в посібнику характерні риси усіх типів уроку, визначити найбільш оптимальні з них під час викладання конкретного історичного матеріалу. Також до посібника включено питання використання на уроках нових технологій навчання; планування та проведення закріплення, перевірки знань і вмінь учнів на уроці; питання гуманізації історичної освіти, її змісту, моделювання форм та засобів здійснення поставлених завдань, особливості організації самостійної роботи учнів; принципи організації та проведення позаурочної роботи з історії.

Навчально-методичний посібник повністю відповідає сучасним вимогам з огляду на концепцію історичної освіти і професійно-педагогічної спрямованості навчання та виховання студентів – майбутніх вчителів історії. Відповідно до цих принципів складники методики органічно взаємопов'язані.

Головними завданнями курсу є:

- підготовка здобувачів вищої освіти до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у навчальних закладах різного рівня акредитації;
- забезпечення засвоєння здобувачами вищої освіти основних положень і проблематики сучасної дидактики та методики викладання історії;
- формування досвіду самооцінки і самоаналізу педагогічних явищ і ситуацій, умінь моделювати навчально-виховний процес;
- формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості;
- сприяння засвоєнню здобувачами вищої освіти зв'язків між сучасними підходами до вирішення найбільш актуальних проблем теорії й практики навчання історії та передовими методичними системами минулого.

Пропонований посібник складено відповідно до чинної програми «Методика навчання історії в школі» для підготовки здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр».

РОЗДІЛ 1

ОСНОВИ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

ТЕМА 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

1. Методологічні аспекти навчальної дисципліни: цілі, завдання. Функції та фактори навчання історії.

2. Сучасні цілі, завдання шкільної історичної освіти.

3. Концептуальні засади навчання і викладання історії в ЗЗСО.



Основні поняття і терміни: методика, функції навчання історії, фактори шкільного навчання, пізнавальні здібності учнів, здобувач освіти.

1. Методологічні аспекти навчальної дисципліни: цілі, завдання. Функції та фактори навчання історії

Методична наука покликана озброїти вчителя історії змістом і педагогічними підходами до навчання, знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективної історичної освіти, виховання і розвитку учнів. Історія як базова навчальна дисципліна своїми специфічними можливостями має сприяти розвитку нових рис особистості та її активній інтеграції у демократичне суспільство, що розвивається, і розумінню його цінностей. Тому викладання історії потребує нових концептуальних підходів як до змісту шкільної історичної освіти, так і до відбору та створення сучасних, ефективних навчальних, педагогічних технологій (моделей організації навчання).

Методика навчання досліджує процес вивчення історії з метою підвищення його ефективності і якості. «Методика» (з д-грец. – «спосіб пізнання», «шлях дослідження»). Метод – засіб досягнення якої-небудь мети, вирішення конкретного завдання.

Отже, методика навчання історії – це навчальна дисципліна, яка ставить перед собою мету дослідити закономірності процесу вивчення історії в закладах загальної середньої освіти, визначити оптимальний підбір методів і методичних прийомів.

Головною метою методики навчання історії як науки є обґрунтування наукових основ шкільної історичної освіти і шляхів її вдосконалення відповідно до потреб суспільства. Мета методичної науки – сконцентрувати основні надбання історії як науки, дидактично опрацювати їх та адаптувати до потреб шкільної освіти, включивши у зміст шкільних навчальних курсів. Зміст шкільної історич-

ної освіти формується зі врахуванням пізнавальних можливостей учнів, а у їх виявленні і врахуванні під час навчального процесу вирішальну роль відіграє психологія. До того ж в аналізі процесу навчання історії застосовуються деякі методи психологічних і педагогічних можливостей.

Головна мета методики навчання історії обумовлює її основні **завдання**:

- вивчення основних тенденцій розвитку вітчизняної методичної думки;
- на основі теоретичного з'ясування змістової суті компонентів процесу навчання історії та зв'язків між ними визначення основних умов і принципів навчання, їх кваліфікований аналіз, структурування, узагальнення і доступний для сприйняття та застосування опис;
- виявлення об'єктивно наявних зв'язків між компонентами навчання, суперечностей та закономірностей їх розвитку;
- визначення способів та критеріїв моніторингу й оцінки якості історичної освіти;
- напрацювання, розробка нових ефективних моделей навчання з використанням досвіду і актуальних об'єктивних потреб історичної освіти;
- застосування найбільш ефективних методів, прийомів і засобів навчання;
- передбачення і виявлення результатів навчання, внесення корективів у свою педагогічну діяльність.

До основних **функцій методики навчання історії** належать:

- конкретизація методів і прийомів навчання залежно від типу уроку;
- формування системи уроків до кожної теми залежно від її змісту;
- організація процесу навчання.

Історія має свою мету навчання. З огляду на те, що найважливішою функцією навчання історії є функція соціальної пам'яті, визначено **цілі навчання історії**:

- оволодіння учнями основами знань про історичний шлях людства від найдавніших часів до нашого часу;
- розвиток здатності осмислювати події і явища дійсності на основі історичного знання;
- формування ціннісних орієнтацій і переконань учнів на основі осмислення ідей гуманізму, досвіду історії, патріотизму;
- розвиток інтересу і поваги до історії та культури народів.

Розглянемо основні фактори шкільної історичної освіти – мету навчання історії, зміст навчання і пізнавальні можливості учнів.

Мета навчання історії – це прогнозовані результати освіти, виховання і розвитку учнів у процесі вивчення історії.

Зміст навчання – це система історичних знань і вмінь учнів.

Пізнавальні можливості учнів – це рівень історичних знань і вмінь, розвитку історичного мислення, уяви й інших пізнавальних процесів мотиваційно-вольової та емоційної сфер.

Сьогодні відбуваються докорінні зміни системи шкільної історичної освіти. Спеціалісти виділили кілька моделей навчання історії залежно від цілей, які під час цього ставляться. Академічна або класична модель навчання історії будується на вивченні всіх фактів, процесів і явищ всесвітньої і вітчизняної історії рівною мірою, але зі врахуванням розгляду досягнень і цінностей різних цивілізацій та народів. У мозаїчній моделі історія не являє собою єдиного курсу, а вивчається за окремими проблемами.

Найбільш популярною сьогодні моделлю є культурно-історична модель як частина цивілізації. У цьому випадку історія вивчається у вигляді кліше, які були відібрані і відшліфовані світовою культурою. Це своєрідні культурно-соціальні світи, в надрах яких відбувалися доволі помітні явища світової історії.

Тому сучасна мета вивчення історії далеко виходить за межі лише ознайомлення з історичним матеріалом і його засвоєнням. Насамперед це стосується сприяння саморозвитку і самовиховання учнів через оволодіння особистістю ключовими життєвими компетенціями, зокрема: особистісно-життєтворчими, соціолізуючими, комунікативними та інтелектуально-інформаційними. Тобто сучасні підходи до визначення мети вивчення історії диктуються потребами формування всебічно розвиненої особистості, сприяння формуванню цілісного бачення сучасного світу, розуміння його витоків і тенденцій розвитку, осмислення місця і ролі України у становленні сучасної цивілізації.

Серед методичних проблем змісту історичної освіти важливе місце займають проблеми використання нових методологічних підходів до його відбору, питання співвідношення фактів і теоретичних узагальнень, процеси формування історичних образів і понять, розкриття сутності й основних тенденцій історичного процесу, визначення розвивального потенціалу історичної інформації тощо.

До іншої групи проблем належать питання, пов'язані з розвитком історичного мислення, свідомості, громадянськості учнів, формування в них розумової самостійності, що вимагають наукового обґрунтування відповідних методів, прийомів і засобів навчання. Завданням методичної науки є також створення оптимальних умов успішного досягнення у комплексі основних цілей виховання, освіти і розвитку особистості дитини засобами історії.

Зараз, коли в історичній освіті поступово набуває значення компетентнісно-орієнтований підхід, а інформація стає плюралістичною і різноманітною, вчитель історії стикається з проблемами не тільки дидактичного чи інформаційного характеру. Школа самостійно переборює світоглядний і морально-ціннісний вакуум у суспільстві, бере участь у пошуку і формуванні цілей та пріоритетів

освітньої політики. Останніми роками розробляються й застосовуються інноваційні технології, що охоплюють сучасні тенденції і напрями розвитку освіти. Обговорюється питання про місце і роль вчителя історії в освітньому процесі. Багато вчених вважають, що головна проблема, яка гальмує реформу – це підготовка вчителів. Дискусії щодо цього підтверджують думку, що найважчим є руйнування стійких стереотипів мислення і поведінки, які склалися за довгий період існування уніфікованої освіти, авторитарного викладання, директивного контролю.

Перша функція історико-методичної науки – описова, констатуюча, орієнтована на об'єктивне викладення доступних для цієї науки реальних фактів освітньої діяльності, емпіричних даних досвіду, практики. Але емпіричний базис науки – це не проста сукупність фактів, тому *друга найважливіша функція науки* – діагностична, що сприяє оцінюванню добутих фактів, їх зіставленню, співвіднесенню з критеріями, систематизації, класифікації. Із цього зрозуміло, що *третьою функцією* є пояснювальна, спрямована на виявлення причинно-наслідкових зв'язків у розглянутих явищах, тенденцій і певних закономірностей у них.

Однак важливо не лише описати й пояснити ті або інші події, процеси та явища, що мають суто локальне значення, а й обґрунтувати можливість використання цього досвіду в інших, змінених умовах, зробивши його надбанням ширшої педагогічної практики. Поряд з індуктивним рухом знання (від практики до теорії) можливий і вкрай необхідний дедуктивний потік ідей і інформації, що дає змогу асимілювати в тій чи іншій освітній теорії дані інших наук, а також широкий міжнародний досвід. У зв'язку з цим важливу роль відіграє четверта функція науки – прогностична, що дає змогу передбачити можливі наслідки практичного використання концепцій, доктрин, інноваційних технологій.

2. Сучасні цілі, завдання шкільної історичної освіти

Загальна мета реформування шкільної історичної освіти, на думку провідних методистів, полягає у створенні умов для підвищення культурного рівня суспільства, раціоналізації його історичної свідомості. Завдання школи, зокрема в ділянці вивчення історії, – готувати молодь до творчого сприймання і розвитку національних і світових культурних надбань, до активної участі в громадському житті суспільства, формувати вміння нових поколінь жити в сучасному, сповненому суперечностей світі, чітко усвідомлювати завдання, що стоять перед суспільством і його громадянами, розуміти й гнучко реагувати на динаміку цих завдань і – що важливо – знати способи їх втілення у життя, тобто вміти створювати нове, а не тільки дублювати досвід попередніх поколінь. Історичні знання повинні сприяти встановленню взаєморозуміння між людьми з різними культурними, етнічними, мовними та релігійними традиціями, допомогти су-

часному мешканцю України усвідомити себе не тільки представником своєї держави та регіону, а й громадянином Європи і світу. На думку О. Пометун і Г. Фреймана, головна мета шкільної історичної освіти може бути визначена як створення оптимальних психолого-педагогічних умов для інтелектуального розвитку, саморозвитку та становлення особистості учня як суб'єкта історичного розвитку й суспільних відносин, громадянина-патріота, який керується у своїй діяльності загальноприйнятими соціокультурними нормами та цінностями.

Завданнями сучасної шкільної історичної освіти є забезпечення умов для:

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

Цілі шкільної історичної освіти поділяються на стратегічну і тактичні.

Стратегічна: засобами історичної освіти забезпечити процес культурного та духовного самовизначення учня. Тобто, торкаючись минулого людства, відчувати й осмислити себе його складником – людиною; засвоюючи історію Європи як власну історію, відчувати себе європейцем; вивчаючи історію власного народу, засвоїти його культуру, усвідомити своє місце у світі, визначитися щодо особистих пріоритетів, пережити процес формування громадянських почуттів та мотивів, стати свідомим громадянином України. Отже, стратегічна мета шкільної історичної освіти постає в тому, щоб на базі необхідних і достатніх знань

учень відчув себе людиною, причетною до світової, європейської та української історії й культури, громадянином, відповідальним за життя своєї країни, особистістю, яка творить власне життя, орієнтуючись на загальнолюдські та національні цінності.

Тактична ціль шкільної історичної освіти поділяється на пізнавальну, розвивальну і виховну. *Пізнавальна* – забезпечити засвоєння учнями необхідних історичних знань, достатніх для реалізації культурологічного та духовного потенціалу історії, а саме: сформувати яскраві уявлення про головні події та героїв минулого, осмислене сприйняття і використання історичних понять і усвідомлення історичних зв'язків, закономірностей, тенденцій суспільного життя, щоб на цих засадах забезпечити психологічний і культурний розвиток школярів, процеси соціалізації та особистісного становлення учнів. *Розвивальна* – забезпечити засвоєння учнями операційного компонента змісту історичної освіти, формування предметних вмінь і розвитку розумових здібностей та історичного мислення школярів, їхньої здатності вирішувати проблеми навчання та життєві проблеми завдяки власній творчо-пошуковій активності. *Виховна* – впливати засобами історичного пізнання на актуалізацію особистісного емоційно-ціннісного ставлення учнів до себе, до минулого та процесу його пізнання, до інших людей, світу загалом та рідної країни зокрема, тобто до життя та його вічних істин, сприяти процесу духовного та культурного самовизначення кожної дитини, досягнення нею не тільки функціональних, а й психологічних результатів навчання, а саме – утворенню позитивної «Я-концепції» особистості, яка б містила соціально схвалені образи «Я» («знаючий», «вмілий», «здатний творчо мислити, шукати», «відповідальний» та ін., тобто – «особистість», «громадянин», «людина»).

Прогнозуючи цілі історичної освіти, треба пам'ятати, що реальні результати навчання історії в школі завжди проявляються у двох планах – функціональному (знання, уміння, навички) та психологічному (самовідчуття, самооцінка, ставлення, інтереси, мотиви та ін.).

Суть гуманізації освіти загалом – кожен урок історії мусить торкатися душі та серця кожного учня, впливати на його розвиток і виховання. Сьогодні, як ніколи, постає завдання зробити процес викладання історії не формальним («вивчай, бо треба знати»), а дієвим, наповненим особистісним сенсом («вивчаю, бо хочу знати, бути, стати...»).

3. Концептуальні засади навчання і викладання історії

Відповідно до Закону «Про освіту», в Україні запроваджено освітні стандарти з історії. Стандарт освіти є нормативним документом, який в обов'язковому порядку визначає мінімум змісту освітніх програм і вимоги до рівня підго-

товки учнів. Стандарт освіти покликаний забезпечити учням рівні можливості для отримання історичної освіти, стимулювати високий результат і на цій основі індивідуалізувати навчання. Наразі визначені обов'язкові мінімуми освіти загальноосвітньої школи. Базовий навчальний план, обов'язкові мінімуми освіти і навчальні програми формують зміст предмета навчання. Шкільний курс історії покликаний вирішувати такі завдання:

- дати цілісну систему знань, забезпечивши їх глибину і міцність;
- забезпечити формування наукового розуміння історії і шанобливого ставлення як до вітчизняної історії, так і до історії зарубіжних країн і народів;
- розвивати історичне мислення школярів і навчити учнів самостійно набувати й застосовувати знання. Водночас історичне мислення школярів розглядається в органічній єдності із загальним розвитком їх мислення. Особливо треба підкреслити, що історична освіта повинна допомогти кожній людині засвоїти три кола цінностей: етнокультурних, національних і загальнолюдських (планетарних).

Під час конструювання змісту шкільної історичної освіти необхідно забезпечити баланс політичних, культурних, етнонаціональних та інших цінностей із домінантою національних (державних) цінностей.

Сучасна концепція історичної освіти передбачає систематичне вивчення історії. Історія не може бути замінена якимсь набором людинознавчих чи суспільствознавчих курсів. Ця навчальна дисципліна становить стержень гуманітарних курсів у основній і повній середній школі (зкладах середньої освіти).

Основні змістові лінії шкільної історичної освіти включають у себе історичний час, історичний простір, історичний рух (розвиток).

Історичний час характеризується не лише відліком років і періодизацією подій та процесів (рік, століття, тисячоліття, епоха), а й циклічністю в історії, синхронністю та асинхронністю історичного розвитку.

Історичний простір містить карти локально-історичних цивілізацій, динаміку географічних, екологічних, етнічних факторів розвитку людини й суспільства, зміни геополітичної карти своєї країни і світу.

Історичний рух (розвиток) дає розуміння розвитку людини в різні історичні епохи (потреби, інтереси, мотиви діяльності, сприйняття світу, цінностей, умов життя і побуту людини); еволюції трудової діяльності людини, історії людських спільнот у різні епохи; процесів утворення і розвитку держав, їх історичних форм, основних віх політичної історії країн і народів світу; історії пізнання людиною навколишнього світу, розвитку ідеології (релігійні і світські вчення), громадської думки, наукових ідей; історії культури народів світу, історії відносин між народами, спільнотами і цивілізаціями.

Зміст освіти відображають програми і навчальні плани закладів середньої освіти. Основним документом, що визначає зміст і порядок вивчення шкільного курсу історії, є **навчальна програма**. Програма повинна бути об'єктивним документом, позбавленим суб'єктивності. Програма – це документ, у якому названо цілі предмета, розкрито його зміст у кожному класі, а також з'ясовано основні ідеї, поняття, вміння та навички, якими повинні володіти учні. Саме програма конкретизує мету загальної історичної освіти та визначає через структуру курсу методи навчання та критерії оцінювання його результатів. Отже, навчальні програми є реальними орієнтирами педагогічної і навчальної діяльності в школі. Сучасний статус програм стимулює критичний підхід педагогів до вибору програм, їх творчості у плануванні навчання історії.

Навчальні програми можуть бути типовими, робочими і авторськими. **Типові (державні) навчальні програми** з історії розробляються на основі державного освітнього стандарту. У них відображається історико-педагогічний досвід, заснований на досягненнях у педагогіці і психології. Тому виникає необхідність періодично оновлювати навчальні програми відповідно до розвитку педагогічної науки і практики. Такі програми затверджуються Міністерством освіти і науки України та мають рекомендаційний характер. **Робочі навчальні програми** розробляються на основі державних, але більш застосовувані на практиці. Вони описують національно-регіональний компонент і роблять посилання на інформаційну базу, технічне забезпечення, можливості учнів. **Авторські навчальні програми** лише враховують вимоги державного освітнього стандарту. Вони залишають за собою право утримувати інший принцип побудови навчального матеріалу, мати свої підходи до розгляду тих чи інших теорій, викладати свою позицію. Такі програми повинні мати рецензії від вчених, які займаються вивченням історії, а також їх необхідно затверджувати педагогічною радою закладу освіти.

У зв'язку з поглибленням процесів диференціації освіти розробляються різні (альтернативні) варіанти навчальних програм. У будь-якому навчальному закладі сьогодні можуть застосовуватися одночасно кілька варіантів програм з історії, які дають можливість враховувати інтереси і потреби учнів. Рішення про запровадження диференційованих програм і створення класів з поглибленим або, навпаки, полегшеним вивченням предмета приймають шкільні педради. На основі державного стандарту розробляються програми і підручники, які подають матеріал історії у хронологічній послідовності подій, явищ, процесів.

Опора у концептуальному визначенні методики навчання історії в школі на цивілізаційний підхід пояснюється прагненням до цілісного сприйняття історії та її викладання, необхідністю перетворення зазначеної навчальної дисципліни в ефективно діючий інструмент інтелектуального розвитку учнів, виховання у них гуманістичних рис і властивостей.

Філософсько-історичними засадами у процесі визначення і оформлення методики навчання історії в школі є такі **методологічні підходи**, що забезпечують систематизацію різноманітних історичних фактів, подій, явищ у конкретно-історичному та порівняльно-історичному ракурсах, у діалозі людей різних культур та цивілізацій (цивілізаційний підхід – соціоприродний, соціокультурний, цивілізаційно-культурний, культурно-психологічний у поєднанні з філософською, історичною, культурологічною, соціальною та педагогічною антропологією).

Сучасна історична освіта базується на загальнометодологічних і історико-філософських засадах, які знаходять своє відображення на рівні принципів історичної освіти. Вони багато в чому є проявом та розвитком так званого антропологічного повороту, тобто людинознавчої спрямованості науково-філософської думки, і виходять на основні положення нової освітньої парадигми. Отже, до **принципів історичної освіти** належать:

- принцип антропологічності (суб'єкт-суб'єктне сприйняття людини в історії та історії в людині; уявлення про людину як про світового співтворця; подолання стереотипів протиставлення в історії суб'єктивного і об'єктивного; матеріального і духовного; підхід до історичного пізнання, зокрема, як до самопізнання людини на основі сполучення раціонального та інтуїтивного; поняття про значення самосвідомості й рефлексії у житті сучасної та історичної людини; уявлення про буття людини як співбуття, яке передбачає безумовну присутність іншого, про буття історичної і сучасної людини з погляду сенсу її життя;
- принцип особистісно-орієнтованого спрямування (історія має розглядатися як історія людини в історичному просторі-часі в аспектах її становлення (антропо-, соціокультурно-, етногенези), розширення меж ідентичності з іншими людьми на планеті. Отже, вивчення історії як історії людини та людства допоможе сучасній людині відчувати себе людиною в історії та відчувати і осмислити історію в собі;
- принцип гуманізації (виховання учнів засобами історії на гуманістичних цінностях і традиціях різних народів світу, сприяння усвідомленню учнями багатовимірності їхнього буття в сучасному світі, розвитку особистого погляду на історичну реальність; становлення цілісної гуманітарно-історичної картини світу в учнів на основі та за допомогою різноманітних історичних знань);
- принцип інтегративності (викладання курсів історії в широкому історичному та історико-культурному синтезі із суміжними соціально-гуманітарними предметами, тісний зв'язок між окремими курсами всесвітньої історії та курсом історії України; відмова від панування суто наукового бачення історичного процесу на основі його частковості та базуванні на значній кількості донаукових форм світосприйняття (релігійних, міфологічних), обумовленості певною соціо-

культурною традицією та архетипами мислення; розвиток в учнях чуттєво-емоційних, поліраціонально-логічних інформаційних здібностей як основи цілісного сприйняття людини у світі та світу в людині;

- принцип культуродоцільності (формування у школяра вміння ставитися до процесів всесвітньої історії як до таких, що мають певне сенсово-ціннісне підґрунтя);

- принцип поєднання загальнонаціонального і загальнолюдського (розвиток умінь учнів відтворювати історичні події з погляду громадянина України, розуміти історію України у контексті світової історії).

Отже, завдання, що висуваються перед сучасною історичною освітою, чітко окреслюють головні напрями, за якими вони мають реалізовуватися. Серед них одне з чільних місць посідає проблема переходу від традиційної (предметно-орієнтованої) до особистісно-орієнтованої парадигми освіти, що безпосередньо пов'язано зі впровадженням у навчання предметів, які входять до «Громадянської та історичної освітньої галузі», системного особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Актуальною проблемою вдосконалення історичної освіти залишається індивідуалізація навчання історії. Адже саме індивідуалізація, відповідно до нової концепції освіти в Україні, має стати засобом найбільш повного і раціонального розкриття можливостей кожної особистості, тобто таких систем організації навчального процесу, що враховують особливості учня, організовують його індивідуальне просування за навчальною програмою.

Отже, концепція викладання історії в закладах середньої освіти базується на теоретико-методологічних принципах і засадах історичної освіти, які визначаються методологічними, освітніми та філософсько-історичними принципами, що відповідає сучасному стану розвитку історичної науки.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Охарактеризувати складники навчальної дисципліни «Методика навчання історії в школі».
2. Назвати основні форми організації вивчення курсу «Методика навчання історії в школі».
3. Назвати й охарактеризувати компоненти змісту історичної освіти.
4. Назвати основні фактори вивчення історії в ЗЗСО.
5. Назвати пріоритетні напрями модернізації системи історичної освіти.
6. Назвати ключові компетентності на уроках історії.

ТЕМА 2. ЗАСАДНИЧІ ІДЕЇ І КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1. Передові педагогічні ідеї, що вплинули на реформу освіти в Україні. Провідники освіти.
2. Проєкт Концепції Нової української школи. Напрями реалізації.



Основні поняття і терміни: передові педагогічні ідеї, провідники освіти, модернізація системи загальної середньої освіти, Нова українська школа.

Усі заходи, спрямовані на реформування загальної середньої освіти, мають піднести її на якісно новий рівень. Сучасна освіта має стати демократичною, гуманізованою, спрямованою на вирішення завдань розбудови української держави. Водночас не треба забувати, що вдосконалення саме історичної освіти відбувається в ринкових умовах розвитку економіки, що вимагає істотних змін державної освітньої політики на тому чи іншому етапі її реалізації, постійного її коригування тощо.

Сучасна реформа «Нова українська школа» (НУШ), що здійснюється у сфері загальної середньої освіти, увібрала в себе очікування українського прогресивного суспільства й базується на глибоких вітчизняних освітянських традиціях і теоретичному підґрунті, пов'язаному як з українськими, так і з зарубіжними передовими педагогічними ідеями.

Три основні джерела концептуальних ідей реформи НУШ:

1. Надбання української педагогічної думки, яка переймалася цінністю і свободою кожної особистості, утвердженням української державності та становленням національної системи освіти.
2. Врахування світових і європейських тенденцій у сучасній шкільній освіті та творча адаптація успішних практик провідних освітніх систем.
3. Переосмислення досвіду і уроків реформування загальної середньої освіти в Україні, зокрема переходу до 12-річного навчання.

1. Передові педагогічні ідеї, що вплинули на реформу освіти в Україні. Провідники освіти

У XIX – початку XX ст. з'являються нові установи освіти з використанням інноваційних підходів до навчання, нових методів та форм пізнання; установкою на компетентнісний підхід, дитиноцентризм, створення сприятливого освітнього середовища навчання і психологічного комфорту для дитини; виокремлення ролі вчителя-новатора; ролі родини та родинного виховання та ін. Представники *нових педагогічних шкіл*, незважаючи на певні розбіжності в поглядах, вва-

жали, що реалізація дитячої природи, віра в її розум, здібності, творчі можливості є сутністю розвитку людської цивілізації. Кожна з таких шкіл була унікальною, і, як справжній авторський витвір, не піддавались повторенню. Такими були «Будинок вільної дитини» Марії Текли Монтессорі, «Вальдорфська школа» Рудольфа Штайнера, «Народна школа» Селестена Френе, школа Саммергілл Олександра Нейлла та ін.

Історія *нової освіти* надає плідні приклади побудови авторських новацій, які охоплюють різні історичні періоди, а їхні ідеї надали поштовх для сьогоdnішнього переосмислення досвіду і уроків реформування загальної середньої освіти. Отже, доцільно розглянути зміст ідей і концепцій, що мали найбільший вплив на реформу Нової української школи.

Марія Текла Артемісія Монтессорі (1870–1952), італійська лікарка, педагогиня, перша італійка, яка стала доктором медицини.

Методика Монтессорі полягає у вільному розвитку дітей. Монтессорі вважала, що головним завданням освіти є підтримання спонтанності і творчості дітей, забезпечення їх всебічного розвитку: фізичного, духовного, культурного і соціального. Світову славу і визнання Марія Монтессорі здобула у зв'язку з розробленою нею педагогічною системою, що отримала назву «педагогіки Монтессорі». Сенс системи в тому, щоб спонукати дитину реалізувати свою індивідуальність, знайти свій унікальний шлях. Марія Монтессорі спостерігала за дітьми у вільній, невимушеній обстановці; не тестуючи їх, вона визначала базові потреби кожного в найрізноманітніших сферах: прагнення до любові, поваги, інтерес до навколишнього світу, смакові переваги.

Провідні ідеї:

- Головним завданням освіти є підтримання, забезпечення їх всебічного розвитку: фізичного, духовного, культурного і соціального.
- Підкреслює і розвиває потенційні здібності дитини, використовуючи спеціально розроблені навчальні матеріали та ретельно підготоване середовище.
- Відкрила явище поляризації уваги у дітей.
- Приділяє велику увагу незалежності дитини та її індивідуальним потребам.

Основа авторської філософії – це переконання, що надаючи дитині відповідну освіту і необхідну свободу, забезпечуючи її потреби та виховуючи в ній впевненість у власних силах, любов до життя, повагу, у відповідь можна очікувати такого самого ставлення, а в майбутньому дитина зможе себе реалізувати повною мірою. Завдання методу полягає у підготовці дитини до життя, а не до школи.

Рудольф Йозеф Лоренц Штайнер (1861–1925), австрійський вчений, педагог і філософ.

Вальдорфська школа – один із найбільш потужних напрямів альтернативної освіти у світі. За переліком «Waldorf World List» 2022 р., 1 251 Вальдорфські школи діють у 64 країнах світу, а 1 857 дитячих садочків зареєстровані у 70 країнах. Найбільша кількість осередків знаходиться у Німеччині, де і виник цей освітній напрям.

У 1907 р. Рудольф Штайнер, австрійський вчений та філософ, написав першу педагогічну працю «Освіта дитини». У 1919 р. Рудольф Штайнер виступив перед робітниками сигаретної фабрики «Waldorf Astoria» у Штутгарті з промовою про неминучі зміни в політичному та культурному укладі суспільства. Одна з основних ідей Штайнера полягає в тому, що ми маємо виховувати дітей так, щоб вони розбудовували краще майбутнє, зокрема, не допускали воєн. Власник фабрики Еміль Молт запропонував заснувати та очолити школу для робітників підприємства. Так виникла перша Незалежна Вальдорфська школа.

В Україні заклади освіти, що працюють за Вальдорфською педагогікою, відомі з 1997 р. У 1999 р. була створена Всеукраїнська громадська організація «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні». У 2001–2014 рр. Міністерство освіти провело експеримент національного рівня, досліджуючи потенціал Вальдорфської педагогіки для України. У 2014 р. вальдорфська педагогіка набула статусу офіційної освітньої програми і рекомендована до впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах, отже, стала в один ряд із класичною класно-урочною системою.

Провідні ідеї:

- ідея поступового і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку з соціальним оточенням;
- ідея розвитку як реалізації глибинних життєвих сил дитини, що водночас є процесом, зумовленим умовами життя;
- основна мета – розвивати природні здібності кожної дитини і зміцнювати віру у власні сили, яка знадобиться їй у дорослому житті.

Найбільш впізнаваною особливістю вальдорфської школи є мистецтво. Музика, танець, малювання, театр, ремесло пронизують усі предмети. Ще одна характерна риса Штайнерівської педагогіки – навчання епохами. Кожного місяця у центрі уваги опиняється один предмет, наприклад, географія. Щодня головний предмет стоїть у розкладі першим і триває півтори години. Теми інших предметів так чи інакше пов'язані з географією: на уроках з англійської мови вивчають travelling, на математиці рахують широту, довготу та часові пояси.

Так учні цілий місяць дихають однією наукою, проживають її у проектах, втілюють на майстеркласах. Глибоке занурення в дисципліну дає змогу засвоїти предмет і зрозуміти суть. У класичних вальдорфських школах епохами проходять всі без винятку предмети. Але засновники школи не ставляться до педаго-

гіки Штайнера як до догми, натомість вбудовують її елементи у навчальний процес.

Нейлл (Ніл) Олександр Сатерленд (1883–1973), англійський педагог, новатор у галузі освіти.

Школа Саммергілл стала унікальним місцем, де діти могли бути самими собою, робити власний вибір і діяти як рівноправні члени суспільства. Філософія закладу базується на свободі особистості. Але це саме свобода, а не вседозволеність.

Провідні ідеї:

- дати дітям свободу для емоційного зростання;
- дати дітям владу над власним життям;
- дати дітям час розвиватися природно;
- зробити дитинство щасливішим, зняти страх перед дорослими та прибрати примус із їхнього боку.

Поради виховування дітей відповідно до ідей Олександра Нілла:

1. Поважайте дітей так, як ви поважаєте дорослих.
2. Любіть їх беззастережно і показуйте їм, що любите їх, хоч би що вони робили.
3. Давайте їм свободу бути собою, розуміючи, що діти іноді можуть бути нечемними чи шумними. Водночас не можна дозволяти їм порушувати ваше право на спокій. Вони повинні поважати вас, усвідомлювати, коли потрібна тиша, і вчасно піти погратися в іншому місці.
4. Іноді дозволяйте їм помилятися. Батьки не завжди можуть бути впевнені, наскільки хороше і справедливе для них життя. Їм треба вчитися на своїх помилках.
5. Будьте чесними, говоріть правду, обговорюйте важливі теми в їх присутності, включайте їх у діалог, коли це можливо. Але не поведьтеся з ними, як з маленькими дорослими, – діти мають бути дітьми.
6. Намагайтеся відшукати свою внутрішню дитину і будьте готові іноді грати в несерйозні ігри, сміятися з дурниць, будьте гуманні.

О. Нілл створив спеціальну школу-лабораторію, пізніше відому як Саммерхілл (за назвою місцевості). У цій школі комплекси неповноцінності, що часто лежать в основі дитячих психозів, взагалі не формувалися, а вже наявні до прийому дітей поступово знімалися. Автор методики кинув виклик авторитарній школі, де панує насилля над дитиною, жорстка дисципліна, страх і пропагував природний, вільний розвиток дитини, назвавши основними категоріями виховання свободу, любов і щастя.

Ідеї вітчизняних педагогів, філософів і дидактів, що суттєво вплинули на розбудову реформи НУШ, допомогли виокремити ключові концепти в системі освіти відповідно до загальнолюдських цінностей і потреб сучасного суспільства.

Варто згадати ідеї Григорія Сковороди, Бориса Грінченка, Софії Русової, Василя Сухомлинського, Олександра Захаренка, Григорія Ващенка, Миколи Гузика, діяльність яких охоплює період майже чотирьох століть.

Григорій Савич Сковорода (1722–1794), знаний український філософ та просвітитель.

Педагогічний досвід Григорія Сковороди пов'язаний з Переяславським та Харківським колегіумами, де у своїх учнів він виховував повагу до вітчизни, свого народу, батьків, учителів та благодійників, розвивав природні нахили, здібності. Він є основоположником «філософії серця», що передбачає людський розум та душу.

Провідні ідеї:

- людина має виховуватись у суспільстві, у процесі різних відносин і в родинному середовищі;
- людина, яка не пізнала себе, не зможе обрати відповідно до своєї природи сферу діяльності і покликання, а отже, – не зможе бути щасливою.

Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970) – український педагог, автор ідеї та директор Павлишської загальноосвітньої школи № 1 ім. В. О. Сухомлинського (Кіровоградська область).

Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського мали значний вплив на розвиток шкільної освіти й виховання у світовому масштабі. Стрижнева ідея всієї педагогічної системи – розвиток самодіяльності, ініціативи і творчого потенціалу в дитині. Головною метою навчально-виховного процесу Сухомлинський вважав всебічний розвиток особистості. Основним є положення про неповторність кожної дитини. Школа, на думку педагога, – це місце, де панують позитивні емоції («школа радості»), а навчання базується на ефективних педагогічних методиках та підходах, доброзичливості, усвідомленні світу дитинства, гуморі, заохоченні дитини до пізнання.

Провідні ідеї:

- особистісно-орієнтований підхід (дитиноцентризм) до дитини-особистості як найвищої цінності;
- виокремлення педагога як творчої особистості (творець, взірць, світоч), експериментатора, який вміє викликати у дітей радість пізнання, є високоосвіченим та інтелектуалом, здатний до самопізнання та самовдосконалення.

Олександр Антонович Захаренко (1937–2002) – український педагог, громадський діяч, народний учитель СРСР, академік Академії педагогічних наук України, директор авторської школи у с. Сахнівка (Черкаська область).

Одним із важливих принципів, що гарантували успіх у роботі Олександра Захаренка, було те, що базою своєї виховної системи він обрав вічні людські цінності: родину, красу природи, милосердя, працьовитість, любов до землі,

до рідного краю. О. А. Захаренка називають автором «педагогіки конкретної мети».

Педагогічна система О. А. Захаренка ґрунтується на трикутнику: батьки – дитина – вчитель. Формування гармонійних стосунків у просторі цього трикутника, – взаємоповага, постійна співпраця – чи не найголовніший фактор, необхідний для створення атмосфери, в якій найкраще розвивають позитивні якості і здібності дитини. Сутністю ідеї було знайти конкретну мету, яка б захопила і згуртувала колектив. У такому середовищі діти виростають здоровими, з міцним психологічним імунітетом на все життя.

Провідні ідеї:

- спрямовувати навчально-виховний процес на поглиблення знань учнів та отримання потрібної і цікавої інформації, яку мають доносити до учнів вчителі;
- ретельно турбуватись про здоров'я дітей, про їх фізичну витривалість;
- вивчати традиції і звичаї народу, що прийшли до нас із сивої давнини;
- виховувати у дітей патріотичні почуття і гордість за однокласників, односельчан, Батьківщину;
- обов'язковим предметом у школі має бути «Материнство» або «Материнська школа» не лише для учнів, а й для тих жителів села, які збираються стати батьками;
- головна вимога школи – якісні і системні знання учнів, їх участь в олімпіадах, конкурсах від шкільного до державного рівня;
- завдання авторської школи – навчити дітей бачити красу світу і берегти її.

Микола Петрович Гузик (1941–2021) – український педагог, провідник інтегрованого навчання.

М. П. Гузик запропонував нову стратегію української освіти, що полягає у формуванні людини – особистості, яка постійно саморозвивається та має чітку громадянську позицію, почуття національної єдності та патріотизму, здатна до творення та сприйняття змін. Він стверджував, що для розвитку всіх сфер соціального / освітнього простору філософія дитиноцентризму є одним зі способів вирішення складних проблем сьогодення.

Провідні ідеї:

- проводиться науково-дослідна робота з метою створення моделей особистісно-орієнтованого навчання, розвитку та виховання учнів;
- комбінована система організації навчально-виховного процесу підпорядкована своєчасному виявленню та динамічному розвитку природного таланту дитини засобами навчального предмета;
- навчально-виховна сфера школи окреслюється навчальними, розвивальними та виховними процесами, які організовуються так, щоб учень мав можливість самостійно обирати зміст, темп, рівень і власні стилі навчання;

- індивідуальний підхід до учнів виявляється у пристосуванні процесу навчання до їхніх індивідуальних особливостей і в одночасному спрямуванні на коригування цих особливостей у найсприятливішому для учня напрямі.

Отже, світоглядні ідеї та освітні концепції провідників освіти є науково-методологічним підґрунтям концепції «Нової української школи», навчально-предметне середовище якої має забезпечувати психологічний комфорт і сприяти творчому проявленню дітей.

2. Науково-методологічна база реалізації реформи НУШ

Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» формуються відповідно до вимог часу і нових викликів, які постали перед українським суспільством протягом останніх десяти років. Сьогодні НУШ є ключовою реформою МОН, метою якої є створення школи, в якій буде приємно навчатися.

Протягом кількох років українські науковці та педагоги досліджували найуспішніші приклади реалізації досвіду інших країн у сфері загальної середньої освіти. На думку більшості фахівців, важливими для розвитку національної освітньої системи України є визначення чинників забезпечення якості національної шкільної системи. Найбільш повно вимогам реформування відповідають основоположні принципи фінської системи освіти. Передусім те, що заклади середньої освіти Фінляндії є відкритими системами, основними елементами яких є: оточення, тобто суспільство, у якому будь-яка шкільна освіта функціонує; внески різного характеру (людські, фінансові, матеріальні, інформаційні); процес трансформації; зворотний зв'язок, або спілкування між освітою і суспільством та результативність.

Основні принципи, що забезпечили успіх реформування та стабільне й ефективне функціонування фінської освітньої системи, які стануть у нагоді під час реформування НУШ:

1. Практичність. В основній школі діти отримують лише базові знання та необхідні для життя навички на умовах рівності всіх суб'єктів навчання. Усі предмети орієнтовані на практичні потреби учнів у майбутньому житті.

2. Індивідуальність. Для кожної дитини розробляється обов'язковий індивідуальний план навчання і розвитку, використовується інклюзивне навчання, організується корекційне навчання.

3. Престижність. Кредо освітньої політики в цій країні: інвестиції в учителя – інвестиції в майбутнє, високі знання та вміння нового покоління.

4. Освітнє середовище. Навчання – це праця і відповідні витрати калорій, тому, окрім безкоштовної освіти, організовується гаряче харчування, перевезення, забезпечення підручниками, канцелярією, технічними засобами, безкоштовними екскурсіями, немає збору грошей із батьків.

5. *Гнучкість методів і технологій навчання.* Нові теми вчитель не розповідає, бо вони є в підручнику, натомість він навчає користуватися довідниками, додатковими текстами, інтернетом, комп'ютером, знаходити потрібні ресурси, щоб вирішити поставлену проблему. Широко використовується краєзнавчий та регіональний компоненти, надається перевага творчому навчанню, працює гнучкий план переходу від викладання окремої дисципліни до обговорення загальних питань та розвитку критичного мислення.

6. *Автономія.* У системі освіти існує повна довіра профільного міністерства до шкіл та вчителя: навчальні заклади повністю автономні у варіантах надання освітнього сервісу, вчителю і школам ніхто не диктує навчальні плани, систему контрольних завдань тощо.

7. *Добровільність.* Учителі заохочують дітей до навчання, але вчитися не примушують: якщо учень не хоче (або не може) вчитися, його орієнтують на майбутню професію. У кожній школі є спеціальний педагог – тьютор, «учитель майбутнього», який допомагає учню вибрати майбутню професію. Реформи в освіті впроваджуються лише на основі науково обґрунтованих і змодельованих кроків.

8. *Незмінність реформаторського курсу в освіті.* Серед провідного чинника успішності модернізації фінської системи освіти є відмова від різких і поворотних кроків наступників в уряді, прогнозованість і прозорість дій уряду в освітній сфері.

9. *Багатовекторність впливу на перебіг реформ.* У фінській системі наявне одночасне врахування думок уряду, вчителів-практиків та університетських експертів щодо модернізації змісту освіти.

10. *Спеціальне навчання педагогів та керівників закладів освіти.* Велика увага приділяється питанням менеджменту та управління навчальними закладами. Керівники проходять спеціальне навчання. Будь-які інновації в освітній процес також упроваджуються через систему тренінгів у спеціальних регіональних центрах.

Повага до прав людини, гуманність, справедливість, демократія, співробітництво, рівність і благополуччя є пріоритетними в навчанні у школі.

Наприкінці грудня 2016 р. на засіданні Кабінету Міністрів України був представлений проєкт «Нова українська школа (НУШ)» – концепція глобального реформування системи загальної середньої освіти в Україні на 2017–2029 рр. На початку квітня 2017 р. проєкт НУШ підтримала Національна рада реформ в Україні та рекомендувала його обговорити й прийняти у Верховній Раді. Відтак розпочинається відлік принципово нового періоду в історії української системи загальної середньої освіти – Нової української школи.

Розроблення та обговорення проєкту Концепції Нової української школи тривали більше трьох років. Під час підготовки концептуальних засад реформування середньої школи брали до уваги *три концепції*:

- Концепцію розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., підготовлену Стратегічною дорадчою групою «Освіта» в межах спільного проєкту МФ «Відродження» та БФ «Інститут розвитку освіти»;
- Концепцію середньої загальноосвітньої школи України від Національної академії педагогічних наук України;
- «Візія нової української школи», підготовлена спільнотою відповідального вчителства EdCamp Ukraine.

Концепція реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» визначена державою як ключовий пріоритет із відповідними інвестиціями у вигляді цільових освітніх субвенцій (Розпорядження від 14 грудня 2016 р. № 988-р Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року»). План заходів на 2017–2029 рр. передбачає реалізацію конкретних дій у 23 напрямках. Найактуальнішими серед них вважаються:

- розроблення нових проєктів державних стандартів загальної середньої освіти і типових навчальних програм;
- розроблення нових професійних стандартів для вчителя;
- профілізація старшої школи.

Зазначені положення значною мірою вплинули на зміну ставлення суспільства до середньої освіти та її ролі для людини, тому важливим залишається ґрунтовне осмислення здійснення реформи НУШ, її результатів, врахування соціально-економічної та політичної ситуації в державі.

Із квітня 2017 р. розпочинається відлік нового періоду в історії української системи загальної середньої освіти – Нової української школи. Структура процесу навчання розрахована на 12 років, як прийнято в більшості розвинених країн:

Початкова школа триває чотири роки і поділяється на два цикли (1–2 класи – адаптаційно-ігровий, 3–4 класи – основний).

Базова середня освіта – п’ять років і поділяється на два цикли (5–6 класи – адаптаційний, 7–9 класи – базове предметне навчання).

Профільна середня освіта – три роки, передбачає вибір академічного чи професійного спрямування. *Академічне спрямування* передбачає поглиблене вивчення певних предметів (обираються не тільки предмети, але й їх рівень складності), орієнтацію на подальше навчання в університеті. *Професійне за-*

безпечує отримання першої професії і повну загальну середню освіту. Можливості навчатися далі цей напрям не обмежує.

Ці положення значною мірою вплинули на зміну ставлення суспільства до вимог, що стоять перед загальною середньою освітою, тому важливим залишається ґрунтовне осмислення здійснення реформи НУШ, її результатів, урахування соціально-економічної та політичної ситуації в державі.



Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Назвати і пояснити основні джерела концептуальних ідей реформи НУШ.
2. Розкрити зміст передових педагогічних ідей, що вплинули на реформу освіти в Україні.
3. Назвати й охарактеризувати напрями реалізації реформи Нової української школи.
4. Назвати і пояснити пріоритети викладання курсів історії в ЗЗСО на сучасному етапі.

ТЕМА 3. СТРУКТУРА ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

1. Система освіти сучасної України.
2. Структура змісту історичної освіти в системі загальної середньої освіти.
3. Формування ключових і предметних компетентностей на уроках історії.
4. Принципи формування історичних знань.



Основні поняття і терміни: історична освіта, заклад загальної середньої освіти, знання, уміння, навички, компетенції, поняття, терміни, факти, ключові компетентності.

1. Система освіти сучасної України

Система освіти – це сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які згідно з Конституцією та іншими законами України здійснюють освіту і виховання громадян. Функціонування системи освіти забезпечується державою.

Структура й доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її ефективність і перспективність розвитку. Відповідно до Закону України «Про освіту», система освіти в Україні така:

1. Дошкільна освіта. Її здійснюють дошкільні навчальні заклади: ясла, ясла-садки, дитячі садки, ясла-садки компенсуючого типу, будинки дитини, дитячі будинки інтернатного типу, ясла-садки сімейного типу, ясла-садки комбінованого типу, центри розвитку дитини, дитячі будинки сімейного типу.

2. Загальна середня освіта. Основним видом закладів, у яких здобувається загальна середня освіта, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший – початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту, другий – основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту, третій – старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту. Для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань. Для здобуття загальної середньої освіти можуть створюватися вечірні (змінні) школи, а також класи, групи з очною, заочною формами навчання при закладах середньої освіти.

3. Позашкільна освіта. До позашкільних закладів освіти належать палаци, будинки, центри, станції дитячої та юнацької творчості, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі заклади освіти, бібліотеки, дитячі театри, парки, оздоровчі центри та інші заклади.

4. Професійно-технічна освіта. Професійно-технічними закладами освіти є: професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище соціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсний комбінат, інші типи закладів, що надають робітничу професію.

5. Вища освіта. Зкладами вищої освіти є: технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет.

6. Післядипломна освіта. До закладів післядипломної освіти належать: академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення; навчально-курсні комбінати; підрозділи вищих закладів освіти (філії, факультети, відділення та ін.); професійно-технічні заклади освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

7. Аспірантура.

8. Самоосвіта. Для самоосвіти громадян державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, громадянами створюються відкриті та народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, теле-, радіонавчальні програми тощо.

З огляду на структуру освіти в Україні встановлено відповідні освітні ступені:

- початкова загальна освіта;

- базова загальна середня освіта;
- повна загальна середня освіта;
- професійно-технічна освіта;
- базова вища освіта (ОС «Бакалавр»);
- повна вища освіта (ОС «Магістр»).

Мета історичної освіти – формування засобами історії національної та культурної ідентичності; виховання патріотизму, громадянської відповідальності; утвердження цінностей людського буття, зокрема цінності свободи / вільної особистості, демократії, суспільної злагоди, заснованої на повазі до різних поглядів, звичаїв і культур, релігій, та потреби їх захищати; формування готовності людини до змін, переосмислення соціального досвіду і творення образів майбутнього.

Метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості здобувача освіти через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між світовими, загальноукраїнськими та локальними процесами; усвідомлення своєї належності до української нації як частини європейської спільноти; формування української громадянської ідентичності як належності до України, активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права.

Ця мета конкретизується в комплексі завдань історичної освіти, з яких пріоритетними є:

- формування умінь мислити критично та системно, міркувати логічно, діяти творчо, знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей;
- прищеплення основ історичного світогляду, зокрема вміння бачити минуле під різним кутом зору, розрізняти історичний факт і судження;
- ознайомлення з основними політичними, економічними, соціальними та культурними тенденціями розвитку України та світу в минулому і тепер;
- представлення основних періодів історії України як суголосних із відповідними періодами європейської історії;
- відображення ключових подій, явищ та процесів історії України та світу крізь призму викликів і суспільних відповідей на них;
- накопичення соціального досвіду, увиразнення наскрізних ліній із минулого як інструменту для аналізу та пояснення сучасних подій і проектування майбутнього;
- установлення на основі різних джерел і видів інформації достовірних фактів з метою прийняття відповідальних ефективних рішень;
- демонстрування можливостей (зокрема значущості ціннісних ставлень) для самореалізації / самоствердження людини тепер і в майбутньому.

Принципи історичної освіти в ЗЗСО

Сучасна шкільна історична освіта базується на загальнометодологічних і історико-філософських засадах, які знаходять своє відображення на рівні принципів історичної освіти. Вони багато в чому є проявом та розвитком так званого антропологічного повороту, тобто людинознавчої спрямованості науково-філософської думки і виходять на основні положення нової освітньої парадигми. Отже, до принципів історичної освіти належать такі:

- *антропологічності та антропософності* (суб'єкт-суб'єктне сприйняття людини в історії та історії в людині; уявлення про людину як про світового співтворця; подолання стереотипів протиставлення в історії суб'єктивного і об'єктивного; матеріального і духовного; підхід до історичного пізнання як і до самопізнання людини на основі сполучення раціонального та інтуїтивного; поняття про значення самосвідомості та рефлексії у житті сучасної та історичної людини; уявлення про буття людини як співбуття, яке передбачає безумовну присутність іншого, про буття історичної і сучасної людини з точки зору сенсу її життя);
- *особистісно-орієнтованого спрямування* (історія має розглядатися як історія людини в історичному просторі – часі в аспектах її становлення (антропосоціокультуроектогенез), розширення меж ідентичності з іншими людьми на планеті. Отже, вивчення історії як історії людини та людства допоможе сучасній людині відчувати себе людиною в історії та відчувати і осмислити історію в собі);
- *гуманізації та гуманітаризації* (виховання учнів засобами історії на гуманістичних цінностях та традиціях різних народів світу, сприяння усвідомленню учнями багатовимірності їхнього буття в сучасному світі, розвитку особистого погляду на історичну реальність; становлення цілісної гуманітарно-історичної картини світу в учнів на основі та за допомогою різноманітних історичних знань);
- *інтегративності* (викладання курсів історії в широкому історичному та історико-культурному синтезі із суміжними соціально-гуманітарними предметами, тісний зв'язок між окремими курсами всесвітньої історії та курсом історії України; відмова від панування суто наукового бачення історичного процесу на основі його частковості та базуванні на значній кількості донеда наукових форм світосприйняття (релігійних, міфологічних), обумовленості певною соціокультурною традицією та архетипами мислення; розвиток в учнях чуттєво-емоційних, раціонально-логічних інформаційних здібностей як основи цілісного сприйняття людини у світі та світу в людині);
- *інтерсуб'єктності та інтерсуб'єктивності* (розвиток в учнів діалогічного ставлення до оточуючого світу; уявлення про те, що історичний та сучасний світ є розмаїтим та багатовимірним);

- *культуроцильності* (формування у школяра вміння ставитися до процесів всесвітньої історії як до таких, що мають певне сенсово-ціннісне підґрунтя);
- *поєднання загальнонаціонального і загальнолюдського* (розвиток умінь учнів відтворювати історичні події з погляду громадянина України, розуміти історію України у контексті світової історії).

Освіта є найважливішим конструктом цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Кожна країна відповідно до свого історичного розвитку, національних традицій, умов, перспектив формує свою систему освіти.

2. Структура змісту історичної освіти в системі загальної середньої освіти

У закладах освіти більшості країн Європи та Північної Америки навчання історії відбувається в розрізі трьох етапів: на першому (пропедевтичному) переважає країнознавчий підхід із вивченням елементів географії, історії, фольклору своєї країни / рідного краю; під час другого, – коли учням під силу усвідомлювати просторові, часові, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки, навчання історії спрямовується на формування відносно цілісного образу минулого, у якому національна історія представлена в контексті світової; на третьому етапі, що припадає на старші класи, зміст (уже опанований у вимірах історичної хронології, географічного і соціального просторів) пропонується в проблемному викладанні.

Чітке виокремлення цих трьох етапів становить сутність концентричного підходу до навчання історії. Принцип концентрів, який використовується в більшості держав ЄС, забезпечує повторюваність і поступову «зануреність» у проблему для здобувачів освіти різного віку. У межах кожного концентру залежно від цілей та завдань практикується лінійне (хронологічне), блоково-модульне (проблемно-тематичне, тематичне) або змішане структурування матеріалу. Концентричний підхід переважно реалізується в єдиному курсі історії (без поділу на вітчизняну і всесвітню), який дає змогу розглядати події національної історії у тісних взаємозв'язках із загальноєвропейськими та світовими процесами.

Суспільні трансформації зумовлюють необхідність структурних і змістових змін у навчанні історії в закладах загальної середньої освіти України. Рациональною відповіддю на ці виклики бачиться запровадження концентричної структури історичної освіти, єдиного загальноосвітнього курсу історії та реалізація проблемно-тематичного підходу до формування його змісту. Це сприятиме щораз глибшому осмисленню (з досягненням певної повноти) сутності історичних подій, явищ і процесів.

Спираючись на статтю 12 Закону України «Про освіту», статтю 10 Закону України «Про повну загальну середню освіту», державні стандарти початкової,

базової, профільної середньої освіти, навчання історії організовуються за такими конценрами:

- перший цикл початкової освіти – адаптаційно-ігровий (1–2-й роки навчання). З історії – інформаційно-ознайомлювальний – 1–2-й класи (реалізується на основі принципу внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту), який пропонує найбільш загальні відомості про людину, родину, громаду, рідний край, Україну як державу;

- другий цикл початкової освіти – основний (3–4-й роки навчання). З історії – інформаційно-фрагментарний – 3–4-й класи (реалізується на основі принципу внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту), який у белетризованому вигляді пропонує найважливіші сюжети історії України, про Україну в Європі та у світі;

- перший цикл базової середньої освіти – адаптаційний (5–6-й роки навчання). З історії – пропедевтичний сюжетний – 5–6-й класи (по 2 год на тиждень для кожного класу), який спирається на історичні відомості, здобуті в початкових класах, готує до вивчення систематичного курсу історії та представляє значущі сюжети історії України і світу від найдавніших часів до сьогодення;

- другий цикл базової середньої освіти – базове предметне навчання (7–9-й роки навчання). З історії – проблемно-тематичний (зі збереженням хронологічно-подієвої логіки) – 7–9-й класи (по 3 год на тиждень у 7 і 8-му класах і по 4 год – у 9-му класі), який представляє основні події історії України і світу відповідно до історично-культурних періодів;

- перший цикл профільної середньої освіти – профільно-адаптаційний (10-й рік навчання) і другий цикл профільної середньої освіти – профільний (11–12-й роки навчання). З історії – профільний проблемно-тематичний – 10, 11–12-й класи (3 год на тиждень для профільно-адаптаційного 10-го класу; по 3 год на тиждень для 11–12-го класів неісторичних профілів; по 6 год на тиждень для 11–12-го класів історичного профілю), який представляє історію України і світу через основні явища і процеси від найдавніших часів до сьогодення і реалізується через взаємодію єдиного загальноосвітнього та спеціальних (відповідно до профілю) курсів.

Важливо, щоб історична освіта, яку здобули учні в закладах загальної середньої освіти, мала продовження на наступних рівнях навчання. З цією метою є бажаним, зокрема, відновлення узагальнювального курсу історії України як обов’язкового в закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Структура змісту загальної середньої освіти в Україні визначається Державним стандартом і поділяється на дві частини: державний (інваріантний) компонент, що містить обов’язкові освітні галузі та предмети, та шкільний (варіативний) компонент, який визначається навчальним закладом.

Державний (інваріантний) компонент визначає обов'язкові для вивчення предмети, що забезпечують мінімальний рівень знань для всіх випускників. Включає освітні галузі: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька, фізкультурна.

Шкільний (варіативний) компонент визначається кожним навчальним закладом самостійно і дає змогу вносити корективи до змісту освіти, щоб задовольнити потреби учнів та специфіку закладу.

Зміст загальної середньої освіти – це частина культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості. До складу людської культури входять: 1) вже здобуті суспільством знання про природу, саме суспільство, мислення, техніку і способи діяльності; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності, який втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоїла цей досвід; 3) досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які виникають перед суспільством; 4) досвід ставлення до світу, самого себе.

Відповідно до такої моделі соціального досвіду **у змісті шкільної освіти виділяють чотири основні компоненти**: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі знань; досвід виконання відомих способів діяльності – у формі уміння діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі уміння приймати нестандартні рішення в нових ситуаціях; досвід ставлення до навколишньої дійсності у формі ціннісних орієнтацій.

Досвід пізнавальної діяльності особистості включає систему знань про природу, людину, суспільство, мислення, виробництво та засоби діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу.

Знання є основним елементом змісту загальної середньої освіти. Вони відображають узагальнений досвід пізнання дійсності, накопичений людством у процесі соціально-історичної практики. Без знань неможлива жодна цілеспрямована дія.

Зміст загальної середньої освіти охоплює різні види знань, які характерні для фундаментальних наук: *основні поняття і терміни*, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; *факти* повсякденної дійсності й науки, які дають змогу зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити і відстоювати свої ідеї, основні закони науки, що розкривають взаємозв'язки різних об'єктів і явищ дійсності; *теорії*, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, зв'язки між законами, прогноз у даній предметній галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання й історію отримання знання, історію науки; оцінні знання, знання про норми ставлення до різних явищ життя.

Усі види знань взаємопов'язані й потребують комплексного засвоєння. Знання є компонентом **умінь людини діяти**. На тісний зв'язок умінь із знаннями вказує значення самого слова «уміння», яке походить від праслов'янського **итъ** – «розум, здатність мислити», що засвідчено в давньоруських і староукраїнських пам'ятках писемності. Без знань немає вмінь. Але вміє той, хто не тільки знає, а й може застосувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях. Можна сказати, що вміння – це знання людини в дії.

Другим компонентом змісту освіти є накопичений людством **досвід здійснення відомих людям способів діяльності, тобто умінь і навичок**. За характером діяльності людини уміння бувають найрізноманітнішими. У школярів поступово формується велика кількість загальнонавчальних, мовленнєвих, трудових, мистецьких, спортивних, побутових та інших умінь. За участю мислення в процесі пізнання об'єктів уміння поділяються на *розумові* (порівнювати різні об'єкти, абстрагувати, узагальнювати, здійснювати аналіз, синтез: впізнавати об'єкти за правилами аналогів) і практичні (легко і досконало користуватися інструментами, швидко і чітко писати, виразно читати).

Уміння включають різні дії. Окремі дії, багаторазово повторюючись, автоматизуються і стають *навичками* (швидко читати, конспектувати книгу, записувати лекцію, вітатися з людьми тощо). Для сформованих навичок характерні швидкість і точність відтворення. Міцні навички відтворюються автоматично. В усіх випадках реалізовані навички і вміння є застосуванням знань, що відбиваються на якості цих знань.

До складу загальнонавчальних умінь належать:

а) *навчально-організаційні уміння та навички*: розуміти мету діяльності, визначену вчителем; самостійно визначати мету діяльності й завдання для її досягнення; планувати послідовність виконання завдань; складати план, програму; змінювати шляхи діяльності у зв'язку зі зміною умов її виконання; здатність працювати в різному темпі, прогнозувати результати діяльності; складати алгоритм розв'язування навчальних завдань; розуміти цінність часу та вміти його розподіляти і контролювати;

б) *навчально-інформаційні вміння та навички*: швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію; самостійно шукати нову інформацію з різних джерел; користуватися інформаційно-комунікативними технологіями, каталогами, різноманітною додатковою літературою, складати бібліографію, працювати з графіками, схемами, таблицями, картинками; складати план, тези виступів, доповідей, творчих робіт; працювати самостійно з підручником; знати й вдаватися до прийомів смислового групування матеріалу; вміти впорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація тощо); вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності тощо;

в) *навчально-інтелектуальні вміння та навички*: аналізувати різні навчальні об'єкти, розрізняти їх істотні та неістотні ознаки, типові й одиничні; різнобічно аналізувати один об'єкт, розрізняти його істотні та неістотні ознаки, типові й одиничні; порівнювати, встановлювати тотожність, аналогію; виділяти головні ознаки, об'єкти, якості; виділяти головне в явищах, процесах діяльності; визначати й пояснювати сутність поняття; формулювати висновок – узагальнення, встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки; доводити та спростовувати судження й думки; вилучати зайве за різними ознаками; групувати й класифікувати за певними ознаками; самостійно вести спостереження за різними предметними об'єктами, навчальними діями та процесами; володіти культурою спостереження (планування спостережень, визначення способів кодування інформації, узагальнення результатів); знати й застосовувати методику експерименту;

г) *контрольно-оцінні, рефлексивні вміння та навички*: вміти застосовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності за планом, зразком, аналогією, відповідною схемою; вміти прогнозувати результат, користуватися різними способами виправлення помилок; вдаватися до прийомів поопераційного та підсумкового контролю в процесі виконання навчального завдання; вміти аналізувати, пояснювати і оцінювати свої дії; брати участь у взаємному оцінюванні навчальної роботи в парній, груповій роботі.

Досвід творчої діяльності покликаний забезпечити готовність до пошуку шляхів вирішення нових проблем, формування тих здібностей, які допоможуть молодій людині самостійно та творчо працювати і жити.

Важливими творчими уміннями учня є:

- самостійно переносити знання і уміння у нову ситуацію;
- виявляти пізнавальну складність і формулювати її як завдання, проблему, пізнавальне запитання;
- встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями;
- застосовувати аналогію як засіб засвоєння нового;
- уявляти та прогнозувати (вміння висловлювати припущення, здогадки, гіпотези);
- моделювати, комбінувати, доповнювати, продовжувати, перетворювати;
- вміння виконувати експеримент;
- вміння знаходити різні способи вирішення проблеми, альтернативні докази;
- вміння організувати нову справу;
- вміння брати відповідальність на себе, ризикувати тощо.

Досвід ставлення особистості. Цей компонент є системою мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових ставлень. Його специфічність полягає в оцінному ставленні до себе, до діяльності, до людей, до світу. Досвід ставлення спонукає школяра пізнати об'єктивні закони розвитку світу, оволодіти знаннями, «присвоїти» і використати їх у своїй життєдіяльності. Свідоме пізнання актуалізує суб'єктний досвід, природну психічну активність особистості, а це слугує основою для її розвитку як суб'єкта пізнання, практичної діяльності, подальшої освіти та праці.

3. Формування ключових і предметних компетентностей на уроках історії

Компетентність – сукупність особистих якостей здобувачів освіти (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності в певній соціально та особисто значущій галузі.

Сутність компетентнісного підходу полягає в спрямуванні освітнього процесу на набуття здобувачами освіти важливих компетенцій, тобто загальної здатності особистості виконувати певний вид діяльності, який ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, та є показником успішності.

Система компетентностей в освіті складається з таких груп:

- ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;
- загальногалузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі;
- предметні компетентності – їх набуває здобувач освіти упродовж вивчення того чи іншого предмета.

Основні ознаки ключових компетентностей, як-от поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатомірність, забезпечують широку сферу розвитку особистості.

Одним з найважливіших чинників формування важливих компетенцій є вивчення історії в закладі освіти. Викладання історії вимагає від учителя творчого підходу, особливо у виборі методичних прийомів і засобів. Водночас одним з найбільш вагомих пріоритетів стає формування творчого і критичного мислення здобувачів освіти, орієнтування не стільки на знання, скільки на засвоєння досвіду самостійної роботи. Одним із засобів розвитку особистості в цьому напрямі, а також активізації пізнавальної мотивації на уроках історії, є науково-дослідницька діяльність, яка має включати в себе постановку творчих, дослідницьких завдань і наукове, поетапне їх вирішення.

Предметно-історичні компетенції пов'язані зі здатністю відтворювати різні аспекти історичної дійсності, які є об'єктом вивчення даного предмета. Для історії, як навчального предмета, такою комплексною здатністю ідеально відтворювати минулу й сучасну соціальну дійсність є історична свідомість.

В освітніх програмах з історії відображено основні компетенції, які необхідно сформувати у здобувачів освіти, які виходять насамперед зі знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, що набувають здобувачі освіти в процесі навчання. Так, основними загальнонавчальними вміннями й навичками з історії визначено розумові та мовленнєві (усні та письмові), а до предметно-історичних умінь і навичок належать хронологічні, картографічні та спеціальні.

Історична предметна компетентність – це здатність здобувача освіти до самостійного осмислення історії та культури України в контексті світового історичного процесу та адекватної оцінки соціального й морального досвіду минулих поколінь. Вона має сприяти формуванню (розвитку, розкриттю потенціалу) здобувача освіти як громадянина України, соціально адаптованої та відповідальної особистості через набуття ним таких предметних компетенцій.

Хронологічна компетенція – передбачає здатність орієнтуватися в історичному часі, оскільки історія як безперервний процес розвивається в часі.

Просторова компетенція передбачає здатність орієнтуватися в історичному просторі, адже всі історичні події та явища існують лише в конкретному просторі.

Інформаційно-мовленнєва компетенція – це здатність ефективно й грамотно працювати з різними джерелами історичної інформації та будувати усні й письмові висловлення щодо історичних фактів, історичних постатей та історичної теорії.

Логічна компетенція – це здатність визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів.

Аксіологічна компетенція передбачає здатність формулювати оцінки та версії історичного руху й розвитку.

Якщо співвіднести зміст і вимоги ключових, галузевих і предметних компетентностей (компетенцій), стає очевидним, що таке бачення може забезпечити системний підхід до формування життєвої компетентності здобувача освіти як міжпредметного результату якісної освіти. Предметні компетентності (їх сукупність) відбивають особливості змісту й способів пізнання відповідної науки, у нашому випадку – історії. Подані формулювання створюють об'єктивну основу для визначення чіткої та ясної позиції вчителя як у побудові навчального процесу, так і в оцінюванні його результатів.

Усі перераховані компоненти змісту історичної освіти взаємопов'язані і взаємозумовлені. Уміння без знань неможливі; творча діяльність здійснюється

на основі певних знань і умінь; вихованість передбачає знання про ту дійсність, до якої встановлюється те чи інше ставлення; знання про діяльність, забарвлену емоціями, передбачають поведінкові уміння та навички. Засвоєння цих компонентів соціального досвіду дасть змогу молодій людині не тільки успішно функціонувати у суспільстві, бути хорошим виконавцем, а й діяти самостійно, змінювати його. Тому сучасний зміст шкільної освіти готує учнів до реального життя, але готує так, щоб випускник школи був здатним робити власний внесок у систему, що існує, аж до її реформування.

4. Принципи формування історичних знань

Поставлені перед сучасною школою цілі визначають структуру історичної освіти. Під структурою розуміється послідовність викладання курсів всесвітньої та вітчизняної історії й передбачає однократне, хронологічно послідовне вивчення історичного минулого з найдавніших часів до сучасності. У методиці існує два принципи історичної освіти: лінійна та концентрична. Кожен із принципів має свої переваги і недоліки.

Лінійний принцип структури історичної освіти має на меті однократне, хронологічно послідовне вивчення історичного минулого від найдавніших часів до сучасності.

Концентричний принцип структури історичної освіти передбачає неодноразовий підхід до одних і тих самих хронологічних відрізків минулого людства, кожного разу підвищується рівень аналізу. Якщо проаналізувати принципи, то дійдемо до висновку, що ані та, ані інша структура освіти не існують у чистому вигляді.

Історичні знання є головним елементом історичної освіти. У них сконцентрований соціальний досвід людства. Історичні знання:

- є базою для правильного розуміння минулого людства і його майбутнього;
- спрямовані на формування наукового світогляду;
- націлені на виховання учнів, формування їх політичних поглядів.

Процес формування історичних знань – довготривалий, складний і потребує методичної грамотності.

Історичні знання мають чітку структуру, в яку входять шість компонентів:

- історична уява;
- історичні поняття;
- історичні закономірності;
- відношення учнів до історичних подій та діячів;
- формування знань про саму історичну науку;
- оволодіння методами і прийомами з історичним матеріалом.

Першим компонентом структури історичних знань є *формування історичних уявлень*. Історичні уявлення формуються на базі ознайомлення з історичними подіями, фактами, явищами та особами. Історичні факти вивчаються в часі (за допомогою системи хронології) і в просторі (пізнання історичної географії за допомогою історичної мапи, тобто локалізація фактів). Отже, історичні знання націлені на навчання, розвиток і виховання учнівської молоді.

Пізнання історичних фактів здійснюється через конкретні, емоційно забарвлені образи. А звідси і головне завдання вчителя – створити історичні образи. Для того, щоб сформувані історичні уявлення, необхідно знати:

- роль фактів у вивченні історії;
- класифікацію фактів;
- співвідношення між фактами;
- засоби, якими формуються історичні уявлення.

Пізнання історії починається із засвоєння фактів. Усі факти неповторні, унікальні, вони в минулому. Тому їх пізнання повинно йти шляхом асоціативних зв'язків. Важливі як поодинокі факти, так і їх сукупність. На основі групи фактів можна виявити суттєві зв'язки, зробити узагальнення.

Історичні факти мають класифікацію на *три групи*: факти-події, факти-явища, факти-процеси. Факти-події – це неповторні, поодинокі факти. Факти-явища – це факти, які повторюються багато разів. У них відображено риси епохи. Факти-процеси – це ланцюг взаємопов'язаних у часі фактів.

Факти розрізняють також *за складністю, об'ємом та значущістю*. Історичні факти бувають *першого і другого порядку*. Якщо подія складна, то її треба розглядати послідовно. Спершу розглянути факти другого порядку – вони допоможуть зрозуміти сутність події першого порядку. Ступінь висвітлення фактів має бути різним. Головні факти, на базі яких формують провідні ідеї курсу, треба розглядати повністю, а другорядні – розкривати стисло. Вивчення одиничних фактів допоможе зрозуміти типові явища.

Важливою проблемою для вчителя історії є проблема співвідношення фактів та узагальнень. Вчителю не можна захоплюватися показом хоч і цікавих, але одних лише фактів. Не можна вдаватися і в іншу крайність – захоплюватися лише висновками та узагальненнями без спирання на факти. Вирішити цю проблему можна шляхом розумного поєднання фактів і висновків. Вчитель має обирати факти:

- лише науково достовірні;
- ті, які мають значення для історії;
- конкретні та образні.

Під час відбору фактів необхідно *враховувати вік дітей*. У середній групі класів дітей треба зацікавити яскравими, образними фактами. У старшій школі

на базі фактів вчити узагальнювати, формувати переконання. Процес навчання повинен йти від знання фактів до їх систематизації та узагальнення. В цьому полягає інструмент пізнання історії.

Пізнання фактів йде через раціональний та почуттєвий ступінь. На почуттєвій основі пізнання відбувається живе споглядання. Вчителю треба зробити акцент на словесні та наочні форми навчання, готувати цікаві співвідношення, що запам'ятовуються, використовувати мапи, схеми, аплікації, малюнки. У процесі пізнання складаються історичні уявлення про факти, про історичний час, історичний простір.

Вчителю необхідно приділяти особливу увагу *роботі учнів із цифровим матеріалом*. Робота з датами потребує тривалого навчання і постійних тренувань. Розрізняють три види дат:

- *основні* (їх необхідно запам'ятовувати на тривалий час). Наприклад, дата заснування держави, найважливіші віхи в житті країни;
- *опорні* (вони необхідні на період вивчення курсу);
- *другорядні* (їх використовують для встановлення зв'язку між опорними датами).

Переходячи до вивчення дат, вчитель ознайомлює учнів із системою їх запису: одні дати записуються арабськими цифрами (1562), інші – римськими (V, X ст.). Дати бувають нашої ери і до нашої ери. Записують їх скорочено: до н. е. та н. е. Вивчаючи стрічку часу, учнів необхідно навчити користуватися нею. На стрічку часу треба нанести кілька дат до н. е. та дат н. е. і запропонувати дітям виконати низку історичних завдань.

Навчання використання дат здійснюється й за допомогою таблиці (хронологічної, синхроністичної). Учні треба привчати користуватися не лише таблицею, наведеною в підручнику, але й самим у зошитах до кожної теми складати хронологічну таблицю. Робота з таблицями і картами дасть змогу усвідомити загальні та специфічні особливості перебігу подій. Отже, робота з датами потребує від вчителя методичної послідовності, системності та контролю за засвоєнням дат учнями.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Схарактеризувати компоненти навчальної діяльності учнів.
2. Назвати і пояснити принципи відбору матеріалу з історії.
3. Пояснити, чим відрізняються історичні події від історичних явищ.
4. Показати шляхи формування понять на уроках історії.
5. Показати шляхи формування умінь на уроці історії.

ТЕМА 4. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З ІСТОРІЇ

1. Поняття і структура навчально-методичного комплексу.
2. Програма курсів історії у закладах загальної середньої освіти.
3. Сучасний підручник історії як джерело знань і засіб навчання.



Основні поняття і терміни: навчально-методичний комплекс, програма з історії, державний стандарт, підручник, посібник, методичні рекомендації.

1. Поняття і структура навчально-методичного комплексу

Навчально-методичний комплекс (НМК) – це певна чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці.

Під навчальними комплексами зазвичай розуміють навчально-методичну літературу, наочні та інші засоби навчання з кожного курсу історії, об'єднані концептуально, структурно та змістовно, використання якої забезпечує досягнення учнями освітніх результатів, передбачених Державним стандартом освіти та навчальною програмою, за умов оптимальної реалізації дидактичних можливостей кожного зі структурних компонентів комплексу.

Мета призначення НМК дисципліни полягає в тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес із певної дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання. Лише за дотримання цієї умови НМК буде являти собою комплекс у повному розумінні цього слова – сукупність різних засобів навчання, що складають одне ціле.

Процес створення навчально-методичного комплексу з історії має базуватися на реалізації системи загальнодидактичних принципів: гуманізації, диференціації та індивідуалізації, системності, науковості, наочності, комплексності та структурної цілісності, проблемності, дискусійності та креативності.

В умовах сучасної особистісно-орієнтованої освіти навчально-методичні комплекси з історії виконують у навчальному процесі систему методичних функцій, до яких належать: інформаційна, трансформаційна функції, функція управління, функція систематизації, функції організації закріплення знань, функція організації контролю та самоконтролю знань, функція організації самоосвіти, інтегруюча, координуюча, інтерактивна, виховна функції. Ці функції визначають зміст, структуру та методичний апарат компонентів навчально-методичного комплексу з історії.

У систему методичних вимог до навчально-методичного комплексу загалом та його окремих структурних компонентів входять такі: реалізація основних засад особистісно-орієнтованої парадигми навчання; орієнтованість НМК на гу-

манітаризацію та гуманізацію історичної освіти; врахування психологічних характеристик навчальної діяльності учнів певного віку (активізація пізнавальних інтересів учнів, розвиток аналітичного, критичного та творчого мислення); дотримання спадковості НМК з історії для різних класів та реалізація його засобами міжпредметних зв'язків; чітке визначення методичних цілей і завдань комплексу та можливостей кожного структурного компонента НМК у їх розв'язанні з метою забезпечення структурної єдності; забезпечення пріоритету процесуального складника НМК над інформаційною; спрямованість навчально-методичних комплексів на досягнення учнями конкретних результатів; оптимальне поєднання організації репродуктивної та творчої діяльності учнів в компонентах НМК; можливість реалізації вчителем диференційованого підходу до учнів залежно від їхніх вікових та індивідуальних особливостей, використовуючи компоненти НМК.

До складу навчально-методичного комплексу з курсів історії для основної школи входять:

- підручник або навчальний посібник;
- методичні рекомендації до курсу та календарно-тематичне планування;
- методичний посібник для вчителя;
- робочий зошит із друкованою основою;
- зошит тематичного оцінювання;
- хрестоматія;
- книга для додаткового читання.

Об'єднання засобів навчання у цілісну систему – навчально-методичний комплекс – приводить до суттєвого підвищення ефективності кожного з його компонентів. Необхідністю та реальною можливістю стає в такому випадку обґрунтований розподіл методичних функцій між компонентами комплексу з чіткою орієнтацією на обов'язкове здійснення функціонально-цільового призначення кожного з компонентів.

У системі навчально-методичного комплексу проходить розвантаження поліфункціональності підручника шляхом перенесення функціонального навантаження на інші компоненти комплексу. Як основний компонент НМК, підручник відіграє організаційну і спрямовуючу роль, визначає основний зміст освіти, структуру її реалізації, а інші навчальні засоби, які доповнюють підручник, забезпечують конкретизацію, диференціацію та індивідуалізацію змісту освіти і способів оволодіння нею.

На основі визначення відповідних принципів, функцій, компонентного складу та системи методичних вимог розроблено та запроваджено у практику навчальних закладів експериментальні навчально-методичні комплекси зі всесвітньої історії для основної школи. Зокрема, це такі навчально-методичні комплекси:

- а) інтегрований курс «Всесвітня історія. Історія України», 6 клас;
- б) навчальний курс «Історія середніх віків», 7 клас;
- в) навчальні курси історії України та всесвітньої історії для 8–11 (12) класів, а також інтегровані курси: «Історія: Україна і світ», «Досліджуємо історію і суспільство», «Вступ до історії України та громадянської освіти».

Сьогодні розроблені ключові аспекти викладання курсів історії:

Адаптаційний цикл (5–6 класи). Це пропедевтичний курс, який готує до системного вивчення історії, презентуючи значущі сюжети історії України та світу.

Базове предметне навчання (7–9 класи). Домінує проблемно-тематичний підхід з хронологічно-подієвою логікою, що розглядає основні події історії України та світу за історично-культурними періодами.

Подальшого вивчення потребують питання детальної розробки методичних засад різних структурних компонентів навчально-методичного комплексу та методики використання НМК в старшій школі.

Методичні посібники можуть бути як докладні поурочні, так і тематичні, де даються розробки окремих тем курсу. У поурочних посібниках зазвичай пропонується рекомендації проведення варіантів уроків з урахуванням різного рівня розвитку учнів. Зазвичай у посібниках надано систему роботи над вміннями різного виду, над поняттями і т. ін. Посібники необхідні вчителям для скорочення часу підготовки до уроків, що особливо важливо за високого тижневого навантаження. До того ж така допомога є вкрай важливою для вчителів-початківців.

У *методичних рекомендаціях до підручника* включено матеріали, які допоможуть вчителю планувати викладання курсу вітчизняної та всесвітньої історії, практикувати різноманітні форми навчальних занять, здійснювати систематичний контроль за якістю навчання, використовувати всілякі види пізнавальних завдань і т. ін.

Блочно-тематичне планування курсів історії розробляється у чіткій відповідності з Тимчасовими вимогами до обов'язкового мінімуму змісту основної загальної освіти (історія) та програмою з історії у закладах загальної середньої освіти. Виділення як основної структурної одиниці навчального процесу не уроку, а комплексу навчальних занять (тематичного блоку), об'єднаних загальною темою і цільовою установкою, дало змогу:

- на практиці реалізувати закони психології засвоєння інформації; свідомо організувати навчальний час для «занурення» в нову тему, далі – для поглиблення та конкретизації історичних знань та розвитку пізнавальних умінь і, нарешті, для їх систематизації та узагальнення;

- раціонально використовувати різні типи і види уроків, а також інші форми навчальних занять з історії, домагаючись їх оптимальної взаємодії та ефективності;

- планомірно ускладнювати види навчальної роботи, забезпечуючи розвиток та вдосконалення пізнавальних умінь школярів;
- організувати поточний контроль якості навчання, використовуючи різноманітні й адекватні навчальним завданням форми і способи перевірки знань і умінь школярів;
- заздалегідь передбачити випереджаючі завдання і заняття, що вимагають довгострокової і поглибленої підготовки.

Методичні рекомендації даються тільки щодо оригінальних форм навчальних занять з історії, до яких належать шкільні лекції, лабораторні заняття з підручника і документів, семінари, практикуми, диспути та ігрові заняття. Зазвичай вони проводяться не частіше одного-трьох разів на рік, але вимагають найбільш ретельної підготовки як вчителя, так і учнів.

Основним структурним компонентом інформаційно-методичного забезпечення є створення електронного навчально-методичного комплексу дисципліни.

Форми проведення занять за використання електронного навчально-методичного комплексу (зокрема інформаційно-методичного блоку) зазнають певних змін:

- істотній модернізації піддаються лекційні і практичні заняття – викладач у процесі заняття може широко використовувати мультимедійні презентації, які являють собою тематично й логічно зв'язану послідовність інформаційних доз навчального матеріалу, тезово відображають його ключові моменти, включають основні формули та схеми, а також статичні та динамічні зображення об'єктів, які вивчаються. Їх демонстрація здійснюється за допомогою мультимедійного проєктора;
- учні до початку заняття можуть отримати опорні конспекти, які являють собою комплект слайдів презентацій, роздрукованих так, щоб сторінка містила кілька слайдів та поле для заміток. Такі конспекти дають змогу зосередитися на демонстрації презентацій, не витрачаючи часу на копіювання зображень.

Під час проведення практичних робіт з історії учні мають можливість працювати з матеріалом, який вивчається, в інтерактивному режимі, тобто впливати на роботу інформаційного засобу. Такий підхід до планування, організації й проведення навчального процесу дає змогу не лише ефективно реалізувати навчальні плани та оптимізувати управління навчальним процесом, а й забезпечувати якісну підготовку фахівця.

Водночас на практиці в методичних посібниках з історії для вчителів, у кращому випадку, вказуються два компоненти: 1) коло знань, які вчитель повинен дати учням; 2) практичні вміння і навички, які повинен сформувати вчитель. У такому визначенні мети учень виступає як об'єкт впливу вчителя, водночас як результатом треба вважати те, що засвоєно учнями. Все це призводить до

того, що тема вивчається заради самої теми, безвідносно до дидактичних цілей, яким і підпорядковане вивчення матеріалів. Результатом такого підходу є безсистемність, формалізм у знаннях учнів.

Вихідним орієнтиром у розробці цілей є той комплекс ідей, засвоєння яких (до рівня вміння керуватися ними) є показником результативності уроку. Ідейна спрямованість, як стрижень усіх цілей уроку історії і всього педагогічного задуму загалом, забезпечує цілісність уроку. Вона ж визначає і включення вивчення матеріалу в загальну методику навчання, яка підпорядкована єдиним загальнодидактичним цілям.

2. Програма курсів історії у закладах загальної середньої освіти

Навчальні програми містять детальні плани вивчення різних предметів. Вони визначають зміст, обсяг та послідовність навчального матеріалу, а також очікувані результати навчання для учнів. Програми з історії та громадянської освіти визначають конкретні теми, що вивчаються, та кількість годин, виділених на кожну тему.

Навчальні програми розробляються на основі Державного стандарту загальної середньої освіти та визначають зміст, обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти.

Зміст сучасних навчальних програм визначає, що саме вивчається, в якій послідовності та як це вивчається. Вони включають у себе перелік тем, розподіл годин на їх вивчення, а також очікувані результати навчання.

Послідовність вивчення курсів історії за класами

Клас	Навчальний курс	Кількість годин
5	«Історія. Громадянська освіта» / «Історія. Суспільство»: <i>пропедевтичний курс</i>	35
6	«Історія України. Всесвітня історія»: <i>інтегрований курс</i>	70
7	«Історія: Україна і світ» (<i>інтегрований курс</i>) або ж окремо «Всесвітня історія» та «Історія України»	70
8	Історія України	52
	Всесвітня історія	35
9	Історія України	52
	Всесвітня історія	35
10	Історія України	52
	Всесвітня історія	35
	Історія: Україна і світ: <i>інтегрований курс</i>	
11	Історія України	52
	Всесвітня історія	35
	Історія: Україна і світ: <i>інтегрований курс</i>	

Теоретичний матеріал програми включає в себе поняття різних ступенів узагальнення. Програма визначає світоглядні ідеї – прогресивний поступовий

розвиток, закономірні зміни формацій, роль особистості та народу в історії. Під час вивчення кожного курсу історії вчитель формує відповідні поняття. Він має звернути особливу увагу на засвоєння учнями основних понять та провідних ідей, які виділено у програмі кожного навчального курсу.

У процесі вивчення історії учні повинні засвоїти закономірності історичного розвитку, знайти основні історичні факти, поняття, терміни, важливі дати, розглянути історичний процес за причинно-наслідковими зв'язками, розуміти їх значення, взаємозв'язок, значення історії в житті людини.

Матеріал у програмі згруповано відповідно до віку учнів. Програма позбавлена жорсткого поурочного поділу і не є поурочним плануванням, а лише окреслює необхідний навчальний матеріал. Такий підхід надає більшу свободу вчителю, який має можливість гнучкіше розподіляти навчальний матеріал, обирати оптимальні форми і методи навчання, рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів. Визначаються уміння та навички / компетентності, над формуванням яких треба працювати на уроці.

Отже, навчальні програми визначають рівень знань, перелік вмінь та навичок учнів. У них послідовно представлена тематика навчального предмета, зміст з основним теоретичним та фактичним матеріалом, вони спрямовані на розв'язання від надмірної деталізації та докладних формулювань.

3. Шкільний підручник історії як джерело знань і засіб навчання

Основним джерелом знань для учня і засобом навчання продовжує залишатися шкільний підручник. Вимагається, щоб у ньому було розкрито основи історичної науки відповідно до вікових особливостей учнів. У дидактиці утвердилося таке визначення шкільного підручника: це масова навчальна книга, яка у концентрованому вигляді містить знання з конкретної наукової дисципліни і слугує допоміжним засобом для організації навчальної діяльності учнів.

Підручник як джерело знань для учня адаптований до шкільної програми. Він поділений на теми (розділи) і параграфи. В тексті книги виділено і роз'яснено поняття і терміни. В основний текст включено фрагменти документів, довідковий апарат, запитання і завдання. Вони логічно продовжують або уточнюють зміст параграфів. У кінці тем подано рекомендації: що необхідно згадати з попередньо вивченого, як виконати завдання. Питання для узагальнень, додатковий текстовий матеріал вміщено в кінці розділів. Цей матеріал виконує роль книги для читання або слугує основою для організації творчої, проблемної діяльності учня на уроці.

Незважаючи на певні відмінності, шкільні підручники мають багато спільного. Зміст підручника поділяється на основний (теоретичний і фактичний) матеріал, додатковий (фрагменти документів, уривки з творів художньої історич-

ної літератури, довідки), пояснювальний (визначення і коментарі). Ядро основного тексту становлять знання про найважливіші ідеї і поняття, теорії, історичні способи діяльності людей. Під час аналізу змісту підручника й підготовки до уроку вчителю важливо виявити базові знання – це приблизно 1/3 змісту. Під час пояснення на уроці 2/3 становить додатковий матеріал, який покликаний яскраво і переконливо розкрити зміст даної теми.

У шкільному підручнику розгорнутий виклад матеріалу поєднується з конспективним. Основні факти подані детально, образно, доповнені документами та ілюстраціями, факти другорядної значущості – зазвичай конспективно.

Складність тексту підручника може бути предметною, логічною і мовною. Складність історичного змісту залежить від насиченості тексту поняттями, термінами, висновками теоретичного характеру.

До позатекстових компонентів підручника належать ілюстрації, схеми, завдання і запитання, а також фрагменти документів. Ілюстрації і схеми підручника використовуються для створення образів минулого. Вони розкривають зміст книги засобами образної і знакової наочності. Додаткові ілюстрації використовуються тільки у поєднанні з роботою над текстом. Незалежні ілюстрації прямо не пов'язані з текстом і тому їх можна використовувати для його доповнення та розвитку в процесі проблемних уроків, створення і розв'язання логічних завдань.

Основну частину методичного апарату підручника складають питання і завдання до параграфу. Вони допомагають учням свідомо і глибоко засвоїти зміст уроку, а вчителю дають можливість керувати навчальною діяльністю учнів. Зазвичай питання є різної складності, що дає вчителю можливість диференціації у роботі з учнями.

Робота учнів із підручником передбачається для учнів з 5 до 11 класів із поступовим ускладненням. Учні середньої ланки знаходять у підручниках визначення понять, висновки і узагальнення, вчать скласти прості плани. Учні старших класів проводять аналіз тексту, фрагментів документів, складають розгорнуті плани тем і розділів, пишуть свої варіанти тих чи інших тем.

Проблема якісного підручника з історії була і залишається дотепер важливим предметом обговорення і критики педагогічної громадськості, тому що підручник усе ще зберігає статус домінуючого засобу навчання не лише в Україні, але й у інших країнах Європи. Наше завдання нині – спроба поставити питання про вироблення загальних критеріїв підручника з історії, що дають змогу співвідносити суспільно схвалені і прийняті педагогічні вимоги до шкільного курсу історії та способи їх практичної реалізації.

Думка про те, що виховання активного громадянина демократичної держави вимагає зміщення акцентів в освіті, більшої уваги до людини, стала загальноприйнятною. Нові підручники і посібники з історії України відрізняються від

майже «безлюдних» підручників радянської доби передусім величезною кількістю дійових осіб. Проте й надалі пересічна людина представлена об'єктом історії, а її особисті переживання, ідеї, переконання практичного значення не мають. Соціальна історія, історія людини, матеріальної та духовної культури в підручниках новітньої історії представлена недостатньо.

Мета підручника історії – запропонувати учням і вчителям засоби для роботи із різними інтерпретаціями минулого. В Україні вже з'являються підручники, що пропонують різні наукові інтерпретації та первинні історичні джерела, щоб практикувати цей підхід. У таких умовах учням надається можливість розвивати зріле критичне ставлення до всіх матеріалів. Такі підручники відкриті для відгуків та особистісного розвитку учнів.

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. За умови правильного викладання історія розвиває уміння аналізу та оцінки. Тому, окрім визначення того, що учні повинні знати, – тобто формування історичного розуміння, – дуже важливо також брати до уваги, що саме учні повинні вміти, щоб ефективно застосовувати ці знання на практиці.

На уроці найкраще запам'ятовується той фактичний матеріал, яким учні оперують (аналізують, порівнюють, узагальнюють) з метою самостійного пояснення якоїсь події, явища. Зроблені висновки виступають як переконання школярів і засвоюються міцно. Цьому сприяє використання в підручниках історичних джерел (документи, спогади, свідчення очевидців тощо). Тому певним досягненням нового покоління підручників є те, що документи включені в усі підручники основної школи. Вони віднайшли своє місце в тексті або в кінці параграфа, часто супроводжуються питаннями чи завданнями. Призначення цих матеріалів у шкільній освіті – допомагати створювати яскраві, виразні образи подій, особистостей, епох, а також засвоєння навичок історичного аналізу.

У багатьох сучасних українських підручниках покращено підбір питань і завдань, спрямованих вже не на механічне відтворення тексту, а на систематизацію, аналіз, оцінку інформації, вирішення проблемних ситуацій, творчих завдань тощо. Це створює передумови для активнішого та зацікавленого вивчення школярами історії, розвитку важливих світоглядних уявлень, соціалізації особистості.

Нині ведеться інтенсивна робота з визначення концептуально-методологічних засад, завдань та мети шкільної історичної освіти, а отже, й підручника з історії, на наступні десятиліття. У цей процес повинні активно бути залучені, на нашу думку, і вчителі. Водночас варто зазначити, що для рівноправної і конструктивної співпраці науковців та педагогів-практиків необхідний ще один важ-

ливий чинник – наявність демократично мислячого, поінформованого, компетентного вчителя, ознайомленого із новими досягненнями та науковими і педагогічними дискусіями на національному та європейському рівні.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Назвати й охарактеризувати структурні компоненти сучасного підручника з історії.
2. Назвати порядок вивчення історії в ЗЗСО України.
3. Назвати й охарактеризувати структуру шкільної програми з історії.
4. Назвати і пояснити пріоритети викладання шкільного курсу історії на сучасному етапі.

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИКА ІСТОРІЇ

ТЕМА 5. ПОНЯТТЯ ПРО ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

1. Поняття і сутність дидактики історії.
2. Процес навчання як центральна категорія дидактики історії.
3. Функції і принципи процесу навчання.



Основні поняття і терміни: дидактика, процес навчання, компоненти навчання, принципи навчання.

1. Поняття і сутність дидактики історії

Традиційно вважалося, що істинним є тільки наукове пізнання історії. Але практика показує, що форми пізнання історії змінилися. Домінування тільки наукової форми пізнання призводить до відсутності стійкого інтересу до пізнання минулого. Суттєво розширюється склад суб'єктів історичної освіти. В отриманні історичній освіти активно бере участь сім'я, яка є носієм сімейних традицій, представники засобів масової інформації, які відображають історичний досвід у різних формах і під різними кутами зору, учасники історичних подій, як носії емпіричного знання, представники історичної науки.

Дидактика історії – це галузь педагогіки, що вивчає теоретичні основи навчання історії. Вона досліджує, як учні засвоюють історичні знання, розвивають уміння та навички, а також формують своє ставлення до історичних подій.

Історична наука, незважаючи на її значення в сучасному світі, – не єдина форма духовного освоєння історичного досвіду. Відображення історичного минулого можливе в трьох формах: стихійно-емпіричній, художньо-образній та науковій. Відповідно можна виділити три форми пізнання минулого: художню, наукову, стихійно-емпіричну.

Як теоретична наука дидактика історії вивчає сукупність факторів, що впливають на процес пізнання історичного досвіду. *Інтереси учнівської молоді змінюються на різних етапах навчання*, і змістовий матеріал повинен відповідати новим умовам.

Друга актуальна проблема дидактики історії полягає у співвіднесенні навчального предмета історії та історії як науки, у *способах трансформації досягнень історичної науки в навчальний матеріал*.

Центральне місце займає категорія історичної свідомості як стрижнева дидактична категорія, що визначає структуру історичної освіти як засобу розвитку особистісних функцій.

Особливе місце в дидактиці історії займає явище компетентності учнів в області історичного минулого. Як визначити рівень історичної освіченості, що

розуміти під якістю історичної освіти і як їх виміряти? Ці питання також є предметом дидактики історії. Традиційна перевірка і облік знань обмежувалися лише перевіркою знань і умінь. В умовах зміни цільових установок навчального предмета змінюються і його результати. Основним показником історичної освіченості повинна стати наявність у кожного студента індивідуальної історичної свідомості, що визначає його ставлення до основних об'єктів навколишнього світу.

Розвиток історичної свідомості як форми духовного освоєння світу передбачає розробку адекватного типу історичної освіти та системної підготовки сучасного фахівця з історії.

Дидактика історії включає теми щодо змісту, методів, форм і засобів навчання історії, а також цілей і принципів історичної освіти. Вона вивчає, як передавати історичні знання, формувати навички аналізу та критичного мислення в учнів зі врахуванням їхніх вікових особливостей та потреб суспільства.

Основні напрями та теми дидактики історії:

Зміст історичної освіти. Визначення обсягу та структури історичних знань, що входять до навчальної програми. Поняття про процес навчання, його складники.

Відбір історичного матеріалу. Добір історичного матеріалу, який відповідає освітнім та виховним цілям суспільства.

Методи та прийоми навчання. Розробка ефективних методів викладання історії, що сприяють засвоєнню знань і формуванню вмінь. Вивчення прийомів роботи з історичними джерелами, картами, історичними документами.

Організаційні форми навчання. Вивчення та вдосконалення форм організації навчання, як-от уроки, позакласна робота, дослідницька діяльність.

Цілі та виховний потенціал історичної освіти. Визначення мети історичної освіти, що включає формування історичної свідомості та патріотизму. Аналіз впливу навчального процесу на формування переконань, громадянської позиції та вміння вчитися на історичних помилках.

Педагогічні технології та інновації. Вивчення та застосування сучасних педагогічних технологій для підвищення якості історичної освіти.

У класифікації рівнів навчання ми спираємося на *таксономію Блума*, що передбачає репродуктивні та компетентнісні завдання для учнів.

Таксономія Блума класифікує рівні навчання за шістьма когнітивними рівнями складності, що застосовуються і до історії: пам'ятати (відтворення фактів), розуміти (пояснення ідей), застосовувати (використання знань), аналізувати (знаходження зв'язків), оцінювати (обґрунтування суджень) та створювати (генерація нових ідей). Ці рівні утворюють ієрархію, де оволодіння вищим рівнем передбачає розуміння попередніх.

Шість когнітивних рівнів (за оновленою таксономією):

- Пам'ятати (Remembering) – відтворення фактів, термінів, базових концепцій та відповідей на запитання «хто?», «що?», «де?», «коли?». Приклад: згадати ключових історичних подій, назвати правителів, учасників битви.
- Розуміти (Understanding) – пояснення ідей, концепцій та причинно-наслідкових зв'язків. Приклад: пояснити причини, що призвели до початку війни, або наслідки певної соціальної реформи.
- Застосовувати (Applying) – використання знань та концепцій у нових ситуаціях. Приклад: використати знання про географію для пояснення маршруту певного походу, або порівняти політичні системи різних історичних періодів.
- Аналізувати (Analyzing) – розбиття інформації на частини, виявлення зв'язків та закономірностей. Приклад: порівняти дві різні історичні події, щоб зрозуміти їх спільні та відмінні риси; проаналізувати мотивацію історичних персонажів.
- Оцінювати (Evaluating) – обґрунтування своєї думки, ухвалення рішень та суджень, оцінка значущості. Приклад: оцінити ефективність певної історичної політики, аргументувати, чи була певна історична постать героєм чи анти-героєм.
- Створювати (Creating) – сутність: генерація нових ідей, створення чогось нового на основі наявних знань. Приклад: створити власний історичний сценарій, розробити новий план вирішення історичної проблеми, написати оригінальну статтю про певну історичну подію.

Як і будь-яка теоретична модель групування результатів навчання, таксономія Б. Блума має свої сильні і слабкі сторони. Її перевагами називають те, що мислення відображено в ній у простій, структурованій і доступній для педагогів-практиків формі; той, хто навчається, отримує глибокі, систематизовані і структуровані знання, набуває досвіду застосування знань на практиці, розвиває власну навчально-пізнавальну активність, отримує можливість розвитку творчих пізнавальних здібностей. Водночас зрозуміти, що таке «аналіз» (процес уявного або справжнього розчленування складного об'єкта на частини для кращого розуміння) чи «оцінка» – у нашому розумінні «результат процесу; прийняте позначення якості знань і поведінки учнів; думка, міркування про якість, характер чогось» у пропонованій теоретичній моделі – важко. До того ж учені вказують, що важко узгодити проєктну діяльність студентів, технологію розв'язання проблемних ситуацій (а також інших сучасних видів навчально-пізнавальної діяльності) з цією таксономією освітніх результатів. Натомість найвразливішим у когнітивній таксономії (і це зазначав Б. Блум) є те, що існує фундаментальна різниця між категорією «знання» й іншими п'ятьма рівнями, які «мають справу з інтелектуальними уміннями і навичками» – фактично між знанням і розумовими операціями.

2. Процес навчання як центральна категорія дидактики історії

Процес навчання є центральною категорією дидактики історії, оскільки він охоплює всі аспекти засвоєння знань, умінь та навичок з історії, формування світогляду учнів та розвиток критичного мислення в історичному контексті. Дидактика історії досліджує закономірності, принципи, методи та форми організації цього процесу, щоб зробити його ефективним та цілеспрямованим.

Ми вже знаємо, що латинське слово *processus* означає рух, просування вперед. Поняття «навчання» сучасною дидактикою трактується як упорядкована взаємодія вчителя та учнів, спрямована на досягнення завдань освіти. Поняття «процес навчання», «навчальний процес» пов'язані з розвитком навчання в часі та просторі й означають послідовність його актів.

Зрозуміло, що процес навчання неможливий без взаємодії, співробітництва, партнерства між педагогами і учнями, їх спільної діяльності. Взаємодія передбачає безпосередні контакти вчителя й учня, співробітництво, партнерство – контакти, дія яких може поширюватись у часі та просторі. Наприклад, виконання учнями домашніх завдань, проведення самостійних спостережень, досліджень тощо. У будь-якому варіанті головним є те, щоб ці контакти сприяли стимулюванню, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, її організації. І це доволі суттєво: без інтересу до навчального предмета, навчального матеріалу учень не буде працювати ні в класі, ні вдома.

У такому випадку будемо вважати, що *процес навчання* – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) учителя та учнів, під час якої здійснюється стимулювання і організація активної навчально-пізнавальної діяльності школярів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості.

Визначальними умовами навчання як діяльності є мета освіти і завдання (навчальні, виховні, розвивальні) навчальної діяльності, потреби і мотиви навчально-пізнавальної діяльності школярів, зміст матеріалу, який підлягає засвоєнню учнями. Ці умови взаємопов'язані й взаємозалежні. Цілі навчання визначають його зміст. Потреби і мотиви навчальної діяльності суттєво впливають на активність учнів, їх ставлення до навчальної праці і, зрештою, на результати навчання. Натомість мотиви формуються в процесі навчання, залежать від його організації, методів і прийомів навчання, засобів і змісту навчального матеріалу. Цілі навчання зумовлюють також характер діяльності вчителя й учнів, форму, методи, засоби навчання. Результат навчання залежить від результату взаємодії всіх компонентів процесу. Це свідчить про те, що процес навчання є складною цілісною системою. Найважливішими його структурними компонентами є: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольний-регулювальний і оцінно-результативний.

Навчання має двосторонній характер і зумовлює необхідність тісної взаємодії вчителя та учнів на всіх етапах навчальної роботи, від постановки її цілі до оцінювання знань. Якщо на одному з цих етапів той чи інший учень «не включається» в навчально-пізнавальну діяльність, його навчання припиняється.

Виділення окремих структурних компонентів процесу навчання дає чітке уявлення про те, як потрібно підходити до його організації. Ця організація містить: постановку цілей навчання, визначення завдань навчальної роботи, збудження потреби учнів в оволодінні навчальним матеріалом, чітке визначення його змісту, залучення учнів до пізнавальної діяльності з метою осмислення, засвоєння матеріалу тощо.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання не обмежується тим, що, викладаючи матеріал, вчитель використовує певні методичні прийоми. Це завдання вирішується і під час визначення цілей навчання, завдань навчальної роботи, формування мотиваційної сфери учнів, структурування змісту навчальних занять та ін.

Компоненти процесу навчання характеризують певний етап (цикл) взаємодії педагога й учнів. Схема показує зміну процесу в часі, його постійний рух, розвиток, тобто динамізм.

Процес навчання в сучасних умовах є безперервним, таким, що вказує на єдність усіх ступенів навчання, наступність етапів навчальної роботи. Саме тому його називають перманентним.

Під час розгляду структури процесу навчання необхідно виявити його побудову, основні компоненти і зв'язки між ними, що обов'язково передбачає взаємодію викладача і учнів. Під час найбільш широкого розгляду, процес навчання складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання і навчання.

Навчання неможливе без одночасної діяльності вчителя та учнів, без їхньої дидактичної взаємодії. Взаємодія може протікати як у безпосередній, так і в опосередкованій формі. За безпосередньої взаємодії викладач і учні спільно реалізують завдання навчання. За опосередкованої взаємодії учні виконують завдання і інструкції, що були надані викладачем заздалегідь. Процес у певних випадках може протікати і без викладача. Яскравий приклад такої взаємодії – дистанційне навчання. Натомість процес викладання обов'язково передбачає наявність активного процесу навчання.

Спілкування під час навчання справляє доволі сильний вплив на мотивацію навчання, формування позитивного відношення до навчання, створення сприятливих морально-психологічних умов для активного учіння. Усе сказане вище є важливим у дистанційному навчанні під час роботи на відстані, тому доцільним є докладне знайомство з правилами мережевого етикету.

Картина цілісного процесу чи явища постає як повна, реалістична, якщо відомі різні погляди на нього. Щоб підготуватися до планування, організації,

регулювання та управління навчально-виховним процесом, потрібно знати основні його компоненти, що розглядаються нижче.

Цільовий компонент навчання являє собою усвідомлення педагогами та прийняття учнями мети і завдань навчання. Мета навчання соціально детермінована.

Стимулюючо-мотиваційний компонент передбачає, що педагог буде здійснювати заходи зі стимулювання інтересу, потреби до вирішення поставлених завдань. Причому стимулювання повинне породжувати внутрішній процес виникнення позитивних мотивів в учнів. У єдності стимулювання і мотивації закладена сила стимулюючо-мотиваційного компонента.

Зміст навчання визначається навчальним планом, державними навчальними програмами і навчальним матеріалом із даного предмета. Нині зміст навчання в цілісному вигляді можна охарактеризувати такими основними компонентами:

- а) системою загальнонаукових, політехнічних і певних знань, що складають основу науково-матеріалістичного світогляду;
- б) системою умінь і навичок пізнавальної діяльності;
- в) досвідом творчої діяльності, який би забезпечував формування сучасного рівня культури діяльності людини;
- г) досвідом емоційно-цілісного ставлення до навколишньої дійсності і себе;
- д) досвідом гуманних міжособистісних стосунків і суспільних відносин;
- е) якостями особистості миротворця.

Операційно-діяльнісний компонент найбільш безпосередньо відбиває процесуальну суттєвість навчання. Саме в діяльності педагогів і учнів, у їхній взаємодії, що протікає в часі, і реалізується завдання залучення учнів до широкого соціального досвіду людства. Операційно-діяльнісний компонент реалізується шляхом певних методів форм організації викладання і навчання.

Контрольно-регулюючий компонент передбачає одночасне здійснення контролю за перебігом вирішення поставлених завдань навчання з боку викладача і самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій учнями, точністю одержуваних відповідей. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших робіт, шляхом проведення опитувань, заліків, семінарів і іспитів. Самоконтроль протікає у вигляді самоперевірок учнями ступеня засвоєння матеріалу, що вивчається, за допомогою тестових та евристичних завдань. Зворотний зв'язок викликає необхідність корекції, регулювання навчального процесу, внесення змін у форми і методи навчання, наближення їх до оптимальних для даної ситуації. Регулювання процесу проводиться не тільки викладачем, а й самими учнями шляхом саморегулювання своїх дій, роботи над помилками, повторення питань, які викликають труднощі.

Оціночно-результативний компонент навчання передбачає оцінювання педагогами і самооцінювання учнями досягнутих у процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх поставленим навчально-виховним завданням.

3. Функції і принципи процесу навчання

Всебічний, гармонійний розвиток особистості передбачає єдність її освітньої вихованості і загальної розвиненості. Ці компоненти всебічного розвитку трактуються у вузькому сенсі, де є відповідно сформованість знань, вмінь і навичок, вихованість особистих якостей і розвиненість психічної сфери особистості.

Процес навчання має виконувати освітню та виховну функції і, як результат, сприяти розвитку особистості. Сучасна дидактика підкреслює, що завдання навчального процесу не можна зводити лише до формування знань, умінь і навичок. Водночас інтелектуальні вміння та навички, що входять до загальнонавчальних, часто відносять до складників розвитку особистості.

Поряд з освітньою процес навчання реалізує й виховну функцію, яка опосередковується через інформацію. Між навчанням і вихованням існує неодносторонній зв'язок: від навчання до виховання. Правильна організація роботи за передачею і переробкою навчальної інформації створює умови для більш активного і успішного навчання. Без цього навчальний процес просто неможливий. Єдність виховної і освітньої функцій навчання виявляється в тому, що методи навчання виступають у ролі окремих елементів методів виховання, самі методи виховання – в ролі методів стимулювання учіння, а загальною метою є розвиток особистості.

Навчання здійснює розвивальну функцію більш ефективно, якщо має спеціальне спрямування та включає такі види діяльності, що розвивають сенсорне сприймання, рухову, інтелектуальну, волюву, емоційну та мотиваційну сфери. У зв'язку з цим у дидактиці в 1960-х рр. виник спеціальний термін **«розвивальне навчання»**. Воно передбачає, що навчання формує знання і спеціальні вміння за допомогою спеціальних заходів загального розвитку. Щоправда, варто особливо підкреслити, що навчання **завжди** мало розвивальний характер, однак перелік якостей, які формувалися в його процесі, через недостатню орієнтованість змісту й методів навчання був дещо звуженим. У цьому сенсі, переходячи до розвивального навчання, необхідно враховувати не лише розвиток інтелекту, а й формування культури навчальної та наукової діяльності. Отже, розвивальним треба вважати навчання, спрямоване на формування творчої особистості.

Існують різні погляди на виховні можливості. На нашу думку, серед головних можливостей варто зазначити високу культуру діяльності і гуманних відносин, тобто йдеться про навчання в умовах співробітництва та співтворчості.

Відповідно до такого рівня розвивального навчання відбувається всебічний розвиток не тільки особистості, а й колективу.

Отже, всі три функції навчання знаходяться в складних взаємодіях, тому цілісне уявлення про навчальний процес базується на діалектичному характері їх єдності.

Принцип – це керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, поведінки.

Принципами навчання (принципами дидактики) називають певну систему вхідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність. З позиції системно-структурного підходу теоретично процес навчання описується і якоюсь мірою визначається відповідними принципами і закономірностями, технологією, системою управління, практичними порадами.

Принцип спрямування навчання на вирішення проблеми взаємозв'язку завдань освіти, виховання і розвитку означає, що під час аналізу результатів навчання в полі зору викладача повинно знаходитись не тільки вирішення завдань формування знань і вмінь, а й ефективність виховних впливів проведеного заняття або їх системи з даної теми. Отже, цей принцип через основні завдання навчання виявляє опосередкований вплив на всі наступні компоненти навчання, включно з і аналізом його результатів.

Принцип науковості навчання є найважливішим принципом. Він спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчального предмета, вимагає, щоб зміст навчання ознайомлював з науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями всіх основних розділів, що враховуються з відповідної галузі науки, в можливих заходах наближався до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку в подальшому.

Принцип систематичності і послідовності вимагає, щоб знання, вміння і навички формувалися в системі, в певному порядку, коли кожен новий елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового. Психологічно встановлена закономірність, що за дотримання логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується в більшому обсязі і міцніше. Систематичність і послідовність у навчанні дають змогу досягти більших результатів.

Принцип наочності. Багаторічний досвід і спеціальні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що ефективність навчання залежить від ступеня залучення до сприйняття всіх органів чуття людини. Чим різноманітнішим є це сприйняття, тим міцніше засвоюється навчальний матеріал. Ця закономірність вже давно знайшла своє вираження в дидактичному принципі наочності, в обґрунтування якого внесли істотний вклад Я. Коменський та К. Ушинський.

Завершуючи розгляд принципів навчання, треба особливо підкреслити, що тільки їх сукупність забезпечує успішне визначення завдань, вибір змісту, способів і методів навчання. Неприпустима гіперболізація того чи іншого принципу, бо це обертається зниженням ефективності вирішення одних освітніх і виховних, а також розвиваючих завдань за рахунок інших. Також недооцінка окремих принципів буде вести до зниження ефективності навчання.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Дати визначення поняття «процес навчання».
2. Навести структуру процесу навчання.
3. Назвати і пояснити принципи процесу навчання історії.
4. Пояснити функції процесу навчання.
5. Назвати форми спільної діяльності вчителя та учнів у процесі вивчення історії в школі.

ТЕМА 6. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1. Пізнавальні можливості учнів під час вивчення історії.
2. Процес формування мотиваційного складника навчального процесу.
3. Методика активізації пізнавальної діяльності учнів.



Основні поняття і терміни: мотив, навчальна діяльність, мотивація навчальної діяльності, пізнавальні можливості.

1. Пізнавальні можливості учнів під час вивчення історії

Головним у діяльності вчителя історії є організація пізнавальної діяльності учнів, керівництво нею. Метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності учнів, регульованої вчителем, є інструментом інтелектуального розвитку учнів, засобом засвоєння знань.

В основі пізнавальних можливостей учнів лежить рівень розвитку пізнавальних процесів: сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага. У навчанні також велику роль відіграє емоційно-вольова характеристика особистості, її характер, темперамент. У процесі навчальної діяльності учні знаходяться в різних пізнавальних станах: переживають творче піднесення або апатію; одні задовольняються ситуативним одноразовим інтересом, інші мають стійкий інтерес до предмета.

Пізнавальні можливості учнів тісно пов'язані з *мотивацією у навчанні історії*. Індивідуальні можливості важливо своєчасно виявляти і застосовувати в практичній діяльності. Серед мотивів, які сприяють успішній роботі учні на уроці історії, виділяють розуміння соціальної значущості вивчення історії. Треба мати на увазі, що воно може проявлятися лише в старшому шкільному віці.

Пізнавальні можливості учнів тісно поєднуються зі *здатністю до навчання*. Зазначена здатність поділяється на загальну – спроможність засвоювати навчальний матеріал, і соціальну – спроможність засвоювати окремі види навчального матеріалу. Здатність до навчання залежить від багатьох інтелектуальних можливостей людини, зокрема самостійності мислення, смислової пам'яті, вміння осмислювати однорідні явища, досягати бажаних результатів за мінімально короткі строки.

Щоб правильно оцінити дії учня, передусім необхідно зрозуміти мотиви цих дій, адже вони можуть бути різними навіть за умови виконання зовні однакових дій і досягнення тих самих цілей.

Мотив – спонукання до досягнення мети. *Пізнавальний інтерес* – найпотужніший мотив і основа навчальної діяльності. Він сильніший за усі інші мотиви і складається з окремих елементів. Показником його переходу на відносно стійку стадію є поєднання інформаційного мотиву із прагненням вийти за межі програми.

- мотив усвідомленого власного зростання – головний механізм розвитку особистості учня, показник ефективності навчального процесу, а також гарантія стихійності інтересу. У поєднанні з інформаційним мотивом він в змозі компенсувати вся інші мотиви інтересу;

- мотив практичної значущості предмета. Зазначений мотив набуває особливої актуальності і значущості в старших класах;

- мотив активної зацікавленості. Зазвичай він є показником аморфності інтересів, коли учня приваблює не результат пізнавальної діяльності, а сам процес вивчення історії. Зростання навчального навантаження, зокрема і під час вивченні історії, в старших класах веде майже до його повного зникнення;

- мотив інтелектуальної духовної радості – один із показників глибини і стійкості інтересу до історії, її емоційної яскравості;

- мотив престижу є важливою умовою формування оцінки і самооцінки школяра. Його роль помітно зростає у підлітковому і юнацькому віці разом з потребою особистості в соціальному утвердженні і самоутвердженні. Він безпосередньо пов'язаний з високими рівнем знань, вмінь, успіхом у навчанні. Відсутність мотиву престижу за наявності інших турботи не викликає, оскільки може свідчити про відсутність у школяра амбіційності;

- мотив спілкування. У поєднанні із зазначеними мотивами він свідчить про творчу атмосферу на уроках, прагнення учня до вдосконалення знань, є показником відносної стійкості інтересу. Проте якщо цей мотив вказують слабовстигаючі учні, то це свідчить радше про низьку вимогливість вчителя, його невміння організувати ефективну і цікаву роботу на уроці.

Досліджуючи проблему мотивації інтересу до історії, науковці виявили чинники антимотивації, тобто такі, що формують негативне ставлення до її вивчення. До них належать: а) лінощі; б) нерозуміння потреби у вивченні історії; в) відсутність особистого інтересу до цього предмета. Отже, мотивація до вивчення історії відіграє роль базової основи формування інтересу до історії.

Розрізняють мотиви умовні і реально діючі. Учень розуміє, чому треба вчитися, але це може не спонукати його займатися навчальною діяльністю. За конкретних умов умовні мотиви стають реально діючими. Наприклад, дитина всіляко намагається відтягнути приготування домашнього завдання. Вона знає, що їй потрібно готувати уроки, інакше засмутить батьків, отримає незадовільну оцінку, що вчитися – це її обов'язок. Але всього цього може бути недостатньо, щоб змусити дитину готувати уроки. Припустимо тепер, що йому кажуть: поки не зробиш завдання, ти не підеш грати. Таке зауваження може подіяти, і домашнє завдання буде виконане. У свідомості дитини, безперечно, існують і інші мотиви (отримати хорошу оцінку, виконати свій обов'язок), але це тільки умовні мотиви. Вони для нього психологічно недієві, а справді дієвим є мотив отримати можливість погуляти. Зрештою, внаслідок задоволення цього мотиву (дитині довелося добре вивчити уроки) отримано високу оцінку. Через деякий час учень і сам сідає за уроки за власною ініціативою. З'являється новий діючий мотив: він робить уроки, щоб отримати хорошу оцінку, тепер у цьому сенс приготування завдань.

Вивчення мотивів передбачає проникнення в їх ієрархію, де одні з них виконують функцію спонукаючу – це провідні змістоутворюючі мотиви. Будь-яка діяльність вмотивована. У кожній конкретній діяльності складається певна ієрархічна структура.

Самі по собі знання, які учень отримує в закладі середньої освіти, можуть бути для нього лише засобом для досягнення інших цілей (отримати атестат, уникнути покарання, заслужити похвалу тощо). У цьому випадку дитину спонукає не цікавість, допитливість, прагнення до оволодіння конкретними вміннями, захопленість процесом засвоєння знань, а те, що буде отримано внаслідок навчання. Виділяють кілька типів мотивації, пов'язаної з результатами навчання:

- мотивація, яка умовно може бути названа негативною. Під негативною мотивацією мають на увазі спонукування школяра, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде

вчитися (докори з боку батьків, вчителів, однокласників тощо). Така мотивація не приводить до успішних результатів;

- мотивація позитивного характеру, але пов'язана з мотивами, закладеними поза самої навчальною діяльністю. Ця **мотивація виступає у двох формах**. В одному випадку така позитивна мотивація *визначається вагомими для особистості соціальними устремліннями (почуття громадянського обов'язку перед країною, перед близькими)*. Навчання розглядається як дорога до освоєння великих цінностей культури, як шлях до здійснення свого призначення в житті. Така установка в навчанні, якщо вона доволі стійка і займає істотне місце в особистості учня, дає йому сили для подолання відомих труднощів, для прояву терпіння і посидючості. Це – найбільш цінна мотивація. Однак якщо в процесі навчання ця його установка не буде підкріплена іншими мотивуючими факторами, то вона не забезпечить максимального ефекту, оскільки приваблива не діяльність як така, а лише те, що з нею пов'язано.

Інша форма мотивації визначається *вузькоособистими мотивами*: схвалення оточуючих, шлях до особистого благополуччя і т. ін. До того ж може бути виділена мотивація, що лежить у самій навчальній діяльності, наприклад, безпосередньо пов'язана з цілями навчання. Мотиви цієї категорії: задоволення допитливості, набуття певних знань, розширення кругозору.

Навчальні мотиви прийнято розрізняти на дві великі групи: пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання) і соціальні (пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми).

Пізнавальні мотиви включають:

а) широкі пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями з таким їх проявом у навчальному процесі: реальне успішне виконання навчальних завдань; позитивна реакція на ускладнені вчителем завдання; звернення до вчителя по додаткові відомості, готовність до їх прийняття; позитивне ставлення до необов'язкових завдань; звернення до навчальних завдань у вільній неформальній обстановці, наприклад, на перерві. Широкі пізнавальні мотиви розрізняються за рівнями. Це може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ або властивостей, дедуктивних висновків або закономірностей у навчальному матеріалі, теоретичних принципів, ключових ідей;

б) навчально-пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів добування знань. Їх прояви на уроці: самостійне звернення учня до пошуку способів роботи, рішення, їх зіставлення; повернення до аналізу способу вирішення завдання після отримання правильного результату; характер питань до вчителя і питання, що належать до пошуку способів і теоретичного змісту курсу; інтерес під час переходу до нової дії, до введення нового поняття; інтерес до аналізу власних помилок; самоконтроль під час роботи як умова уваги і зосередженості;

в) мотиви самоосвіти, що полягають у спрямованості школярів на постійне вдосконалення способів добування знань. Їх прояви на уроці: звернення до вчителя та інших дорослих із питаннями про способи раціональної організації навчальної праці і прийоми самоосвіти, участь в обговоренні цих способів; всі реальні дії школярів із самоосвіти (читання додаткової літератури, відвідування гуртків, складання плану самоосвіти).

Соціальні мотиви включають:

а) широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні одержувати знання на основі усвідомлення соціальної необхідності, повинності, відповідальності, щоб бути корисним суспільству, родині, підготуватися до дорослого життя. Прояви цих мотивів у навчальному процесі: вчинки, що свідчать про розуміння школярем загальної значущості навчання, про готовність поступитися особистими інтересами заради суспільних;

б) вузькі соціальні, так звані позиційні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію, місце у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення, заслужити у них авторитет. Прояви: прагнення до взаємодії і контактів з однолітками, звернення до товариша під час навчання; намір з'ясувати ставлення товариша до своєї роботи; ініціатива і безкорисливість допомоги товариша; кількість і характер спроб передати товаришу нові знання і способи роботи; відгук на прохання товариша про допомогу; прийняття та внесення пропозицій про участь у колективній роботі; реальне включення до неї, готовність взяти участь у взаємоконтролі, взаєморецензуванні.

Різновидом таких мотивів вважається мотивація благополуччя, виявляється в прагненні одержувати тільки схвалення з боку вчителів, батьків і товаришів;

в) соціальні мотиви, звані мотивами соціального співробітництва, що полягають у бажанні спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, прагненні усвідомлювати, аналізувати способи, форми свого співробітництва та відносин зі вчителем і товаришами по класу, вдосконалювати їх. Прояв: прагнення усвідомити способи колективної роботи та вдосконалити їх, інтерес до обговорення різних способів фронтальної і групової роботи в класі; прагнення до пошуку найбільш оптимальних їх варіантів, інтерес до зміни індивідуальної роботи на колективну.

Перша група мотиваційних характеристик – їх називають змістовими – прямо пов'язана зі здійсненням учнем навчальної діяльності. Друга група характеристик – їх умовно називають динамічними – характеризує форму, динаміку вираження цих мотивів.

Змістовими характеристиками мотивів є:

а) наявність особистісного сенсу вчення для учня;

- б) наявність дієвості мотиву, тобто його реального впливу на перебіг навчальної діяльності і поведінку дитини;
- в) місце мотиву в загальній структурі мотивації;
- г) самостійність виникнення і прояву мотиву;
- д) рівень усвідомлення мотиву;
- е) ступінь поширення мотиву на різні типи діяльності, види навчальних предметів, форми навчальних завдань.

Динамічні характеристики мотивів:

1. Стійкість мотивів. Виявляється і в тому, що учень навчається з бажанням навіть всупереч несприятливим зовнішнім стимулам, перешкодам, і в тому, що учень не може не вчитися.

2. Модальність мотивів – їх емоційне забарвлення. Психологи говорять про негативної і позитивної мотивації навчання.

Інші форми прояву мотивів виражаються також у силі мотиву, його виразності, швидкості виникнення і т. ін. Вони виявляються в тому, як довго може сидіти школяр над роботою, скільки завдань він може виконати, керуючись цим мотивом тощо.

2. Процес формування мотиваційного складника навчального процесу

Форми вираження мотивів навчання повинні знаходитися в полі зору вчителя і не менш важливі, ніж аналіз внутрішніх, змістовних особливостей мотивів. Процес формування мотиваційного складника навчального процесу включає створення умов, що спонукають учня до активної діяльності: забезпечення психологічного комфорту, зв'язок знань із життєвим досвідом, створення проблемних ситуацій, чітке визначення цілей та перспектив навчання, використання інноваційних методів та технологій. Важливо також враховувати індивідуальні особливості кожного учня, допомагати ліквідовувати прогалини у знаннях та співпрацювати з батьками для формування позитивної атмосфери.

Основні етапи та прийоми формування мотивації:

- первинна мотивація (на початку уроку – повідомлення теоретичного значення матеріалу);
- створення проблемних ситуацій (запропонуйте завдання, що викликають інтерес і потребу в нових знаннях);
- апеляція до мотивів (активізуйте мотиви, пов'язані з попередніми досягненнями учнів, або стимулюйте незадоволеність результатами для досягнення кращих показників);
- підтримка та розвиток мотивації протягом уроку (використання інноваційних методів: важливо застосовувати інтерактивні технології, метод проєктів, творчі завдання та інший діяльнісний підхід до навчання);

- створення ситуації успіху (допоможіть учням повірити у власні сили та досягти позитивних результатів);
- забезпечення зв'язку знань із життям (демонструйте практичну значущість навчального матеріалу та його застосування в реальних життєвих ситуаціях);
- створення сприятливого середовища (створіть умови, де кожен учень почувається в безпеці та може розкрити свій потенціал);
- індивідуальний підхід (приділяйте увагу кожному учню, ліквідовуйте прогалини у знаннях та надавайте оперативну допомогу);
- співпраця з батьками (спільне формування педагогічної культури сім'ї також сприяє підвищенню мотивації дитини);
- врахування індивідуальних потреб (досліджуйте умови виховання кожної дитини та враховуйте їх у навчальній діяльності).

Опосередковано про навчальну мотивацію свідчить рівень реальної успішності навчальної діяльності. Сюди належать звичайні показники шкільної успішності, відвідуваності і головне – показники сформованості навчальної діяльності школярів.

Знаючи тип мотивації, учитель може створити умови для підкріплення відповідної позитивної мотивації. Якщо це мотивація, пов'язана з результатом навчання, то умовами для її підтримки можуть бути заохочення, показ корисності засвоєваних знань для майбутнього, створення позитивної громадської думки тощо. Якщо це мотивація, пов'язана з метою навчання, то умовами для її підтримки можуть бути інформація про досягнуті результати, пробудження і формування пізнавальних інтересів, проблемна методика. Для підтримки мотивації, пов'язаної з процесом навчання, важливі жива і захоплююча організація навчального процесу, активність і самостійність учнів, дослідницька методика, створення умов для прояву їх здібностей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поєднання пізнавального та професійного інтересів сприятиме усвідомленому вибору професії. Водночас рівні сформованості професійних інтересів визначаються стійкістю та активністю особистості, але кожному рівню відповідають певні показники. Спільними в різних класифікаціях є відповідність названих нами показників трьом компонентам інтересу: *мотиваційному, пізнавальному та вольовому*.

Дослідження, присвячені розглянутому питанню, вказують на те, що оцінка, заохочення, осуд, тобто різні словесні підкріплення, є впливами, що мотивують навчальну діяльність. Усі дослідники доходять висновку, що ці впливи варто використовувати дуже обережно, тонко, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, оскільки вони впливають не тільки на ситуативні мотиви навчальної діяльності, а й за тривалого використання формують також самооцінку учнів і низку інших особливостей особистості.

3. Методика активізації пізнавальної діяльності учнів

До методів активізації пізнавальної діяльності учнів належать ті, які у поєднанні з методами засвоєння знань і умінь, досвіду творчої діяльності та методами самоконтролю і контролю забезпечують оптимальну активність всіх учнів класу. Методи активізації пізнавальної діяльності належать до методів виховання, застосовуваних у процесі організації інтенсивної навчальної діяльності.

Класифікація методів активізації ґрунтується на різних ознаках. *За рівнем творчої самостійності* виділяють методи, що забезпечують репродуктивну активність, а також методи частково творчого характеру.

За характером впливу на розум, почуття і волю учнів з метою підвищення рівня активності використовуються: а) загальні методи виховання; б) методи цілепокладання і мотивації; в) методи стимулювання в зоні близького розвитку особистості; г) методи формування позитивних емоцій; д) методи удосконалення міжособистісних відносин між учнями.

Застосування *методів виховання* з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії підпорядковується насамперед загальним вимогам, що ставляться до педагогічного процесу. Серед них важливе значення мають мета, принципи і закономірності, рівень сформованості колективу і особистості, педагогічні умови для виховання.

Методи цілепокладання і мотивації спрямовані на формування соціально значущих цілей, мотивів, пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій.

Серед зазначених методів варто виділити *висхідний метод*, який визначає, що процес формування цілі є внутрішнім для учня, індивідуалізованим. Тут учень на основі сформованих раніше ідей, наявного досвіду діяльності і поведінки, «випробуваних» радісних моментів і ситуацій легко приєднується до розв'язання сформульованих і переконливо обґрунтованих цілей. Метод використовується, коли логіка організації навчально-виховного процесу збігається з логікою розвитку особистості учня і між вчителем та учнем встановлюються відносини співдружності.

Методи формування позитивних емоцій, вольових якостей, досвіду емоційно-раціонального ставлення до навколишнього базуються на тому, що кожна людина до певної міри «налаштовується» на почуття інших, з якими спілкується, причому найчастіше несвідомо. Методи емоційного впливу на учнів використовуються з метою активізації діяльності учнів у зоні близької ділової дії. Позитивні емоції сприяють підвищенню пізнавальної і трудової активності.

Різний за характером навчальний історичний матеріал, який викладається за допомогою адекватних засобів і прийомів, впливає на пізнавальну діяльність учнів по-різному.

Як зазначають психологи, наочно-образне і емоційно-образне викладення навчального матеріалу детермінує переважно діяльність відтворюючої і творчої

уяви учнів, викликає у них відповідні емоції, створює співзвучні фактам співпереживання. Пояснення історичних фактів, евристична бесіда, що їх супроводить, активізують насамперед понятійну розумову діяльність учнів, спрямовують їх на аналіз фактів, виділення і узагальнення їх істотних ознак і зв'язків, засвоєння теоретичних відомостей у формі історичних понять, законів суспільного розвитку і світоглядних ідей.

Використання вчителем узагальнюючих характеристик для того, щоб разом з учнями проаналізувати факти, знайти і конкретизувати теоретичні положення, посилює розумову діяльність учнів на уроці історії.

В усіх вказаних випадках зміст і прийоми викладення навчального матеріалу мобілізують діяльність пам'яті учнів. Внаслідок цього учні запам'ятовують образи, ознаки і визначення історичних понять усвідомлено і значною мірою неусвідомлено.

В аналогічний спосіб методично правильне викладення неголовних фактів, статичного, історико-картографічного і хронологічного матеріалу сприяє ефективному його освоєнню і запам'ятовуванню учнями у взаємозв'язку з головними фактами. Зміст і характер викладення якоюсь мірою визначають також рівні самостійності пізнавальної діяльності. Пояснює викладення історичних даних теоретичного характеру орієнтує учнів на репродуктивний спосіб роботи, на просте відтворення їх за допомогою прийомів, якими під час викладення користувався вчитель.

За наявності необхідних умінь пояснюючий виклад теоретичних даних може спрямувати учнів і на більш складну діяльність творчого проблемного характеру. У такому випадку учні повинні володіти більш складними прийомами і вміннями, що дають їм творчо відтворити і доповнити поданий вчителем навчальний матеріал. Такими прийомами є, наприклад, складання різних типів планів, тез, логічних схем, заповнення порівняльних, конкретизуючих та інших текстових таблиць.

Діяльність проблемного, творчого типу може в учнів викликати розгляд і узагальнення вчителем з активною участю школярів нового фактичного матеріалу з опорою на теоретичні положення. Аналіз фактів, порівняння і узагальнення їх істотних ознак, конкретизація фактами спонукає учнів засвоювати і відтворювати знання у новому вигляді.

Найбільш складну творчо-пошукову діяльність учнів детермінує проблемне викладення навчального матеріалу, що нерідко супроводжується евристичною бесідою. Відповідно застосовуються навчальні прийоми, які допомагають учням аналізувати, узагальнювати, порівнювати, конкретизувати не пояснений, а проблемно викладений навчальний матеріал.

Змістовний і методично повноцінне викладення навчального матеріалу необхідно поєднувати з логічно продуманою системою запитань і завдань, які

ефективно організують і спрямовують діяльність учнів. Це впливає з того, що головним суб'єктом навчального пізнання сучасна методика вважає учня, який пізнає предмет із допомогою вчителя.

Різноманітні питання і завдання, поєднуючись у навчанні з різними елементами навчального історичного матеріалу і прийомами його викладення, посилюють організуючо-творчу роль вчителя на уроці, і відповідно посилюють рівень пізнавальної діяльності учнів.

На основі спостережень було зроблено висновок, що основним початком активізації пізнавальної діяльності учнів є не стимулювання внутрішнього інтересу до історії, а використання зовнішнього впливу у вигляді попередження про наступне опитування. Це означає, що у переважної більшості учнів немає стійкого інтересу до вивчення історії. Для виправлення становища була розроблена спеціальна модель стимуляції інтересу до вивчення історії, в основі якої – картинний опис, сюжетна розповідь, аналітичний опис. Вони почали використовуватися у комплексі із засобами наочності, друкованими історичними текстами, нестандартними уроками.

Навчання цим прийомам треба починати з демонстрації їх у поясненні вчителя. Школярі отримують завдання спробувати уявити себе в далекому минулому, у ролі історичних персонажів того часу. Потім у роботу вводяться елементи творчості. Учні мають можливість реалізувати свою схильність до фантазії та уяви. Якщо учням складно використовувати ці прийоми, ґрунтуючись лише на поясненні вчителя та матеріалах підручника, у роботу вводять фрагменти документальних джерел і художніх творів історичного характеру.

Позитивний ефект в роботі над прийомом дає читання в класі сюжетних історичних текстів за ролями. Таке читання як елемент рольової гри допомагає учням зрозуміти смисл сюжету, зміст і етапи розвитку історичних подій.

Прийоми аналітичного опису найкраще використовувати під час вивчення знарядь праці, зброї, інших матеріальних предметів, а також виробничих процесів. Під час цього необхідно використовувати опору на наочність.

Вчителі часто застосовують прийом усного твору на тему, яка вивчається з використанням опорних слів і виразів. Учніські твори повинні аналізуватися в класі. Працюючи з фактичним матеріалом, не треба забувати про вивчення сутнісних сторін зазначеного матеріалу, що допомагає визначитись із прийомами їх кращого засвоєння і відтворення.

Історичні факти вивчаються в основному на рівні відтворюючої діяльності. Причиною цього є великий об'єм навчального матеріалу. Отже, втрачаються набуті навички творчо-проблемного освоєння і відтворення навчального матеріалу. Це є великим недоліком. Вихід бачиться у перенесенні значної кількості навчальної інформації на самостійне вивчення, а вивільнений час можна вико-

ристати у розвивальному контексті, виведенні прийомів роботи на новий проблемно-пошуковий рівень. Необхідно не втрачати і прийоми образного, емоційного викладення, а відповідно, вони збережуться і в учнів, що сприятиме підтриманню інтересу до історії.

Використовуючи додаткову літературу, кожен вчитель може конструювати необхідні прийоми образного викладення головних історичних фактів і розвивати відповідні вміння у старшокласників.

За великих обсягів навчального матеріалу займатися розвитком цих умінь доволі проблематично, але в під час перевірки й повторення знань і умінь цю роботу необхідно проводити обов'язково. Потрібно налаштовувати старшокласників, щоб вони під час підготовки домашніх завдань відтворювали в своїй уяві образи головних історичних персонажів, залучаючи до цього процесу художній історичний вимисел.

У випадках, коли образ має значне смислове навантаження, цю його сторону важливо повторювати під час закріплення знань і умінь. Так, після наочно-образного оповідання про розвиток капіталізму у текстильній промисловості на території України необхідно запропонувати учням відтворити на дошці і пояснити схематичні малюнки, що відображають етапи цього процесу. Це допоможе учням ще раз в образній формі уявити й осмислити найважливіші факти зі змісту уроку і водночас повторити використаний вчителем прийом образного вивчення головних фактів.

Теоретичний матеріал у старшій школі доцільно вивчати не стільки на відтворюючому, скільки на проблемному, творчо-пошуковому рівнях. Робота на цих більш високих рівнях пізнавальної діяльності ефективно виховує і розвиває учнів, успішно формує їхнє історичне мислення. У старших класах вводяться нові прийоми навчальної роботи. Одним із нових є прийом складання учнями на основі пояснення вчителя або за допомогою підручника теоретичних висновків і узагальнюючих характеристик, які відображають сутнісні ознаки навчального матеріалу.

Формуючи узагальнюючі характеристики, учні просуваються індуктивним шляхом від вивчення фактів до осмислення їх сутності і далі до виділення найбільш важливих, істотних ознак у загальній характеристиці.

Важливим аспектом підтримки інтересу до історії є науковість, яка доводить учню достовірність інформації. Науковість матеріалу, який вивчається, надають історіографічні довідки; використання свідочств сучасників і цитат з документів; спеціальний підбір однорідних фактів, які засвідчують тенденції і закономірності історичних процесів; доказове розкриття їх історичного значення.

Розглянуті аспекти змісту викликають ситуативний інтерес учнів. Для надання йому відносної стійкості необхідно розвивати навчальні і пізнавальні

уміння. Цьому сприяють різні методи організації пізнавальної діяльності учнів, які дають змогу зробити процес формування умінь непомітним і привабливим.

На практиці формування інтересу до історії часто зводиться до використання яскравих сюжетів і образів. У якості показників сформованості інтересу використовуються виключно зовнішні його прояви на уроках; зосередженість уваги; питання учнів, які засвідчують про їхнє бажання вникнути в сутність проблеми; добровільна участь в бесіді; готовність до виконання завдань; зацікавлене відношення до результатів пізнавальної діяльності; мовні вирази почуттів; емоційна схвилюваність; відповідність реакції емоційному змісту матеріалу.

Для трансформації ситуативного інтересу в глибокий і стійкий необхідна поглиблена навчальна спеціалізація з історії. Обов'язковою її умовою є значне збільшення об'єму читання в обраній сфері, введення в практику роботи пошукових і творчих завдань, виступи з доповідями і рефератами. Успіх у навчанні, багатократно посилений сприятливими емоційними переживаннями, поглиблює інтерес і народжує бажання більше часу приділяти обраній сфері.

Глибокий пізнавальний інтерес учнів цього віку характеризується підвищеною емоційністю і чутливістю. І вчитель, який пробудив цей інтерес, вже не має права зупинятися: будь-яка методична невдача, погано підготовлений урок приносить розчарування учнів у вчителі. Робота на творчому рівні вимагає навіть від досвідченого вчителя серйозної підготовки до кожного уроку. До того ж поглиблене викладення є неможливим без виконання учнями творчих робіт. У середніх класах це художні історичні твори, у старших класах – реферати і конкурсні роботи.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Пояснити можливості історичного матеріалу для формування пізнавальних здібностей учнів.
2. Пояснити процес організації пізнавальної діяльності.
3. Пояснити можливості використання мотивації навчальної діяльності учнів під час вивчення історії.
4. Охарактеризувати умови формування мотивації вивчення історії.

ТЕМА 7. МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Поняття методу викладання історії. Класифікація методів навчання у методиці викладання історії.
2. Основні методи організації і управління пізнавальною діяльністю.
3. Прийом навчальної діяльності як елемент методу навчання. Прийоми розумової діяльності.



Основні поняття і терміни: метод навчання, прийом навчання, пізнавальна діяльність учнів, розумова діяльність учнів.

1. Поняття методу викладання історії. Класифікація методів навчання у методиці викладання історії

Метод навчання – один з основних компонентів навчального процесу. Він відповідає цілям, завданням і змісту навчання та виховання, досвіду діяльності вчителя на уроці історії, допомагає прогнозувати і керувати діями та поведінкою учнів, формувати мотиви та якості особистості в конкретних умовах навчання.

На сучасному етапі розвитку методичної науки метод навчання – це узагальнений спосіб взаємоузгодженої упорядкованої діяльності вчителя і учнів, спрямований на досягнення цілей і завдань освіти й виховання.

Взаємопов'язана і упорядкована діяльність вчителя і учнів включає:

- перебіг навчання і викладання;
- пізнавальну, інтелектуальну, трудову, ігрову діяльність учнів з метою їх соціалізації та соціального виховання;
- чуттєво-емоційне і раціональне, емпіричне й теоретичне в єдності;
- творчу методичну діяльність вчителя історії.

Під час визначення методів навчання необхідно обов'язково враховувати індивідуальні пізнавальні можливості учнів. Індивідуалізація – це самостійна робота кожного учня відповідно до його особливостей і реальних навчальних можливостей. Відповідно до цих особливостей обираються методи і прийоми навчання.

Методи навчання – складний і мінливий об'єкт пізнання, що перебуває у безперервному русі і розвитку. Щоб у цьому різноманітті не загубитися, вчителю конче потрібно знати їх найістотніші ознаки, які дають можливість безпомилково підібрати метод або сукупність методів до конкретного уроку.

Доведено, що методи викладення треба ставити в пряму залежність від тих джерел, з яких учні набувають знань. Такими джерелами є навчальна діяльність, що здійснюється: а) у словесно-слуховій формі; б) у вигляді візуального подання навчальної інформації за допомогою наочності; в) у формі практичної діяльності учнів (словесна, наочна і практична форми діяльності вчителя і учнів).

Найбільше поширення отримали методи продуктивного навчання, які поділяються на групи за чотирма ознаками – загальними дидактичними цілями, змістом, характером пізнавальної діяльності учнів, характером міжособистісних відносин між вчителем і учнями. Відповідно розрізняють чотири групи методів: 1) методи, що забезпечують творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом продуктивної праці в навчанні; 2) методи, що забезпечують репродуктивне

засвоєння соціальних знань і умінь; 3) методи активізації пізнавальної та інтелектуальної діяльності учнів; 4) методи комплексного самоконтролю і контролю навчальної діяльності та її результатів.

У методиці навчання історії загалом прийнято орієнтуватися на розроблені у дидактиці методи навчальної діяльності вчителя і учнів. Водночас специфіка викладання історії як навчального предмета диктує певну своєрідність застосування загальнодидактичних методів. Так, найбільш визнаною серед методистів є класифікація методів навчання історії на **словесні, друковано-словесні, наочні та практичні**.

Словесні методи навчання – це група методів, у яких основним джерелом знань є слово (усне чи писемне). Вони дають змогу передавати значний обсяг навчальної інформації, активізувати уяву та пам'ять учнів і реалізуються у формах розповіді, пояснення, бесіди, лекції, інструктажу, дискусії, а також роботи з книгою.

До друковано-словесних методів належать аналіз історичних документів, робота з поняттями, складання планів і таблиць, робота з підручником та іншими друкованими джерелами.

Наочні методи навчання передбачають використання різних засобів візуалізації навчального матеріалу і включають аналіз навчальної картини, виконання малюнків, заповнення контурних карт, роботу з навчальними картами та іншими видами наочності.

Практичні методи навчання спрямовані на формування умінь і навичок у процесі діяльності та реалізуються через виготовлення моделей, макетів та виконання інших практичних завдань.

Адаптуючи загальнодидактичні методи навчання до предмета викладання (до шкільного курсу історії), методисти насамперед виділяють дві сторони в методах навчання – явище і сутність, зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст. Незалежно від позиції методиста чи вчителя, розповідь і лекція є систематичним і активним викладенням навчального матеріалу. Джерелом пізнання у даному випадку є живе слово вчителя, який відтворює перед учнями цілісні картини історичного минулого. Важливість цього методу диктується тим, що принципи навчання вимагають, щоб перед учнями в логічній послідовності розкривались перебіг історичного розвитку людського суспільства, система основних понять і фактів у їх причинно-наслідкових зв'язках і закономірностях. У процесі розповіді і лекції вчитель не лише викладає історичні події, а й пояснює основні факти і явища, підводить учнів до засвоєння найважливіших історичних понять.

2. Основні методи організації і управління пізнавальною діяльністю учнів

Розглянемо найпоширеніші **методи навчання, що забезпечують продуктивне засвоєння знань і умінь**. Серед них виділяємо: метод проблемного викладення матеріалу, алгоритмізованого, евристичного (пошукового), дослідницького, групу прогностичних методів навчання. Всі ці методи включають формування цілей і мотивів, способів творчої пізнавальної діяльності; творчої активності, свободу дій; саморегуляцію і самоконтроль; творчий емоційний настрій.

Метод проблемного викладення матеріалу становить органічну частину проблемного навчання. Основою методу є створення ситуації, яка містить пізнавальну суперечність для учня, формування проблеми, поєднання з цілями і мотивами учнів, пошук шляхів розв'язання проблеми, і нарешті її розв'язання.

Метод проблемного навчання – упорядкована спільна діяльність вчителя і учнів, спрямована на групове створення проблемної ситуації, формування і розв'язання проблеми в умовах викладення теми. Зазначений метод поділяється на два класи проблем: проблеми, розв'язання яких здійснюється протягом кількох занять, і проблеми, вирішення триває впродовж одного уроку.

Метод алгоритмізованого навчання спрямований на розробку алгоритму, або програми дій, відповідно до загальної схеми творчого процесу з урахуванням реальних умов. Використовується зазвичай у поєднанні з технічними засобами навчання. Алгоритмізація навчання історії, тобто організація діяльності за певним алгоритмом, спрямована на репродуктивне засвоєння знань, систему дій за певним шаблоном. Алгоритмізація навчання є технократичною і повністю відповідає можливостям його комп'ютеризації.

Евристичний метод спрямований на пошук підходу і формування проблеми, на відкриття учнем закономірностей історичного процесу. Термін «евристичний» означає «необхідний для відкриттів».

Евристичні роздуми під час виконання того чи іншого завдання вважаються не закінченими, а лише попередніми кроками, і становлять частину його здійснення відповідно до деяких евристик (схем пошуку). Евристичний підхід до розв'язування навчальних або пізнавальних завдань передбачає опору на інтуїцію та попередній досвід суб'єкта, сформований стиль мислення і використання відомих схем та вказівок.

Передумовою застосування евристичного методу може бути проблема, пізнавальна ситуація. У процесі формування евристик припускається, що вони можуть бути використані для певного типу завдань або в певних нестандартних ситуаціях. У багатьох випадках за евристики правлять загальні способи пізнавальної діяльності та їх системи.

Метод дослідницького навчання (у шкільному варіанті) передбачає правила перевірки достовірності висловлювань і тверджень, ідей і гіпотез, через вста-

новлення істинності їх, порівняння з передбачуваними результатами; формулювання учнями закономірностей або опису історичного явища. За допомогою методу дослідницького навчання встановлюють наявність або відсутність тієї чи іншої ознаки закономірності, уточнюють її формулювання і галузь застосування. Це метод, по суті, становить основу для поглиблення знань та удосконалення умінь.

Формування високого рівня пізнавальної культури учнів пов'язане з використанням **прогностичних методів навчання**. Загальна схема прогностичних методів включає: *спостереження, аналіз і дослідження явища; мислене моделювання і опис структури явища; виділення незрозумілого, суперечностей; вироблення свого ставлення до того чи іншого історичного явища; пояснення суперечностей на основі відомих закономірностей*. Прогностичні методи навчання передбачають, що особливістю мислення учня і пізнання ним історичних явищ є наявність певного досвіду прогнозування і регулювання своїх дій.

Крім зазначених, розрізняють три основні групи методів комплексного самоконтролю, саморегуляції, контролю навчальної діяльності та її результатів: методи процесуально-діяльнісного контролю, методи змістовно-цільового контролю, метод самоконтролю.

До **методів процесуально-діяльнісного контролю** належать: *спостереження і аналіз навчально-пізнавальних ситуацій, методи корекції і допомоги в самостійній роботі, методи взаємного редагування і рецензування виконаних робіт, метод рівневого аналізу засвоєння знань і формування умінь*.

До **методів змістовно-цільового контролю** належать: *метод усної перевірки знань і умінь, метод письмової перевірки, метод лабораторно-практичної перевірки знань і умінь, метод спостережень за діяльністю учня, метод програмового контролю*.

3. Прийоми навчальної діяльності як елемент методу навчання. Прийоми розумової діяльності

Кожен метод навчання включає в себе прийоми як складники, структурні елементи. Методичні прийоми являють собою сукупність прийомів викладання, тобто способів діяльності вчителя і адекватних їм прийомів діяльності учнів.

Найбільш поширеним є тлумачення «методу» і «прийому» з позицій тільки їх кількісного співвідношення. Зокрема, якщо певний спосіб навчання вчитель використовує на уроці історії тільки для того, щоб зосередити увагу учнів на певному питанні змісту навчального матеріалу, то цей спосіб відіграватиме роль **дидактичного прийому**. А якщо цей спосіб навчання використовується для з'ясування суті питання, розкриття змісту всього даного матеріалу, то це вже буде не прийом, а **дидактичний метод**, незалежно від того, триватиме він

на уроці 10 хвилин чи 40. Отже, метод – це спосіб роботи, що охоплює весь її шлях, тоді як прийом придатний тільки для окремих разових дій.

Прийоми навчальної роботи мають загалом матеріальний (дії з предметами) або матеріалізований характер (словесні, письмово-графічні дії). Використання прийому можна бачити або чути. Їх розглядають і аналізують як з дидактичної, так і з методичної сторони.

За *дидактичного підходу* увага учнів звертається в основному на логічну сторону прийомів: наскільки повно і послідовно вони відображають логічну структуру змісту навчального матеріалу, наскільки чітко передають логічні взаємозв'язки і відносини його складників.

Методичний підхід відрізняється від дидактичного тим, що в ньому враховується не тільки логічна сторона прийомів, але й відповідність їх специфіці змісту навчального матеріалу, адекватність прийомів навчальному матеріалу, наскільки точно прийоми передають особливе у матеріалі, який вивчається.

Використовуючи словесні методи в ролі дидактичного прийому, учні під керівництвом вчителя намагаються:

- уважно прочитати або прослухати матеріал, що вивчається, і осмислити його логічну структуру;
- логічно чітко поділити його на завершені складники;
- точно сформулювати у вигляді відповідних пунктів плану зміст кожної частини матеріалу, який вивчається;
- правильно співвіднести всі пункти плану.

Засвоївши основні елементи роботи за допомогою дидактичного прийому, учні переходять до освоєння операцій за допомогою навчального прийому у методичному контексті.

Викладаючи навчальний матеріал, досвідчений *вчитель на перших уроках починає ознайомлювати учнів із найбільш простими*, але водночас і найбільш необхідними прийомами навчальної роботи. Він називає прийом, ознайомлює учнів з особливостями його застосування, характеризує його сутність. Після цього учні пробують його реалізувати. У старших класах вчитель на додаток до цього ознайомлює учнів із логічною структурою прийому (тобто з порядком розумових дій). Відомості про прийом конкретизуються прикладами. Для цього використовується матеріал, пов'язаний з вивченням того чи іншого прийому.

Після введення прийому починається період вправ: учні спочатку впізнають знайомий прийом у викладенні вчителя, називають його, пояснюють, чому він був використаний у даному конкретному випадку. Потім за відомим їм зразком застосовують його під час закріплення знань. І так вони діють до засвоєння прийому, до перетворення його в пізнавальне уміння.

Робота із засвоєння учнями технології застосування основних навчальних прийомів проводиться у 6–8 класах. Насамперед учні ознайомлюються з **прийомами словесного викладення навчального матеріалу**. Під час ознайомлення з ними вчитель вводить у навчальний процес письмово-графічні прийоми, як-от *складання календаря історичних подій, хронологічної і синхроністичної таблиці, словника незнайомих слів, простих і складних планів теми, заповнення порівняльно-узагальнюючих та інших таблиць, заповнення логічних схем, роботу з навчальними і контурними картами*.

У процесі оволодіння учнями зазначеними прийомами вчитель навчає їх вмінню застосовувати їх не тільки під час відтворення, а й під час творчої, пошукової діяльності, спочатку в роботі з простим, а потім і складнішим матеріалом.

У старших класах вчитель звертається до навчання учнів прийомам навчальної діяльності в тих випадках, коли в клас влилося багато нових учнів, які не володіють ними, або коли в попередніх класах учні не оволоділи ними. На базі більш простих прийомів, засвоєних у середніх класах, формуються значно складніші прийоми.

Під час вивчення великого за обсягом і складного навчального матеріалу в старших класах з допомогою умінь складати розгорнуті тезові плани виробляється *прийом тезування*, а потім і *конспектування*. На основі умінь накреслювати і заповнювати однолінійні логічні схеми – ланцюжки простих причинно-наслідкових зв'язків – формується прийом складання дво- і трилінійних логічних схем, які позначають складні переплетення причинно-наслідкових, зокрема й закономірних, зв'язків між великою кількістю нерідко суперечливих історичних подій і явищ.

Важливу роль у вивченні історії відіграють **письмово-графічні прийоми навчання**. Шкільна практика показує, що учні успішно засвоюють їх під час роботи з підручником, іншими друковано-словесними текстами, картою. Ці засоби навчання дають змогу багатократно звертатися до одного й того самого навчального матеріалу, в такий спосіб формуючи навички володіння прийомами.

Практичне застосування письмових і графічних прийомів вимагає багато часу. Тому коли учні засвоюють нескладні прийоми, вчитель паралельно і поступово вводить елементи більш складних прийомів. Так, у процесі оволодіння *прийомами складання простого плану* вчитель ознайомлює учнів з *елементами складного плану*, а під час роботи із складним планом із елементами *конспектування*, причому намагається сформувати вміння конструювати їх не лише на папері, а й у словесній формі.

Перенос нескладних прийомів у внутрішню розумову діяльність допомагає учням легше засвоювати більш складні письмово-графічні прийоми. Оперуючи складними прийомами, вони частину розумових дій виконують у внутрішній

розумовій формі, що полегшує і значно прискорює процес виконання письмових і графічних робіт.

Так, щоб скласти письмові тези, учні спочатку про себе аналізують навчальний матеріал, виділяють і співвідносять між собою компоненти смислового історичного плану. Складений в уяві план допомагає учням швидше і чіткіше зробити тезові записи.

Необхідною умовою розвивального навчання історії є перенос сформованих прийомів із відтворюючої форми в умови творчо-пошукової діяльності, під час якої учні самостійно використовують відповідні прийоми, доповнюють їх плодами своєї інтелектуальної творчості. У поєднанні з письмовими і графічними прийомами вони використовують прийоми розумової діяльності.

Навчання прийомам навчальної роботи створює умови для формування у школярів пізнавальних умінь. Поняття «уміння» підкреслює міру володіння прийомами навчальної діяльності. Спочатку учні засвоюють знання того чи іншого прийому, а потім поступово набувають уміння самостійно використовувати цей прийом. Основною ознакою уміння є здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій, які складають прийом, під час вивчення нового, але подібного матеріалу, а також під час вирішення незнайомих пізнавальних завдань.

Уміння з'являється тоді, коли учень добре оволодіває повним набором навчальних дій, які входять у склад прийому, і вміє вільно застосовувати їх на новому навчальному матеріалі. Наприклад, учням необхідно використати порівняльну таблицю для зіставлення двох історичних явищ, кожне з яких вчитель описує і пояснює без порівнянь. Раніше, засвоюючи прийом, учні ознайомилися зі структурою і призначенням прийому, з послідовністю розумових і навчальних дій, і неодноразово заповнювали таблицю за зразком, запропонованим учителем. Ця робота ставить учнів у нові умови: вони повинні самостійно проаналізувати і порівняти навчальний матеріал і скласти порівняльну таблицю. Якщо учні справляться з цією роботою, то можна вважати, що вміння використовувати прийом у них в основному сформоване, і наступне застосування таблиці на рівні творчо-пошукової діяльності закріпить уміння.

Розглянемо ***прийоми розумової діяльності***.

Картинний опис дає змогу розкрити сутність, риси, деталі, ознаки чи стани. У ньому є об'єкт, але немає розвитку сюжету. Картинним описом називається прийом усного викладення матеріалу, коли за допомогою слова в емоційно-художній формі створюються образи того чи іншого факту, тобто відбувається образне відтворення фактів у вигляді цілісних картин. Цей вид опису застосовується для відтворення картин природи, побуту людей, географічного середовища, а також типових явищ господарського, культурного, суспільного життя.

Аналітичний опис значно відрізняється від картинного. Це прийом розповіді, в якому дається опис складників, деталей, їх функціонального призначення, передаються зовнішні ознаки створюваних цілісних образів, показується взаємодія їх сутнісних частин. Застосовується він під час опису знарядь праці, зброї, пам'яток архітектури, воєнних і господарських об'єктів, а також під час роз'яснення устрою держави. Розповідь поєднується з крейдовими малюнками, схемами, демонстрацією макетів і моделей.

Образна характеристика – різновид опису. Образною називають характеристику типових представників суспільства конкретного періоду. Часто образна характеристика поєднується із завданнями для учнів. Так, під час вивчення середньовічної історії західноєвропейських країн образна характеристика доповнюється, наприклад, завданням: «Які з наведених характеристик визначають обличчя середньовічного селянина, міщанина, монаха, представника знаті: смиренність, відмовлення від мирських турбот; влада, прагнення до слави, заняття війною; важка праця, залежність; активність і підприємливість; свобода свого стану?».

Характеристика історичної особистості подається на уроках історії разом з образною характеристикою. Для цього розроблені спеціальні пам'ятки. Для характеристики типових рис видатних історичних особистостей залучається документальний матеріал, портрети, фотографії, художня література.

Пояснення – один з найбільш поширених прийомів під час викладення головних фактів і теоретичного матеріалу. Це та частина інформації, яка повинна бути засвоєна у вигляді понять, суджень, міркувань, оцінок, висновків. Поняття вчитель розкриває за допомогою пояснення. Цей методичний прийом допомагає розкрити внутрішні зв'язки та залежності, сутність і значення історичних фактів та явищ. Під час пояснення один ряд міркувань чітко відділяється від іншого, і кожен з них впливає з аналізу фактів.

Прийом пояснення для учнів найбільш доступний, тому використовується в усіх класах. Учням повідомляється сутність подій і явищ, які вивчаються, їх зв'язків у готовому, роз'ясненому вигляді. Отже, пояснення не вимагає від учнів пошуку сутнісного, що обмежує їхню самостійну пізнавальну діяльність і є мінусом зазначеного прийому.

Розмірковування – це варіант пояснення, який застосовується у разі виявлення причинно-наслідкових зв'язків, сутнісних рис понять. Одночасно використовуються документи, статичний і картографічний матеріал. Цей прийом дає змогу показати учням перебіг розмірковувань вчителя, його роздумів, дати зразки аналізу фактів. Вчитель веде учнів за собою в активну пізнавальну діяльність. Він показує, як вирішували цю проблему вчені, як її треба вирішувати. Розмірковуванням ми називаємо послідовний розвиток положень, доказів, що підво-

дять учнів до висновків і узагальнень. Розмірковування супроводжується постановкою питань, що дає змогу привернути увагу учнів до зазначеної проблеми. На кожне питання вчитель дає відповідь у формі розмірковування, зіставляючи факти і думки. Внаслідок цього учні без значних труднощів осмислюють теоретичний зміст навчального матеріалу.

Разом із прийомом розмірковування застосовуються такі засоби навчання: *логічні схеми, навчальні пам'ятки, текстові таблиці тощо*. Прийом розмірковуючого викладення організовує діяльність учнів на перетворюючому рівні, коли в процесі пояснення вчителя вони складають смислові плани, логічні схеми, порівнювальні таблиці.

Порівняльна характеристика використовується під час викладення теоретичного змісту навчального матеріалу. Порівнюються форми державної влади, форми господарств та багато іншого. Водночас треба виділити суттєві зіставні ознаки історичних об'єктів, потім порівняти їх, знайти спільне і відмінне та зробити висновок. Разом з цим прийомом використовуються текстові порівняльні таблиці і навчальні пам'ятки, що дає змогу реалізувати прийом порівняння.

Узагальнююча характеристика, навпаки, підсумовує вивчений теоретичний матеріал, формує поняття. Її застосовують після завершення пояснення складної історичної події, коли в узагальнюючому висновку треба підкреслити її сутність або виявити найважливіші ознаки і зв'язки. Цей прийом використовують за індуктивного і дедуктивного викладення навчального матеріалу стисло, у вигляді називання сутнісних ознак. Наприклад, завершивши пояснювати складний матеріал, вчитель під час узагальнення виділяє сутність події (прийом індукції). Оскільки індуктивне викладення мало вносить у розвиток пізнавальних можливостей учнів, під час пояснення він доповнюється дедукцією і проблемним викладенням фактів. Дедукція дає змогу використати зміст узагальнюючих характеристик у якості теоретичного знання.

До системи прийомів розумової діяльності під час вивчення теоретичного матеріалу входять ***прийоми словесно-понятійного мислення***. До них належать: *аналіз і синтез, порівняння і узагальнення, доведення, виявлення сутності, формулювання висновків, понять, прийоми уяви*.

Отже, спосіб умовного розчленування цілого на частини називається *аналізом*. Протилежний аналізу прийом – *синтез*. Проте реалізується ця розумова операція спільно з аналізом, а також з *узагальненням, систематизацією, класифікацією*. Синтез може найкраще продемонструвати в процесі складання логічного ланцюжка ознак явища чи процесу. *Прийом доказу* застосовують під час з'ясування сутності понять.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Дати визначення поняття «методи навчання історії».
2. Назвати й охарактеризувати групи методів навчання історії.
3. Назвати основні методи організації і управління пізнавальною діяльністю учнів.
4. Дати визначення поняття «прийоми навчання історії».
5. Розповісти про прийоми розумової діяльності.
6. Пояснити методику формування прийомів навчальної діяльності. Навести приклади.

ТЕМА 8. ПОНЯТТЯ ПРО ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Поняття наочності як засобу навчання. Класифікація наочності.
2. Умовно-графічні засоби навчання.
3. Аудіовізуальні (технічні) засоби навчання.
4. Штучний інтелект на уроках історії.



Основні поняття і терміни: засоби навчання, наочність, умовно-графічні засоби, технічні засоби, комп'ютерні програми, нейромережа, штучний інтелект.

1. Поняття наочності як засобу навчання. Класифікація наочності

Засоби навчання поділяються на наочні, умовно-графічні та аудіовізуальні (технічні).

Наочні засоби навчання:

- монументальна наочність: монументальні історичні пам'ятки минулого та історичні місця;
- речові історичні джерела;
- спеціально виготовлена предметна наочність (макети, моделі, реконструкції предметів побуту, праці);
- образотворча наочність (навчальні картини, репродукції, фотографії);
- друкована наочність.

Як показує практика, а також результати наукових досліджень, наочність відіграє велику роль у процесі засвоєння учнями знань. На основі безпосереднього сприйняття предметів або за допомогою зображень (наочності) у процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про історичне минуле.

Важливе місце серед унаочнення займають **навчальні картини**. Вони поділяються на типологічні, культурно-історичні і такі, що відображають конкретні події. Картина на уроці використовується з різною метою: як первинне джерело знань або як зорова опора в розповіді вчителя; як ілюстративне доповнення розповіді або як засіб закріплення.

Для розкриття якого-небудь процесу демонструється відразу кілька картин (наприклад, щоб показати зміну архітектурних пам'яток у різні періоди історії).

Під час роботи з картиною на уроці вчитель:

- а) відкриває або вивішує картину в той момент, коли під час пояснення підходить до опису того, що зображено на ній;
- б) дає учням час для ознайомлення з картиною;
- в) починає розповідь, вказує місце і час дії, автора;
- г) дає загальний опис обстановки, на фоні якої розгортається дія;
- д) зосереджує увагу на деталях і особливостях подій, відображених на картині;
- е) робить загальний висновок, вказує на суттєві ознаки.

Можлива й така форма роботи – вчитель показує картину, а учні називають усе, що на ній зображено; за завданням вчителя описують окремі елементи і картину загалом; придумують для зображення осіб слова та інсценізують окремі сюжети картини; намагаються уявити, що було до того моменту, який зображено на картині, або пізніше. Навчальні картини потрібно використовувати і з метою закріплення та узагальнення знань учнів.

Можна показати й аплікації – вирізані з картону і розмальовані зображення типових для епохи, яка вивчається, предметів або представників різних соціальних груп. Аплікації мають з'являтися на дошці і змінювати одна одну в процесі викладення, допомагаючи розкрити важливі сторони фактів і послідовність розвитку подій. Поява кожної нової аплікації концентрує увагу учнів на конкретній дії, створює зоровий образ. Вони можуть спостерігати за перебігом воєнних дій, послідовністю землеробських робіт, особливостями ремісничого і мануфактурного виробництва.

2. Умовно-графічні засоби навчання

Умовно-графічні засоби навчання:

- схематичні малюнки;
- історичні навчальні карти;
- аплікації;
- логічні схеми, графіки, діаграми, таблиці.

Щоб створити уявлення про простір і розташування країни, яка вивчається, на карті земної кулі, застосовують одночасно історичну і географічну карти або

загальну і тематичну. На них розміщено один і той самий об'єкт, але зображений у різних масштабах. Навчання може йти від конкретного до загального або від загального до конкретного. У першому випадку вчитель демонструє історичну карту (конкретне), потім за конфігурацією суші і морів учні знаходять цю ж територію на фізичній карті півкуль (загальне). Вони переконуються в тому, що на історичній карті відображена менша частина земної поверхні. Її обриси вчитель наносить крейдою на фізичну карту, і учні ще раз порівнюють розташування річок і морів з контурами історичної карти.

Контурні карти дають можливість засвоїти і закріпити знання, виробити нові вміння і навички роботи з історичною картою. Контурні карти використовуються для закріплення нового матеріалу на уроці: для опрацювання вивченого на попередніх уроках; для контролю знань у вигляді виконання на карті спеціальних завдань.

Починаючи ознайомлення з контурною картою, вчитель насамперед має звернути їх увагу на хронологічні межі періоду, який вона відображає. Навчання проходить у кілька прийомів. Спочатку учні заповнюють контурні карти за допомогою учнівських атласів, потім – настінної карти, і, нарешті, з пам'яті.

Починати вчити учнів роботі з контурними картами треба з найпростіших завдань із їх заповнення: обвести кордони держав, написати їх назву, вказати дати основних фактів. Потім учні зіставляють свій атлас і контурну карту, вчаться впізнавати обриси ділянок суші і морів.

Історичні карти створюються на географічній основі і являють собою зменшені узагальнені образно-знакові зображення історичних подій або періодів. Зображення подаються на площині і у певному масштабі зі врахуванням просторового розташування об'єктів. Карти в умовній формі показують розташування, поєднання і зв'язки історичних подій та явищ, відібраних і деталізованих відповідно до призначення конкретної карти.

Історичні карти відрізняються від географічних. Так, на них зеленим кольором показують оазиси, а також найдавніші райони землеробства і скотарства. Також особливістю історичної карти є розкриття динаміки подій і процесів. На географічній карті все статично, а на історичній можна простежити процес виникнення держав і зміну їх територій або шлях руху військ, торговельних караванів тощо.

Історичні карти відрізняються за охопленням території (світові, відповідних регіонів, окремих держав), за змістом (узагальнюючі і тематичні), за масштабом (великомасштабні, середньо- і дрібномасштабні). На узагальнюючих картах у межах певного місця і часу відображені усі основні події і явища, передбачені розділами навчальної програми.

Зображення узагальнюючих карт знаходять свою конкретизацію і деталізацію в тематичних картах. Останні так названі тому, що на них відображені по-

дії і явища навчальних тем. На географічному фоні тематичних карт відображені окремі події або сторони історичного процесу. Ці карти розвантажені від позначень, які не мають відношення до теми. На них більш яскраво і детально подані фрагменти найважливіших подій і явищ узагальнюючих карт.

Як відомо, історичні події відбуваються як у часі, так і в просторі. Віднесення подій до конкретного простору і опис географічного середовища, у якому вона відбулася, називається локалізацією.

Локальність історичних подій вивчається за допомогою схематичних посібників, як-от історичні карти, плани місцевості, картосхеми.

На відміну від інших унаочнень, історичні карти не дають конкретизованого наочного уявлення про події, а лише відтворюють просторові часові структури, використовуючи абстрактну мову символів.

На першому уроці із застосуванням карти вчитель показує умовні знаки на карті і роз'яснює їх значення. Картографічні знання знаходяться у тісному поєднанні зі знаннями історичними, тому вміння користуватися історичною картою є не самоціллю, а засобом для більш усвідомленого сприйняття подій і явищ історії.

Під час переходу від однієї карти до іншої важливо забезпечити спадкоємність. Якщо на карті позначено різні регіони, то визначається їх просторове відношення. Цьому допомагає узагальнююча карта, яка охоплює обидва ці регіони. Після цього виявляються часові відношення між картами – відбулися події в один чи різний час. Для встановлення міжкурсових зв'язків на уроках доцільно одночасно застосовувати карти з історії України і всесвітньої історії. Одночасна робота з кількома картами допомагає учням знаходити потрібні історико-географічні об'єкти.

Методика навчання вимагає одночасної роботи з настінною картою і учнівським атласом. Працюючи зі своїм атласом, учні спочатку лише відтворюють дії вчителя. Потім за словесним описом знаходять об'єкт на своєму атласі. Роль карт як джерела знань зростає в роботі з учнями старших класів. Знаючи територію повстання, вони визначають склад повстанців; зіставляючи карти різних періодів, встановлюють основні територіальні зміни.

Внаслідок роботи з історичною картою учні повинні набути такі знання і вміння: знати, що назва карти відображає тему і її основний зміст; уміти впізнавати і називати зображений на карті географічний простір; визначати послідовність і час відображених на карті подій; правильно читати і описувати словами відображену на карті дійсність; передавати зміст карти географічними засобами; зіставляти позначені на карті явища; порівнювати розміри територій; знаходити на карті і називати включені в легенду знаки; знаходити зображену на невеличкій карті територію на картах, які охоплюють великий простір; порівню-

вати відстані на картах з відомими відстанями; виділяти зміни в території, нові риси в господарстві; застосовувати карту під час аналізу причин і наслідків подій; аналізувати соціально-економічний і політичний розвиток народів світу; зіставляти і систематизувати дані кількох історичних карт.

Картосхеми допомагають розкрити внутрішні зв'язки подій і явищ, що вивчаються. Це карти на фізично-географічній основі, які допомагають відтворити схематично яку-небудь подію або явище. На уроках у старшій групі класів часто використовують таблиці, діаграми, графіки, логічні схеми. Останні являють собою креслення, які відображають важливі ознаки, зв'язки і відношення історичних явищ. Вони використовуються для наочного порівняння різних історичних подій, показу тенденцій їх історичного розвитку, а також для узагальнення і систематизації історичних знань. Схеми дають змогу подати наочне зображення узагальнених уявлень, які допомагають учням засвоїти сутнісні ознаки історичних понять. Пояснюючи матеріал, вчитель послідовно записує на дошці зміст ланок і позначає зв'язки між ними. Поступовість відтворення схем полегшує їх розуміння. За допомогою схеми вчитель демонструє ланцюжок свої розмірковувань. Ефективність навчання визначається конкретними знаннями, вміннями та навичками, які здобули учні в процесі уроку. Допомагають їм у цьому узагальнюючі схеми та таблиці.

Робота зі схемами й таблицями може відбуватися в таких формах:

- а) відтворення вчителем крейдою основного змісту історичного матеріалу у вигляді схем і таблиць;
- б) нанесення запропонованого наочного матеріалу на папір, графічне та естетичне його оформлення;
- в) виведення схем і таблиць на екран за допомогою технічних засобів навчання;
- г) організація самостійної роботи учнів над таблицями та схемами в процесі уроку.

Схеми й таблиці можуть виконувати різноманітні функції, наприклад, узагальнення історичного матеріалу, чи формувати логічне мислення в учнів.

3. Аудіовізуальні (технічні) засоби навчання

Аудіовізуальні (технічні) засоби навчання:

- навчальні кінофільми;
- діафільми;
- відеофільми;
- компакт-диски (аудіо- та комп'ютерні).

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів, запровадження сучасних інформаційних технологій в освіті.

До складу аудіовізуальних (технічних) засобів навчання традиційно входять:

- аудіоматеріали;
- візуальні матеріали (статичні та динамічні): фільмоскопи, діапроектори, діаскопи, кінофільми;
- комп'ютерні програми.

Використання аудіовізуальних засобів на уроках історії практикується доволі давно, але раніше якість фото-аудіо-відеоматеріалів, їх нестача та неможливість відходу від класно-урочної системи не давали змоги вчителю використати аудіовізуальні засоби більш ефективно і продуктивно.

Під час використання аудіовізуальних та мультимедійних засобів вчитель повинен орієнтуватись на особистість учня, можливість кожного учня окремо зрозуміти, осмислити і пояснити певну проблему, яка висувається вчителем за допомогою відеофільму, аудіозапису чи історичного документа. Це викликає певні труднощі, тому що не кожна дитина може це зробити. Тому ефективним у цьому плані є застосування різних форм організації навчання – від колективної роботи, роботи в парах і групах до індивідуального навчання, – це дає вчителю можливість диференціації проблеми за рівнем розвитку учнів. Інтерактивні технології створюють комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Впровадження інтерактивної навчальної діяльності ставить перед вчителем такі завдання:

- враховувати індивідуальні особливості кожного учня;
- формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності: планування, аналіз, контроль, оцінку;
- навчати школярів співпраці у виконанні групових завдань;
- формувати комунікативні вміння учнів;
- стимулювати моральні переживання взаємного навчання.

Використання візуальних та мультимедійних засобів на уроках різних типів (як-от комбінований, урок-лекція, урок-семінар), і особливо на нестандартних уроках (інтегрований, рольова гра, урок-КВК, урок «Брейн-ринг», «Що? Де? Коли?», «Щасливий випадок» та інші) і виховних заходах дають можливість вчителю найбільш повно врахувати особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. Безумовно, у кожному нестандартному уроці є елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, його засвоєння, осмислення, узагальнення, застосування, але в незвичайних формах.

Документальні фільми з історії України мають ще більше недоліків – як технічних, так і змістовних. Найбільш доцільним на уроках історії України в

5–11 класах є використання 15-хвилинних фільмів із серії «Невідома Україна» та «Золота підкова».

Художній фільм теж є одним із найбільш цікавих засобів навчання, але тривалість художнього фільму не дає можливості вчителю показати його на уроці повністю, та й немає такої потреби. Більш доцільно зробити окремі відеофрагменти з фільму, які яскраво відображають тему чи подію («Вогнем і мечем», «Жанна д'Арк» та ін.). Використання художніх фільмів найбільш продуктивне на нестандартних уроках.

У випадку, коли діафільм повністю і наочно відображає програмний матеріал, він може бути основою уроку. Основним засобом активізації учня під час роботи з діафільмами і слайдами є постановка питань і завдань, які потрібно пов'язати з конкретним образотворчим рядом діафільму.

Аудіоматеріали доцільно використовувати на традиційних та інтегрованих уроках, найбільш ефективно – під час вивчення тем культури. Вчитель має скласти і записати матеріал за темами, наприклад, музика епохи Відродження, музика народів Сходу тощо. Аудіоматеріали не повинні заважати вчителю та учням, не бути «фоном» уроку, а навпаки, мають доповнювати навчальний процес.

Особливої актуальності у галузі освіти останнім часом набувають проблеми розробки і впровадження комп'ютерно-інформаційних, зокрема мультимедійних, технологій навчання. Мультимедійні програми можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між учнем і технічною системою проходить у діалогічній формі, сама комп'ютерна технологія забезпечує нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання. Форми практичного використання мультимедійних програм можуть бути найрізноманітнішими.

Комп'ютер сьогодні реально стає незамінним помічником вчителя та учня в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події. Вчителі зазначають, що учні іноді випереджають багатьох освітян у використанні комп'ютерів і телекомунікаційних технологій. Особливо важливим є те, що сучасні комп'ютерні технології в поєднанні з новітніми освітніми технологіями стають ефективними засобами розвитку мислення учнів і вчителів.

Ознайомлення учнів із новими документальними і художніми фільмами, робота з персональним комп'ютером, використання інших аудіовізуальних засобів (діапроектор, аудіомагнітофон, слайдопроектор) надає можливість вчителю зробити уроки більш цікавими, насиченими і продуктивними. Демонстрування відеоматеріалів викликає інтерес учнів, виникає стійка мимовільна увага, обумовлена яскравістю, динамічністю, розмірами та контрастністю зображення,

звуковим супроводом тощо. Саме цим пояснюється міцне запам'ятовування учнями окремих найбільш яскравих, емоційно насичених кадрів. Формуються передумови до формування чітких уявлень, свідомого та глибокого засвоєння знань.

4. Штучний інтелект на уроках історії

Штучний інтелект – це галузь комп'ютерних наук, що створює системи або програми, які здатні виконувати завдання та зазвичай потребують людського інтелекту. Ця технологія використовує різні підходи, включно з нейромережами, машинним навчанням, обробкою природної мови, робототехнікою тощо. Нейромережі є одним із ключових понять у штучному інтелекті. Це системи, які моделюють спосіб роботи людського мозку. Вони складаються з великої кількості з'єднаних вузлів, які виконують обчислення. Ці з'єднання між вузлами називаються «штучними нейронами», які дають змогу нейромережі виконувати завдання: розпізнавання образів, передбачення, оптимізація та багато іншого.

Ці дві концепції, штучний інтелект і нейромережі, є ключовими в розвитку технологій, які допомагають виконувати завдання, що раніше були пов'язані виключно з людським інтелектом. Використання штучного інтелекту в освіті має безліч переваг, які сприяють покращенню навчання та збагаченню навчального процесу. Ось кілька ключових моментів:

- *Індивідуалізація навчання.* Штучний інтелект дає змогу створювати персоналізовані програми для кожного учня на основі його потреб, темпу навчання та стилю засвоєння інформації. Це допомагає йому розвиватися відповідно до власних можливостей та швидкості.

- *Підтримка вчителів та студентів.* Штучний інтелект може допомагати вчителям з адміністрування тестів, з автоматизування оцінювання та вивчення потреб учня, що відкриває можливості для більш ефективного навчання.

- *Розвиток критичного мислення.* Використання штучного інтелекту в навчанні може сприяти розвитку навичок критичного мислення, аналітичних здібностей та розв'язання проблем шляхом стимулювання учнів досліджувати, аргументувати й вирішувати завдання.

- *Доступ до нових ресурсів.* Можливість створювати нові, інноваційні форми навчальних матеріалів та ресурсів, зокрема віртуальні екскурсії, інтерактивні підручники та ігрові платформи, які роблять навчання більш захопливим і цікавим.

- *Оптимізація управління навчанням.* Штучний інтелект допомагає збирати й аналізувати великі обсяги даних щодо успішності учнів, що дає змогу вдосконалювати програми навчання та організацію уроків для покращення результатів.

- *Навчання навичкам майбутнього.* Використання штучного інтелекту в освіті готує учнів до майбутніх вимог ринку праці, де технології та інновації відіграють важливу роль.

Використання штучного інтелекту в освіті може значно полегшити процес навчання та розвитку учнів, сприяючи їхньому успіху та підготовці до викликів сучасного світу. Він є корисним на уроках історії з кількох причин:

- *Аналіз та обробка інформації.* Історичні дані можуть бути надто великими та складними для обробки. Штучний інтелект може допомогти швидше аналізувати та узагальнювати велику кількість інформації, даючи учням можливість отримати більш повне уявлення про історичні події та тенденції.

- *Персоналізація навчання.* Штучний інтелект може допомагати викладачам індивідуалізувати навчання для учнів: адаптувати матеріали залежно від потреб та рівня розвитку кожного учня, надаючи додаткові матеріали або завдання відповідно до їхніх здібностей.

- *Віртуальні екскурсії та реалістичне моделювання.* Історія може бути повчальною та цікавою завдяки використанню віртуальних екскурсій, допомагаючи учням краще уявити собі історичні події та місця. Штучний інтелект може створювати реалістичні віртуальні моделі об'єктів минулого, місць або подій.

- *Автоматизований аналіз текстів.* Штучний інтелект може допомогти учням розуміти складні тексти та документи історії швидше шляхом виділення ключових моментів, перекладу складних мовних конструкцій і надання додаткових пояснень.

- *Прогнозування та аналіз трендів.* Можливість аналізувати історичні дані для виявлення тенденцій і прогнозування можливого розвитку подій у майбутньому допоможе учням зрозуміти, як минуле впливає на сучасність і майбутнє.

Загалом використання штучного інтелекту на уроках історії може зробити процес навчання більш цікавим, доступним та ефективним, розширюючи можливості для учнів у засвоєнні історичних матеріалів.

Сервіс ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) – це штучний інтелект, розроблений компанією OpenAI. Способи використання ChatGPT на уроках історії:

- *Допомога з інформацією.* Використовуйте ChatGPT, щоб отримати додаткову інформацію з різних періодів історії, дати, події, ключові постаті тощо. Ви можете запитувати важливі деталі, які можуть бути корисними для уроків.

- *Створення історичних діалогів.* ChatGPT може бути використаний для створення історичних діалогів, відтворення ролей видатних осіб або ситуацій з минулого, що може зробити історію більш доступною та цікавою для учнів.

- *Генерація запитань для тестів та вправ.* Можливість створити запитання для тестів, вправи для учнів або навіть завдання для домашньої роботи, щоб перевірити їхнє розуміння історичних подій.

- *Створення інтерактивних уроків.* Використовуйте ChatGPT, щоб створити інтерактивні уроки, де учні можуть ставити питання щодо конкретних подій або осіб в історії й отримувати миттєві відповіді.

- *Підтримка учнів з індивідуальними запитаннями.* Якщо учні мають індивідуальні запитання щодо історичних аспектів, ви можете використовувати ChatGPT для пошуку відповідей разом з класом або навіть індивідуально.

- *Навчання критичного мислення.* Розглядаючи відповіді від ChatGPT, ви можете стимулювати обговорення про те, наскільки вони достовірні, та навчити учнів критично підходити до відбору джерел інформації.

- *Створення історичних оповідань.* Використовуйте ChatGPT для створення історичних оповідань або розповідей, що допоможе учням краще зрозуміти той чи інший період історії через художнє відтворення.

- *Підтримка вивчення мови.* Використовуйте ChatGPT для перекладу історичних текстів на інші мови, які можуть бути корисні для учнів, які вивчають історію на різних мовах.

Сервіс ChatGPT дасть змогу дізнатись про історичний період, історичну особистість, створить будь-який текстовий контент, треба тільки правильно записати *промпт* (інструкція, яка дає ШІ зрозуміти, що від нього очікують). Рекомендовано під час заняття учням поставити ChatGPT запитання, пов'язане з темою уроку, а потім – проаналізувати його відповідь і знайти помилкові твердження, перекручені факти, вигадані події. Це робить процес навчання історії більш цікавим, доступним та інтерактивним для учнів.

Сервіс Wepik (<https://wepik.com/ai-presentations>) – це графічний редактор та бібліотека графічних ресурсів, що дає змогу користувачам створювати власні дизайни для презентацій, використовуючи доступні елементи, як-от зображення, фотографії, шрифти та інші графічні ресурси. Це інструмент, який дає змогу створювати історичні комікси та графічні історії. Він має такі переваги:

- *Візуалізація історичних подій.* Історичні події, персонажі та процеси можуть бути відображені через ілюстрації та комікси, що полегшує засвоєння матеріалу учнями.

- *Залучення учнів.* Створення коміксів відкриває можливість для учнів висловити свої роздуми, розуміння та інтерпретацію історичних подій.

- *Розвиток креативності та аналітичних навичок.* Шляхом створення коміксів учні розвивають креативність, аналізуючи й обираючи ключові події для відображення.

- *Стимулювання інтересу до предмета.* Використання візуальних матеріалів може зробити навчання історії цікавішим.

- *Мультидисциплінарний підхід.* Створення коміксів вимагає комбінації навичок малювання, письма та історичних знань, що стимулює розвиток багатьох навичок.

- *Можливість оцінювання.* Вчитель може оцінити рівень розуміння і вміння учня показати ключові події та процеси через створення коміксів.

Під час використання *Wepik* на уроках історії важливо навчити учнів творчо підходити до вибору теми та створення коміксів. Також варто надати належну підтримку та інструкції щодо використання інструменту для створення коміксів. Такі візуальні засоби можуть підтримати й поглибити розуміння історичних подій та контексту.

Сервіс Bing (<https://www.bing.com/create>) допоможе створити зображення для будь-якої теми, розвивати креативність учнів та пов'язати історію із сучасністю. Наприклад, можна запропонувати учням створити сучасні будинки у вигляді пірамід або зикурату, а можливо, навіть візуалізувати ціле місто в різні епохи. Також можна створити портрети історичних особистостей та порівняти, як їх за заданими учнями параметрами бачить ШІ.

Отже, штучний інтелект не тільки полегшує доступ до інформації та організацію навчального процесу, але й робить уроки більш інтерактивними та ефективними. Завдяки цим технологіям учні мають змогу вивчати історію через практичні приклади, експериментувати та глибше розуміти процеси, що формували наше суспільство.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Дати визначення поняття «засоби навчання».
2. Надати класифікацію засобів навчання. Пояснити вимоги до їх використання.
3. Розкрити можливості використання наочних засобів навчання на уроці.
4. Дати характеристику умовно-графічних засобів навчання.
5. Показати прийоми використання умовно-графічних засобів на уроках історії.
6. Розкрити можливості використання наочних засобів навчання на уроці.
7. Визначити критерії вибору засобів викладання конкретного історичного матеріалу.
8. Розкрити можливості нейромережі та ШІ на уроках історії.

ТЕМА 9. СУЧАСНИЙ УРОК ІСТОРІЇ

1. Сучасні вимоги до уроку історії.
2. Типологія і структура уроків історії.
3. Нестандартні типи уроків.
4. Використання універсального (зворотного) дизайну щодо планування і проведення уроку.



Основні поняття і терміни: урок історії, сучасні вимоги до уроку, нестандартні типи уроку, освітній дизайн, універсальний (зворотний) дизайн планування уроку.

1. Сучасні вимоги до уроку історії

Урок – це цілісний, логічно завершений у часі, регламентований обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу. Він має певні ознаки:

- постійний склад учнів;
- точно регламентований час;
- систематичність проведення;
- поєднання різноманітних форм організації діяльності та методів навчання;
- наявність контролю.

У ньому представлені всі основні елементи навчально-виховного процесу: цілі та завдання, зміст, форми, технології, методи, засоби, контроль та оцінювання, тобто вся організаційна структура. Якість уроку залежить від правильного визначення кожного з цих компонентів та їх раціонального поєднання.

Вибудовуючи урок, необхідно визначити не тільки те, яка навчальна інформація чи способи дії повинні бути засвоєні, а й на якому рівні вони мають бути засвоєні на конкретному уроці. Але оскільки урок – це ланка цілісного навчального, розвивального та виховного процесу, відтак на кожному уроці основний його зміст може бути засвоєний на всіх трьох рівнях:

- сприйняття, осмислення й запам'ятовування;
- початкове застосування знань і умінь за зразком;
- застосування знань і умінь у новій ситуації.

Отже, зміст історичної освіти та закономірності процесу навчання загалом та засвоєння зокрема визначають низку неодмінних правил проведення уроку, які необхідно враховувати.

Викладення навчальної інформації можливий у формі розповіді, лекцій, читання підручника, перегляду діафільмів тощо. Характер викладення визначається внутрішньою структурою, способом побудови цілісного уроку – від пояснювально-ілюстративного до проблемного.

- *Дидактичні вимоги до уроку:*

1. Чітке визначення освітньої мети уроку як вияву його освітньої функції (які знання та вміння вчитель повинен дати на цьому уроці). Освітня мета має відповідати його освітній функції.

2. Дотримання у системі уроків дидактичних принципів навчання.

3. Обрання найраціональніших методів і прийомів, а також засобів для досягнення визначеної мети уроку.

4. Застосування внутрішніх і міжпредметних зв'язків.

- *Виховні вимоги до уроку:*

1. Постановка виховної мети уроку і відповідного завдання з виховання (всього класу або окремих учнів) у розумовому, моральному, трудовому напрямках.

2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учня, зокрема рівня інтелектуального розвитку, мотивації ставлення до навчання, дії стимуляційних методів.

- *Психологічні вимоги до уроку:*

1. Організація та здійснення сприймання, усвідомлення, запам'ятовування та осмислення навчальної інформації.

2. Розвиток довільної уваги учнів, мотивації навчання, концентрація на найскладніших і найвідповідальніших поняттях, правилах, законах.

3. Розумове виховання та самовиховання особистості в процесі навчання.

4. Забезпечення чергування методів і прийомів під час уроку, щоб не допускати втоми, розумового перевантаження, особливо у викладенні складної для сприймання теми.

- *Гігієнічні вимоги до уроку:*

1. Дотримання режиму гігієни, аерації повітря в класі.

2. Стеження за станом здоров'я учнів.

3. Явка вчителя в абсолютно здоровому стані.

Ефективність навчання визначається конкретними знаннями, вміннями та навичками, які здобувають учні в процесі уроку, а завдання вчителя – створити найбільш сприятливі умови для плідної спільної діяльності.

2. Типологія і структура уроків історії

Як і будь-яке складне явище, урок має свою структуру, в якій виділяють зовнішні та внутрішні елементи, тобто існує макроструктура уроку і мікроструктура. Під макроструктурою розуміють дидактичні етапи уроку, кожен із яких має конкретне дидактичне завдання, навчальний зміст, певні методи навчання, форми організації навчально-пізнавальної діяльності, результат. Мікроструктура визначається тими засобами, за допомогою яких вирішуються окремі дидак-

тичні завдання на кожному з етапів уроку, тобто це – найбільш гнучка та мобільна частина кожного уроку.

Типи уроків класифікують за різними ознаками, але найпоширенішим є поділ **за дидактичною метою**, що включає уроки засвоєння нових знань, формування навичок, узагальнення й систематизації, контролю й корекції знань, практичного застосування, а також комбіновані уроки. Також уроки поділяють **за способом проведення** (лекція, бесіда, екскурсія), **структурою, видом діяльності учнів** та іншими критеріями.

Класифікація за дидактичною метою – це найпоширеніший поділ, який визначає, якій основній меті підпорядкований урок:

- урок засвоєння нових знань: спрямований на первинне ознайомлення учнів з новою інформацією;
- урок формування й удосконалення навичок і вмінь фокусується на застосуванні набутих знань для формування міцних навичок;
- урок узагальнення й систематизації знань передбачає узагальнення, класифікацію та зв'язування раніше вивченого матеріалу;
- урок контролю та корекції знань спрямований на перевірку рівня знань та вмінь учнів, виявлення прогалин і їх виправлення;
- урок практичного застосування знань, умінь та навичок: учні застосовують здобуті знання у практичних ситуаціях;
- комбінований урок поєднує елементи різних типів уроків, щоб досягти кількох цілей одночасно.

За способом проведення виділяють: урок-лекцію, урок-бесіду, урок-екскурсію, кіноурок, урок самостійної роботи, лабораторний, практичний урок.

За логічним змістом та етапами навчального процесу: вступний, первинного ознайомлення, засвоєння понять, тренувальний, контрольний, комбінований урок.

За формою роботи: стандартний і нестандартний урок, як-от урок-діалог, урок-семінар, урок-круглий стіл тощо.

Структура кожного уроку відповідно до його логіки повинна бути чіткою, із суворим переходом від однієї частини уроку до іншої відповідно до спектра цілей і задач уроку та закономірностей процесу навчання. Але цими частинами є не традиційне опитування, вивчення нового матеріалу, закріплення засвоєного, а кроки, що обумовлюють рух до мети уроку, тобто засвоєння його змісту.

Уроки одного і того самого типу можуть бути різних видів, відрізнятися залежно від провідного методу. Отже, визначаючи систему уроків за розділом і темою, варто мати на увазі, що вивчення нового спирається на вивчений раніше матеріал, а в процесі вивчення нового закріплюється раніше вивчене.

Розглянемо основні ланки кожного типу уроку.

Урок отримання нових знань. Головний зміст уроку цього типу – вивчення нового матеріалу. Основна дидактична мета уроку – дати змогу учням повністю оволодіти новими знаннями. Ця дидактична мета досягається шляхом вирішення таких основних завдань: засвоєння не тільки нових понять, але і способів дії, формування системи знань і способів самостійної пошукової діяльності.

Структура уроку отримання нових знань:

1. *Актуалізація опорних знань і практичного досвіду учнів.* Для того, щоб актуалізувати опорні знання і дії, застосовують різні методи і прийоми роботи: бесіду, підготовчі завдання (вправи), міжпредметні зв'язки.

2. *Повідомлення теми, мети і завдань уроку. Мотивація навчання школярів.* Повідомляючи тему, мету і завдання уроку, необхідно підкреслити, чому учні повинні навчитися за урок.

3. *Вивчення нового матеріалу.* На цьому етапі практикуються самостійні роботи з текстом підручника, завдання і вправи.

4. *Початкове застосування набутих навичок і умінь.*

5. *Підведення підсумків уроку.* Підводячи підсумки уроку, вчитель повідомляє, що нового дізнались учні, якими знаннями оволоділи, оцінює роботу учнів.

6. *Домашнє завдання.* Домашнє завдання не обов'язково становить завершальну частину уроку. Воно може повідомлятися на початку або всередині уроку, відповідно до логіки навчального процесу. Якщо ж домашнє завдання є логічним продовженням або завершенням класної роботи, його краще повідомити в кінці уроку. Сутність домашнього завдання необхідно учням пояснити.

Комбінований урок має дві або кілька приблизно однакових за своїм змістом і значенням дидактичних цілей. Наприклад: перевірка раніше засвоєних знань і засвоєння нових як актуалізація знань і досвіду учнів; узагальнення і систематизація знань та засвоєння навичок та умінь; перевірка знань і умінь і застосування їх на практиці.

Під час планування комбінованого уроку необхідно чітко встановити, які типи уроків і їх структурні елементи комбінуються. Водночас одні з етапів можуть випадати із структури комбінованого уроку, інші – об'єднуватися. Важливо врахувати, що змінюватись можуть комбінації структурних елементів уроку, але самі вони повинні бути незмінними.

Структуру уроку засвоєння нових знань ми визначаємо за ознакою поступового розгортання навчально-пізнавальних завдань, що являють собою окремі ланки на шляху до досягнення основної дидактичної мети.

Структуру уроку засвоєння нових знань:

1. *Актуалізація чуттєвого досвіду опорних знань учнів.* Початкове сприйняття учнями нового навчального матеріалу повинно спиратись на наявні у їхній пам'яті уявлення, їхній чуттєвий досвід або знання, якими вони оволоділи в

процесі вивчення на попередніх уроках. Уявлення учнів можуть бути чуттєвою опорою під час засвоєння ними опорних понять. Проте для того, щоб ця опора була достатньо надійною, чуттєвий досвід перед вивченням нової теми необхідно актуалізувати (оживити) в пам'яті учнів. Якщо нові поняття не мають конкретної опори на відповідне їм сприйняття і уявлення, слова, які вживає вчитель, проходять повз свідомість учнів, не залишаючи там жодного сліду.

2. *Мотивація навчальної діяльності учнів.* До способів мотивації належать: інтерес до уроку; повідомлення учням про теоретичну значущість матеріалу, який вивчається; ситуація задоволеності школярів їхніми успіхами в навчанні; постановка далекої і близької перспективи в навчанні і фіксація досягнень.

3. *Повідомлення учням теми, мети і завдань уроку.* Тему кожного уроку вчитель визначає з огляду на програму для відповідного класу. Сучасна методика вимагає постановки перед учнями мети і завдань уроку, що є необхідним для підвищення організаційної чіткості і цілеспрямованості пізнавальної діяльності школярів.

4. *Сприйняття і усвідомлення учнями нового матеріалу. Осмислення учнями знань.* Сприйняття навчального матеріалу, як дидактичний процес, може бути чуттєвим (безпосереднім) і раціональним (опосередкованим). Ефективне сприйняття неможливе без активізації мислення учнів, а останнього найкраще досягти постановкою проблемної ситуації чи завдання.

5. *Узагальнення і систематизація знань.* Під узагальненням розуміють виділення якихось властивостей певного класу предметів, перехід від окремого до спільного, від менш загального до більш загального.

Узагальнення тісно пов'язане із систематизацією, яка полягає в розподілі предметів та явищ за групами і підгрупами залежно від того, чим вони схожі і чим відрізняються. Узагальнення і систематизація як етап уроку повинні привести до визначення послідовності і субпідрядності вивчених на уроці і засвоєних раніше родинних понять на основі встановлених між ними сутнісних зв'язків і відношень, місця поняття, яке вивчається, в системі відповідних знань.

6. *Підведення підсумків уроку.* Оцінювання знань та умінь учнів.

7. *Пояснення виконання домашнього завдання.*

Урок узагальнення і систематизації знань. Основним змістом уроку цього типу є вдосконалення знань, умінь і навичок учнів. Це передбачає вирішення дидактичних завдань, як-от систематизація і узагальнення нових знань, формування вмінь і навичок, контроль за перебігом засвоєння навчального матеріалу і вдосконалення знань, умінь і навичок.

Структура уроку узагальнення і систематизації знань:

1) *Мотивація навчальної діяльності школярів.*

2) *Повідомлення теми, мети, завдань уроку.*

3) *Узагальнення окремих фактів, подій, явищ.* Цьому етапу уроку найбільше відповідають такі методи узагальнення і систематизації знань (у різному їх поєднанні): бесіда, демонстрація наочності, аналіз таблиць. Вчителі часто використовують серії таблиць, ілюстрації, схематичні зображення, діаграми, навчальні карти.

Одним із важливих методів узагальнення і систематизації є самостійна робота учнів з підручником на уроці. Під час цього можуть застосовуватись різні прийоми роботи з текстом: читання і складання планів, тез, конспекту, порівняння історичних фактів, явищ, процесів, різних історичних епох. Робота з підручником пов'язується з розглядом узагальнюючих таблиць, діаграм, графіків, схематичних малюнків.

До уроку зазначеного типу учнів потрібно попередньо готувати: формувати у них уміння узагальнювати матеріал за текстом, знаходити в підручнику необхідні для нього матеріали і факти, формулювати висновки. До роботи з підручником з метою узагальнення і систематизації знань треба привчати учнів поступово. Спочатку це можуть бути завдання на висвітлення фактів, подій, їх оцінку, визначення причин і наслідків цих подій.

Для процесу узагальнення і систематизації на уроці велике значення має правильна постановка завдань для роботи з підручником. Завдання для порівняння і зіставлення, для встановлення причинно-наслідкових зв'язків даються з метою уточнення окремих фактів і подій, отримання чітких уявлень про події, явища, процеси. Широке узагальнення вимагають виконання таких завдань, які б стосувалися всього матеріалу, сприяли засвоєнню чіткої системи понять. Значний ефект під час роботи з підручником на уроках систематизації і узагальнення знань дає прийом порівняння і зіставлення предметів, явищ, подій, фактів.

4) *Повторення і систематизація основних теоретичних положень і провідних ідей науки.*

5) *Підсумки уроку.*

6) *Домашнє завдання.*

Урок корекції і контролю знань і умінь. Контрольні уроки слугують для оцінки процесу навчання і його результатів, рівня засвоєння системи знань (за темою, розділом, усім курсом), сформованості умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності учнів. Контроль може здійснюватися як в усній, так і в письмовій формі.

Знання, навички і вміння перевіряються і піддаються корекції на різних етапах навчального процесу. На кожному етапі перевірка відіграє неоднакову роль, виконує різні функції.

На початку вивчення нового матеріалу перевіряються знання опорних уявлень і понять для уточнення і поглиблення їх з метою підготовки учнів до за-

своєння нових знань. Основна функція такої перевірки – актуалізація знань і способів виконання дій, необхідних для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

У процесі навчання перевіряють рівень, ефективність процесу засвоєння знань, а також відповідно коригують діяльність учнів і способи керівництва цією діяльністю. Основна функція такої перевірки – навчально-коригуюча.

Після вивчення учнями відповідного матеріалу перевіряється рівень засвоєння знань з метою контролю за роботою учнів. Тут основна функція перевірки – контрольпо-попереджувальна.

Після вивчення учнями окремих розділів програми вчитель комплексно перевіряє знання, навички і уміння учнів, засвоєні протягом певного періоду часу. Ця перевірка проводиться на окремих уроках контролю і корекції. Основна функція такої перевірки – контрольпо-стимулююча.

Контроль і корекція знань, навичок і умінь здійснюється на кожному уроці. Проте після вивчення великих розділів програми проводяться спеціальні уроки з метою виявлення рівня оволодіння учнями комплексом знань, навичок і умінь.

Структура уроку корекції і контролю знань і умінь:

1) Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми, мети і завдань уроку.

2) Перевірка рівня знань учнями фактичного матеріалу і уміння розкривати елементарні зовнішні зв'язки в історичних явищах і процесах.

3) Перевірка знання учнями основних понять і уміння самостійно пояснювати їх сутність, наводити найбільш переконливі аргументи до своїх суджень.

4) Перевірка глибини осмислення учнями знань і міри їх узагальнення. Застосування учнями знань.

5) Збір виконаних завдань, їх перевірка, аналіз і оцінка.

6) Підсумки уроку і пояснення домашнього завдання.

Визначаючи структуру уроку контролю і корекції, доцільно спиратись на етапи поступового ускладнення знань, умінь і способів виконання дій та застосування їх у нестандартних умовах.

На уроках має проводитися систематичне та планомірне оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. Головний критерій якості уроку – не застосування тих чи інших видів роботи учнів або використання вчителем методик, а навченість учнів, досягнення цілей уроку. Культура вчителя, його інтелектуальний і моральний рівень є однією з головних умов ефективності уроку.

Отже, обираючи тип уроку, вчитель керується місцем цього уроку в темі, його завданнями, особливостями змісту нового матеріалу, педагогічним задумом, віковими особливостями учнів, базовим рівнем їхніх знань, умінь і навичок. Тип уроку залежить також від наявних у школі засобів навчання, професійної майстерності вчителя та інших чинників.

3. Нестандартні типи уроків

Інновації в навчанні – це нові методики викладання, нові способи організації змісту освіти, методи оцінювання освітнього результату.

Нестандартний урок – це динамічна, варіативна модель організації навчання та навчання учнів на певний період часу. Винахідлива діяльність учителя на інноваційному уроці розкривається в різноманітних, незвичайних завданнях, неординарних діях, конструктивних пропозиціях, цікавих вправах, конструюванні перебігу уроку, створенні навчальних ситуацій, дидактичних матеріалів, підборі наукових фактів, організації творчої роботи учнів.

Ознаками нестандартного уроку є:

- 1) гнучкість структурної побудови;
- 2) зміна усталених функцій вчителя і учнів;
- 3) активне застосування ігрових форм роботи;
- 4) максимальна реалізація міжпредметних зв'язків.

У методичній науці сьогодні виділяють кілька груп нестандартних уроків.

Уроки змістовної спрямованості. У цю групу включаємо типи уроків, основним компонентом яких є відносини між учителем і учнями, засновані на опрацюванні змісту програмного матеріалу. Учні беруть активну участь в обговоренні, а не просто пасивно сприймають інформацію. Передбачається використання різних форматів, як-от дискусії, доповіді, виступи. На уроках цієї групи відбувається формування навичок аналізу, синтезу, критичного мислення та вміння вести дискусію. До них належать урок-семінар, урок-конференція, урок-лекція.

Інтегровані уроки. Ідея інтеграції стає останнім часом предметом інтенсивних теоретичних і практичних досліджень у зв'язку з процесами диференціації в процесі навчання. Інтеграція дає можливість, з одного боку, показати учням «світ загалом», подолавши дисциплінарну роз'єднаність наукового знання, а з іншого – через це вивільняється навчальний час, який можна використати для повноцінного здійснення профільної диференціації в навчанні. Інакше кажучи, з практичного погляду інтеграція передбачає посилення міжпредметних зв'язків, зниження перевантаження учнів, розширення сфери одержуваної інформації учнями, підкріплення мотивації навчання.

Методичною основою інтегрованого підходу до навчання є формування знань про навколишній світ і його закономірностей загалом, а також встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків у засвоєнні основ наук. Тому інтегрованим уроком називають будь-який урок із особливою структурою, якщо для його проведення залучаються знання, вміння та результати аналізу досліджуваного матеріалу методами інших наук, інших навчальних предметів.

Також інтегрований урок називають міжпредметним, а форми його проведення найрізноманітніші: семінари, конференції, подорожі і т. ін.

Найбільш загальна класифікація інтегрованих уроків за способом їх організації входить в ієрархію ступенів інтеграції такого вигляду:

- конструювання і проведення уроку двома і більше вчителями різних навчальних дисциплін;
- конструювання і проведення інтегрованого уроку одним учителем, який має базову підготовку з відповідних дисциплін;
- створення на цій основі інтегрованих тем, розділів, курсів.

Уроки комунікативної спрямованості. Уроки цієї групи передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, виступи перед аудиторією, обговорення, критику або доповнення опонентів. Вони сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи. Підготовка доповідей розвиває мислення, пробуджує інтерес, перетворює малоцікаве повторення на захоплююче зіставлення поглядів. Це насамперед урок-усний журнал, урок-діалог, урок-роздум, урок-диспут, урок-пресконференція, урок-репортаж, урок-панорама, урок-суперечність.

Уроки з використанням гри. Навчання у грі відбувається непомітно для дитини. Учитель, передаючи знання за допомогою гри, враховує не тільки майбутні інтереси учня, але і задовольняє сьогоденні. Учні не тільки заучують матеріал, а й розглядають його з різних сторін, розкладають на логічні ряди. Ефективність гри значною мірою залежить від низки факторів, як-от:

- чітко продумана мета;
- здійснення мотивації ігрової діяльності;
- чітка організація підготовки, проведення і підбиття підсумків;
- постановка пізнавальних і проблемних запитань у процесі гри;
- залучення всіх учнів класу.

Переваги навчальних ігор – це їх цікавість для учнів і простота виконання для вчителя. Ми пропонуємо використовувати їх на будь-яких ланках уроку історії чи протягом усього уроку. До того ж учитель може використовувати гру разом з іншими видами навчальної роботи.

- *Дидактична гра.* На відміну від ігор загалом, дидактична гра має суттєву ознаку – наявність чітко поставленої мети навчання і відповідного їй педагогічного результату.

Дидактична гра має стійку структуру, що включає такі основні компоненти: ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичні завдання, обладнання, результат гри. Ігровий задум зазвичай виражений у назві гри. Він закладений у тому дидактичному завданні, яке треба вирішувати на уроці,

і додає гри пізнавального характеру, ставить до її учасників певні вимоги щодо знань.

Правилами визначається порядок дій і поведінки учнів у процесі гри, створюється робоча обстановка на уроці, тому їх розробка ведеться з урахуванням мети уроку і можливостей учнів. Правилами гри створюються умови для формування вмінь учнів управляти своєю поведінкою. Регламентування правил ігрові дії сприяють підвищенню пізнавальної активності учнів, дають їм можливість проявити свої здібності, застосувати знання та вміння для досягнення цілей гри.

Дидактичні ігри стають ефективним засобом активізації навчальної діяльності школярів за їх систематичного використання. Цим обумовлена необхідність їх накопичення та класифікації за змістом із використанням матеріалів відповідних методичних журналів і посібників.

- *Театралізовані уроки.* Виділення цієї групи уроків пов'язане з залученням театральних засобів, атрибутів та їх елементів під час вивчення, закріплення й узагальнення програмного матеріалу. Театралізовані уроки привабливі тим, що вносять в учнівські будні атмосферу свята, піднесений настрій, дають змогу проявити свою ініціативу, сприяють виробленню у них почуття взаємодопомоги, комунікативних умінь.

Під час підготовки таких уроків робота над сценарієм і виготовлення елементів костюмів повинна стати результатом колективної діяльності вчителя та учнів. На театралізованому уроці складається демократичний тип відносин, коли вчитель передає учням не тільки знання, але і свій життєвий досвід, розкривається перед ними як особистість.

Наповнення сценарію фактичним матеріалом і його реалізація на театралізованому уроці вимагає від учнів серйозних зусиль у роботі з підручником, першоджерелами, науково-популярною літературою, що викликає у них інтерес до знань.

Після інформативної частини може бути продовжена постановка проблемних завдань, які безпосередньо підключають в активну роботу на уроці інших учнів. Під час розробки уроку бажано передбачити етап підведення підсумків у заключній частині уроку і пов'язану з ним ретельну добірку критеріїв оцінок, які враховують усі види діяльності учнів. Треба запланувати достатньо часу для проведення заключного етапу театралізованого уроку, підводити підсумки, по можливості узагальнити використаний матеріал, а також оцінити знання учнів.

- *Уроки драматизації* включають уроки, на яких передбачені види не підготовленої драми – діяльність, де неформальна драма створюється самими учасниками гри (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і маріонетками). Такі уроки спрямовані на розвиток співробітництва і єдності у навчальній групі. Драматизація є за-

собом надання навчальному матеріалу і навчальному процесу емоційної забарвленості, забезпечує міжпредметні зв'язки з літератури, історії, предметів естетичного циклу тощо. Проте деякі педагоги застерігають від надмірного захоплення драматизацією, зокрема під час вивчення історії, що може зашкодити серйозному аналізу історичних подій.

- *Уроки-подорожі, уроки-дослідження* зацікавлюють дітей, чий інтерес мають романтичну, фантастичну спрямованість (урок-пошук, урок-розвідка, урок-лабораторне дослідження, урок-заочна подорож, урок-експедиційне дослідження, урок-наукове дослідження). Вони пов'язані з виконанням ролей, відповідним оформленням, умовами проведення.

Проблемні уроки передбачають організацію навчання на основі створення проблемної ситуації. На такому уроці перед школярами або ставиться, або разом з ними визначається проблема. Мета проблемного навчання – активізація пізнавальної сфери діяльності на основі виявлення причинно-наслідкових зв'язків, поєднання труднощів навчального матеріалу і навчального завдання з метою отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійного напруження. Легкий матеріал не викликає інтересу.

Проблемне навчання – це насамперед навчання вмінню знаходити нові способи вирішення сформованих суперечностей. Завдання вчителя – організувати навчальну діяльність на основі активізації мислення на всіх етапах уроку. Характер пізнавальної діяльності учнів може бути різним: одні вирішують, використовуючи питання і відповіді; інші – методом аналізу ситуації; треті – методом діагностики і висновків; четверті – підбором і т. ін.

Створення проблемної ситуації, її вирішення безпосередньо пов'язується з функцією творчого мислення. Учні поступово долучаються до методу пошуку і знаходження невідомого, вчать орієнтуватися не стільки на результат, скільки на аналіз процесу його досягнення.

Отже, методика розробки і проведення нетрадиційних уроків передбачає гнучкість структури, активну участь учнів та використання нестандартних форм (наприклад, урок-семінар, урок-гра, урок-диспут). Ключові етапи включають: визначення мети, планування, підготовку, безпосереднє проведення з творчим підходом, обов'язковий самоаналіз учнів та вчителя щодо пройденого матеріалу, організацію оцінювання за критеріями, які можуть включати не лише знання, а й творчість і активність учнів.

4. Використання універсального (зворотного) дизайну щодо планування і проведення уроку

У сучасній методиці використовують універсальний (зворотний) дизайн щодо планування і проведення уроків. Це підхід, який передбачає створення

гнучкого навчального середовища, матеріалів і методів, доступних для всіх учнів, а не лише для учнів з особливими потребами, від початку процесу планування.

Освітній дизайн (англ. *instructional design* – «навчальний дизайн, дизайн навчального середовища, педагогічний дизайн») – це процес проектування і створення ефективних та привабливих рішень для навчання.

Це означає розробку різноманітних способів представлення інформації, залучення учнів до навчання та надання їм можливостей для демонстрації знань, щоб задовольнити потреби кожного.

Для досягнення позитивного результату пропонують три основні принципи, які мають застосовуватися на всіх етапах планування уроків:

1) Надання різних способів представлення інформації:

- візуальні засоби: використання текстів, зображень, діаграм, відео та інших візуальних матеріалів;
- аудіозасоби: надання можливості слухати аудіоінструкції, подкасти або аудіокниги.

2) Змішаний формат: поєднання різних форматів для залучення учнів з різним типом сприйняття. Учитель має дати змогу учням самостійно обирати завдання, теми чи методи роботи відповідно до їхніх інтересів.

3) Групова робота: організація роботи в малих групах для співпраці та обміну думками. Учитель має регулярно надавати учням зворотний зв'язок і можливість отримати допомогу в разі потреби.

4) Надання різних способів демонстрації знань: усна відповідь. Учитель має дати змогу учням висловити свої знання усно, а не тільки письмово; демонструвати свої знання через проекти, презентації, моделі тощо.

Переваги універсального (зворотного) дизайну:

- доступність: робить навчання доступним для всіх учнів, незалежно від їхніх потреб;
- інклюзія: сприяє повноцінному включенню дітей з особливими освітніми потребами в навчальний процес;
- ефективність: створює гнучкі навчальні матеріали та методи, що відповідають потребам учнів;
- економічність: зменшує потребу в спеціальній адаптації для окремих учнів, оскільки навчання вже спроектоване для всіх.

Освітній дизайн ставить перед собою дві мети:

- проаналізувати потреби – що саме необхідно тим, хто навчається;
- вдосконалювати досвід навчання – систематично створювати «приємний досвід користувача», аби вчитися було цікаво, легко й навіть азартно.

Щоб втілити ці дві мети, дизайнери або методисти освітніх продуктів стежать за трендами й використовують універсальні фреймворки – інструменти, які допомагають з нуля побудувати якісне онлайн-навчання. Існує база, без якої неможливий якісний освітній дизайн. Розгляньмо її.

Модель ADDIE

Для яких завдань підходить: базовий фреймворк, який можна застосовувати для побудови навчання у будь-якому форматі. Його перевага у тому, що він має чітку структуру, яка веде через всі етапи розробки навчальних матеріалів від початкового аналізу до оцінки.

Це класика, перевірена часом. Назва походить від п'яти етапів: аналіз (*analysis*), проєктування (*design*), розробка (*development*), впровадження (*implementation*) та оцінювання (*evaluation*).

Кожен етап моделі виконує певну місію:

- аналіз прояснює потреби аудиторії та формулює бажані результати навчання;
- проєктування формує цілісний навчальний план;
- розробка втілює цей план у життя – тут народжуються всі необхідні для навчання матеріали та інструменти;
- впровадження – це вже той етап, коли можна користуватися продуктом;
- оцінювання дає змогу зібрати зворотний зв'язок та визначити, що саме потребує вдосконалення.

Перевага цієї моделі в тому, що вона чітка, універсальна і для створення корпоративного курсу професійного розвитку, і для запису практичного вебінару для учнів.

Недолік у тому, що вона не дає змоги швидко вносити зміни та створювати продукти в умовах обмеженого часу.

Backward Design / Understanding by Design (UbD)

Для яких завдань підходить: визначення цілей для навчального курсу або тестування.

Це одна з базових моделей освітнього дизайну, що передбачає learner-centred-підхід, орієнтацію на учня, тобто насамперед спирається на його освітні потреби. Перед розробленням будь-якого навчального курсу доцільно з'ясувати, який запит має цільова аудиторія, які знання з відповідної теми вже сформовані, а яких бракує. Такий підхід дає змогу створити навчання, максимально релевантне потребам учнів.

Трапляються ситуації, коли партнери або експерти мають ґрунтовні знання у певній сфері та прагнуть поділитися ними, створюючи онлайн-курси. Водночас цільова аудиторія може не мати відповідного навчального запиту або цей запит може бути недостатньо сформованим. Тому перед початком розроблення

навчального продукту доцільно дослідити потреби цільової аудиторії, її попередній навчальний досвід і рівень знань з теми.

Власне, «зворотний дизайн» – це підхід «з кінця». Тут важливо не те, які знання ви здобули, а те, який результат отримали. Аби замість «мені треба» виникало відчуття «я можу!». Ця модель перетворює звичайний процес навчання на шлях, під час якого можна пережити цікавий досвід.

Модель Backward Design містить три етапи:

Формування очікувань. Які результати ми хочемо побачити? Враховуємо академічні стандарти, цілі навчання, складаємо все до купи і розуміємо, чого бажаємо у фіналі навчання.

Пошук способів оцінювання. Як ми перевірятимемо засвоєння нових знань? Обираємо формати, що підійдуть аудиторії: тести, квізи, контрольні проєкти, розбір кейсів тощо.

Вибір навчальних матеріалів. Що саме дасть змогу отримати бажаний результат та досягнути мети? Витворюємо умови для навчання та свідомо обираємо лише найнеобхідніше.

Backward design має кілька переваг. Перша і найочевидніша – фокус на потребі учнів, що дає можливість більш ефективного навчання. Водночас розробникам модель дає чітке розуміння результатів курсу, що спрощує процеси планування та оцінювання. До того ж усі матеріали за моделлю завжди відповідають меті курсу. Ви також можете адаптувати навчання до технологій і трендів.

Модель дизайн-мислення

Для яких завдань підходить: для довгострокових програм навчання у корпораціях чи закладах освіти, коли необхідно розв'язати складні освітні проблеми.

Дизайн-мислення – одна з найвідоміших методик для створення інновацій. Подібно до зворотного дизайну, дизайн-мислення орієнтується на запити і потреби учнів. Його суть проста: зрозуміти, що хочуть люди та що ми хочемо отримати в результаті. Apple, Meta, Google використовують дизайн-мислення. Ця модель ставить у центр потреби користувачів, у нашому випадку – тих, хто навчається. Ця модель спирається на поведінкову психологію, тож фундаментом їй слугує емпатія або співпереживання.

Завдання методиста чи освітнього дизайнера – відкинути власні припущення чи упередження і зрозуміти, чого потребує аудиторія. Найкраще – поспілкуватися з користувачами чи провести опитування. І тільки тоді можна переходити до алгоритму створення продукту. Ідея: знайти спосіб, як закрити потреби аудиторії; створити кілька мініверсій, протестувати їх і зрозуміти, чи вони працюють, чи закривають потреби аудиторії; обрати ту, що підходить найбільше; перевірити свій продукт і внести фінальні правки.

Беззаперечний плюс моделі в тому, що вона напрочуд юзер-френдлі. Найбільше важать потреби та запити тих, хто навчатиметься. Єдиний недолік –

перш ніж ви створите досконале навчання, можна застрягнути на етапах прототипу чи тестування.

Модель ARCS, або мотиваційний дизайн

Для яких завдань підходить: коли необхідно утримати увагу аудиторії та мотивувати вчитися.

Ця модель – як вічний двигун інтересу. Від решти відрізняється тим, що більше уваги приділяє саме побудові процесу навчання. Виникла вона тоді, коли американець Джон Келлер у 1987 р. помітив, що краще вчать ті студенти, які відчують мотивацію. Лишилася дрібничка – створити модель навчання, яка б постійно гарантувала високий рівень мотивації.

Успіх ARCS досягається завдяки структурі та компонентам. Беззаперечна перевага ARCS в тому, що вона допомагає втримати увагу та заохочує продовжувати навчання. Потенційний недолік – недостатні практичність і автономність. Найкраще поєднувати цю модель з іншими, більш практичними методами.

Модель 70–20–10

Для яких завдань підходить: для імплементації корпоративного навчання.

Філософія цієї моделі могла б звучати «бери й роби». Бо якщо розшифрувати цифри в назві, 70 % – практичний досвід, 20 % – знання від взаємодії з колегами, 10 % – знання від формального навчання. Модель орієнтується на практичне навчання безпосередньо на місці практичної діяльності. Цей підхід в освітньому дизайні виник, коли у 1980-х рр. американські дослідники вирішили знайти ключ до розвитку навичок успішних менеджерів.

В EdEra педагоги працюють саме за цією моделлю: підкріплюємо практичні знання соціальним навчанням, навчальними сесіями більш кваліфікованих колег, індивідуальним навчанням.

Отже, як вчитися ефективно? Аби навіть 10 % ваших знань засвоїлися та перейшли в практичні навички, варто спробувати цей алгоритм:

1. Поставте запитання: навіщо мені це знати? Або подумайте: як можна застосувати це на практиці?
2. Завжди пишіть конспекти своїми словами.
3. Робіть перерви та дайте мозку перепочити.
4. Рефлексуйте та аналізуйте.

Навчання може обернутися захопливою пригодою, якщо у гру вступає освітній дизайн. В Україні ця галузь, як і у світі, має всі перспективи очолити технологічні прориви.

Плануючи роботу з учнями, вчитель орієнтується на розвиток логічного мислення, вміння і навички щодо самостійної роботи. Лекція, семінар, конференція, практикум – ці форми уроку повинні зайняти в навчальному процесі пріоритетне місце.

У теорії та практиці навчання структура уроку і форми його організації суттєво впливають на ефективність роботи як учителя, так і учня. Традиційний або проблемний, цікавий чи нудний – кожний урок має свою будову – структуру (етапи). Головне, що сьогодні урок історії розглядають не тільки як діяльність учителя чи як форму навчання, а й як діяльність учня із засвоєння знань і формування вмінь.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Сформулювати вимоги до сучасного уроку.
2. Пояснити, яке місце займає урок у системі шкільного навчання.
3. Назвати типи і пояснити структуру сучасного уроку історії.
4. Поясніть алгоритм використання універсального (зворотного) дизайну щодо планування і проведення уроку.
5. Назвіть моделі, що створюють базу якісного освітнього дизайну.

РОЗДІЛ 3. ФАКТОРИ ШКІЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

ТЕМА 10. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

1. Основні положення проблемного навчання.
2. Структура проблемного уроку.
3. Форми та методи організації проблемного навчання.



Основні поняття і терміни: проблемне навчання, навчальна проблема, проблемна ситуація, проблемний урок.

1. Основні положення проблемного навчання

Сучасний етап розвитку системи освіти вимагає від педагогів та методистів створення умов для плідної самостійної діяльності учнів на уроці, використання новітніх методів та прийомів для пробудження й активізації пізнавального інтересу, розвитку мислення та емоційної сфери, переходу від репродукції знань до їх самостійного відкриття. У сучасному викладанні історії саме проблемне навчання зорієнтоване на розвиток учнів (формування способів розумових дій, самокерованих механізмів особистості, творчих здібностей і паралельне оволодіння знаннями, вміннями й навичками).

У 50-х рр. ХХ ст. цей вид навчання мав компенсувати недоліки традиційного або пояснювально-ілюстративного методу навчання. Один із авторів, В. Оконь, так визначає сутність цієї концепції: «Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій». Ідеї проблемного навчання знаходимо в методах Дж. Дьюї – навчання через дії, Дж. Бруннера – навчання через дослідження.

Перші кроки становлення та використання проблемного навчання в нашій країні відносяться до першого десятиріччя ХХ ст. і пов'язані з ім'ям видатного методиста М. Покотила. Саме він вперше звернув увагу на необхідність не лише читати й запам'ятовувати історичний матеріал, як прийнято в класичній освіті, а пропонувати учню виконувати самостійні творчі завдання. Загалом це був перший виклад методики проблемного навчання.

У сучасному викладанні історії в школі проблемне навчання зорієнтоване на розвиток учнів (формування способів розумових дій, самокерованих механі-

змів особистості, творчих здібностей і паралельне оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Автори пропонують різні підходи до проведення проблемного навчання, а саме форми, методи та прийоми розвитку мислення учнів і створення творчої атмосфери на уроках історії. Однак головна увага в розробці питань проблемного навчання приділяється висвітленню практичних методичних прийомів.

Отже, *проблемне навчання* – система методів і засобів навчання, основою яких виступає моделювання реального творчого процесу завдяки створенню проблемної ситуації й керування пошуком рішення проблеми. Організований викладачем спосіб активної взаємодії учня із проблемою представлений змістом навчання, під час якого він долучається до об'єктивних суперечностей знання й способів їх вирішення, навчається мислити, творчо засвоювати матеріал. У спільній діяльності з викладачем учень не просто переробляє інформацію, засвоюючи нове, він переживає цей процес як суб'єктивне відкриття ще невідомого йому знання, як збагнення й розуміння фактів, принципів, способів або умов дії; як особистісну цінність, що обумовлює розвиток пізнавальної мотивації, інтересу до вивчення предмета.

2. Структура проблемного уроку

Проблемне навчання на сучасному етапі є найбільш перспективним напрямом засвоєння знань у системі освіти України. Засвоєння нових знань під час цього відбувається як самостійні відкриття, які учні роблять за допомогою вчителя. Для цього необхідна взаємодія двох факторів:

- а) виникнення пізнавальної потреби, що концентрується у певному навчальному матеріалі;
- б) оволодіння новими узагальненими знаннями, потрібними для виконання певних завдань.

Основні переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно розвиває розумові здібності учнів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самостійність, активність і креативність учнів.

Розв'язання проблемного завдання чи ситуації складається з таких етапів діяльності суб'єктів дидактичного процесу:

1. *Створення проблемної ситуації*. Цей етап складається з усвідомлення суперечностей у навчальному матеріалі, який вивчається. Постановка і розв'язання проблеми – це складник компетентнісного завдання.

2. *Постановка проблемної ситуації чи завдання*. На цьому етапі необхідно провести кордони між уже вивченим і ще невідомим матеріалом, створивши

ситуацію інтелектуальної суперечності. Постановка проблемної ситуації має торкатись і емоційного настрою, тому може проводитись у різноманітних формах – від розповіді вчителя до рольових ігор та вистав.

3. *Формулювання проблеми та питань.* Залежно від вікової групи, підготовленості учнів і типу уроку це робить сам вчитель чи разом з учнями, чи учні самі виділяють проблему. Від вчителя залежить організація обміркування проблеми та її формулювання. Потрібно відділити проблему від обставин, показати основні суперечності всередині неї.

4. *Формулювання гіпотез.* Організація пошуку формулювання гіпотези. Протягом цього етапу проводиться діалог вчителя з класом у формі питань із різноманітних аспектів проблеми. Учні висувають гіпотези, які пояснюють досліджувану навчальну проблему. У випадку групової роботи гіпотези формулюються та обговорюються всередині групи, без втручання вчителя.

5. *Пошуки вирішення проблеми.* Протягом цього етапу проходить обговорення наявних гіпотез, запропонованих учнями чи групою. Рівень втручання вчителя залежить від рівня активності класу. Відбувається перевірка гіпотези шляхом експерименту, вирішення завдань, розробки дидактичних чи рольових ігор, наукового пошуку.

6. *Аналіз результатів дискусії.* Він допомагає класу виділити загальні риси усіх можливих рішень та підвести під них наукове підґрунтя, організовує узагальнення результатів попередніх дій і використання здобутих знань на практиці. Учні аналізують отримані результати, формулюють висновки, використовують їх у практичній діяльності.

Груповий характер проблемного навчання визначає суттєву різноманітність його форм, які залежать від загальної підготовленості класу, віку учнів, рівня їх індивідуальних знань і вмінь. Якщо для обговорення проблеми та формулювання гіпотез використовується лише групова наукова робота чи дискусія, то для визначення проблемної ситуації важливо використовувати кілька методик – від ігрових та емоційно забарвлених (ігри, вистави) до статистичних (побудова таблиць, схем).

Роль учителя в проблемному навчанні з кожним етапом стає значно пасивнішою, але за умови безперервності використання методу.

3. Форми та методи проблемного навчання

Сучасні автори пропонують різні підходи до проведення проблемного навчання, а саме форми, методи та прийоми розвитку мислення учнів та створення творчої атмосфери на уроках історії. Залежно від обраного методу будується весь урок проблемного навчання.

Головна увага в розробці питань проблемного навчання приділяється висвітленню практичних методичних прийомів. Сучасна українська дидактика про-

понує активніше використовувати метод дискусій на уроках історії, зазначаючи багатогранність завдань, які можна вирішити протягом уроку. А саме: попередньо ознайомитися з джерелами та літературою, визначити методологію дослідження, визначити проблемні питання. Роль вчителя зводиться до контролю та координації дій учнів. Підведення підсумків відбувається під керівництвом вчителя чи самостійно учнями. Прогресивність такого методу автор бачить не тільки в розвитку мислення учнів, а й у набутті навичок та правил проведення наукового дослідження.

Для середньої вікової групи школярів пропонуються рольові ігри. Так, український методист С.°Голованов розглядає можливості використання мінівистав, особливо за необхідності дати характеристику історичної особі, коли учні занурюються в історичну епоху, глибше сприймають історичні події та індивідуальні риси історичного діяча. Але, оскільки ця робота має індивідуальний характер і в театралізованій виставі бере участь лише частина учнів, її недоліком є пасивне сприйняття більшістю учнів історичних фактів і подій. Цей метод не розкриває дидактичні можливості проблемного навчання, а саме учні не отримують навичок роботи з літературою і методичних засад дослідження проблеми. Саме комплексне використання методів робить проблемне навчання розвивальним.

Проблемне навчання – це в основному групова робота. В.°Мисан пропонує організовувати проблемне навчання у т. зв. «динамічних парах». Усі учні класу поділяються на пари з непостійним складом, до кожної пари входять учні з різним рівнем навченості. Пари отримують проблемні завдання на картках і протягом певного часу виконують його (обговорюють, використовуючи свої нотатки в зошиті і підручник). Учні складають власні варіанти відповіді, порівнюють їх і пропонують кінцевий варіант. Можлива постановка однакової проблеми для кількох груп, у такому випадку кожен учень отримує індивідуальне завдання від учителя і відбувається дискусія, що дає учням додаткові можливості для розвитку.

Групова робота розглядається як основна форма проблемного навчання. Більшістю методистів пропонуються групи по 3–6 осіб, які отримують завдання, під контролем вчителя обговорюють їх всередині групи та виносять колективні рішення на міжгруповий диспут. Такий метод проблемного навчання пропонує К.°Баханов, оскільки в процесі такої роботи підвищується продуктивність дослідницької діяльності учнів, більш повно розкриваються їх здібності, долається психологічний бар'єр, а також учні отримують навички проведення дискусії, критичного аналізу, аргументованого відстоювання власної позиції щодо проблеми. Крім розвитку творчого мислення, така робота дає учням уявлення про логіку наукового пізнання.

Розвиваючи далі індивідуальний підхід у проблемному навчанні, український методист В.°Сотніченко запропонував проводити нерівномірне вивчення

історичного матеріалу, а саме: більш підготовлені учні вивчають його упереджено, а в процесі обговорення цієї проблеми в класі мають можливість доповнити знання решти учнів, оперуючи більшим обсягом джерел і літератури (аналогія Белл–Ланкастерської системи).

Усі варіанти навчання базуються на трьох основних принципах: заохочування – отримання всією групою однієї на всіх бальної оцінки, похвали або іншого виду оцінки їх спільної діяльності; індивідуалізації – виконання кожним учнем своєї частки загальної справи та персональна відповідальність кожного учня за всіх і невдачі групи; різних можливостей – внесення кожним учнем групи балів до загальної скарбнички команди, зароблених шляхом покращання власних попередніх результатів.

Проблемна ситуація – це основна форма проблемного навчання, під час розв’язання якої учню не вистачає знань і він повинен сам їх шукати.

Існує три форми проблемного навчання:

- 1) проблемне викладення – коли вчитель сам ставить і вирішує проблему;
- 2) спільне навчання – коли вчитель ставить проблему, а рішення досягається разом з учнями;
- 3) творче навчання – коли учні і формують проблему, і знаходять її рішення.

Під час проведення занять можна використовувати такі *рівні проблемного навчання*:

- постановка проблеми та її розв’язання вчителем;
- створення проблеми та її розв’язання спільними зусиллями;
- розв’язання учнями проблемних завдань, які виникають у процесі учіння;
- учні разом з учителем визначають проблему і самостійно її розв’язують.

У навчанні шляхом створення проблемної ситуації моделюються умови дослідницької діяльності й розвитку творчого мислення. Компонентами цієї ситуації є об’єкт і суб’єкт пізнання та їх розумова взаємодія, особливості якої залежать від навчального матеріалу й дидактичних прийомів організації пізнання.

У проблемному навчанні принцип проблемності реалізується:

- 1) у змісті навчального предмета це досягається розробкою системи проблем, що відображають основний зміст навчальної дисципліни;
- 2) під час розгортання цього змісту в навчальному процесі це досягається побудовою проблемного навчання за діалогічним типом, де і викладач, і учні проявляють інтелектуальну активність та ініціативу, зацікавлені в обміні судженнями, обговорюють альтернативні варіанти рішень.

У такому навчанні за допомогою системи навчальних проблем та обумовлених ними проблемних ситуацій моделюється дослідницька діяльність, соціальна взаємодія й діалогічне спілкування її учасників. Так створюються умови для

продуктивного мислення, для розвитку особистості, що вчиться, і її соціальних відносин.

Проблемне навчання має і певні недоліки. Його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, невідповідність суб'єктів навчального процесу. Останній аспект набуває особливої вагомості на сучасному етапі розбудови української держави. Це пов'язане, по-перше, зі спадом мотивації педагогічної діяльності вчителів, по-друге, зі зниженням рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності молоді, по-третє, з кризою в соціально-економічній сфері України взагалі та в освітній сфері зокрема. Напевно, виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного і компенсують недоліки.

Отже, сучасна методична наука розглядає багато форм і методів проблемного навчання. Всі вони вимагають від учителя глибокої ретельної підготовки та великого об'єму роботи, а від учнів – систематичного засвоєння знань у процесі обговорення проблеми.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Назвати вимоги до організації проблемного навчання.
2. Розкрити умови організації та можливості проблемного навчання.
3. Назвати й охарактеризувати етапи роботи над навчальною проблемою.
4. Визначити мету і можливості використання групової форми роботи учнів під час проблемного навчання.
5. Охарактеризувати роль учителя під час організації проблемного навчання.
6. Розкрити переваги і вади проблемного навчання.

ТЕМА 11. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

1. Самостійна навчальна діяльність учнів.
2. Рівні самостійної роботи учнів.
3. Види самостійних робіт з історії.



Основні поняття і терміни: самостійна робота, історична свідомість, пізнавальна активність, активізація розумової діяльності.

1. Самостійна навчальна діяльність учнів

Одним з найдоступніших і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці є відпо-

відна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає особливе місце на сучасному уроці, тому що учень набуває знань тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Традиційних завдань шкільної освіти у вигляді знань, умінь, навичок сьогодні недостатньо, адже сучасне суспільство потребує особистостей, здатних практично розв'язувати різноманітні професійні та життєві проблеми, бути спроможним до самореалізації в різноманітних сферах своєї життєдіяльності.

Самостійна робота учнів – діяльність учнів, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування, що відбувається без участі вчителя.

Стрижнем самостійної роботи вважається продуктивна діяльність учня, під час якої він перетворює відому інформацію, видобуває нові знання та вміння, вирішує конструкторські, творчі завдання.

Самостійна робота учнів є невід'ємним елементом процесу навчання, одним із шляхів підвищення ефективності уроку, активізації учнів на уроці, розвитку розумової діяльності учнів.

Основні завдання з підготовки учнів до самоосвіти вирішуються саме на уроці. Найчастіше пробудження інтересу до предмета, бажання пізнавати щось самостійно з метою вдосконалення знань, отриманих на уроці під керівництвом учителя, починається з уміння вчителя організувати роботу на уроці так, щоб зацікавити учнів: цікавий початок уроку, неочікувані запитання на кмітливість, чітка постановка завдань, надання дітям можливості висловити свої припущення щодо мети своєї роботи на уроці, своє бачення розв'язання проблеми тощо. Навчити дітей дивуватися та бути спостережливими – дуже важливо у шкільному навчанні. Від зацікавленості до допитливості, пізнавального інтересу, пізнавальної потреби – це шлях зародження потребами в самоосвіті. Для цього в учнів треба формувати узагальнені прийоми побудови дій, виробляти вміння керувати своєю діяльністю.

Самостійну роботу учнів можна класифікувати за кількома критеріями, зокрема:

За дидактичною метою:

- для повторення опорних знань і підготовки до сприймання нового матеріалу;
- для вивчення нового матеріалу;
- для систематизації знань;
- для закріплення знань і умінь шляхом виконання тренувальних вправ;
- для закріплення знань шляхом застосування їх у нових ситуаціях;
- перевірочні та контрольні.

За характером пізнавальної діяльності:

- репродуктивного (копіювального) характеру, виконувани за зразком;

- частково-пошукового характеру;
- дослідницького характеру.

За формами організації навчальної діяльності учнів:

- фронтальні;
- групові (за диференційованими завданнями);
- парні (варіантні, диференційовані);
- індивідуально-диференційовані – за рівнем самостійності.

Самостійна робота може бути організована як у школі, так і вдома. Важливо, щоб самостійна робота була спланована та організована вчителем, а учні мали чітке уявлення про мету та завдання. Необхідно заздалегідь визначити форми стимулювання та заохочення кращих учнів, які досягли успіхів. Також учитель аналізує типові помилки, прогнозує подальшу взаємодію з ними щодо вдосконалення їхньої пізнавальної діяльності.

Проблему управління пізнавальною діяльністю учнів потрібно розв'язувати так, щоб учень був не об'єктом, а суб'єктом навчання. Тому постає завдання не лише управління розумовими діями, а й забезпечення раціонального самоуправління, саморегулювання в процесі пізнання.

Як дидактичне явище, самостійна робота, з одного боку, є навчальним завданням, яке повинен виконати учень, з іншого – формою вияву відповідної діяльності – пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань.

Відповідно до рівня самостійної продуктивної діяльності учнів виділяють чотири типи самостійних робіт: відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі роботи. Кожен із цих типів має свою дидактичну мету.

Відтворюючі самостійні роботи за зразком необхідні для запам'ятовування способів дій у конкретних ситуаціях, формування умінь і навичок та їх міцного засвоєння. Під час виконання робіт цього типу діяльність учнів не зовсім самостійна, оскільки їхня самостійність обмежується простим відтворенням, повторенням дій за зразком. Однак роль таких робіт доволі значна. Вони формують ґрунт для дійсно самостійної діяльності учня.

Роль учителя полягає в тому, щоб для кожного учня визначити оптимальний обсяг роботи. Передчасний перехід до самостійних робіт інших типів позбавляє учня необхідної системи знань, умінь і навичок. Затримка на роботах за зразками – зайва витрата часу, що сприяє породженню нудьги й неробства. У школярів зникає зацікавленість до навчання і предмета, відбувається гальмування в їхньому розвитку.

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи дають змогу на основі раніше отриманих знань та за даною вчителем ідеєю самостійно знайти конкретні способи вирішення завдань. Самостійні роботи цього типу сприяють осмис-

леному перенесенню знань у типові ситуації, виробленню умінь аналізувати події, явища, факти, формуванню прийомів і методів пізнавальної діяльності, розвитку внутрішніх мотивів пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності школярів.

Евристичні самостійні роботи формують уміння і навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Учень сам обирає шлях вирішення завдання на основі вже відомих йому знань. На цьому рівні продуктивної діяльності формується творча особистість учня. Постійний пошук нових рішень, узагальнення й систематизація нових знань, перенесення їх у нові, нестандартні ситуації роблять знання учня більш гнучкими, мобільними, виробляють уміння, навички і потреби самоосвіти. Види евристичних самостійних робіт можуть бути найрізноманітнішими. Найпоширенішим видом евристичних самостійних робіт у практиці школи є самостійне пояснення, аналіз демонстрації, явища, реакції, обґрунтування висновків за допомогою аргументів, рівнянь, розрахунків.

Творчі самостійні роботи є вінцем системи самостійної діяльності школярів, яка дає їм змогу отримувати принципово нові знання, зміцнювати навички самостійного пошуку знань. Завдання такого типу – один із найефективніших засобів формування творчої особистості.

2. Рівні самостійної діяльності учнів

У працях дидактів існує безліч різноманітних трактувань і класифікацій поняття самостійної роботи. Що може і повинен учень робити самостійно? Насамперед він повинен уміти одержувати знання, причому з різних джерел, а також самостійність учня виражається в потребі й умінні самостійно мислити, здатності орієнтуватися в новій ситуації, бачити питання, завдання і знайти підхід до його вирішення. Самостійність характеризується критичністю розуму, здатністю висловлювати власну позицію.

Самостійна робота як засіб навчання відповідає конкретній дидактичній меті і завданню в кожній конкретній ситуації. Дослідження вчених дають змогу виділити чотири рівні самостійної діяльності.

Перший рівень передбачає копіювальні дії учнів за заданим зразком – характеристика історичного героя, складання схеми, впізнавання явищ, виділення головних думок. Роботи за зразком використовують зазвичай вирішення типових прикладів та завдань. Вони практикуються на уроках історії в основній школі. Діяльність учнів на цьому рівні не зовсім самостійна, оскільки самостійність полягає у простому відтворенні дій за зразком. Для кращого відпрацювання дій використовується велика кількість пам'яток, зокрема алгоритмів дій, інструктивних карток, зразків виконання завдань, схем аналізу історичних джерел та характеристик історичних постатей. Завдання цього рівня дають змогу набувати основних опорних знань, які учні повинні отримати під час вивчення теми.

Другий рівень – репродуктивний, пов'язаний з узагальненням прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесенням на вирішення більш складних, але типових завдань. Завдання другого рівня сприяють розвитку пізнавальних інтересів, створюють умови для розвитку мислення учнів. Йому відповідає самостійна робота репродуктивно-варіативного типу. Самостійні роботи цього типу містять завдання у змінній ситуації на систематизацію та упорядкування раніше вивченого матеріалу, перевірочні завдання, що виконують функцію зворотного зв'язку. Відтворення знань лежить в основі реконструктивних самостійних робіт. Вони практикуються в старших класах. До них належать:

- усний або письмовий виклад змісту джерела в короткій формі (резюме);
- складання хронологічних, тематичних, узагальнюючих таблиць;
- складання плану (простого і розгорнутого), конспекту, тез (у старших класах – лекцій з елементами самостійної роботи; впродовж лекції учні складають тезовий план, конспект);
- робота з картою, складання діаграм і графіків;
- підготовка повідомлення, реферату (на основі декількох джерел).

Третій рівень – продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань, яка вимагає застосування прийомів розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, виділення головного, узагальнення, здатності до індуктивних і дедуктивних висновків. Цьому рівню відповідають завдання пізнавально-пошукового (евристичного) типу. На цьому рівні починає формуватися творча особистість учня.

Постійний пошук нових рішень, узагальнення та систематизація отриманих знань робить процес навчання учнів більш гнучким, виробляє інтерес до учнівського дослідження і бажання продовжити самостійне вивчення. Творча пізнавальна діяльність передбачає пошук нового знання за допомогою самостійно обраних способів. Найпоширенішим різновидом творчої самостійної роботи є вирішення проблемних завдань. Так, вчителі використовують різні збірники пізнавальних завдань на різних етапах навчання в якості контрольних і перевірочних завдань, проблемних завдань, домашніх робіт пошукового та творчого характеру, стимулюючи активну пізнавальну діяльність, зміцнюючи інтерес до вивчення минулого.

За умови різноманіття пізнавальних завдань використовується оціночний інструментарій, що дає змогу визначити критерії оцінки в кожному конкретному завданні. В об'єктив перевірки потрапляють здатність школярів застосовувати ефективні прийоми навчальної роботи, запропоновані в завданні або знайдені самостійно; вміння відібрати в історичному матеріалі найголовніше, суттєве, необхідне і достатнє для доказу сформульованого висновку або обґрунтування власної версії, оцінки або ставлення до фактів минулого; вміння оперувати від-

повідними поняттями; вміння вибудувати свою відповідь у логічній послідовності, представити її в адекватній формі. Залежно від характеру пізнавальної діяльності використовуються такі види завдань:

- логічні завдання;
- проблемні завдання;
- образні завдання.

На даному рівні проводяться самостійні лабораторні роботи, що передбачають роботу з різними видами джерел. Залежно від рівня розвитку розумових навичок завдання ускладнюються.

У 7 класі можна проводити лабораторну роботу з «Руської Правди». Учні повинні знайти підтвердження закріплення законодавчих актів. З інтересом учні перекладають статтю закону зі старослов'янської на сучасну українську мову.

У 10 класі лабораторні роботи зі Всесвітньої історії містять кілька джерел, їх тематика – найрізноманітніша, наприклад: «Початок «холодної» війни», «Встановлення фашизму». На цьому рівні проводяться ділові ігри, що дають змогу перенести знання за межі відомого зразка: «Вибори в шкільний сенат», «Подорож Великим шовковим шляхом», «Ремесло в середньовічному місті».

Четвертий рівень самостійної діяльності учнів – творчий. Цей рівень передбачає використання завдань, які учень виконує, спираючись на наявні знання і вміння, активне історичне мислення, у процесі якого учні можуть створювати нове, оригінальне, проявляючи індивідуальні схильності. Це можуть бути есе, написання листів із дотриманням особливостей часу; доведення власної думки.

За умови постійної роботи й досягнення певного рівня самостійності традиційна парадигма «учитель – підручник – учень» замінюється на нову: «учень – підручник – учитель». Саме так учень набуває життєтворчої компетентності, а учитель виступає в ролі організатора самостійної пізнавальної діяльності учня як помічник і консультант.

Отже, за допомогою створення ситуацій, які спонукають учня до самостійного пошуку знань, розвиваються його ініціативність, звернення до додаткових джерел пізнавальної інформації, формуються самостійність і ключові освітні та предметні компетентності.

3. Види самостійних робіт з історії

У практиці навчання кожен тип самостійної роботи реалізується через різні види діяльності, що застосовуються в системі урочних і позаурочних занять.

Робота з текстовим і графічним матеріалом підручника передбачає: переказ основного змісту тексту; складання плану відповіді за прочитаним; укладання короткого конспекту; пошук відповідей на заздалегідь поставлені до тексту запитання; аналіз, порівняння, узагальнення та систематизацію матеріалу кількох параграфів.

Робота з інформаційними та історичними джерелами, довідковою і науково-популярною літературою охоплює конспектування та реферування прочитаного матеріалу.

Виконання вправ включає тренувальні та відтворювальні вправи, виконання завдань за зразком, складання запитань і завдань та їх розв'язання, рецензування відповідей інших учнів, оцінювання їхньої діяльності, а також вправи, спрямовані на формування практичних умінь і навичок.

Розв'язання проблемних завдань і виконання практичних та лабораторних робіт сприяють розвитку пізнавальної активності й застосуванню знань у нових ситуаціях.

Підготовка доповідей, рефератів, есе та виконання учнівських проєктів забезпечують умови для творчої самореалізації учнів.

Більшість названих видів самостійної роботи може використовуватися на різних рівнях самостійної діяльності учнів. Водночас у розпорядженні творчої працюючого вчителя є широкий арсенал форм і видів самостійної роботи для реалізації різних дидактичних завдань.

Будь-яка самостійна робота повинна починатися з усвідомлення учнем мети та способів дії. Від цього значною мірою залежить ефективність всієї роботи. Спостереження за практикою організації самостійної роботи та аналіз результатів виконання учнями значної кількості таких робіт дає змогу виділити деякі недоліки в їх організації:

- відсутність системи в організації робіт, коли роботи випадкові і за змістом, і за кількістю, і за формою;
- рівень пропонованої самостійності не відповідає навчальним можливостям учня; слабо виражений індивідуальний підхід у доборі завдань;
- самостійні роботи одноманітні, їх тривалість не є оптимальною для класу.

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, учень сучасної школи повинен володіти певними якостями:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно та критично мислити;
- уміти бачити та формувати проблему, знаходити шляхи раціонального її вирішення;
- усвідомлювати, де і як здобуті знання можуть бути використані в навколишній дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у різних галузях, різних ситуаціях, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;

- вміти самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня.

Не менш важливою є підготовка до написання і обговорення рефератів. Тематика рефератів повинна відображати основні питання теми, доповнювати або поглиблювати їх. Підготовка реферату – це робота з документами, додатковою літературою, яку рекомендує вчитель. Вимоги до написання реферату:

- скласти план викладу;
- підібрати матеріал для висвітлення питань;
- прочитати відповідні матеріали;
- проаналізувати прочитане;
- коротко записати.

Самостійна робота на уроках історії має велике навчальне й виховне значення. Вона може дати бажані наслідки лише тоді, коли вчитель застосовує її у певній системі та послідовності; правильно керує нею; працює в тісному контакті з учителями інших предметів, особливо гуманітарного циклу.

Самостійна робота учнів має три етапи: підготовчий, виконавчий та підсумково-узагальнюючий (перевірочний).

Підготовчий етап	
Учитель: - розповідає про мету роботи; - розкриває можливості її успішного виконання; - залучає учнів до обговорення; - пропонує користуватися довідковими джерелами; - готує необхідну літературу	Дії учня: - отримання завдань від учителя; - прийняття запропонованого або власного плану дій; - вибір методів, засобів і форм навчальної діяльності
Виконавчий етап	
Учитель забезпечує поступовий перехід від простих завдань до складніших, що потребують: - застосування умінь і навичок користування довідниками, словниками; - самостійної творчості, прояву уяви та фантазії	Дії учня: - самоорганізація навчання; - виділення спеціального часу для роботи; - виконання навчальних дій для вирішення поставлених завдань
Підсумково-узагальнюючий (перевірочний) етап	
Учитель: - організовує самоконтроль і самооцінку результатів учнів; - спрямовує аналіз виконаних завдань і порівняння з поставленою метою; - надає рекомендації для поліпшення роботи та подальшого розвитку навичок	Дії учня: - самоконтроль і саморегулювання під час навчальної діяльності; - самоаналіз результатів індивідуальної роботи; - співвіднесення результатів з поставленим завданням

Необхідно заздалегідь визначити форми стимулювання та заохочення кращих учнів, які досягли успіхів. Також учитель аналізує типові помилки, прогнозує подальшу взаємодію з ними щодо вдосконалення їхньої пізнавальної діяльності.

Експериментальні дослідження підтверджують, що самостійна робота учнів у процесі вивчення історії є основним засобом виявлення і розвитку в них творчих здібностей і обдарованості, підготовки їх до практичної діяльності. Залежно від підготовленості учнів учитель щоразу повинен сам визначати послідовність і насиченість самостійної роботи, проявити свою творчість та ініціативу. У зв'язку з поступовим ускладненням навчального матеріалу, опануванням ключовими компетентностями ускладнюються й види самостійної роботи. Треба також пам'ятати, що самостійна робота – не самоціль, а один із засобів поліпшення всієї навчально-виховної роботи, підготовки учнів до самостійного життя й практичної діяльності.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Сформулювати основні принципи організації самостійної роботи учнів на уроці.
2. Навести етапи проведення самостійної роботи на уроці.
3. Назвати й охарактеризувати рівні самоосвіти учнів.
4. Показати прийоми самостійної роботи учнів на уроках різного типу.
5. Визначити переваги колективної, групової, індивідуальної форми самостійної діяльності учнів.

ТЕМА 12. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Технології повного засвоєння навчального матеріалу.
2. Технології розвивального навчання.
3. Технології особистісно-орієнтованого навчання.
4. Сучасні ігрові технології.



Основні поняття і терміни: технологія навчання, схемо-знакові моделі, опорний конспект, структурно-логічні схеми, опорні портрети-схеми, розвивальне навчання, особистісно-орієнтоване навчання, ігрові технології.

Істотним для педагога є вибір найбільш ефективного методичного інструментарію вивчення конкретної теми. Що ж представляє технічна сторона організації навчального процесу? Якщо у традиційній системі важливо визначити тип, форму уроку для того, щоб активізувати учнів, то в системі інноваційного навчання це не є визначальним. Тут важливе створення і дотримання дидактичних умов для організації навчальної діяльності, застосування рівневих спеціаль-

них завдань із теми, оптимальний набір прийомів і методів, сполучення структурних елементів уроку та інтерактивного навчання.

Останнім часом у педагогічній літературі все частіше називають системоутворюючим компонентом педагогічної системи технологію навчання. Технологія (від грец. *techne* – «мистецтво, уміння» та *logos* – «поняття, навчання») – сукупність методів обробки, виготовлення, зміни властивостей, форми матеріалу, що здійснюються під час виготовлення продукції. Термін «технологія» щодо навчального процесу вперше було вжито у 1886^ор. Дж. Салі.

На думку багатьох дослідників, класифікаційні ознаки технології навчання впливають із самого визначення педагогічних технологій як моделі навчання, зорієнтованої на досягнення кінцевого гарантованого результату. Тому *першим* класифікаційним параметром технології має бути загальна цільова спрямованість, а *другим* – основний шлях, яким ця мета досягається.

У навчанні історії за загальноцільовою спрямованістю можна виділити дві великі групи технологій: такі, що забезпечують засвоєння учнями знань, умінь і навичок (технології повного засвоєння), і такі, що спрямовані на розвиток в учнів пізнавальних можливостей (технології розвивального навчання). Досягнення цілей навчання може відбуватися різними шляхами: поділом навчального циклу на завершені навчальні вузли (модулі), введенням рейтингового оцінювання навчальних досягнень, інтенсифікацією навчання за допомогою схемних, знакових моделей, диференціацією навчання тощо.

Отже, *технологія навчання* – це сукупність форм, методів і засобів спільної педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення високої ефективності, комфортних умов процесу навчання й на досягнення гарантованого результату.

1. Технології повного засвоєння навчального матеріалу

Технології повного засвоєння навчального матеріалу є спробою розв'язати проблему навчання всіх всьому. Їх оформлення пов'язують на Заході з іменами американських психологів Дж.^оКерролла і Б. Блума. У 1960-ті рр. вони довели, що приблизно 5^о% учнів (із низькими здібностями) не можуть досягти визначеного рівня знань і умінь навіть за великих витрат часу; 5^о% (талановиті) можуть засвоювати матеріал у доволі швидкому темпі, а у більшості – 90^о% учнів – засвоєння залежить від витраченого на навчання часу. З цього випливає, що за умови правильної організації навчання приблизно 95^о% учнів можуть повністю засвоїти зміст навчання.

У переважній кількості випадків технологія повного засвоєння добре забезпечує засвоєння матеріалу вже на перших двох (репродуктивному і достатньому) рівнях, коли навчальний матеріал і дії учнів під час роботи з ним чітко визначені. На евристичному і творчому рівнях такі чіткі параметри відсутні, тому

вчителі-експериментатори доводять засвоєння учнями матеріалу до реконструктивного рівня або переходять із технології повного засвоєння на інші моделі навчання: ігрову, дискусійну, пошукову тощо.

Спочатку технологія створюється з метою повного засвоєння навчального матеріалу, тому головна увага в ній приділяється репродуктивній діяльності учнів, розвиток творчості учнів займає в ній незначне місце. Поступово на основі отриманих знань відбувається розвиток творчості, а подальше засвоєння матеріалу стає умовою для такого розвитку. Повне засвоєння стає основою для розвитку розумових дій. Технології повного засвоєння орієнтовані на формування умінь запам'ятовувати, відтворювати матеріал, відділяти основне від другорядного, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. У сучасній методичній науці виділяють такі різновиди технології повного засвоєння навчального матеріалу:

- схемо-знакові моделі В. Шаталова;
- блоки опорних конспектів М. Мірошніченка;
- структурно-логічні схеми К. Баханова;
- опорні портрети-схеми В. Тоболіна.

Отже, технології повного засвоєння навчального матеріалу мають спільні риси:

- визначення мети навчання через конкретні елементи знань і навчальні уміння;
- вхідний контроль знань максимальної кількості учнів класу;
- мінімізація навчального матеріалу для кращого засвоєння;
- багаторазове повторення основних моментів навчальної теми;
- контроль за засвоєнням основних положень матеріалу;
- застосування знань у стандартних і нестандартних ситуаціях;
- загальний вихідний контроль максимальної кількості учнів;
- використання зорових опор для кращого запам'ятовування матеріалу;
- відкритий облік досягнень учнів;
- можливість виправити оцінку на кращу в будь-який момент;
- широке застосування взаємо- і самоконтролю учнів.

2. Технології розвивального навчання

Розвивальне навчання у дидактиці трактують як спрямованість методів і прийомів навчання на досягнення максимальної ефективності розвитку пізнавальних можливостей учнів: розуміння, мислення, уяви, мотивації та інших когнітивних здібностей. Термін «розвивальне навчання» був вперше вжитий швейцарським педагогом Й. Г. Песталоцці (поч. XIX ст.).

У сучасній дидактиці *розвивальне навчання* розглядається як цілеспрямована послідовна взаємодія вчителя і учнів, спрямована на формування знань, умінь, інтелекту та інших пізнавальних здібностей.

Розвивальна технологія навчання переважно пов'язане з евристичними методами, тобто методами, спрямованими на включення учнів у самостійну пошукову діяльність. Учням спочатку треба пояснити, що для того, щоб навчитися кататися на ковзанах, треба самому стати на ковзани, а не дивитися, як це робить хтось інший.

Найголовнішою відмінністю розвивальної технології від інших є те, що всі освітні елементи створюються або знаходяться самими учнями (!) на основі проблемних ситуацій, створених вчителем, а ще краще – ними самими. Варто звернути увагу на те, що проблемна ситуація – це не незнання деякого матеріалу, а усвідомлення людиною того, що у відомому є щось невідоме, істотно важливе для неї і водночас таке, що його не можна відразу з'ясувати.

Розвивальне навчання розглядається як загальнопедагогічна технологія з обов'язковим дотриманням дидактичних умов. Головними елементами розвивальної технології є: знання + уміння + навчальна діяльність + система спеціальних завдань.

Основне завдання технології розвивального навчання для вчителя – це навчити учнів не просто отримувати інформацію, а здобувати її самостійно, самостійно її обробляти, осмислювати і використовувати.

Оволодіння структурою знань з історії у школярів відбувається за допомогою загальнонавчальних умінь, які створюють дидактичну структуру: факти, уявлення, поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності та світоглядні ідеї.

Приклади завдань для кожного елементу:

Факти:

Назвіть основні хронологічні дати розвитку гетьманату. Обміняйтеся вашим варіантом відповіді із сусідом по парті.

Уявлення:

Доведіть за допомогою тексту та відомих джерел слабкість монархічних настроїв у Франції після скинення Наполеона.

Поняття:

Укажіть, яка територія й у зв'язку з якими подіями стала називатися «Запорозька Січ». Аргументуйте відповідь.

Причинно-наслідкові зв'язки:

На основі вивченого визначте головні підсумки європейської інтеграції. Виберіть найбільш переконливу відповідь.

У подібний спосіб будуються завдання, що формують два види історичних знань: закономірності і світоглядні ідеї. Ці види знань формуються через само-

стійний пошук інформації і засвоєння навчальних умінь – встановлювати, пояснювати, визначати, знаходити тощо.

Особливості технології розвивального навчання:

- мета навчання визначається з огляду на рівень сформованості в учнів розумових дій і творчих здібностей;
- матеріал вивчається шляхом вирішення пізнавальних завдань;
- перевага надається самостійній діяльності учнів;
- оцінювання здійснюється на основі роботи учнів під час вивчення нового матеріалу, має комплексний характер і враховує суб'єктивні можливості учнів.

3. Технології особистісно-орієнтованого навчання

Поняття «особистісно-орієнтовне навчання» увійшло до обігу в 1990-ті рр. і, на нашу думку, може бути визначене під час розгляду категорій «індивід», «індивідуальність» (індивідуальний підхід), «особистість».

Особистісно-орієнтовні технології передбачають відмову вчителя від авторитарної модальності у спілкуванні з учнями. Це необхідно для створення партнерських, довірчих відносин між учителем і учнями, що значною мірою впливає на якість засвоєння оперативних знань школярами.

Метою особистісно-орієнтовної освіти є створення умов для повноцінного прояву і відповідного розвитку пізнавальної активності учня.

Особистісно-орієнтовне навчання ґрунтується на понятті того, що особистість являє собою сукупність всіх її психічних властивостей, які складають його індивідуальність. Технологія заснована на принципі індивідуального підходу, за якого враховуються індивідуальні особливості кожного учня, що дає змогу сприяти розвитку особистості учня.

Як відомо, під час здійснення особистісно-орієнтовного підходу в навчанні необхідно спиратися на суб'єктивний досвід учня, а також враховувати індивідуальну вибірковість учня до форм завдань, типу та виду досліджуваного. Дотримання цих вимог особливо важливе під час роботи з підлітками, оскільки одною з вікових особливостей у підлітковому віці є так зване почуття дорослості.

Важливий ще один фактор – оцінка знань. Тут оцінюються не тільки підсумкові знання, а й зусилля учня. Це особливо важливо для емоційної підтримки підлітків з низьким рівнем інтелектуального розвитку чи самооцінки та стимулювання більш продуктивної навчальної діяльності учнів з високим рівнем інтелектуальних здібностей.

Організація особистісно-орієнтованого навчання передбачає такі етапи:

І. Етап орієнтації. Мотивація вчителем наступної діяльності, позитивна установка на роботу. Орієнтація учнів щодо місця заняття, яке проводиться, в цілісному навчальному курсі, розділі, темі (схеми, таблиці, опори, словесна установка тощо). Опора на особистий досвід учнів з проблеми заняття.

II. Етап визначення мети. Визначення разом з учнями особливостей значущих завдань тієї діяльності, яку передбачено здійснити протягом уроку (що може дати робота учня саме на цьому уроці для складання тематичного заліку, державної атестації, майбутнього життя).

Методи і засоби реалізації першого та другого етапів: актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, «мозковий штурм», формування пізнавального інтересу тощо.

III. Етап проектування. Залучення учнів до планування діяльності на уроці, через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності тощо): складання плану наступної роботи; обговорення плану роботи, яку передбачено виконати.

IV. Етап організації плану діяльності. Подання варіативності у виборі способів навчальної діяльності (письмового або усного; індивідуального або в групі; переказ опорних положень або розгорнута відповідь; в узагальнюючому вигляді або конкретних прикладах тощо).

Методи й засоби психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів:

- заохочення;
- навчально-пізнавальна гра;
- створення ситуації успіху;
- створення проблемної ситуації, спонукання до пошуку альтернативних рішень;
- виконання творчих завдань;
- кооперація учнів.

V. Етап контролю-оцінювальний. Залучення учнів до контролю за розвитком навчальної діяльності (форми взаємоконтролю у парі чи групі; самоконтроль).

Надання учням можливості самостійно або з допомогою вчителя чи інших учнів порівнювати отриманий ними результат із критеріями стандарту, закладеного у навчальній програмі. Саме суб'єктне ставлення до завдань діяльності, присвоювання та погоджування цих завдань учнями і вчителем у діалоговій взаємодії є першим відправним пунктом у реалізації особистісно-орієнтовного навчання (немає мети – немає суб'єкта!).

Завершальним етапом навчальної діяльності на уроці є усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, підкріплення позитивної мотивації щодо самої діяльності.

Отже, технологія особистісно-орієнтовного навчання надає кожному учню можливість вивчити навчальний матеріал на різних рівнях (але не нижче базового), залежно від інтелектуальних здібностей та індивідуальних переваг.

4. Ігрові технології навчання

Навчання у грі відбувається непомітно для дитини. Учитель, передаючи знання за допомогою гри, враховує не тільки майбутні інтереси учня, але і задовольняє сьогоднішні. Ігрові технології дають змогу зробити більш динамічним і цікавим процес сприйняття історичних фактів, імен, дат, назв географічних об'єктів, із якими пов'язана та чи інша історична подія. Вона виключає небажане зубріння. У грі знання засвоюються через практику. Учні не просто заучують матеріал, а розглядають його з різних сторін, розкладають на логічні ряди.

У дидактиці немає єдиної класифікації навчальних ігор. У навчальному процесі використовують різні варіанти гри. *За дидактичною метою* ігри поділяються на актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, тренінгові, контрольно-корекційні. *За характером педагогічного процесу* – пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, діагностичні, профорієнтаційні тощо. *За формою взаємодії учасників* – індивідуальні, групові, змагальні, компромісні, конфліктні. *За шляхами досягнення методичної мети* ігри поділяються на дидактичні, рольові, сюжетні, ігри-змагання, ігри-драматизації.

Ефективність гри значною мірою залежить від низки факторів, серед яких найголовнішими є такі:

- чітко продумана мета;
- здійснення мотивації ігрової діяльності;
- чітка організація підготовки, проведення і підбиття підсумків;
- постановка пізнавальних і проблемних запитань у процесі гри;
- залучення всіх учнів класу.

Переваги навчальних ігор – це їх цікавість для учнів і простота виконання для вчителя. Ми пропонуємо використовувати їх на будь-яких ланках уроку історії. За часом вони займають у середньому від 10 до 20 хв, тобто частину уроку, а не весь урок. Отже, учитель може використовувати гру разом з іншими видами навчальної роботи. В навчальному процесі перевага частіше надається дидактичній грі.

Дидактична гра – це формування будь-якого уміння у формі гри. Дидактична гра стимулює пізнавальну активність учнів, сприяє підвищенню рівня їх культури.

Зазвичай складний для розуміння матеріал викладається звичайними методами (розповідь, лекція, проблемне викладення тощо), а менш складний (який учні можуть опанувати самостійно, але для цього їм потрібний додатковий стимул) вивчається у формі гри. Зазвичай закріплення, узагальнення та перевірку засвоєння матеріалу проводять за допомогою ігрових технологій. Учитель, який очолює гру, не має авторитарної ролі, а є інструктором (ознайомлює з правилами, консультує), суддею-рефері (дає поради про розподіл ролей), трене-

ром (підказує учням задля прискорення проведення гри), ведучим (організовує обговорення результатів гри).

Після використання ігрової технології обов'язково потрібно залишити час для обговорення її мети і висновків. Дуже важливо, щоб учні і вчителі вміли приймати різні позиції як нормальне явище. Можна виділити ті моменти, в яких вдалося досягти згоди, і залишити відкритими ті, які потребують подальшого обговорення.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Дати визначення поняття «технологія навчання».
2. Навести класифікацію технологій навчання історії.
3. Назвати технології розвивального навчання і пояснити їх дидактичні можливості.
4. Пояснити можливості технології повного засвоєння навчального матеріалу.
5. Охарактеризувати особистісно-орієнтовані технології навчання.
6. Показати можливості використання дидактичних ігор на уроках історії.

ТЕМА 13. ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії.
2. Основні види контролю успішності учнів.
3. Діагностика результатів навчання. Тестування.



Основні поняття і терміни: оцінка, оцінювання, критерії оцінювання, контроль успішності, тест, тестування.

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії

У системі загальної середньої освіти України підходи до рівня знань школярів визначаються на основі Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329. Відповідно до чинного законодавства України, обов'язковому оцінюванню підлягають навчальні результати учнів із предметів інваріантної складової навчального плану навчального закладу.

Із 2000–2001 н. р. у школах України діє 12-бальна шкала (система) оцінювання навчальних досягнень учнів, яку було введено Наказом Міністерства

освіти і науки України від 04.09.2000 № 428/48 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти». Оцінювання здійснюється за 12-бальною шкалою (системою), і його результати позначаються цифрами від 1 до 12.

Об'єктом оцінювання в системі загальної середньої освіти є результати повсякденної навчальної роботи учнів на уроках і вдома. У системі оцінювання розрізняють 4 (чотири) рівні навчальних досягнень учнів з курсів історії:

- перший рівень – *початковий* (1–3 бали). Відповідь учня фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення;
- другий рівень – *середній* (4–6 балів). Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатен виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;
- третій рівень – *достатній* (7–9 балів). Учень знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням). Відповідь учня правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй бракує власних суджень;
- четвертий рівень – *високий* (10–12 балів). Знання учня є глибокими, міцними, системними; учень вміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, його навчальна діяльність позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища і факти, виявляти й відстоювати особисту позицію.

Кожен наступний рівень вимог включає в себе вимоги до попереднього та додає нові. У випадку невідповідності навчальних досягнень учня рівням системи оцінювання робиться позначка «не атестований».

Під час визначення рівня навчальних досягнень учнів враховуються:

- характеристики відповіді: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність;
- якість знань;
- сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези;
- самостійність оціночних суджень.

Навчальні заклади за погодженням із місцевими органами управління освітою можуть використовувати інші системи оцінювання навчальних досягнень учнів. Водночас оцінки за семестри, рік та результати державної підсумкової атестації переводяться в бали. У старшій школі проводиться атестація з трьох предметів:

- українська мова (переказ, обов'язково);

- історія України (обов'язково для учнів (вихованців), які навчалися в класах універсального профілю) або профільний предмет (для учнів (вихованців), які навчалися у профільних класах);
- інваріантний предмет на вибір учня.

Після закінчення повної загальної середньої освіти випускники проходять НМТ (Національний мультипредметний тест) – це комп'ютерний онлайн-екзамен, який замінив ЗНО і є обов'язковим для вступу в заклади вищої освіти України. Він складається з блоків завдань із трьох обов'язкових предметів (українська мова, математика, історія України) та одного предмета на вибір (наприклад, фізика, іноземна мова, біологія). Тестування проводиться в один день у спеціальних екзаменаційних центрах і є альтернативою ЗНО, запровадженою через безпекові умови.

Забезпечення оцінювання здійснюється Українським центром оцінювання якості освіти – у співпраці з місцевими органами управління освітою, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти й навчальними закладами. Під час конкурсного відбору до НМТ також враховується середній бал документа про повну загальну середню освіту.

Наказом МОН від 02.08.2024 № 1093 затверджено рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 5–9 класів НУШ. У документі визначено загальні й галузеві критерії оцінювання, правила та процедуру проведення оцінювання, змінено форму документа, що демонструє навчальний поступ учня.

2. Основні види контролю успішності учнів

Головна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечення його ефективності приведенням до системи знань, умінь, навичок учнів, самостійного застосування здобутих знань на практиці, стимулювання навчальної діяльності учнів, формування у них прагнення до самоосвіти.

Процес навчання в школі спрямований на вирішення навчально-виховних завдань, кожне з яких характеризується дидактичною завершеністю. Обов'язковим компонентом цього процесу є контроль знань, умінь та навичок, тобто перевірка його результативності.

Контроль знань учнів складається з:

- перевірки – виявлення рівня знань, умінь та навичок;
- оцінки – вимірювання рівня знань, умінь і навичок;
- обліку – фіксування результатів у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику учня, відомостях.

За допомогою контролю в процесі навчання розв'язують низку завдань:

- виявлення готовності учнів до сприйняття, усвідомлення і засвоєння нових знань;

- отримання інформації про характер самостійної роботи у процесі навчання;
- визначення ефективності організаційних форм, методів і засобів навчання;
- виявлення ступеня правильності, обсягу і глибини засвоєних учнями знань, умінь та навичок. Ці та інші завдання визначають зміст контролю, який змінюється зі зміною дидактичних завдань.

Процес навчання у закладі загальної середньої освіти спрямований на вирішення навчально-виховних завдань, кожне з яких характеризується дидактичною завершеністю. Обов'язковим компонентом цього процесу є контроль знань, умінь та навичок, тобто перевірка його результативності.

Види контролю. За місцем у навчальному процесі розрізняють попередній, поточний, періодичний, підсумковий види контролю.

Поточний контроль здійснюється впродовж навчання. Мета – визначити ступінь сформованості загальних умінь і навичок, їх глибину і міцність; можливість своєчасно виявити прогалини в знаннях, надати допомогу.

Тематичний контроль проводиться після вивчення теми, розділу. Мета – систематизація знань учнів.

Підсумковий контроль визначає кінцеві результати навчання; охоплює всю систему знань із предмета.

Методи контролю – це способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів:

- усний контроль;
- письмовий контроль;
- машинний контроль;
- практичний контроль;
- самоконтроль.

Поточний контроль використовують у повсякденній навчальній роботі. Він полягає в систематичному спостереженні вчителя за навчальною діяльністю учнів на уроці. Мета такого контролю – отримання оперативних даних про рівень знань учнів і якість навчальної роботи на уроці та вирішення завдань управління навчальним процесом.

Періодичний (тематичний) контроль передбачає виявлення й оцінку знань та умінь учнів, засвоєних на кількох попередніх уроках, з метою визначення, наскільки успішно вони володіють системою знань, чи відповідають ці знання програмі.

Різновидом періодичного є тематичний контроль, що полягає у перевірці та оцінюванні знань учнів з теми і спрямований на те, щоб кожен учень належно засвоїв кожен тему. Така система дає змогу усунути елементи випадковості під час виведення підсумкових оцінок, що трапляється, коли вчитель орієнтується лише на поточний контроль.

Перед учнями, які не засвоїли матеріал теми чи отримали бали початкового рівня, ставиться вимога обов'язкового його доопрацювання; їм надається для цього необхідна допомога, визначається термін повторної атестації. Учень має право на переатестацію також для підвищення атестаційного балу.

Змістом перевірки рівня навчальних досягнень учня має бути не тільки виявлення суми засвоєних знань, умінь та навичок, а й сформованості та компетенції, тобто загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Ефективність контролю залежить від його організації:

- часу проведення контрольних занять, їх частоти й послідовності;
- характеру й форм самостійної роботи учнів (індивідуальна, групова, фронтальна);
- використання дидактичних і технічних засобів навчання;
- поєднання методів контролю і самоконтролю (усна, письмова, графічна, практична, тестова, програмована перевірка);
- фіксування й оформлення даних контролю процесу навчання.

Ефективність контролю забезпечується дотриманням певних вимог, серед яких:

Індивідуальний характер контролю успішності:

- виявлення знань кожного учня, його успіхів чи невдач;
- знання рівня самостійності учня в пізнавальному процесі, характеру труднощів, як він їх долає і якої допомоги потребує;
- особлива увага до учнів з фізичними вадами;
- вміле формулювання запитань, використання додаткових запитань під час опитування слабших учнів та ін.

Систематичність контролю:

- привчання учнів систематично виконувати домашнє завдання, створення в класі відповідного морально-психологічного клімату, коли «не знати – соромно»;
- систематичне опитування за допомогою самостійних мінізавдань;
- розробка системи опитування, за якої оцінки виставляють і учням, які доповнювали відповіді інших, були активними на уроці;
- приділення особливої уваги слабшим учням, спонукання їх до пізнавальної діяльності на всіх етапах уроку.

Відсутність системи в опитуванні учнів призводить до того, що вони вчать матеріал тільки тоді, коли відчують, що їх можуть викликати, і намагаються визначити наперед, коли і з якого предмета будуть опитувати. Щоб запобігти цьому, учитель повинен добре продумати систему опитування.

Єдність вимог до оцінювання знань учнів:

- дотримання єдиних розумних норм оцінок із кожного предмета;
- подолання крайнощів в оцінюванні – надмірної вимогливості або поблажливості.

Оптимізація контролю успішності учнів:

- розробка методики контролю, яка б передбачала мінімальні витрати зусиль і часу педагогів та учнів для отримання обов'язкових відомостей, запобігала переобтяженню їх виконанням зайвих завдань.

Гласність контролю:

- повідомлення учню результатів перевірки рівня його знань;
- обґрунтування виставленої йому оцінки, позитивного і недоліків у його відповіді.

Всебічність контролю:

- перевірка та оцінювання теоретичних знань, умінь та навичок, застосування їх на практиці;
- навичок самостійної роботи учня.

Тематична спрямованість контролю:

- здійснення опитування;
- проведення контрольних робіт.

Формувальне і підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі.

У Концепції Нової української школи задекларовано зміни підходів до оцінювання результатів навчання. Одним із таких підходів є формувальне оцінювання, яке вважають оцінюванням для поліпшення навчання.

Формувальне оцінювання – це оцінювання, яке мотивує дітей вчитися. Учитель може підкоригувати учня, надати зворотний зв'язок у процесі навчання.

Формувальне оцінювання створює можливість учителю відслідковувати процес просування учня до навчальних цілей і вчасно вносити корективи в навчальний процес. Для учня формувальне оцінювання слугує рекомендацією до дії, а не педагогічним вироком.

Оцінювання навчальних досягнень учнів є невід'ємним складником освітнього процесу. В Україні впроваджується курс компетентнісної освіти, в умовах якої затребуваним стає такий підхід до оцінювання досягнень учнів, який дає можливість виключити негативні моменти в навчанні, сприяє індивідуалізації навчального процесу, підвищенню навчальної мотивації й самостійності учнів.

Аналіз освітньої практики та її нормативного забезпечення підводить до висновку про традиційну нерозривність понять «оцінювання» та «перевірка» і «контроль».

Оцінювання – процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог чинних навчальних програм. Його результатом є педагогічна оцінка, яка відображається в оцінювальних судженнях і висновках учителя вербально або в балах (виставлення балів обов'язково супроводжується оцінювальними судженнями).

Формувальне оцінювання дає можливість учням усвідомлювати й відслідковувати особистий прогрес і планувати подальші кроки з допомогою учителя. Для педагога формувальне оцінювання означає бути поруч з учнем і вести його до успіху. Учителі використовують інформацію з оцінювання для коригування навчання та забезпечення правильного виконання учнями завдань. Коли наставники регулярно залучають учнів до збирання та перевірки інформації про своє навчання, вони допомагають їм ставати відповідальними та самостійними.

Алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання можна представити у вигляді такої послідовності дій:

- формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей;
- створення ефективного зворотного зв'язку;
- забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання;
- ознайомлення учнів із критеріями оцінювання;
- забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія);
- коригування спільно з учнями підходів до навчання зі врахуванням результатів оцінювання.

Окремої уваги потребує питання формулювання навчальних цілей:

Навчальні цілі. У процесі навчання об'єктом оцінювання є діяльність учня для досягнення цілей навчання. Отже, розроблення навчальної цілі є основою всіх видів оцінювання. На початковому етапі вчитель розробляє, доводить до відома й обговорює зі школярами цілі уроку. Регулярні обговорення в майбутньому мають перерости у традиційну спільну роботу вчителя з учнями.

Ефективний зворотний зв'язок. Він має бути чітким, зрозумілим, своєчасним, відбуватися в атмосфері доброзичливості і взаємоповаги. Зворотний зв'язок має бути позитивним. Позитивно налаштований учитель пропонує учневі допомогу у виконанні завдання. Чим більше інформації отримує вчитель про те, що учні знають, як міркують, що вчать і як, тим більше має можливостей для коригування процесу. Розглядають ще групові форми оцінювання та вимірювання навчальних результатів за допомогою портфоліо.

Наступна дія алгоритму організації формувального оцінювання – забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання. Щоб знання ставало інструментом, учень має з ним працювати: застосовувати, шукати умови й межі застосування, перетворювати, розширювати, доповнювати, знаходити нові зв'язки і

співвідношення тощо. Це забезпечується різноманіттям прийомів, форм і методів роботи з навчальним матеріалом.

Знання й розуміння учнями критеріїв оцінювання. Практика показує, що розроблення критеріїв робить процес оцінювання прозорим і зрозумілим для всіх суб'єктів. Критерії, розроблені для поточного, або формувального, оцінювання мають описувати те, що заявлено в навчальних цілях. Важливим є ознайомлення учнів із критеріями до початку виконання завдання, а також представлення критеріїв у вигляді градації – опису різних рівнів досягнення очікуваного результату. Чим конкретніше сформульовані критерії, тим зрозумілішою для учнів є діяльність щодо успішного виконання завдання.

Можливість і вміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія). Учні мають учитися самооцінюванню для того, щоб бачити мету навчання й досягати успіху. Для самостійного оцінювання можна використовувати різні форми карт, таблиці самооцінки тощо. Водночас самооцінювання передбачає не лише оцінювання учнем власної роботи, але й визначення проблем і способів їх вирішення.

Останнім етапом організації формувального оцінювання є коригування спільно з учнями підходів до навчання зі врахуванням результатів оцінювання. Формувальне оцінювання уможливорює відстеження вчителем процесу просування учня до навчальних цілей, коригування навчального процесу на ранніх етапах, а учню – усвідомлення більш високої відповідальності за самоосвіту.

Отже, навчання й оцінювання – нероздільні процеси. Як бачимо, педагогічне оцінювання є одним із найважливіших елементів сучасного навчального процесу. Від правильної організації оцінювання більшою мірою залежить ефективність управління навчальним процесом. Формувальне оцінювання – це цілеспрямований неперервний процес спостереження за навчанням учнів; воно є необхідною умовою інтерактивного навчання, у процесі якого формується культура спільного обговорення у класі, розвиваються навички критичного і творчого мислення, а також середовище, що заохочує учнів запитувати.

Формувальне оцінювання підтримує впевненість учнів у тому, що кожен із них здатен покращити свої результати, оскільки учням наводяться приклади того, що від них очікують.

У базовій загальній середній освіті передбачено такі види оцінювання:

- поточне та формувальне оцінювання з метою відстеження особистісного розвитку учнів, їхнього навчального поступу, процесу здобуття навчального досвіду як основи компетентності для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учнів;
- підсумкове оцінювання, під час якого результати навчання здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами, визначеними Державним стандартом.

Яка різниця між формувальним та підсумковим оцінюванням?

У **підсумковому оцінюванні** суб'єктом оцінювання виступає вчитель. Саме педагог розробляє (або запозичує в готовому вигляді в інших авторів з дотриманням вимог академічної доброчесності) і використовує інструменти оцінювання (види робіт, критерії, шкали) для встановлення якості результатів навчання.

У **формувальному оцінюванні** вчитель втрачає свою монополію на оцінювання. Безумовно, педагоги здійснюють формувальне оцінювання, але взаємооцінювання та самооцінювання робить учнів також суб'єктами оцінювання. Це означає, що у формувальному оцінюванні інструменти оцінювання мають розроблятися учнями у співпраці з педагогом і застосовуватися щодо робіт один одного або власної роботи. Насамперед це стосується критеріїв оцінювання, за якими учні перевіряють усні або письмові роботи. Але в процесі навчання можуть бути і такі навчальні ситуації, коли учні в співпраці з педагогом добирають завдання одне для одного з певного виду роботи, які потім підлягають оцінюванню самими ж дітьми за певними критеріями.

У контексті компетентнісного підходу формувальне оцінювання відбувається постійно, на кожному уроці і під час позаурочної навчальної діяльності (проектна діяльність, виконання домашнього завдання) у різних формах (оцінювання вчителем, взаємооцінювання, самооцінювання). Формувальне оцінювання відбиває реальний учнівський навчальний досвід, який можна фіксувати через спостереження, приклади дитячих робіт, портфоліо.

Підсумкове оцінювання здійснюється періодично. У «Методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6-х класів», розроблених відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти, запропоновано здійснювати тематичне, семестрове та річне підсумкове оцінювання.

Під час підсумкового оцінювання використовуються:

- чотирирівнева шкала: початковий рівень / середній рівень / достатній рівень / високий рівень;
- дванадцятибальна шкала.

Навчальний заклад може використовувати в підсумковому оцінюванні власну шкалу, але для річного оцінювання має переводити власну шкалу у дванадцятибальну.

Оцінювання загалом має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Формувальне оцінювання здійснюється під час навчального процесу, підсумкове – після його завершення.

Нове формувальне оцінювання вимагатиме і нового сприйняття з боку батьків: їм не варто згадувати свій досвід в школі (як вчителька чи їхні батьки дорікали поганими оцінками), не ставати в захисну позицію відносно вчителя і не

нападати на дитину, якщо вона не досягла очікуваних ними результатів. Батькам також доведеться вчитися сприймати оцінювання як відверту розповідь учителя про те, що відбувається з дитиною в школі, як ресурс для розвитку, як цінну інформацію, як запрошення до співпраці з метою розкрити найкращі якості маленької особистості. І це вимагає зміни культурних норм загалом у суспільстві.

Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

3. Діагностика результатів навчання. Тестування

Перевірка результатів навчання – це констатація наслідків навчально-пізнавальної діяльності учнів без пояснення їх походження. Діагностика – це з'ясування умов і обставин, у яких проходить процес навчання; отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів. У діагностику вкладається більш широкий і глибокий смисл: вона розглядає результати у тісному зв'язку зі шляхами і способами їх досягнення.

Контроль і оцінка завжди були важливим складником навчального процесу. Крім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і вмінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності.

Частково оцінювання може здійснюватися за допомогою тестових завдань, розробка яких буде здійснена відповідно до конкретних вимог програми. Виконання учнем завдань, що свідчать про його набуті вміння, відповідатиме достатньому і високому рівню навчальних досягнень учнів. Ці завдання можуть бути побудовані на основі картосхем, діаграм, цитат із різних джерел інформації, карт тощо. Це також можуть бути творчі роботи учнів дослідницького характеру, написання історичних нарисів, листів, есе тощо.

Тестові завдання мають бути:

- загальні (за допомогою них вчитель може перевірити засвоєння необхідної суми знань, що вимагає програма; у всіх регіонах України учні повинні засвоїти однакову суму знань);
- різноманітні (за кількістю балів, що отримує учень за відповідь на даний тест; деякі тести повинні бути оцінені більш вищим балом, ніж прості репродукції);
- якісні (створені відповідно до психологічних особливостей школярів певного класу і складені відповідно до вимог до складання тестів загалом).

Під час відповіді на тести кожен учень отримуватиме певну суму балів. Ця сума балів є лише відбиттям «роботи» пам'яті учнів і, зрозуміло, не може вважатися повною тематичною оцінкою.

Виконання учнем завдань, що свідчать про його набуті вміння, відповідатиме достатньому і високому рівню навчальних досягнень учнів. Ці завдання можуть бути побудовані на основі картосхем, діаграм, цитат із різних джерел інформації, карт тощо. Це також можуть бути творчі роботи учнів дослідницького характеру, написання історичних нарисів, листів, есе тощо.

Загальна оцінка складається з 50 % оцінки знань фактів, дат, подій, персоналій, термінів, понять тощо, і 50 % (або іншої визначеної цифри) оцінки вмінь і навичок, набутих під час вивчення теми, і стає зрозумілим, що така схема більш прийнятна для учня і об'єктивніше оцінюватиме його навчальні досягнення.

Під час створення тесту найкраще спочатку сформулювати для себе, що ми прагнемо перевірити і встановити це як правильну відповідь. Після цього сформулювати запитання або завдання, а вже потім неправильні варіанти відповідей. Дуже важливо не допустити помилок у формулюванні основної частини та варіантів. Перевірка достовірності є найважливішим підготовчим етапом, яку треба здійснити, використовуючи кілька джерел інформації.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Назвати функції і розкрити можливості контролю знань і умінь.
2. Визначити критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії.
3. Назвати й охарактеризувати форми закріплення та перевірки знань учнів.
4. Розкрити зміст формульовального і підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі.
5. Назвати й охарактеризувати рівні тестових завдань.

ТЕМА 14. ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ІСТОРІЇ

1. Навчально-виховні завдання позакласної роботи.
2. Основні риси, притаманні позакласній діяльності учнів.
3. Форми проведення позакласних заходів з історії.



Основні поняття і терміни: позаурочна робота, факультатив, гурток, історико-краєзнавча діяльність, екскурсія, музейна діяльність, олімпіада з історії.

1. Навчально-виховні завдання позакласної роботи

Важливість проблеми виховання змушує урізноманітнити засоби історичної освіти, зокрема використовувати позакласну роботу з історії. Під «позакласною роботою» розуміють заняття, проведені в позаурочний час, засновані на принципі добровільної участі.

Позакласна робота з історії – це діяльність учнів, що здійснюється на засадах добровільної участі та самодіяльності, передбачає пізнання історичного минулого і сучасності, спрямовується вчителем і допомагає поглибленню знань учнів із суспільних наук, розвитку інтересів і здібностей, формуванню національно свідомої особистості.

Позакласна робота ставить за мету поглиблення знань, отриманих учнями на уроках історії, мотивування процесу пізнання, перетворення його на більш цікавий та захоплюючий. Під час позакласної роботи учні набувають уміння роботи з книгою і довідковою літературою, реферування та рецензування, підготовки повідомлень і доповідей, виступу з ними перед дитячою чи дорослою аудиторією. Відкриваються можливості для формування інтелектуальних умінь школярів завдяки проведенню дослідницької роботи в архівах, музеях, бібліотеках.

Позакласна робота з історії – це організація вчителем різних видів діяльності учнів після уроків, що забезпечує необхідні умови для повного накопичення та вільного володіння ними навичками і вміннями теоретичної та практичної роботи для більш глибокого засвоєння і сприйняття історичного досвіду, а також раціонального сприйняття навколишньої дійсності.

Зміст позакласної роботи з історії здійснюється у двох напрямках:

- розширення і поглиблення історичних знань, набутих на уроках історії;
- вивчення краєзнавчого матеріалу.

Освітні та виховні завдання позакласної роботи визначаються загальними завданнями навчання історії, але з урахуванням системи завдань позаурочної роботи, тобто за допомогою іншого матеріалу та відповідних засобів навчання. Зміст цієї роботи повинен формувати світогляд і збагачувати школярів новими фактами та поняттями, що відображають різні сторони життя суспільства. Треба виховувати зацікавленість у глибокому осмисленні історичних явищ, розумінні сучасного життя і бажанні брати в ньому активну участь.

Найважливішим завданням позакласної роботи з учнями є посилення їхнього інтересу до історії як науки. Водночас ідеться не про просту допитливість, а про значно більше – виховання глибокої зацікавленості у правильному усвідомленні історичних явищ, історичних процесів у контексті сучасності.

У процесі зазначеної форми роботи зростає інтерес до дослідної роботи з джерелами. Різноманітність джерел має суттєве значення для розвитку інтелектуальних і практичних умінь та навичок учнів, а саме: знаходити потрібну книжку за бібліотечним каталогом, складати бібліографію за темою, користуватися довідковими і бібліографічними виданнями, готувати доповіді і повідомлення, залучати під час розробки теми первинний матеріал – експонати музею, спогади сучасників, архівні документи.

Результатом такої діяльності буде розвиток в учнів потреби самостійно знаходити, аналізувати й використовувати на практиці історичні знання, форму-

вання засад наукового підходу до оцінки явищ минулого і сучасності. Спільне долаття труднощів, задоволення результатами роботи та позитивна оцінка викликають колективне співчуття, а це сприяє вихованню якостей, як-от воля, ініціативність, колективізм.

2. Основні риси, притаманні позакласній діяльності учнів

Якщо урок є обов'язковою формою навчання, регламентований часом, то позакласна робота має добровільний характер, і час її проведення визначається вчителем. Добровільний характер позакласної роботи дає можливість організувати учнів за інтересами, сприяє розвитку індивідуальних здібностей, ініціативи і пізнавальної діяльності учнів. Під час позакласної роботи вчитель відносно вільний у виборі змісту, тоді як зміст уроків визначається навчальною програмою і державним освітнім стандартом.

Для успішної позакласної роботи важливо уявляти собі її основні риси.

Добровільність позаурочної роботи. Добровільність участі і самостійність передбачає пізнання історичного минулого і сучасності, спрямовується вчителем і сприяє поглибленню знань учнів з історії, розвитку їх різноманітних інтересів і здібностей, формування гармонійно розвиненої особистості.

Вибір змісту і форм занять. Під час відбору тематики і форм занять необхідно враховувати індивідуальні запити та можливості учнів. Завдання вчителя полягає в тому, щоб викликати в дітей любов до історії і вийти за межі підручника, програми.

Встановлення зв'язку з сучасністю. Для цього треба яскраво й об'єктивно оцінювати ідеї та факти, що цікавлять нас сьогодні; порівнювати їх із подіями минулого для пояснення сучасних явищ; довести учням практичне значення історії для кращого розуміння сьогодення.

Використання дослідницького методу. Цим передбачається навчити учнів самостійно здійснювати процес пізнання. Якщо на уроках вирішуються лише невеликі дослідницькі завдання, то в позаурочній діяльності бажано розглядати великі за обсягом завдання. Водночас мета й умови пошуку повідомляються в загальних рисах, а учень самостійно їх конкретизує.

Громадсько-корисна спрямованість. Вона включає такі види роботи: пропаганда історичних знань серед учнів; оформлення виставок, створення музею історії школи; проведення екскурсійної роботи, підготовка вечорів, конкурсів.

Самостійність та ініціатива школярів. Учні беруть участь у плануванні і розробці погодинних занять, узагальнюють і оформляють накопичений матеріал, використовують його в навчально-виховному процесі. Мета вчителя історії – допомогти дітям побачити перспективність і доречність роботи, відчути себе головними дійовими особами, стимулювати ініціативу і творчість учнів.

Різноманітність форм і прийомів роботи. Їх можна умовно поділити на систематичні та епізодичні. Вибір тієї чи іншої форми, прийому залежить від змісту теми, віку та інтересів учнів, методичної майстерності вчителя та інших умов, у яких працює школа.

3. Форми проведення позакласних заходів з історії

У навчально-методичній літературі форми позаурочних занять, чи способи їх організації, класифікуються відповідно до того, яка кількість учнів бере участь у роботі: учнівський колектив, невелика група чи окремі учні.

Під час організації позакласної роботи з учнями необхідно дотримуватися двох важливих умов: а) добровільного характеру позакласної роботи; б) можливості задоволення і подальшого розвитку індивідуальних інтересів і здібностей учнів у галузі історії.

У позакласній діяльності можна виділити два напрями:

1) поширення історичних знань, отриманих на уроках історії;

2) отримання нових знань краєзнавчого характеру. Цей напрям пов'язаний з «оживленням» історичного матеріалу шляхом ознайомлення з історією рідного краю: вивчення історії міста, села чи селища; культурного минулого рідного краю.

На уроці вивчається життя – в процесі позакласної діяльності проживається життя. Участь школярів у позакласній роботі відбувається у певному колективі, вона не пов'язана урочним розкладом і чіткою регламентацією навчальних хвилин, і вона здійснюється різноманітними методами: живого слова, роботи з письмовими джерелами, наочним матеріалом тощо.

Основними організаційними формами позакласної роботи в школі є: 1) історичний, історико-краєзнавчий гурток; 2) історичне або історико-краєзнавче товариство; позакласна історична або історико-краєзнавча екскурсія; 4) культпохід до театру або кіно; 5) створення краєзнавчого, історичного музею; 6) організація і проведення історичних, історико-краєзнавчих конференцій, диспутів; 7) організація зустрічей учнів з учасниками і свідками історичних подій; 8) організація і проведення історичної або історико-краєзнавчої гри.

Позакласна робота учнів містить у собі обов'язкові елементи самостійного вирішення проблемно-пізнавального завдання, елементи самостійного пошуку.

Форми позакласної роботи за критерієм «кількість учасників» поділяють на фронтальну (масову), групову та індивідуальну.

Масові форми: екскурсії, експедиції, походи, вікторини, вечори, олімпіади, ігри, зустрічі, створення шкільних краєзнавчих та народознавчих кутків і музеїв.

Групові форми: гурток, лекторій, товариство (клуб), видання стінгазет, бюлетенів, рукописних журналів і книг, ведення літопису школи, населеного пункту тощо.

Індивідуальні форми: читання краєзнавчої, історичної літератури, виготовлення наочних посібників, експонатів для шкільного музею, опрацювання архівних документів, підготовка рефератів, повідомлень, доповідей, складання маршрутів екскурсій та походів, запис спогадів учасників та очевидців історичних подій, опис пам'яток тощо.

За тривалістю проведення форми позакласної роботи можна поділити на дві групи: *систематичні та епізодичні*.

Систематичні (постійні) розраховані на поглиблену, більш тривалу роботу з постійним або змінним складом учнів. До них належать: позакласне читання, гуртки, товариства, клуби, дослідницькі групи тощо.

Епізодичні (разові) розраховані на притягнення в позакласну діяльність якомога більшої кількості учнів. Це вечори історії і сучасності, обговорення, конференції, екскурсії, походи, експедиції, зустрічі тощо.

Ефективність позакласної роботи учнів залежить від низки обставин, особливо від чіткого планування.

Цікавою і затребуваною формою *масової* роботи є вечори історії, їх зв'язок із сучасністю. Шкільна практика виробила низку педагогічних вимог до змісту і організації історичних вечорів – це актуальність теми вечора, її виховна і освітньо-історична значущість, відповідність змісту і форми вечора його провідним ідеям і цілям, врахування під час вибору теми і змісту вечора вікових особливостей учнів, а також рівня їхніх історичних знань, активність і самодіяльність організаторів і учасників, використання різноманітних форм розкриття теми.

Історичні вечори за змістом можуть бути присвячені: а) загальноісторичним темам; б) окремим темам шкільного курсу історії; в) ювілеям і важливим історичним датам; г) актуальним темам сучасності; д) краєзнавству.

Серед форм позакласної роботи значну популярність мають історичні конкурси, олімпіади, вікторини, КВК. Їх конкретний зміст може обмежуватися шкільною програмою або виходити за її межі.

Серед систематичних групових форм роботи виділяють факультативи та гуртки.

Факультативні заняття передбачають постійне поглиблення і розвиток знань, отриманих в основному курсі. Інтерес і здібності до подальшої самостійної творчості в області історичної науки формуються тільки в процесі поглибленого вивчення історії на основі активної пізнавальної діяльності. Самостійна робота учнів на факультативі широко включає підготовку повідомлень, рефератів, а головне, – участь у пошуковій, дослідницькій діяльності. Оволодіння в процесі факультативних занять елементами методів дослідження, що застосовуються в історичній науці, краще за все сприяють розвитку інтересів та здібностей учнів до занять історією.

Усі факультативи частково розглядають питання, що вивчаються так чи інакше в основному курсі, тому деякого дублювання уникнути неможливо. Та воно й необхідне, бо спрямоване на ґрунтовне вивчення розглянутих раніше проблем, активне використання вже накопичених знань, аналіз джерел і додаткового матеріалу. Успіх багато в чому залежить від умілого виділення нового аспекту в розгляді тих чи інших питань, а також більш поглибленого вивчення матеріалу, порівняно з основним курсом. Виключити повністю вже вивчене не можна, тому що це призведе до випадіння найбільш важливих питань, змінить пропорції і перспективи курсів.

Однією з ефективних організаційних форм позакласної роботи є *історичний гурток*, який має об'єднувати постійний склад учнів, будувати свою роботу на основі плану.

У школах України існують історичні гуртки різного профілю: з вивчення життя і діяльності борців за волю і незалежність України; юних політологів; військово-історичні; історико-культурологічні; історико-технічні; з вивчення історії окремих країн; юних археологів; юних нумізматів; історико-краєзнавчі.

Успішна робота гуртка можлива лише за умови його регулярної роботи. Важливо постійно підтримувати в учнів інтерес до нього, націлювати школярів на творчий пошук. Відповідно велике значення має пропонування гуртківцям захоплюючих справ і перспектив. Ними можуть бути: участь у археологічних експедиціях; краєзнавчі експедиції; організація шкільного історичного музею тощо.

Історичні гуртки організовуються на принципах добровільності, самоуправління; за характером вони поділяються на теоретичні, краєзнавчі і практичні. Серед них найбільшим різноманіттям виділяються краєзнавчі гуртки: вивчення топоніміки, краєзнавчі читання, тематичні вечори, написання історії підприємств, школи, де навчаються члени гуртка, походи рідним краєм.

Часто внаслідок роботи краєзнавчого гуртка у школі організовується краєзнавчий музей.

Шкільні музеї класифікуються на історичні, краєзнавчі та меморіальні.

Головним для визначення статусу музею є наявність у його фондах справді цінних експонатів (документів, знарядь праці, етнографічних пам'яток та ін.). Створення музею – процес тривалий і кропіткий. Зазвичай він починається з краєзнавчої роботи – пошуку матеріалів та походів історичними місцями. До збирання реліквій залучаються не тільки учні, а і батьки, вчителі.

Широко розповсюдженою формою позакласної роботи є *екскурсії*. Для проведення повноцінної екскурсії вчитель повинен дотримуватись методичних вимог, а саме: визначення мети і теми екскурсії, вибір місця і об'єктів, розробка маршруту, який повинен бути компактним, формування «портфеля екскурсово-

да», підготовка учнів до екскурсії, надання групових та індивідуальних завдань, відбір найбільш ефективних прийомів проведення екскурсії, підведення підсумків і оформлення результатів.

Серед *епізодичних* форм роботи виділяють позаурочні читання, вечори історії, конференції, олімпіади тощо.

Позаурочні читання тісно пов'язані з уроками і водночас розширюють їх межі. Позакласне читання треба контролювати: ведіння щоденників прочитаних книжок, доповіді про прочитані книжки, проведення читацьких конференцій, книжкових виставок.

Олімпіади, на наш погляд, є своєрідним звітом вчителя про роботу з предмета. Традиційно олімпіади проводяться письмово: в середніх класах – за тестовими питаннями і завданнями, у старших – у формі конкурсу рефератів. Олімпіади дають змогу не тільки перевірити знання учнів, а й виявити глибину їхньої зацікавленості історією.

Під час проведення позаурочної роботи молодий вчитель, безумовно, зіткнеться з труднощами. Одні з них будуть пов'язані з недостатньою методичною підготовкою, інші – з конкретними умовами, в яких опиниться молодий спеціаліст. Незважаючи на це, треба пам'ятати, що позакласна діяльність надає вчителю багато можливостей для індивідуальної роботи з учнями. Вона має великий виховний потенціал.

Підготовка і проведення позакласних занять

Керівнику необхідно враховувати умови, в яких працює школа, зважувати на свої можливості та можливості учнів, виявляти їх інтереси та запити. Вчителю, який тільки починає свою педагогічну діяльність, не варто братися відразу за використання всіх форм роботи. Спочатку треба впроваджувати найбільш доступні і зрозумілі види робіт. Поступово вчитель може розширювати і поглиблювати зміст і види діяльності учнів.

Важливий фактор планування роботи – залучення самих учнів, коли враховуються їх інтереси, найбільш цікаві теми, зауваження та пропозиції. Чим доросліші діти, тим більше самостійності вони проявляють у підході до вибору тематики, форм та методів роботи, в організації своєї діяльності. План, який складається за їх участю, сприймається ними як власний, і кожен відчуває себе відповідальним за його виконання. План позаурочної роботи повинен бути життєвим, містити лише такі завдання, які можна довести до кінця. Інакше у школярів з'явиться недовіра до вчителя, сумнів у реальності роботи, яка виконується, а це приведе до втрати зацікавленості.

Але все ж цією роботою повинен керувати вчитель. Висока ефективність позаурочної роботи насамперед залежить від майстерності і досвіду вчителя, його організаторських умінь, уміння керувати діяльністю учнів, постійно пам'ятати, що головний принцип роботи – це добровільність, а не обов'язковість.

Отже, в позакласній роботі, як і в будь-якій іншій галузі педагогічної діяльності, вчитель повинен поєднувати в собі якості педагога, вихователя, організатора, бути зібраним та діловим, захопленим своїм предметом і вміти захопити дітей, здатним яскраво, з користю проводити заняття. Тому позакласна робота з історії вимагає від вчителя постійної самопідготовки, підвищення рівня знань, вдосконалення методичної і загальнопедагогічної майстерності. Водночас вона дає вчителю широкий простір для виявлення власної ініціативи і творчості.

Правильно побудована позакласна робота з історії сприяє більш різнобічному розкриттю індивідуальних здібностей дітей, які не завжди вдається реалізувати на уроці. Різні види позакласної роботи збагачують особистий досвід учня, його знання про різноманітність людської діяльності, тут же він може набути необхідні практичні вміння і навички. До того ж у різних формах позакласної роботи діти не тільки виявляють свої індивідуальні особливості, але і навчаються жити в колективі, тобто співпрацювати один з одним.

Отже, позакласна робота є самостійною сферою освітньої та виховної роботи вчителя, здійснюваної в тісному взаємозв'язку з роботою на уроці. Кінцевою метою позакласної роботи з історії є підвищення ефективності всього навчального процесу, проте вирішуються й окремі важливі завдання, як-от розвиток пізнавального інтересу, формування навичок співпраці, колективної взаємодії, особистісне зростання кожного учня.

Під час організації позакласної роботи необхідно спрямувати зусилля колективу на:

- 1) різнобічність її змісту, і суспільну спрямованість. Необхідно, щоб вона охоплювала моральне, естетичне, фізичне, трудове виховання;
- 2) використання її масових форм як для виховання школярів, так і для розумної організації їх вільного часу;
- 3) педагогічний колектив має контролювати, щоб позакласна робота охоплювала всіх учнів;
- 4) позакласна робота повинна сприяти розвитку суспільних інтересів, активності і самостійності учнів.

Позакласна робота тісно пов'язана з класними заняттями, але не замінює їх, хоч і вирішує ті самі навчальні й виховні завдання, і в цьому контексті є продовженням тієї роботи, яка проводиться на уроці. Позакласні заходи не відбуваються час від часу, а мають системний характер творчої співпраці учнів зі вчителем.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Дати визначення поняття «позакласна робота з історії».
2. Назвати і пояснити навчально-виховні завдання позакласної роботи з історії.
3. Назвати і пояснити основні риси позакласної роботи з історії.
4. Назвати основні форми позакласних занять з історії.
5. Назвати й охарактеризувати методи проведення позакласної роботи.
6. Визначити роль учителя в проведенні позакласних занять.

РОЗДІЛ 4. ВЧИТЕЛЬ ІСТОРІЇ

ТЕМА 15. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКУ ІСТОРІЇ

1. Функції поетапної підготовки до уроку історії.
2. Структура і зміст підготовки вчителя до уроку.



Основні поняття і терміни: професійна діяльність, тематичне планування, конспект уроку, портфоліо вчителя.

1. Функції поетапної підготовки до уроку історії

Підготовка вчителя до уроку є важливою частиною професійної діяльності вчителя. Саме тут він будує те підґрунтя, ту основу, від якої багато в чому залежить успіх уроку.

Підготовка до уроків починається ще до початку навчального року з вивчення державного стандарту та програм для всіх класів. Тільки в цьому випадку вчитель буде давати не окремі уроки, а систему уроків із теми і курсу історії загалом. Із цих документів вчитель виявляє систему фактів і понять, вивчення яких буде заглиблюватися й уточнюватися в міру оволодіння учнями знаннями, уміннями й навичками, розвитку їх як особистості. Аналіз підручників дасть можливість виявити взаємозалежні між собою уроки, їх роль і місце в досліджуваному курсі. Більш детальний перегляд державного стандарту, підручника та програми допоможе намітити цілі вивчення розділів і навчальних тем курсу.

Після цього можна скласти тематичне планування уроків – систему їх об'єднання з обліком історичних і логічних зв'язків, форм і типів занять. Учитель визначає теми, зміст яких буде розкрито самим учителем, і теми, доступні для самостійного вивчення учнями. Лише з'ясувавши пізнавальні можливості учнів конкретного класу, вчитель на базі тематичного планування складає поурочне планування. Не можна ототожнювати викладання з викладенням матеріалу. Викладання – це єдність усіх етапів діяльності вчителя, від підготовки до уроку до аналізу його результатів.

Кожен етап підготовки до уроку історії реалізує низку функцій.

Гностична функція діяльності вчителя передбачає реалізацію таких етапів підготовки уроку:

- осмислення змісту навчального матеріалу;
- формулювання дидактичної мети відповідно до мети вивчення розділу, навчальної теми, курсу загалом;
- визначення типу уроку;
- виявлення структури уроку;
- відбір навчального матеріалу.

Отже, вчитель, відібравши зміст, продумує тип уроку, структуру, що відповідає логіці навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На цьому ж етапі визначається, які вміння учнів і як формувати. Вибравши джерела знань, учитель продумує способи їх сполучення. До джерел знань можна віднести текст підручника, розповідь або лекцію вчителя, документ, навчальну картину, навчальний фільм.

Підготовка до нового уроку історії включає аналіз домашнього завдання попереднього уроку – саме за ним будується опитування учнів. Питання й завдання розраховані на осмислення, поглиблення й систематизацію знань. Вони можуть містити в собі елементи проблемності. Формулювання питання повинно орієнтувати учнів на викладення головного, основного, на зіставлення й аналіз фактів, оцінку історичних явищ. Питання з попереднього матеріалу мають бути пов'язані з матеріалом опитування або зі змістом нової теми.

Конструююча функція діяльності вчителя передбачає:

- аналіз особливостей складу учнів конкретного класу;
- відбір прийомів і засобів викладання й навчання;
- визначення домінуючого характеру діяльності учнів, що включає в себе три рівні пізнання – відтворюючий, перетворюючий, творчо-пошуковий.

Найпростіший – це відтворюючий рівень. Учень лише відтворює усе те, що дає на уроці вчитель (повторює міркування; накреслює за вчителем таблицю; показує об'єкт, який щойно показав учитель). Більш складний перетворюючий рівень пізнання (учень слухає лекцію і складає її план; за кількома параграфами підручника заповнює таблицю; за словесним описом показує об'єкт на карті). Найскладніший – це творчо-пошуковий рівень (учень робить самостійні висновки й прогнози; продумує альтернативні ситуації в розвитку історичних подій).

Від обраного рівня діяльності учнів будуть залежати методи роботи вчителя на уроці історії. У слабо підготовленому класі доведеться скоротити опитування й більше часу виділити на роз'яснення нового, у сильному класі збільшити кількість логічних завдань. Від активності й підготовленості учнів класу залежить темп викладення матеріалу. Варто мати на увазі, що на уроці викладення матеріалу повільніше від темпу розмовної мови.

Уроки історії, однакові за змістом, можуть значно відрізнятися за методикою їх проведення зі врахуванням пізнавальних можливостей учнів класу. Вільний вибір видів діяльності розкриває здібності й захоплення учнів, їхні інтереси, показує рівень оволодіння навчальними вміннями.

Організаційна функція діяльності вчителя тісно пов'язана з попередніми. Реалізуючи її, вчитель продумує: як почати урок; чим учні будуть займатися на уроці; як їх націлити на сприйняття нового; у які види робіт залучити усіх учнів; яка діяльність викличе інтерес учнів; які дати пізнавальні завдання; які будуть

завдання на висловлення особистої думки; як поставити проблемне питання; як організувати домашнє завдання і як воно буде враховувати засвоєння знань уроку; яким умінням навчаються учні, а які продовжують удосконалюватися.

Інформативна функція діяльності вчителя стосується навчального змісту уроку: які прийоми викладення змісту будуть на уроці; які використати під час викладення. Розробляючи зміст, вчитель визначає, який матеріал – основний, додатковий, – у якій формі та обсязі дати; розробляє прийоми розкриття нового змісту; підбирає навчальні посібники до уроку.

На уроці історії вчитель буде не просто переказувати матеріал підручника, а викладати головні, основні питання теми, докладно пояснювати те, що становить труднощі для учнів. Учитель планує, що із програмного матеріалу треба виділити, що викласти докладніше або коротше. На конкретних фактах підручника він буде розкривати й конкретизувати нові поняття, барвисто й образно викладати сухий матеріал підручника (якщо цей матеріал важливий в освітньо-виховному значенні). Учителю часто доводиться подавати матеріал яскравіше, цікавіше й конкретніше, ніж у підручнику.

Контрольно-облікова функція діяльності вчителя передбачає продумування: як будуть перевірятися, закріплюватися знання; як учні зможуть висловити власну думку, ставлення до досліджуваного; як оцінити знання.

Коригувальна функція діяльності вчителя підбиває підсумок уроку: чи правильно відібраний матеріал, чи цікаві змістовні факти, чи істотні проблеми; чи правильна дидактична мета уроку й наскільки вона досягнута; чи врахував учитель особливості класу; чи правильно обраний тип уроку, чи актуальні навчальні методи, прийоми, форми навчання; чи цікаві й доступні пізнавальні завдання; що й чому засвоєно слабко; яка може бути оцінка рівня засвоєння знань.

Коригувальну функцію вчитель здійснює після кожного уроку, виявляючи свої удачі й промахи, плануючі зміни своєї наступної роботи. У конспекті або плані уроку вчитель робить короткі записи: «підсилити теоретичну частину уроку», «зняти зайві факти», «увести для опитування таблицю». Ці зауваження враховуються під час підготовки до уроку в наступному році.

Продумавши зміст і методику проведення уроку, вчитель виконує розробку конспекту, де фіксує все те, до чого він прийшов внаслідок вивчення спеціальної і методичної літератури, структурно-функціонального аналізу і своїх міркувань над майбутнім уроком. Конспект відбиває педагогічний задум уроку і є його моделлю, сценарієм, розкриваючи перебіг уроку, діяльність учителя й учнів на всіх його етапах. Конспект потрібний для підготовки до уроку історії, тому що робота над ним допомагає організувати навчальний матеріал, логічну послідовність його викладення, визначити співвідношення ланок уроку, уточнити формулювання й поняття. На уроці ж варто керуватися розгорнутим планом.

Розробляючи конспект, учитель з'ясовує, чи потрібна на цьому уроці перевірка знань, умінь і навичок, вивчення нового, закріплення й повторення, завдання додому; яка послідовність розташування цих ланок навчання; скільки часу варто відвести на кожен етап роботи. Він відбирає оптимальні з-поміж методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання. Це можуть бути словесні, друковані, наочні або практичні методи, проблемно-пошукові або репродуктивні, самостійні види діяльності або під керівництвом учителя. Треба чітко уявляти слабкі й сильні сторони методів і їх сполучень. Рішення про методи й прийоми роботи вчитель приймає після відбору змісту і планування завдань зі врахуванням специфіки класу та свого стилю роботи. Враховуються також стан учнів, їхній можливий настрій (наприклад, у святкові дні) і працездатність (який за рахунком урок), наявний час (для всіх етапів зі врахуванням виконуваних учнями завдань).

У конспекті вчитель дає формулювання питань для опитування, прописує логічний перехід до викладення нового матеріалу, записує висновки, формулювання й узагальнення. Визначається також відповідний вид розповіді вчителя на уроці та методика викладання. Учитель намічає питання й завдання учням під час викладення нового матеріалу, способи роботи з картиною, картою, ілюстраціями, передбачає запис термінів і схем на класній дошці. Усе це дає змогу досягти чіткості й виразності на уроці, зробити розповідь логічно вибудованою, емоційною і переконливою. Дослівний запис дає можливість підготуватися до вільного (без конспекту) викладення матеріалу на уроці.

Конспект включає найменування теми уроку, мету, перелік обладнання, зміст навчального матеріалу й методику його вивчення.

Освоївши викладання, учитель замість конспекту користується на уроці розгорнутим планом. У ньому прописані структурні елементи уроку, по пунктах зазначено, що входить у кожную ланку уроку і у чому полягає діяльність учителя й учнів. У робочому плані вказується порядок пояснення нового матеріалу, обсяг головного й неголовного матеріалу, виділяються ключові положення, поняття, персоналії. У плані робляться позначки щодо співвідношення усного викладення нового матеріалу з текстом підручника.

У вигляді складного плану вчитель записує основні й додаткові питання для повторення. Поруч із питаннями й завданнями позначає прийоми перевірки: «фронтальна бесіда», «запис на дошці», «розгорнута відповідь», «питання сильному учневі» і так далі. Робляться також вказівки з використання обладнання уроку, навчальних посібників, документів, називаються завдання.

План уроку має бути посильним, реальним для учнів. Треба продумати, як пристосувати теоретичний і методичний зміст уроку до конкретного класу, яка ситуація склалася до уроку, як буде стимульована діяльність учнів, які можливі

їхні досягнення на уроці. У хорошому плані словесної інформації небагато, але багато графічних і схематичних позначень, тут є також різні стрілки, підкреслення, вказівки щодо ведення уроку. Це програма керування процесом навчання. Важливо визначити, який обсяг роботи виконують учні на всіх етапах уроку, що буде робити під час цього кожен учень.

2. Структура і зміст підготовки вчителя до уроку

Якісний урок характеризується спільною активною роботою й тісною творчою взаємодією вчителя і учнів, на основі чого може бути досягнута триєдина мета: навчити, виховати, розвинути. Зі врахуванням цього загальні вимоги до якісного, сучасного уроку конкретизуються в дидактичних, виховних і розвиваючих завданнях.

Типова риса якісного уроку – його результативність, тобто засвоєння учнями основного досліджуваного матеріалу в класі, на уроці, уміле сполучення вивчення нового матеріалу з повторенням вивченого раніше, підготовка учнів у процесі уроку до наступної самостійної роботи. Нарешті, ретельна діагностика, прогнозування, проєктування й планування кожного уроку є його якісною ознакою.

Під час висвітлення історичних подій необхідно використати весь арсенал образно-емоційних засобів, пам'ятаючи про те, що надлишкова емоційність придушує раціональне розуміння, перешкоджаючи пізнанню історичних закономірностей, розумінню змісту історії. Навпаки, недостатній емоційний вплив породжує певну спрощеність, зайву соціологію історичного процесу.

Поєднання індивідуальної й колективної роботи в процесі вивчення нового матеріалу, опитування, повторення й закріплення, уміння враховувати індивідуальні особливості кожного учня, сильні й слабкі сторони в їхніх знаннях і навичках – також одна з найбільш важливих, характерних рис якісного уроку.

Головними ознаками якісного уроку історії є високий науково-теоретичний і методичний рівні, поєднання провідної ролі вчителя з активною навчальною діяльністю учнів.

Відомо, що хороша підготовка до справи – половина успіху. Економія часу на етапі підготовки до занять часто обертається значними втратами часу на виправлення допущених помилок. Отже, розглянемо систему попередньої підготовки і ведення пакетів (папок, наборів карток, конвертів тощо).

Перший пакет – це система накопичення фактичного матеріалу. Досвідчені вчителі готують до кожної теми спеціальні папки і конверти й поступово поповнюють їх. Прочитавши статтю, необхідно відразу зафіксувати на папері або картці основний зміст. Прослухавши лекцію чи радіопередачу, важливі та цікаві думки треба занотувати і помістити у відповідну папку. З газет і журналів роблять вирізки, наклеюють їх на картки й уміщують до пакета. У будь-яку

хвилину їх можна використовувати. За багато років накопичується цінний навчальний матеріал, що забезпечує ґрунтовну базу для проведення різноманітних занять із предмета.

Другий пакет – бібліографія, чітке і систематичне наповнення карток із позначенням потрібної літератури, назв книг, видань зі вказівкою, у якій бібліотеці зберігаються необхідні книги.

Третій пакет – це тематичне планування і складання методичних розробок, накопичення цікавих виписок із методичних посібників, різних рекомендацій тощо. Учитель створює свою творчу лабораторію, організовує методичний арсенал, що забезпечує високу продуктивність праці.

Четвертий пакет – поурочне планування і накопичення дидактичного, статистичного, схематичного матеріалу, карт, необхідних посібників щодо використання технічних засобів і програм для комп'ютерів за всіма темами навчального матеріалу.

П'ятий пакет – матеріали з виховної роботи: уроки культури, мужності, організації походів, екскурсій і перелік літератури з цих питань, а також вирізки з газет, журналів, допомога з різних конкретних питань виховної роботи.

Усі нотатки рекомендовано робити на одній стороні аркуша, залишаючи поля для особливих приміток і зауважень.

Традиційно виділяють такі етапи підготовки вчителя до уроку історії:

1) вивчення вчителем змісту уроку шляхом аналізу навчальної програми з історії, параграфу підручника, навчально-методичних посібників, науково-історичної літератури;

2) визначення зв'язків нового матеріалу уроку з раніше вивченим матеріалом з історії чи суміжних дисциплін, визначення місця цього матеріалу відносно всього курсу історії;

3) визначення мети уроку: освітня – обсяг знань, які необхідно засвоїти учням; розвивальна – вміння і навички; виховна – робота над формуванням певних переконань, етичних, естетичних, моральних рис, інтересу до історичного минулого людства, нації, регіону, наукового світогляду;

4) проведення відбору змісту і об'єму знань для уроку з опертям на мету, розподіл нового матеріалу на логічно закінчені питання, визначення колективних та індивідуальних форм роботи учнів на уроці, визначення необхідних для проведення уроку наочних посібників, документального та роздаткового матеріалу тощо, визначення об'єму домашнього завдання, розподіл часу на уроці, корекція мети уроку, відбір учнів для опитування на уроці, апробація й аналіз уроку;

5) написання плану-конспекту є результатом та необхідним складником процесу підготовки вчителя до уроку, а також передумовою вдалого уроку. За-

писаний у плані-конспекті матеріал можна використати: а) для заучування уроку; б) для підстраховки вчителя на уроці (у випадку, коли вчитель втратить напрям думки, можна звернутися до плану-конспекту); в) для самоаналізу роботи вчителем після проведення уроку; г) для подальшої підготовки уроків за цією темою.

Плануючи вивчення теми, обов'язково необхідно врахувати кількість і співвідношення уроків різного типу. Найчастіше вчителі надають перевагу урокам комбінованого типу. Дидактими встановлено, що такий тип уроку доречний, якщо на заняття виділяється невеликий обсяг матеріалу. В середніх класах можливостей для комбінованих уроків менше, ніж у молодшій школі, а в старших класах вони зовсім незначні.

У підсумку треба зазначити риси стандартних уроків: їх актуальність, оригінальність, універсальність використання, можливість реалізації педагогіки співробітництва вчителя та учня. Усе це дає змогу ефективно досягти мети й отримати необхідний результат.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Назвати й охарактеризувати функції підготовки вчителя до уроку історії.
2. Пояснити навчально-виховні вимоги підготовки вчителя до уроку історії.
3. Визначити етапи підготовки до уроку історії.
4. Розглянути систему підготовки вчителя історії в сучасних умовах.

ТЕМА 16. СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

1. Поняття педагогічного спілкування як творчого процесу.
2. Функції педагогічного спілкування.
3. Педагогічний такт. Стили педагогічного спілкування.
4. Моделі педагогічного спілкування.
5. «Комунікативна атака» як прийом активізації слухачів.



Основні поняття і терміни: педагогічне спілкування, педагогічний такт, стиль педагогічного спілкування, «комунікативна атака», «комунікативна пауза».

1. Поняття педагогічного спілкування як творчого процесу

У науковій літературі зазначається, що спілкування сприяє створенню умов для розвитку мотивації тих, хто займається професійною діяльністю, надає їй творчого характеру, розвиває особистості суб'єктів спілкування, попереджує виникнення психологічних бар'єрів.

Культура людського спілкування – це частка загальної моральної культури особистості. Відсутність культури спілкування – свідчення бездуховності людини. Ще мудрий Езоп довів, що наше слово – найкраще, що є в розпорядженні людини і найгірше, чим вона володіє. Сьогодні проблема культури спілкування набуває надзвичайно великого значення. Набуття людиною навичок культури спілкування вирішить чимало проблем у міжособистісних, міжнаціональних відносинах, а також у суспільстві загалом.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з усіма учасниками навчально-виховного процесу, спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання.

Культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій та спрямованість педагога на ефективну діяльність.

Спілкування має кілька стадій: моделювання, організацію безпосереднього спілкування, управління спілкуванням.

Перша стадія – *моделювання* – включає: напрацювання умінь послідовно і вільно діяти в публічних умовах (в аудиторії); формування розумової свободи в процесі педагогічної діяльності; створення певної емоційної атмосфери в аудиторії; розвиток навичок уважного ставлення до учня; зосередження уваги на важливих проблемах; керування ініціативою; виявлення індивідуальних здібностей у процесі педагогічного спілкування; вирішення критичних педагогічних ситуацій; уміння мобілізувати творче самопочуття напередодні спілкування з аудиторією; побудова логіки педагогічного спілкування.

Друга стадія – *організація безпосереднього спілкування* – складається з процесу спостереження за роботою інших вчителів.

Для *управління спілкуванням* вчитель повинен оволодіти, по-перше, елементами педагогічного спілкування, по-друге, всією системою спілкування в заданій педагогічній ситуації.

Отже, педагогічне спілкування – це складний, багатоплановий процес змін форм спілкування, які безперервно розвиваються і створюють динамічну комунікативну систему. Процес спілкування педагога з дітьми – це завжди пізнання всіх сторін навчально-виховного процесу.

Треба пам'ятати, що мета спілкування як педагогічного принципу не тільки в тому, щоб налагодити людські, товариські, дійсно робочі стосунки між педагогом та учнями. Не менш важлива турбота – на гуманістичних толерантних засадах вирішувати гострі проблеми, конфлікти, виховувати гармонійно розвинену особу.

2. Функції педагогічного спілкування

Дослідники виділяють функції педагогічного спілкування:

1) комунікативна функція педагогічного спілкування полягає в передачі необхідної інформації, у зв'язку з чим вона часто розкривається як інформаційно-, регуляційно-, афективно-комунікативна:

- інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації;
- регуляційно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей, реагує на їхні дії. Відбувається процес взаємного налагодження дій, імітація, навіювання та ін.;
- афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, зокрема й соціального;

2) інтерактивна функція педагогічного спілкування передбачає регулювання комунікації, її призначення у взаємному коригуванні дій під час здійснення спільної діяльності. Проявляється через обмін думками, почуттями та інформацією;

3) перцептивна функція педагогічного спілкування належить до емоційної сфери людини і відповідає потребам у зміні емоційного стану, розумінні стану суб'єктів комунікації. Проявляється через самовираження, самовизначення і самоутвердження учасників цього процесу.

Спілкування – це не тільки прийом та передавання інформації, а й стосунки принаймні двох осіб, де кожна є активним суб'єктом взаємодії. Крім обміну інформацією, відбувається орієнтація на іншого, тобто аналізуються мотиви, цілі, установки об'єкта інформації (іншого суб'єкта). В акті міжособистісної комунікації важливу роль відіграють значущість інформації та прагнення сприйняти її загальний зміст.

Ще одна особливість комунікативного процесу полягає в тому, що завдяки знаковій системі партнери по спілкуванню впливають один на одного. Водночас ефективність комунікації залежить від міри цього впливу, тобто йдеться про зміну типу відносин, що склалися між комунікаторами. Такий вплив випускається з уваги за інформаційного підходу.

Спілкування спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів (узгодження-неузгодження, порівняння поглядів тощо), дає змогу виявити феномени, властиві спільній діяльності, зокрема сумісність людей, їх спрацьованість. Під час спілкування здійснюються взаємна стимуляція і корекція поведінки, а також вплив на емоційний стан людини.

3. Педагогічний такт. Стили педагогічного спілкування

Стиль педагогічного спілкування – прояв педагогічної техніки (методики) у взаєминах, що залежить від особистих якостей людини, загальної культури, професійної компетенції, педагогічної інтуїції. Сьогодні актуальною є така класифікація: демократичний, авторитарний, ліберальний, мішаний стилі спілкування.

Такт (доторкання) – норма прояву моральності в спілкуванні.

Педагогічний такт – форма функціонування педагогічної етики, норма моральної поведінки вчителя.

Вимоги до педагогічного такту: максимум інформації про педагогічну ситуацію; вміння оцінювати ситуацію; врахування характеру взаємодій, особливостей учнів, об'єктивні і суб'єктивні обставини тощо; передбачати ефективність результату, наслідки впливу; особлива чуйність до «важких» дітей; витримка, об'єктивність, гуманізм, педагогічний оптимізм та ін. «Ми, вчителі, повинні розвивати, поглиблювати в своїх колективах нашу педагогічну етику, стверджувати гуманний початок у вихованні як найважливішу рису педагогічної культури кожного вчителя» (В. Сухомлинський).

Вимоги до культури педагогічного спілкування:

- виправдовувати довіру держави, суспільства;
- дотримуватися педагогічної етики;
- поважати людей;
- бути готовим до діалогу з людиною у кожній ситуації;
- розвивати фізичну й духовну витривалість, загальну культуру спілкування.

Стиль спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії. Він залежить від особистісних якостей педагога та комунікативної ситуації.

Авторитарному стилю властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний вчитель самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує учнів. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування – наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких обставин звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилки учнів часто бувають висміювання, різкі слова. Вчитель нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу і відповідальність, гальмує формування колективістських якостей, розвиває у дітей невпевненість.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Він базується на думці колективу, покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного

учня і залучити усіх до активної участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в учнів впевненість у собі, ініціативність. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, що забезпечує стабільний результат діяльності і закладає надійний фундамент у розвитку особистості.

За *ліберального стилю* в учителя немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний вчитель прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам.

Особистісними якостями вчителя є ставлення до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

За *активно-позитивного ставлення* педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність.

Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців.

Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, вчитель працює і проти предмета, який викладає, і проти школи, і суспільство загалом.

Отже, запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, делікатність у стосунках.

4. Моделі педагогічного спілкування

У процесі спілкування провідною особистісною потребою є самовираження і самореалізація у діяльності, слові, думках вголос, яка щоразу видозмінюється, індивідуалізується. Зовнішнім показником цього є обраний людиною для свого самовираження засіб, який впливає на комунікативну поведінку особистості.

Комунікативна поведінка вчителя – організування мовного процесу, невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносин між учителем і учнями, на стиль їх діяльності.

Існують такі моделі спілкування:

«Монблан» (диктаторська). Педагог підноситься над класом, як гірська вершина. Він відірваний від учнів, мало цікавиться їхніми інтересами, взаєминами з ними, його спілкування зводиться лише до інформування учнів, що зумовлює їх пасивність. Учитель перебільшує інформативну функцію слова.

«Китайська стіна» (неконтактна). За такого спілкування учитель постійно наголошує на своїй перевазі над учнями, виявляє до них зневажливе ставлення, переоцінює роль мовлення, особистого прикладу.

«Локатор» (диференційованої уваги). У такому спілкуванні переважає вибірковість учителя в організації взаємин з учнями. Він зосереджує увагу на групі слабких або сильних учнів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування, довільно поєднує діалог і монолог у спілкуванні.

«Робот» (негнучкого реагування). Педагог цілеспрямовано і послідовно діє на основі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Монологічність він поєднує з навмисною і невмотивованою діалогічністю.

«Я сам» (авторитарна). Учитель є головною дійовою особою, нерідко гальмує ініціативу учнів. Діалогічність за такої моделі спілкування зведена до мінімуму, застосовується лише як тактичний прийом.

«Гамлет» (гіперрефлексивна). Дії вчителя супроводжують сумніви, чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо. Він перебільшує самопрезентаційну і чуттєву функцію мовлення.

«Друг» (активної взаємодії). Ця модель може спричинити для вчителя втрату ділового контакту у спілкуванні. Він адекватно використовує діалог, професійне і загальнолюдське мовлення.

«Тетерук» (гіпорефлексивна). Під час взаємодії з учнями вчитель чує лише себе, не реагує на учня, не усвідомлює його переживань і потреб, перебільшує інформативну функцію мовлення.

Комунікативно ефективний вчитель має створювати власну модель спілкування, творчо реагуючи на зміну зовнішніх обставин, поведінку партнерів, вміло досягаючи конструктивної мети.

На комунікативну поведінку вчителя відчутно впливають і його установки – стійкі схильності до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена потреба. Вони орієнтують його діяльність у певному напрямі, віддзеркалюють стан особистості, забезпечують легкість, автоматичність і цілеспрямованість поведінки, опосередковують його активну взаємодію із соціальним середовищем. Установки можуть бути позитивними (поведінка школяра, основана на позитивному ставленні його до вчителя) і негативними, упередженими (ставлення вчителя до невстигаючих учнів, які ще й порушують дисципліну).

Отже, *спілкування* – найважливіший складник людського буття, наявний у всіх видах людської діяльності. У багатьох видах діяльності спілкування це не тільки повсякденна функція взаємодії, але і функціональна категорія. Функціональним професійно значущим є спілкування в педагогічній діяльності, де воно виступає як інструмент взаємодії, водночас звичайні умови і функції спілкування одержують додаткове навантаження. Слово вчителя має впливати на почуття і свідомість, стимулювати мислення й уяву, створювати потребу пошукової діяльності.

5. «Комунікативна атака» як прийом активізації слухачів

«Комунікативна атака» – це термін, що означає етап встановлення професійного та емоційного контакту на початку спілкування, коли одна зі сторін (найчастіше педагог або той, хто ініціює контакт) завойовує ініціативу та створює певний психологічний настрій. Це активне та цілеспрямоване «натискання» на співрозмовника з метою встановити контакт і спрямувати взаємодію в потрібне русло.

Поняття «комунікативна атака» в теорії і практиці педагогічного спілкування запропонував використовувати Віктор Кан-Калик (вчений-педагог, професор, доктор педагогічних наук, засновник напрямку «педагогічного спілкування»). Концепція педагогічного спілкування, яку розробив учений, передбачає визначення етапів спілкування під час проведення уроку (читання лекції).

Основною метою «комунікативної атаки» є завоювання ініціативи у спілкуванні й цілісна комунікативна перевага, що забезпечують управління спілкуванням з аудиторією.

До факторів, наявність яких забезпечує ініціативу педагога у спілкуванні, належать:

- чіткість організації початкового контакту з класом;
- оперативність у переході від організаційних процедур до ділового спілкування;
- відсутність проміжних зон між організаційними і змістовними аспектами початку взаємодії;
- оперативність у досягненні соціально-психологічної єдності з класом;
- введення особистісних аспектів у взаємодію з учнями;
- переборення стереотипних і ситуативних негативних установок на окремих учнів;
- організація цілісного контакту з усім класом;
- забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду вчителя (підтягнутість, зібраність, охайність);
- скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють, і розширення позитивно-орієнтованих педагогічних вимог;

- реалізація мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії, активне включення міміки, мікроміміки, «контакту очей» і т. ін.;
- «транслявання» особистої прихильності до дітей;
- розуміння ситуативної внутрішньої настроєності учнів і врахування її у спілкуванні, передача учням цього розуміння;
- введення на початковому етапі взаємодії завдань і запитань, які можуть мобілізувати аудиторію;
- формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і пошук шляхів їх досягнення.

«Комунікативна атака» передбачає проведення своєрідного комунікативного «тиску» педагога з моменту його появи на аудиторію, що зумовлюється необхідністю встановлення професійно-педагогічного контакту у спілкуванні. Цей «тиск» виражається у спрямованості погляду педагога, мускульній змобілізованості, інтонаційній виразності мовлення. З огляду на сказане зрозуміло, що «початкову паузу» ніяк не можна використовувати у «комунікативній атаці».

Перша стадія спілкування в роботах В. Кан-Калика називається **«орієнтування в умовах спілкування»**. Як визначає дослідник, на цій стадії відбувається складний процес пристосування загального стилю спілкування до певних умов (тобто лекції, уроку і т. ін.), що базується на таких важливих моментах:

- усвідомлення педагогом свого особистого стилю спілкування з вихованцями;
- відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з цією аудиторією;
- уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності.

Якщо ж педагог уперше зустрічається з аудиторією, то реалізація вказаної стадії спілкування зумовлюється ще й докомунікативною атмосферою, яка створюється на основі початкової інформації педагога про учнів і учнів про педагога. Отже, перша стадія проведення «комунікативної атаки» буде визначатись як стадія орієнтування в ситуації спілкування, що включає три вказані аспекти.

Друга стадія спілкування, як її називає В. Кан-Калик, – **привернення до себе уваги об'єкта спілкування**.

Третя стадія спілкування у К. Станіславського називається **«зондуванням душі об'єкта»**. В. Кан-Калик підкреслює, що цю стадію треба розглядати як своєрідний пошуковий етап, на якому відбувається коригування раніше продуманих прийомів спілкування. Треба зрозуміти, що ця стадія має своєрідний передстартовий характер, бо на ній педагог уточнює свої уявлення про ситуацію спілкування, про рівень готовності до нього аудиторії.

Четверту стадію спілкування автор розглядає як **передачу своїх «бачень» об'єкту за допомогою «випромінювання»**. Варто сказати, що явище «випромі-

нювання» полягає в умінні педагога використовувати міміку, мікроміміку, голос, інтонаційну виразність мовлення, систему «пристосувань» з метою спонукати об'єкт не тільки почути, а й побачити те, про що йдеться. У педагогічному спілкуванні, зокрема в «комунікативній атаці», ця стадія буде розглядатись як етап вербального спілкування педагога з аудиторією.

Остання, *п'ята стадія спілкування – зворотний зв'язок*, який здійснюється у двох основних напрямках – змістовному й емоційному. Водночас, на нашу думку, сутність «комунікативної атаки» визначає першочергову роль емоційного аспекту зворотного зв'язку, що сприймається через емоційний настрій аудиторії й виражається в поведінці вихованців і загальній атмосфері діяльності.

Проведення «комунікативної атаки» базується на певних *вимогах до мовлення педагога*.

Під *інтонаційною виразністю мовлення* розуміють вираження почуттів і емоцій за допомогою голосу. Із засобів інтонаційної виразності мовлення, які є характерними для «комунікативної атаки», увагу насамперед треба звернути на темп мовлення, паузи, логічні наголоси і дати їм стислу характеристику.

Так, *темп мовлення* – швидкість вимови складів, слів, фраз, що залежить від індивідуальних звичок людини, її характеру, настрою, темпераменту. Доречно наголосити, що темп мовлення педагога залежить від мети, вікових та індивідуальних особливостей аудиторії, характеру навчального матеріалу, міри складності його змісту.

Паузи у мовленні визначаються як тимчасові зупинки його звучання. Паузи поділяють мовленнєвий потік на частини і відіграють значну роль в організації сприймання та засвоєння матеріалу. Мовлення педагога без пауз сприймається аудиторією приблизно так, як мовлення у швидкому темпі. Характерною особливістю такого мовлення є монотонність. Водночас потрібно звернути увагу на те, що велика кількість пауз уповільнюють його темп, негативно впливають на ефективність сприймання матеріалу.

Практика формування педагогічного спілкування переконує, що запровадження технологічного прийому «комунікативна атака» потребує використання логічних та організаційних пауз.

Логічні паузи дають змогу педагогу обдумати наступну фразу, а аудиторія в цей час осмислює те, що сказав педагог, мобілізує увагу для сприймання нового матеріалу. Організаційні паузи у «комунікативній атаці» потрібні педагогу для того, щоб зосередитися для переходу від одного її етапу до іншого.

В організації смислової структури мовлення значна роль належить і *логічним наголосам*. Варто пам'ятати, що вони визначаються як довільне виділення одного з елементів висловлювання з метою збільшення його семантичного значення. За допомогою логічних наголосів виділяються слова, які несуть більше

сміслові навантаження. Правильне використання логічних наголосів робить мовлення зрозумілим, точним. Водночас надмірна кількість логічних наголосів збіднює мовлення, веде до перекручення думки.

Одним із необхідних методів, що використовується в «комунікативній атаці», є *укрупнення мовлення*. Укрупнення мовлення можна проводити так:

- потрібну фразу (ту, яка укрупнюється), треба «розгорнути», тобто промовляти повільно, подовжуючи голосні звуки і зберігаючи логічну стрункість фрази;

- різні слова, що входять до певної фрази, укрупнюються не однаковою мірою, укрупнюється завжди і обов'язково головне (наголошене) слово;

- укрупнення односкладового чи багатоскладового слова потребує того, щоб його вимовляти по складах.

Обов'язковим елементом, що потребує яскравого вираження в «комунікативній атаці», є *мускульна мобілізованість*. Сутність і змістові елементи мускульної мобілізованості:

- загальна підтягнутість мускулатури тіла, зокрема мускулатури спини;
- помірна рухомість тіла, що забезпечує чітко відпрацьовану осанку;
- повна узгодженість у рухах кінцівок і корпусу;
- поставлена мімічна виразність, відсутність знервованої та імпульсивної рухливості м'язів обличчя;
- яскрава зовнішня виразність, високі динамічні якості, велика кількість орієнтовних реакцій за умови загальної спрямованості погляду на аудиторію, що характеризують увагу педагога.

Нагадаємо, що на формування мускульної мобілізованості негативно впливають такі показники: скутість, обмеженість рухів; відсутність значущо виразних, наявність відволікаючих, беззмістовних жестів; одноманітна міміка; невиразність погляду; метушливість.

Проведення «комунікативної атаки» потребує від педагога вміння керувати своїм самопочуттям; переборювати нетворчий настрій перед і в час спілкування з аудиторією.

Важливо пам'ятати, що обов'язковим елементом підготовки до «комунікативної атаки» виступає *педагогічна імпровізація*. Педагогічна імпровізація, як свідчить практика, стає необхідною тоді, коли треба якнайшвидше знайти вихід із непередбаченої педагогічної ситуації під час спілкування педагога з аудиторією, привернути увагу аудиторії до себе. Досвідчені педагоги часто планують її проведення на етапі «комунікативної атаки». Новизна змісту або своєрідна структура раніше відомої для аудиторії інформації, новизна дій, що необхідні для виконання педагогічної імпровізації, сприяють установленню професійно-педагогічного контакту у спілкуванні.

Проаналізувавши всі умови, вважаємо за необхідне подати їх в узагальненому вигляді:

- загальнокультурна і професійна підготовка педагога;
- ґрунтовна психолого-педагогічна і методична підготовка педагога;
- розвинуте педагогічне мислення, що дає змогу прогнозувати обставини педагогічної діяльності й діяти в них, розвинуті увага, уява, інтуїція;
- схильність до організації спілкування з людьми;
- управління своїми психічними станами і вміння вільно тримати себе на людях;
- володіння комунікативними вміннями, знання теорії та методики педагогічної імпровізації. Водночас треба зазначити, що однією з найважливіших умов проведення імпровізації є якісна мовленнєва підготовка педагога, його вміння діяти словом.

Імпровізація зазвичай виявляється у словесних, фізичних або словесно-фізичних діях. Словесна дія в педагогічній імпровізації має форму монологу, діалогу, репліки або фрази. Доволі рідко в педагогічній імпровізації в чистому вигляді зустрічається фізична дія. Найчастіше вона виявляється у формі погляду чи жестів. Широкого використання в педагогічній імпровізації набули словесно-фізичні дії.

Такими, на наш погляд, мають бути основні характеристики «комунікативної атаки». Ще раз підкреслимо, що її проведення потребує наявності в педагога вмінь вербального, невербального спілкування; творчого самопочуття, орієнтування в ситуації спілкування, володіння професійно-педагогічною увагою, самопрезентації.

ТЕМА 17. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

1. Показники професійної компетентності вчителя історії.
2. Кваліфікаційна характеристика педагогічних працівників. Атестація вчителів.



Основні поняття і терміни: професійна компетентність вчителя, підвищення кваліфікації, атестація вчителя, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання.

1. Показники професійної компетентності вчителя історії

Професійна підготовка вчителя історії охоплює широкий спектр напрямів, що забезпечують формування в нього необхідних знань, умінь та навичок для

ефективної педагогічної діяльності. Вона включає як предметну підготовку (глибоке вивчення історії та методології історичної науки), так і педагогічну (методику навчання історії, психологію та педагогіку). Важливим аспектом є також розвиток професійних та загальних компетентностей вчителя, його готовність до інновацій та самовдосконалення.

Основні напрями професійної підготовки вчителя історії:

- предметна підготовка: опанування навчальними дисциплінами академічного та практико-орієнтовного спрямування;
- практична (педагогічна) підготовка: ознайомлення з різними методами та формами навчання історії, розробка та проведення форм навчально-виховної роботи; вивчення вікових особливостей учнів, закономірностей засвоєння знань, психологічних основ навчання; формування ціннісних орієнтацій учнів;
- розвиток професійних компетентностей: опанування сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; розвиток комунікативних навичок, критичного мислення та аналітичних здібностей; творчий підхід до навчання;
- професійний розвиток та самовдосконалення: участь у науково-методичній роботі, постійне підвищення кваліфікації, вивчення новинок педагогічної науки та практики; активне впровадження інновацій.

Важливим складником професійної підготовки вчителя історії є формування його особистісних якостей, як-от відповідальність, креативність, комунікабельність, емпатія, що сприяють його успішній педагогічній діяльності та вихованню всебічно розвинених особистостей.

Треба пам'ятати, що сталих, загальних для всіх, регламентованих до деталей прийомів роботи з дітьми не існує. Сам процес навчання та виховання вимагає значної гнучкості за умови використання навіть найбільш безсумнівних традиційних та апробованих методів, творчого підходу до вирішення будь-яких питань, що виникають у самотутній та складній ситуації, здебільшого залежать від особистих якостей учнів та вихователів.

Якими ж якостями повинен володіти сучасний учитель? Серед найнеобхідніших вчителі-практики називають такі педагогічні якості: здатність робити навчальний матеріал доступним розумінню, творче застосування методів навчання, вольовий вплив на учнів, здатність організувати дитячий колектив, інтерес до дітей, яскравість мови, такт, зв'язок з життям, педагогічну вимогливість, здатність до позаурочної роботи. До цього можна додати і так звані супутні якості особистості: організованість, допитливість, працьовитість, володіння власними почуттями, активність, наполегливість, емоційність, висока моральність.

Мабуть, жодна спеціальність не вимагає такої чіткої організації праці, як учительська. Вчитель з перших днів роботи в школі зобов'язаний навчитися раціональним методам педагогічної праці, чіткому розподілу зусиль і часу.

Як показує досвід, існують *два шляхи* підвищення професійного рівня вчителя: самоосвіта і планове підвищення кваліфікації.

Напрями і форми самоосвіти зазвичай визначаються тими недоліками в теоретичній і методичній підготовці вчителя, що проявляються в його практичній діяльності. Встановити їх допоможе самоаналіз. На прорахунки і промахи молодого фахівця можуть вказати і колеги.

Ліквідувати прогалини в теоретичних знаннях допоможе наукова, науково-популярна література.

Рівень професіоналізму вчителя багато в чому залежить від рівня його загальної культури. У зв'язку з цим необхідно регулярно читати художню літературу, дивитися фільми, спектаклі, бувати на концертах, стежити за телепередачами.

Складником самоосвіти вчителя є його спілкування з колегами. У професійних розмовах відбувається обмін досвідом, розглядаються різні методичні проблеми і психологічні ситуації. Тут і полеміка, і виявлення позицій, і пошук найкращих варіантів навчання. Нерідко, особливо в плані пізнання учнів, таке спілкування дає вчителю більше, ніж читання спеціальної літератури.

Спілкування з учнями та їх батьками також може багато чому навчити молодого вчителя. Щоправда, він нерідко стикається і з агресивними настроями, необґрунтованими вимогами батьків, що, природно, ускладнює контакти. Але проходить час, і педагог накопичує досвід такого спілкування, якщо тільки цьому не перешкоджають його власні амбіції.

Як відомо, головна зброя вчителя – це слово. Що ж необхідно, щоб воно отримало справжню силу? Насамперед учитель повинен вільно володіти навчальним матеріалом. Тоді під час уроку він не буде почувати себе скутим текстом підручника. Важливу роль відіграє і культура мови. Учні шокує, якщо учитель використовує неправильні мовні звороти або наголоси.

Мова вчителя повинна бути яскравою, образною, містити метафори і порівняння. Збагатять розповідь учителя прислів'я і приказки, крилаті слова та вислови. Важливе й уміння змінювати інтонації, підкреслити голосом важливі положення, виразно прочитати документ, уривок з художнього твору. Істотним моментом є дикція вчителя. Треба чітко вимовляти кожне слово. Це допоможе повніше використовувати можливості і силу слова.

Уміння правильно тримати себе на уроці має для вчителя надзвичайно велике значення. Ходити по класу, не відволікаючи учнів від роботи, або, навпаки, прийняти позу, що буде приковувати їхню увагу – як цьому навчитися? Досягається це шляхом тренувань, зокрема і перед дзеркалом. Для повноти образу вчителя згадаємо ще уміння скромно і зі смаком вдягатися, робити гарну зачіску. Однак, віддаючи належну увагу атрибутам, не варто забувати, що вирішальний вплив на учнів має саме особистість учителя, його ерудиція, моральні якості.

Самоосвіта розширює науковий і культурний кругозір учителя, розвиває його інтелект. І це прямо позначається на навчанні й вихованні школярів. Розмовляючи з учителем про проблеми історії і сучасності, учні зможуть краще оцінити його інтелект і ерудицію. І якщо вони зрозуміють, що вчитель володіє величезним запасом знань, то будуть ставитися до нього зі ще більшою довірою й повагою.

Перший етап у самоосвіті завершується тоді, коли вчитель починає вільно орієнтуватися в програмах, у змісті навчальних і факультативних курсів, у літературі. Завершення цього етапу пов'язано з критичним переосмисленням чужого досвіду і переходом до творчості. Самоосвіта не може проходити у відриві від практики. Доповіді, реферати, відкриті уроки – все це її ланки.

Вищою формою учительської творчості є *педагогічне дослідження*. Настає момент, коли у вчителя виникає внутрішня потреба в дослідженні, коли він у пошуку нового вже не може обійтися без глибоко продуманого, обґрунтованого експерименту. І тоді настає відкриття, нехай невелике, але відкриття, що є кроком вперед у розвитку власної методики.

Критерієм будь-якого дослідження є його практична значущість, що визнається як безпосередньо, так і у більш віддаленій перспективі. Щоб стати учителем високої кваліфікації, треба опанувати не тільки методику, але і дидактику, психологію. І все-таки головне в роботі вчителя-майстра – не кількість застосованих методичних прийомів, а його постійна занепокоєність, прагнення викладати не шаблонно і шукати нові шляхи підвищення якості навчання та виховання школярів. Процес цей нескінченний і продовжується все життя.

Підвищення кваліфікації молодого спеціаліста може відбуватись і *організовано*, а саме: у школах педагогічного досвіду, районних методичних об'єднаннях чи шляхом самоосвіти за індивідуальним планом. Важливу роль у цьому відіграють періодичні цільові курси при інститутах післядипломної педагогічної освіти вчителів.

Одним із найважливіших засобів набуття педагогічних знань і умінь вважається організація накопичення та узагальнення педагогічного досвіду. Стануть у нагоді спостереження вчителя за процесом власної педагогічної діяльності, а також вивчення та узагальнення діяльності інших вчителів. Так відбувається й обмін досвідом, його критичне оцінювання, осмислення і використання у власній педагогічній діяльності.

Заклади післядипломної педагогічної освіти надають професійні освітні послуги за програмами підвищення кваліфікації, які орієнтовані на вдосконалення знань та здобуття практичних навичок. Підвищення кваліфікації може проводитися різними закладами освіти, установами та організаціями, які мають відповідну ліцензію. Метою післядипломної освіти є безперервний професійний розвиток фахівців та відповідність вимогам сучасності.

Підвищення кваліфікації є обов'язковою умовою для атестації педагогічних працівників. Згідно з законодавством, педагоги проходять підвищення кваліфікації щороку. Для педагогів загальної середньої та фахової передвищої освіти встановлено мінімальний обсяг підвищення кваліфікації впродовж п'яти років. Заклади освіти отримують фінансування на підвищення кваліфікації своїх працівників.

Інститут післядипломної освіти займається організацією та проведенням підвищення кваліфікації для різних фахівців, зокрема педагогічних, науково-педагогічних, медичних і фармацевтичних працівників. Основна мета підвищення кваліфікації – вдосконалення професійних знань та навичок, необхідних для успішної роботи та відповідності сучасним вимогам.

Напрями планового підвищення кваліфікації:

- 1) професійні компетентності: розвиток знань з предмета, фахових методик, використання новітніх технологій;
- 2) загальні компетентності: формування вмінь, необхідних для всіх фахівців, як-от комунікативні навички, цифрова грамотність, інклюзивна компетентність;
- 3) психолого-педагогічні аспекти: ознайомлення з особливостями вікової психології, принципами андрагогіки (навчання дорослих);
- 4) створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища: навчання роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- 5) цифрові технології: використання в освітньому процесі, питання інформаційної та кібернетичної безпеки;
- 6) управлінська компетентність для керівників навчальних закладів та їх заступників.

Протягом навчання здобувачі можуть ознайомитись, проаналізувати та дати оцінку педагогічним інноваціям, що надсилаються до закладу освіти. Фахівці, а це досвідчені методисти та викладачі профільних вищих навчальних закладів, організовують вивчення передових вчительських новацій, готують висновки про доцільність упровадження цього досвіду в масову педагогічну практику. На базі зроблених висновків видається інформаційний анотований каталог обласної картотеки передового педагогічного досвіду.

Отже, вдосконалення системи самоосвіти, узагальнення та впровадження педагогічного досвіду вчителів-новаторів, залучення молоді до новаторських пошуків і знахідок збагачують теорію та практику навчально-виховного процесу новими ідеями, методами, прийомами. А це є одним із головних факторів подальшого розвитку національної системи освіти.

2. Кваліфікаційна характеристика педагогічних працівників. Атестація вчителів

Атестація педагогічних працівників – це визначення відповідності зайнятій посаді, рівню кваліфікації та стажу педагогічної роботи, залежно від якого їм встановлюється кваліфікаційна категорія та визначається тарифний розряд оплати праці і присвоюється педагогічне звання.

Атестація педагогічних працівників проводиться відповідно до закону України «Про загальну освіту» (ст. 49) з метою активізації їхньої творчої професійної діяльності, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання та виховання, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці.

Загальні вимоги до кваліфікаційних категорій та педагогічних звань

Кваліфікаційна категорія *«спеціаліст»* встановлюється педагогічним працівникам, які професійно компетентні, забезпечують нормативні рівні і стандарти навчання та виховання.

Кваліфікаційна категорія *«спеціаліст другої категорії»* встановлюється педагогічним працівникам, які виявили достатній рівень професіоналізму, використовують сучасні методи і форми навчання та виховання, досягли вагомих результатів у педагогічній діяльності. Стаж безпосередньої педагогічної роботи – не менше 3 років.

Кваліфікаційна категорія *«спеціаліст першої категорії»* встановлюється педагогічним працівникам, які виявили ґрунтовний рівень професіоналізму, добре володіють ефективними формами і методами педагогічної діяльності, досягли значних результатів у вирішенні навчально-виховних завдань. Стаж безпосередньої педагогічної роботи – не менше 5 років.

Кваліфікаційна категорія *«спеціаліст вищої категорії»* встановлюється педагогічним працівникам, які виявили високий рівень професіоналізму, ініціативи, творчості, досконало володіють ефективними формами і методами організації навчально-виховного процесу, забезпечують високу результативність, якість своєї праці. Стаж безпосередньої педагогічної роботи – не менше 8 років. Як виняток цей стаж може бути скорочений до 5 років.

Педагогічне звання *«старший учитель»* може присвоюватись педагогічним працівникам, які мають кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії» або «спеціаліст першої категорії». Стаж безпосередньої педагогічної роботи – не менше 8 років та найвищий відповідний тарифний розряд.

Зазначені педагогічні звання присвоюються педагогічним працівникам, які досягли високого професіоналізму в роботі, систематично використовують прогресивний педагогічний досвід, беруть активну участь у його поширенні, надають практичну допомогу у становленні молодих педагогів, постійно працюють над своїм фаховим самовдосконаленням.

Педагогічні звання «вчитель-методист», «викладач-методист» присвоюються педагогічним працівникам, які мають кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії», відповідають вимогам для присвоєння звання «старший учитель», «старший викладач», а також запроваджують у навчально-виховний процес найефективніші форми та методи роботи, узагальнюють передовий педагогічний досвід, беруть активну участь у розробленні шкільного компонента змісту освіти, діяльності професійних педагогічних об'єднань, асоціацій, надають практичну допомогу педагогічним працівникам інших навчально-педагогічних закладів в освоєнні досвіду провідних педагогів.

Отже, наявність певної категорії є державною оцінкою вміння учителя ефективно застосовувати професійні знання в практичній педагогічній діяльності і націлює їх на подальший духовний та професійний розвиток.



Завдання і запитання для самоперевірки

1. Назвати шляхи підвищення професійного рівня вчителя.
2. Визначити складники організації процесу професійної підготовки вчителя історії.
3. Визначити роль методичних об'єднань педагогів як основної групової форми науково-методичної роботи.
4. Пояснити переваги самоосвіти як індивідуальної форми науково-методичної роботи.
5. Назвати показники професійної компетентності вчителя історії.
6. Назвати і пояснити правила проведення атестації педагогічних працівників.
7. Назвати складники кваліфікаційної характеристики педагогічних працівників.

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Семінарське заняття 1 УЧНІВСЬКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1. Базові поняття: компетенція, компетентність, знання, уміння, навички (*питання розкривається з обов'язковим наведенням прикладів*).
2. Компетентності та їх класифікація (ключові, предметні).
3. Формування компетентностей учнів на уроках історії.

Рекомендована література

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України Постановою Кабінету Міністрів України від 20 вересня 2020 року № 898.
2. Ключові освітні компетентності. URL: <http://osvita.ua/school/method/2340/>
3. Історія. Критерії оцінювання навчальних досягнень. URL: <http://osvita.ua/school/materials/estimation/2396/>
4. Одерій Т. В. Формування ключових компетентностей на уроках історії. Харків, 2019. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0200o4wt-37b0.docx.html>
5. Родигіна І. В. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу. Київ, 2017.
6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.
7. П'янкоська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка.* 2010. Вип. 15. С. 202–211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_15_37

Семінарське заняття 2

СТРУКТУРА ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ І МЕТОДИКА ЇХ ФОРМУВАННЯ

1. Науково-методичні підходи до класифікації історичних понять.
2. Структура та способи визначення історичних понять. Технологія формування понять.
3. Методика роботи з історичними документами.

Індивідуальне завдання: підібрати для однієї з навчальних тем шкільного курсу історії поняття (відповідно до навчальної програми), показати технологію формування обраних історичних понять.

Рекомендована література

1. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 239 с.: табл. (Серія «Професійний довідник»).
2. Задорожна Л. В. Історичні документи як основа побудови пізнавальних завдань. *Історія в школах України*. 2002. № 2. С. 35–39.
3. Прокопчук В. Формування історичних уявлень школярів. *Virtus: scientific journal*. 2016. № 7. Р. 155–158. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/10839>
4. Турянська О. Методика особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 222 с.
5. Терно С. Історичні поняття: структура і способи визначення. *Історія в школах України*. 2003. № 3. С. 36–37.
6. Терно С. Ознайомлення учнів із системою понять історичних курсів (Класифікації та шляхи формування понять). *Історія в школах України*. 2003. № 4. С. 24–26.

Семінарське заняття 3

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

1. Методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії.
2. Форми активізації пізнавальної діяльності на уроках історії.
 - 2.1. Гра на уроках історії.
 - 2.2. Дискусія на уроках історії.
 - 2.3. Метод проєктів на уроках історії.

Індивідуальне завдання: запропонувати варіант проєктного завдання для учнів 6–9 класів.

Рекомендована література

1. Васильківська Т. Метод проєктів на уроках (з власного досвіду). URL: http://tatjanavaskivska.blogspot.com/p/blog-page_85.html
2. Пометун О. І., Пироженко В. Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ, 2004.

3. Поліщук Г. Особливості дискусії та психолого-педагогічні умови її використання як засобу формування критичного мислення. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 401–405.

4. Резниченко О. В. Методи активізації пізнавальної та креативної діяльності учнів на уроках історії. 2017. URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-z-istori-metodi-aktivizaci-piznavalno-ta-kreativno-diyalnosti-uchniv-na-urokah-istori-4053.html>

5. Супик Л. Б. Проектна діяльність в процесі вивчення історії (з власного досвіду). URL: http://zubrianskiynvk.at.ua/blog/proektna_dijalnist_v_procesi_vichennja_istoriji/2016-01-01-1

6. Ткаченко Т., Соловйова Т., Ткаченко О. Групова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії і основ правознавства в закладах загальної середньої освіти. *Society. Document. Communication*, 2023. № 18. С. 272–294. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-272-294>

Рекомендовані електронні ресурси

1. Організація дослідної діяльності учнів у 5–6 класах URL: <https://www.calameo.com/read/00544355127c8969faa30>

2. Освітній проєкт «НА УРОК». Розробки з всесвітньої історії. 6 клас. URL: <https://naurok.com.ua/biblioteka/vsesvitnya-istoriya/klas-6>

3. History | Твоя електронна бібліотека. Цифровий помічник у навчанні. Підручники, розробки уроків, конспекти та багато іншого. URL: <https://uahistory.co/>

4. Онлайн-ресурс «Історик». URL: <https://historian.in.ua>

5. Творчий проєкт – фотогалерея «Стародавні цивілізації Азії та Африки». URL: <https://vsimpptx.com/lesson/28-29-tvorchij-proyekt-fotogalereya-starodavni-civilizaciyi-aziyi-ta-afriki>

6. Сайт Всеосвіта. Бібліотека методичних матеріалів для освітян. URL: <https://vseosvita.ua>

7. Історія України. Всесвітня історія. 6 клас. Проєкт з теми «Життя людей у первісні часи». URL: <https://uroky.com.ua/proekt-zhyttya-lyudey-u-pervisni-chasy/>

8. Методичні розробки. Кращі проєкти з Історії України. *Урок. Освіта.UA*. URL: https://urok.osvita.ua/history_ukraine/6-klasse/rozrobka-proektu/

Семінарське заняття 4

ТИПОЛОГІЯ ІННОВАЦІЙНИХ УРОКІВ ІСТОРІЇ

1. Інноваційні (нестандартні) типи уроків, особливості їх організації.
2. Інтегрований урок.
3. Ігрові типи уроків.

4. Урок з використанням технологій інтерактивного навчання.

4.1. Інтерактивні технології кооперативного навчання.

4.2. Технології групового навчання.

Індивідуальне завдання: розробити для однієї з навчальних тем курсу історії варіанти типів завдань для самостійної роботи, представити авторські завдання на семінарському занятті.

Рекомендована література

1. Гончаренко С. У. Сучасні технології навчання. Київ: Наукова думка, 2020. 345 с.

2. Іваненко М. О. Використання інформаційних технологій на уроках історії. *Педагогічна наука*. 2018. № 3. С. 45–56.

3. Коваленко І. В. Інноваційні методи вивчення історії у школі. Львів: Освіта, 2019. 298 с.

4. Левченко С. В. Нові підходи до викладання історії: застосування мультимедійних засобів. *Науковий вісник*. 2020. № 5. С. 78–102.

5. Петренко О. М. Інтерактивні дошки на уроках історії. *Вісник педагогічних наук*. 2019. № 6. С. 30–44.

6. Сидоренко Т. А. Використання віртуальних екскурсій на уроках історії. Харків: Освіта, 2018. 289 с.

7. Шевченко Л. О. Мультимедійні ресурси в навчальному процесі. Одеса: Видавничий дім, 2021. 320 с.

8. Освітні технології. URL: <http://www.ippo.if.ua/index.php/82-uncategorised/735-111>

9. Петрище З. Нестандартні уроки. Види та підготовка. URL: <https://osvita.ua.com/2020/05/90066/>

10. Нетрадиційні типи уроків. URL: <http://infosvit.if.ua/netradytsijni-typy-urokiv/>

Семінарське заняття 5

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

1. Поняття і сутність процесу педагогічної взаємодії.

2. Педагогіка партнерства.

3. Етика взаємин вчителя та учнів.

Індивідуальне завдання: визначити 10 рис, якими, на вашу думку, повинен володіти вчитель у школі (обґрунтувати вибір).

Рекомендована література

1. Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять «Партнерська взаємодія в системі освіти» / уклад. Т. С. Гужанова, І. О. Денисюк, М. А. Федорова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 33 с.
2. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування: навч.-метод. посіб.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. Модуль Б. Умови та шляхи розвитку культури професійного спілкування спеціаліста. URL: <https://surli.cc/tyownpc>
3. Грудинін Б. О. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5(39). С. 245–255.
4. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність (тези). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf
5. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>
6. Павловський Ю. В., Павловська Н. Т., Щупляк М. Я. Педагогіка партнерства: сутність, основні ідеї та принципи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14590320>
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ

1. Характеристика навчальних програм та підручників з історії. *Охарактеризувати підручники з обраного навчального курсу історії (індивідуальна робота).*
2. Тематичне планування шкільних курсів історії. *Розробка для одного навчального курсу історії тематичний календарний план (матеріали не повинні повторюватись серед студентів групи).*
3. Визначення навчальних, розвивальних і виховних завдань уроку. *Розробка для однієї з навчальних тем курсу історії завдання до конкретного уроку (теми уроків та матеріали не повинні повторюватись серед студентів групи).*
4. Класифікація історичних понять та методика їх формування. *Розробка системи методів і прийомів роботи з історичними поняттями з певної навчальної теми / розділу.*

5. Розробка учнівського проєкту. *Розробка алгоритму виконання навчального учнівського проєкту. Передбачає формування навичок пошукової роботи, підготовку доповідей з обов'язковим залученням фото-, відеоматеріалів, організацію дискусії після виступу всіх груп.*

6. Розробка уроку з використанням схемо-знакових моделей. *Відбір навчального матеріалу на урок (матеріали не повинні повторюватись серед студентів групи) з подальшою розробкою системи знаків, символів, піктограм з метою самостійного відтворення учнями навчального матеріалу.*

7. Розробка тестових завдань і питань відповідно до обраної теми. *Розробити для однієї з навчальних тем курсу історії письмові тестові завдання (теми уроків та матеріали не повинні повторюватися серед студентів групи).*

8. Розробка розгорнутого конспекту уроку. *Підготовка тематичного конспекту уроку з навчального курсу «Історія України», «Всесвітня історія» (теми уроку не повинні повторюватися в групах) за наданою технологічною картою.*

9. Проведення рольових навчальних ігор як засобу засвоєння теоретичних знань. *Підготовка, проведення і аналіз уроку з подальшим обговоренням його за участю викладача, студентів.*

10. Соціально-психологічні основи оптимізації міжособистісної взаємодії в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічний конфлікт: психологічні засади. Спроекувати для обговорення проблемну педагогічну ситуацію, з якою стикались (приймали участь, були свідком, чули від інших студентів) у закладі загальної середньої освіти та запропонувати свій варіант її вирішення.*

ПАМ'ЯТКА ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВИКОНАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Опрацювання тексту

1. Встанови за назвою тему тексту.
2. Ознайомся зі змістом. Не поспішай під час читання.
3. Уточни значення незнайомих слів.
4. Відтвори зміст прочитаного за запитаннями.
5. Склади свої запитання.
6. Проаналізуй прочитане.

Складання простого плану

1. Уважно прочитай текст.
2. Поділи текст на об'єднані спільним змістом логічні ланки.
3. Добери заголовок до кожного уривка.

Складання розгорнутого плану

1. Уважно прочитай матеріал.
2. Поділи його на основні смислові частини, назви їх (пункти плану).
3. Поділи на смислові частини зміст кожного пункту, також назви їх (підпункти плану).
4. Перевір, чи не збігаються пункти та підпункти плану, чи повністю в них відображено основний зміст прочитаного тексту.

Складання конспекту

1. Прочитай текст. Визнач його основні смислові частини, визнач головну думку.
2. Якщо треба скласти план-конспект, сформулюй його пункти, підпункти, визнач, що саме треба включити в план-конспект для розкриття кожного з них.
3. Найважливіші положення (тези) послідовно і стисло виклади своїми словами або у вигляді цитат.
4. У конспект потрібно включити й докази, що обґрунтовують основні положення, конкретні факти, приклади.
5. Окремі слова пиши скорочено, виписуй лише ключові слова, застосовуй умовні позначки.
6. Роби широкі поля: це дасть змогу доповнювати конспект.
7. Застосовуй різні способи підкреслення, використовуй олівці та ручки різного кольору.

Підготовка доповіді, реферату

1. Продумай тему, загалом визнач її зміст, склади простий чи складний план.
2. Склади список літератури; читаючи її, виписуй усе, що треба включити в роботу.
3. Дороби план, проти кожного пункту познач, з якої книги потрібно взяти матеріал.
4. У вступі до роботи розкрий значення її теми.
5. Послідовно розкрий усі передбачені планом питання, обґрунтуй, підкріпи прикладами, фактами.
6. Вислови власне ставлення до теми.
7. Пиши грамотно, стисло, не допускай повторень.
8. Вкажи, звідки взято наведені цитати, факти.
9. Наприкінці роботи зроби узагальнені висновки.
10. Самокритично прочитай роботу, відкоригуй, перепиши начисто.

Складання тез

1. Поділи матеріал на змістові блоки, встанови взаємозв'язок між ними.
2. Постав запитання до цих блоків з метою виділення основних положень.
3. Сформулюй та запиши конкретні відповіді на задані запитання.
4. Виділи слова, які несуть найбільшу смислову інформацію.
5. Перевір, чи можливо, користуючись складеними тезами, точно і вичерпно передати зміст опрацьованого тексту.

Проведення аналізу історичного джерела

1. Уважно прочитай зміст історичного джерела.
2. Виділи в тексті головне і другорядне.
3. Зверни увагу на час написання джерела.
4. Порівняй свої знання про історичну подію (факт) з інформацією, яку містить джерело.
5. Вислови власну думку щодо даного історичного джерела.

Складання історичного портрету особистості

1. Пригадай чи встанови, коли, в якій державі жив історичний діяч.
2. Назви історичні умови, на тлі яких він розгортав свою діяльність.
3. Опиши його зовнішність, характер. Що, на твою думку, вплинуло на формування його особистості? Які риси його вдачі здаються вартими наслідування, а які ти не схвалюєш?
4. Інтереси якої верстви він виражав?

5. Вкажи основні наслідки його діяльності.

6. Схарактеризуй його діяльність, вислови своє ставлення до нього (які його вчинки і справи викликають захоплення, а які – ні; як ти ставишся до засобів, якими він прагнув досягти мети).

Формування термінології

1. Запиши і правильно прочитай термін.

2. Визнач смислове значення (семантику) та походження (етимологію) терміна.

3. Дізнайся, хто перший ввів термін у науку.

4. Добери синоніми до цього терміна.

5. Перекажи значення терміна своїми словами.

6. Запам'ятай та вживай термін у власному мовленні.

Алгоритм міркування і аргументації

1. Я-позиція.

– вислови власну думку, поясни, в чому полягає твоя позиція:

Я вважаю, що ...

2. Обґрунтування.

– наведи причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються твої докази:

Тому, що ...

3. Приклад.

– наведи приклади, факти, які демонструють докази і підтверджують позицію:

Наприклад, ...

4. Висновки.

– узагальнуй свою думку на основі висновків:

Отже, я вважаю, що ...

Створюючи ситуації, які спонукають учнів до самостійного пошуку знань, розвивають його ініціативу, звернення до додаткових джерел пізнавальної інформації, формують самостійність і учнівську компетентність.

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ

Активна модель навчання – тип навчання, що передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів у виконанні творчих завдань і творчого діалогу з викладачем.

Групова форма організації навчання – форма організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою, за якою викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи.

Динамічна пара – варіант колективної роботи в малій групі з чотирьох студентів, у якій кожен працює з кожним, тричі змінюючи партнера.

Дискусія – широке обговорення якогось спірного питання; сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Індивідуальна робота – форма організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність.

Індивідуальна форма організації навчання – форма організації навчальної діяльності, яка передбачає, що кожен студент працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів.

Інтерактивна модель навчання – спеціальна форма організації навчального процесу, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Інтерактивна технологія навчання – форма організації навчальної діяльності, за якої кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись перед академічною групою.

Консультація – надання викладачем педагогічної допомоги студентам у їх самостійній роботі з кожної дисципліни навчального плану, а також під час розв'язання різних завдань теоретичного або практичного характеру.

Лабораторна робота – вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуття практичних навичок роботи.

Засоби навчання – підручники, навчальні та інші посібники, інтерактивні комплекси, дидактичні матеріали, монографії, тести, засоби наочності, лабораторне обладнання тощо, які використовуються у навчальному процесі.

Практичне заняття – своєрідна форма зв'язку теорії з практикою, яка використовується для закріплення теоретичних знань шляхом залучення студентів

до вирішення різних навчально-практичних та пізнавальних завдань конкретної дисципліни.

Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність викладача і гарантують кінцевий запланований результат.

Рефлексія – усвідомлення студентами отриманих результатів під час навчального заняття, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів.

Самооцінка – оцінювання самим студентом своєї роботи (або своїх колег) у процесі навчальної діяльності.

Семінарське заняття – дієва форма продуктивного мислення студентів під час обговорення проблем, що надає можливість оволодіти умінням влучно і доказово викладати свої думки на мові конкретної науки, вести дискусію, політичні діалоги, опонувати.

Симуляції – створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, що існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті.

Тест – прийом оцінювання знань, який полягає у тому, що студенти повинні вибрати відповідь із кількох запропонованих варіантів.

Навчальні технології

Технології колективно-групового навчання – це інтерактивні технології, що передбачають одночасну фронтальну роботу всієї академічної групи і мають такі варіанти:

- **«Коло»** – технологія, яка передбачає прояснення певних положень, привертання уваги студентів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивацію пізнавальної діяльності у малій групі, яка розташована по колу.

- **«Мікрофон»** – різновид колективно-групової технології, яка надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію через предмет, який виконує роль уявного мікрофона.

- **«Незакінчене речення»** – технологія, яка дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко і по суті шляхом закінчення речень, які формулює викладач.

- **«Мозковий штурм»** – технологія колективного обговорення, що використовується для прийняття рішень щодо розв'язання конкретної проблеми чи ситуації і реалізується шляхом генерування та озвучення можливих ідей протягом обмеженого часу.

- **«Броунівський рух»** – технологія, яка використовується під час вивчення інформації або узагальнення та повторення вивченого шляхом вільного пересування студентів по аудиторії з метою обміну інформацією студента з максимальною кількістю інших.

- **«Вирішення проблем»** – технологія, яка застосовується під час навчання студентів самостійно приймати рішення шляхом обговорення групових ідей з реалізацією найкращого варіанта вирішення проблеми через рейтингове голосування.

- **«Дерево рішень»** – це варіант технології «вирішення проблем», який допоможе студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізм прийняття складних рішень шляхом складання матриці «Дерево рішень».

Технології опрацювання дискусійних питань – це інтерактивні технології навчання, що передбачають ігрові форми занять і співробітництво, коли щодо обговорюваної проблеми висловлюються всі учасники спільної діяльності. Основні різновиди технологій:

- **«Прес»** – технологія, яка використовується під час обговорення дискусійних питань і проведення вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється.

- **«Займи позицію»** – технологія, що використовується на початку заняття для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчається, або після опанування студентами певної інформації з проблеми й усвідомлення ними можливості альтернативних позицій щодо її вирішення.

- **«Зміни позицію»** – технологія, яка дає можливість обговорити дискусійні питання і пристати на позицію іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання тощо.

- **«Шкала думок»** – технологія навчання, що є однією з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток навичок прийняття особистого рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку.

- **«Дискусія»** – технологія, яка сприяє розвитку критичного мислення студентів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

- **«Оцінювальна дискусія»** – одна з найскладніших технологій, яку використовують лише тоді, коли студенти навчилися працювати в групах та засвоїли інші технології вирішення проблеми і потребують вдосконалення навичок дискутування.

- **«Панельна дискусія»** – специфічна технологія обговорення дискусійних проблем, яка імітує проведення наукової конференції, що їх вирішує.

- **«Дебати»** – один зі способів обговорення дискусійних проблем, який передбачає вміння студентів працювати в малих групах, застосовувати інші тех-

нології вирішення проблем і полягає у переконанні опонентів змінити свою позицію.

Технології роботи в малих групах – інтерактивні технології навчання, які використовуються для вирішення складних проблем, що потребують колективного рішення. Технології роботи в малих групах мають такі різновиди:

- **«Діалог»** – технологія, яка полягає у спільному пошуку малими групами узгоджених рішень, що відображається у кінцевому тексті, переліку ознак, схеми, матриці, спільному рішенні тощо.

- **«Синтез думок»** – варіант технології групової роботи, в якому колективне рішення однієї малої групи передається іншій групі для зіставлення і подальшого обговорення всією академічною групою.

- **«Спільний проєкт»** – технологія пошуку малими групами узгоджених рішень шляхом складання спільного проєкту, який рецензується та доповнюється групою експертів.

- **«Коло ідей»** – технологія, яка використовується для вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання, вирішення якого малі групи представляють по черзі.

- **«Акваріум»** – форма діяльності студентів у малих групах, яка використовується для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку за умови, що студенти мають навички групової роботи.

Технології ситуативного моделювання – інтерактивні технології побудови інноваційного навчального процесу за допомогою включення студентів у навчальні ігри. Широко використовують такі варіанти:

- **«Імітаційні ігри»** – технології з використанням певних відомих дій, що відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої діяльності, сприяють усвідомленню студентами причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників.

- **«Симуляції»** – створення викладачем ситуацій, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у реальному економічному, політичному та культурному житті.

- **«Судове слухання»** – технологія імітаційної (стимуляційної) гри у вигляді спрощеного судового слухання з конкретної справи з мінімальною кількістю учасників.

- **«Громадські слухання»** – технологія моделювання ситуації за допомогою імітаційної (симуляційної) гри, яка дає змогу зрозуміти студентам мету і порядок громадських слухань, а також ролі і обов'язки їх учасників.

- **«Рольова гра»** – технологія, яка передбачає імітацію студентами певних ролей і надання їм можливості діяти в умовах, наближених до реальності.

Технологія (грец. *майстерність*). Педагогічна технологія передбачає поєднання комплексу сучасних технічних засобів навчання з процесом комунікацій у навчальній діяльності.

Формувальне оцінювання – це оцінювання під час навчання і «для навчання» (англ. *assessment for learning*). «Формувальне» (англ. *formative*) – тому що, на відміну від підсумкового, має на меті формування (або форматування) навчального процесу з урахуванням навчальних потреб кожного учня задля більш ефективного формування необхідних знань, умінь та відношень.

Фронтальна форма організації навчання – форма організації навчальної діяльності, яка передбачає навчання одним викладачем групи студентів, коли кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить, і всі студенти в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів.

Експрес-опитування – прийом оцінювання знань у формі стислих або письмових відповідей на запитання, завдань типу заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему тощо.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Керівні та інструктивні документи

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України Постановою Кабінету Міністрів України від 20 вересня 2020 року № 898. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://education-ua.org.ua/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv>
5. Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи (запроваджуються поетапно з 2022 року). Громадянська та історична освітня галузь. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
6. Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України: офіційний вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navchalna.programa.2022.WH.HU.6-11.pdf>
7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
9. План заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-20172029-roki-iz-zaprovadzhennya-koncepciyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-nova-ukrayinska-shkola>
10. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Наказ МОН № 1072 від 30.07.2024 року. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannya-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity>

11. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Розпорядження від 13 грудня 2017 р. № 903-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-20172029-roki-iz-zaprovadzhennya-koncepciyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-nova-ukrayinska-shkola>

12. Про освіту: Закон України від 20.03.2022 № 2145-VII. Відомості Верховної Ради України. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayinuproosvitu>

13. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>

Основна література

1. Дубінський В. А. Методика викладання історії в школі: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичного факультету. 2-ге вид., виправлене і доповнене. Кам'янець-Подільський: Видавництво КПНУ ім. І. Огієнка, 2019. 86 с.

2. Желіба О. В. Методика викладання історії: нові підходи. Частина 1: навч.-метод. посіб. Харків: Основа, 2018. 93 с. (Серія «Історія та правознавство»).

3. Желіба О. В. Методи навчання історії. Харків: Видавнича група «Основа», 2019. 93 с. (Б-ка ж-лу «Історія та правознавство»; вип. 2).

4. 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.

5. Курилів В. Методика викладання історії. Київ, Торонто, 2019. 256 с.

6. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 304 с.

7. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

Допоміжна література

1. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 239 с.

2. Буйдіна О. Актуальні проблеми здійснення формувального оцінювання в системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 6(195). С. 21–25.

3. Гордієнко Н. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4/36. С. 64–73.

4. Вікторенко І., Федь І., Вовк Н. Витоки та теоретико-методологічна база започаткування та реалізації реформи Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 17(2). Слов'янськ, 2022. С. 15–30.
5. Денисюк В. Готовність молодих вчителів історії до професійної діяльності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 4. С. 163–170.
6. Дмитренко В. Г. Сучасний урок: модульна технологія навчання. *Шкільне життя*. 2019. URL: <https://www.schoollife.org.ua/637-2019>
7. Інноваційний формат сучасного уроку з історії (методичні рекомендації) / уклад.: О. В. Добржанський, Т. С. Богачик. Чернівці: Технодрук, 2021. 32 с.
8. Історія в школі. Методика навчання історії в школі. URL: <https://www.historyua.com/category/metodyka-navchannya-istoriyi-v-shkoli/>
9. Колеснікова М. С. Критичне мислення майбутнього вчителя історії як показник якості професійної підготовки. *Дидаскал*. 2020. № 20. С. 101–104.
10. Український освітній проєкт «Усна історія». Методичні рекомендації. URL: <https://www.ustnayaistoriya.info/usna-istorija-shho-ce/metodichnirekomendacii/>
11. Маринченко Г. Дистанційна освіта в Україні: історія та сучасний стан. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22, т. 3. С. 188–191.
12. Михайлюк В. Сучасні технології у викладанні історії в школі: теоретичні засади студентської педагогічної практики. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, № 3, 2022. Р. 120–130.
13. Мороз П. В., Мороз І. В., Власов В. С. Історія України в джерелах: практикум. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2021. 564 с.
14. Нікора А. О. Формування предметно-історичних компетенцій як результат навчальної діяльності учнів. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/352276065_Formuvanna_predmetno-istoricnih_kompetencij_ak_rezultat_navchalnoi_dialnosti_uchniv
15. Новий погляд на викладання історії України: як зацікавити учнів. ОсвітаUA. 02.02.2024. URL: <https://osvita.ua/school/91341/>
16. Підгорна О., Береговська Т. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. *Медіапортал «Нова українська школа»*. 2021. URL: <https://nus.org.ua/2021/06/10/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>
17. Процюк І., Козаченко Р., Сокур О. Формувальне оцінювання на заняттях із гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 259–267.
18. Сирота М. В. Теоретичні аспекти методичної проблеми педагога «Формування національно-історичної свідомості та виховання патріотизму під час освітнього процесу з історії». *Шкільне життя*. 2021, 7 травня. URL: <https://www.schoollife.org.ua/281-2020/>

19. Слободян М. І. Компетентнісний підхід до навчання на уроках історії. *Шкільне життя*. 2018, 1 жовтня. URL: <https://www.schoollife.org.ua/807-2018/>
20. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, т. 3. С. 91–97.
21. Уроки історії в школі: нові навчальні програми та коментарі вчителів. НУШ. Медіапортал «Нова українська школа». 2023, 1 вересня. URL: <https://nus.org.ua/articles/uroky-istoriyi-v-shkoli-novi-navchalni-programy-ta-komentari-vchyteliv/>
22. Яновська Л. Г. Методика викладання історії та історичних дисциплін: словник-довідник. Одеса, 2020. 100 с.
23. Яремчук В., Смирнов А. Аналітичний огляд «Історія України в російських шкільних підручниках з історії». Київ, 2023. 31 с.

Інформаційні ресурси в мережі Інтернет

1. Всеосвіта. Бібліотека методичних матеріалів для освітян. URL: <https://vse-oslavita.ua/library>
2. Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба». URL: <https://ww2.novadoba.org.ua/>
3. Інститут історії України. URL: <http://history.org.ua/uk>
4. Інститут модернізації змісту освіти. Громадянська та історична освітня галузь. URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1mC99CmIn4MEbhW_G4v62ptgK8i0MpJAv/edit#gid=7959224715
5. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/>
6. Нова українська школа. Офіційний портал. URL: <https://nus.org.ua/>
7. Освіта.UA. «Відкритий урок: розробки, технології, досвід». URL: <https://urok.osvita.ua/>
8. Освітній портал – новини освіти та науки, статті з питань освіти, навчальні курси, ресурси з дистанційної освіти. URL: <http://www.osvita.org.ua>
9. Сайт Українського інституту національної пам'яті. URL: <https://uinp.gov.ua/>
10. History | Твоя електронна бібліотека. Цифровий помічник у навчанні. Підручники, розробки уроків, конспекти та багато іншого. URL: <https://uahistory.co/>
11. Український інститут інформаційних технологій в освіті. URL: <http://uiite.kpi.ua/>

Навчальне видання

Мартинчук Інна Іванівна

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Навчально-методичний посібник
(електронне видання)

Редактор О. А. Солдатова
Технічний редактор О. К. Гомон

Підписано до друку 02.12.2025 р.
Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 10,69.
Тираж 30 прим. Зам. № 122.

Донецький національний університет імені Василя Стуса
21021, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру
серія ДК № 5945 від 15.01.2018 р.