

ГОРОХІВСЬКИЙ П. І.

**МЕТОДИКА
ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ**

**КУРС ЛЕКЦІЙ
ЧАСТИНА 3**

Умань 2013

УДК 378.147 (075.8)
ББК 74 580.2 я 73
Г 70

Рецензенти:

Ладиченко Т.В., кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання історії та суспільствознавчих дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Сокирська В.В., кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та правознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

*Рекомендовано до друку на засіданні ради історичного факультету
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
Протокол № 5 від 25 грудня 2012 р.*

Предмет „Методика викладання історії” посідає важливе місце у системі психолого-педагогічних і методичних дисциплін фахової підготовки вчителя історії у загальноосвітній школі і має велике значення для його професійного становлення.

У посібнику відповідно до навчальної програми визначено структуру залікового кредиту, розкрито теми лекційного курсу, дано рекомендації з проведення семінарських занять, самостійної роботи студентів.

Розраховано на студентів IV курсу історичного факультету денної та заочної форм навчання.

Горохівський Петро Іванович Методика викладання історії: Курс лекцій для студентів денної та заочної форм навчання. / П.І. Горохівський. – Умань : ПП Жовтий О.О, 2013. – 294 с.

УДК 378.147 (075.8)
ББК 74 580.2 я 73

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Програма курсу „Методика викладання історії”.....	7
Леція 1. Форми навчання історії.....	9
Леція 2. Нетрадиційні уроки з історії.....	30
Леція 3. Інноваційні технології навчання історії.....	56
Леція 4. Ігрові технології навчання історії.....	79
Леція 5. Міжкурсові і міжпредметні зв’язки.....	101
Леція 6. Система контролю і перевірки знань учнів.....	124
Леція 7. Самостійна робота учнів.....	161
Леція 8. Позакласна і краєзнавча робота з історії.....	188
Лекція 9. Вчитель історії.....	213
Леція 10. Кабінет історії.....	243
Додатки:	
Семінарські заняття.....	271
Самостійна робота.....	284
Індивідуальне навчально-дослідне завдання.....	285
Система оцінювання знань студентів.....	286
Питання для підсумкового повторення.....	287
Рекомендована література.....	290

ПЕРЕДМОВА

Формування національної системи освіти й виховання, перехід освіти України на ступеневу систему навчання ставлять нові завдання перед професійною освітою, метою якої є формування компетентних фахівців, здатних максимально реалізувати свій потенціал у конкретній сфері трудової діяльності. Швидкі зміни суспільного життя, істотне ускладнення умов матеріального та духовного буття людини висувають нові вимоги до особистості як творця всього нового. Все це висуває більш високі вимоги до школи і, в першу чергу, до методичної підготовки вчителя. Суспільству потрібні творчі, критично мислячі особистості, активні та ініціативні вчителі з нестандартними підходами до виконання професійних завдань.

Важливою складовою частиною професійної підготовки вчителів історії є вивчення курсу методики викладання історії, який ґрунтується на узагальненні досвіду багатьох поколінь науковців, учителів історії і методистів. Творче оволодіння надбаннями методичної науки та передової шкільної практики готує випускника педагогічного навчального закладу до успішного розв'язання найрізноманітніших навчально-виховних завдань у практичній діяльності.

Головними завданнями курсу є:

– підготувати студентів до реалізації основних проблем сучасної шкільної освіти; дати базові теоретичні знання та практичні вміння, що становлять основу професійної підготовки майбутнього вчителя історії;

– поглибити, розширити та конкретизувати зміст основних понять, ідей та закономірностей, засвоєних студентами під час опанування циклу психолого-педагогічних дисциплін;

– озброїти студентів – майбутніх вчителів історії знаннями про закономірності методики навчання історії в школі, основні етапи розвитку теорії та практики навчання історії, погляди найбільш видатних представників методичної науки;

– сприяти засвоєнню студентами-істориками зв'язків між сучасними підходами до вирішення найбільш актуальних проблем теорії та практики навчання історії та передовими методичними системами минулого;

- формувати у студентів любові до професії вчителя історії, потреби до постійного вдосконалення своєї методичної майстерності та стійкого інтересу до вивчення новітніх досягнень методичної науки та передової педагогічної практики;
- формувати професійне мислення вчителя історії;
- допомогти оволодіти основними практичними вміннями та навичками викладання і навчання історії в школі, застосувати сучасні засоби, форми і методи.

Курс методики навчання історії дає відповіді на конкретні запитання: які завдання (передбачувані результати) потрібно і можна ставити перед навчанням історії на конкретному уроці та при вивченні тієї чи іншої теми курсу? Чому навчати? Якими мають бути структура того чи іншого курсу? Як відібрати матеріал для контрольного уроку? Яким чином має бути організована пізнавальна діяльність школярів? Які види навчальних посібників потрібні? Як вони мають бути побудовані, щоб сприяти досягненню оптимальних результатів у навчанні? Як викладати матеріал? Які методи і прийоми використовувати для досягнення оптимальних результатів?

У відповідності до навчального плану основними формами занять в процесі опанування курсу є лекції і семінарські заняття. На лекціях висвітлюються основні теоретичні питання курсу, розкриваються закономірності становлення та розвитку методичної теорії та практики навчання історії в школі; розкривається та конкретизується внесок в теорію та практику навчання історії видатних методистів; обґрунтовуються специфіка та обумовленість певними факторами їх підходи до вирішення певних проблем навчання історії в закладах різних типів та в різних вікових групах учнів.

На семінарських заняттях відбувається обговорення студентських доповідей, рефератів, творчих робіт, дискусії з найбільш важливих та складних проблем теорії та практики навчання історії в школі.

Семінарські заняття мають на меті поглиблення знань студентів, розширення їх світобачення, формування пізнавальних інтересів та формування методичного мислення, удосконалення навичок опрацювання науково-педагогічної літератури, розвиток вміння аналізувати методичний матеріал, оцінювати методичну

спадщину науковців, визначаючи при цьому можливості творчого використання ідей методичного досвіду у практиці викладання історії у сучасній школі, вироблення під час викладання історії умінь практичного застосування сучасних засобів, підходів, прийомів, форм, технологій.

Важливим складником в процесі опанування основами методики навчання історії в школі є самостійна робота студентів, яка передбачає опанування студентами цілою низкою теоретичних і практичних знань і умінь.

У процесі вивчення даного курсу студенти повинні виявити: знання першоджерел, що розкривають найважливіші методичні проблеми навчання історії в школі, погляди та ідеї найвідоміших вітчизняних та зарубіжних методистів; глибоке розуміння основних теоретичних засад методичної науки; вміння виявляти прогресивні тенденції в розвитку методики навчання історії та застосовувати їх в своїй практичній діяльності.

На вивчення даної навчальної дисципліни у VIII семестрі відводиться 3 кредити – 108 годин. З них – 20 годин лекційних, 20 годин – семінарські заняття, 68 годин – самостійна та індивідуальна робота

Пропонований посібник складений відповідно до чинної програми „Методика викладання історії” для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр”; за напрямком підготовки 0203 Гуманітарні науки; спеціальності 6.020302 Історія; затвердженої вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини від 31.09.2011 р.

ПРОГРАМА КУРСУ „МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ”

Тема 1. Форми навчання історії (2 год.).

Форма навчання як категорія дидактики. Історія розвитку форм навчання. Форми навчання: індивідуальна форма, колективна форма, групова форма. Класно-урочна система навчання, белл-ланкастерська система взаємного навчання. Навчальне заняття як компонент навчання. Підходи до класифікації уроку історії. Форми уроків історії.

Тема 2. Нетрадиційні уроки з історії (2 год.).

Нетрадиційні уроки з історії, їх класифікація та значення.

Класифікація нетрадиційних форм навчання. Характеристика основних форм та видів нетрадиційних уроків з історії. Методика організації і проведення різних форм нетрадиційних уроків з історії.

Тема 3. Інноваційні технології навчання історії (2 год.).

Інновації. Дослідження проблеми інноваційного навчання історії. Педагогічні технології. Поняття інноваційних технологій навчання історії. Проектна система навчання історії. Модульні технології навчання історії. Лекційно-семінарсько-залікова технологія. Консультація як технологія навчання на уроках історії.

Тема 4. Ігрові технології навчання історії (2 год.).

Значення дидактичних ігор у навчанні історії. Класифікація ігрових методів навчання історії. Структура, види та форми проведення ігор на уроках історії. Підготовка вчителя до уроку з використанням ігрових технологій.

Тема 5. Міжкурсові і міжпредметні зв'язки (2 год.).

Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Зміст та значення інтеграції предметів. Методичні умови і шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків. Прийоми і засоби реалізації міжпредметних зв'язків.

Тема 6. Система контролю і перевірки знань учнів (2 год.).

Функції оцінювання: навчальна, розвивальна, виховна, соціально-практична.

Нові вимоги до принципів і методів оцінювання в умовах модернізації мети і змісту освіти. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії України і всесвітньої історії за 12-бальною системою оцінювання. Тематичне оцінювання. Система запитань при оцінюванні. Тести, їхні типи. Оцінювання навчальних досягнень учнів в інноваційних моделях навчання: теоретичний і практичний контекст.

Тема 7. Самостійна робота учнів (2 год.).

Дослідження проблеми самостійної роботи з історії. Поняття і види самостійної роботи. Особливості самостійної роботи учнів з історії. Методика організації самостійної роботи учнів на уроках історії. Домашнє завдання як вид самостійної роботи.

Тема 8. Позакласна і краєзнавча робота з історії (2 год.).

Позаурочна робота з історії в сучасній школі. Історичні і суспільствознавчі гуртки і клуби. Історичні олімпіади. Історичні турніри. Мала Академія наук. Оцінювання і заохочення. Шкільний кабінет історії та його місце в організації позакласної роботи з історії. Позашкільна робота з історії.

Тема 9. Вчитель історії (2 год.).

Особистість вчителя історії. Фахова майстерність, ерудиція, культура й ідейна переконаність вчителя історії. Взаємодія і вплив особистості вчителя історії на навчання і виховання учнів.

Види діяльності вчителя історії в школі. Самооцінка і аналіз педагогічної діяльності вчителя. Творчий характер проведення уроку історії. Культура мовлення вчителя історії.

Тема 10. Кабінет історії (2 год.).

Історичний кабінет і його роль у навчанні, розвитку і вихованні учнів середньої школи. Основне устаткування шкільного кабінету. Організація роботи історичного кабінету.

Теми лекцій з курсу:

1. Форми навчання історії (2 год.).
2. Нетрадиційні уроки з історії (2 год.).
3. Інноваційні технології навчання історії (2 год.)..
4. Ігрові технології навчання історії (2 год.)..
5. Міжкурсові і міжпредметні зв'язки (2 год.)..
6. Система контролю і перевірки знань учнів (2 год.).
7. Самостійна робота учнів (2 год.).
8. Позакласна і краєзнавча робота з історії (2 год.).
9. Вчитель історії (2 год.).
10. Кабінет історії (2 год.).

Лекція 1. ФОРМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Очікувані результати: у ході вивчення даної теми студенти мають опанувати основними категоріями теми, знати історію розвитку форм навчання, підходи до класифікації уроків історії та різновиди форм уроків історії.

План:

1. Форма навчання як категорія дидактики.
2. Історія розвитку форм навчання.
3. Підходи до класифікації уроку історії.
4. Форми уроків історії

Рекомендована література:

Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи з історії в середній школі / К. Баханов // Укр. істор. журн. – 1991. – № 4. – С. 86-93.

Баханов К.А. Театрализованные игры на уроках / К. Баханов. // Преподавание истории в школе. – 1990. – № 4. – С. 91-100.

Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії / К. Баханов // Історія в школах України. – 1996. – № 1. – С. 20-24.

Вагин А. Методика преподавания истории в средней школе / А. Вагин. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М., 2003.

Державний стандарт освіти // Освіта. – 2004. – 20 січня.

Левітас Ф., Салата О. Методика викладання історії. Посіб. для учит. / Ф. Левітас, О. Салата. – Х.: Основа, 2006. – 96 с.

Мельник Л. Методика викладання історії в середній школі / Л. Мельник. – К.: Вища школа, 1974. – 222 с.

Мисан В. Сучасний урок історії: Навчально-методичний посібник / В. Мисан. – К.: Шкільний світ, 2010. – 120 с.

Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.И. В пошуках нестандартного уроку / В.Ф. Паламарчук, Д.І. Рум'янцева, О.І. Антипова // Рід. школа. – 1991. – № 1. – С. 65-66.

Пометун О. Методика навчання історії в школі. / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.

Приходько А. Форми навчання історії: підходи до визначення та класифікації / А. Приходько. // Історія в школі. – 2007. – № 5. – С. 16-21.

Форми навчання в школі: Книга для вчителя / Ю.І. Мальований, В.Є. Римаренко, Л.В. Вороніна та ін. За ред.Ю.І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.

Основні поняття та терміни: форми навчання, індивідуальна форма, колективна форма, групова форма навчання, класно-урочна система навчання, белл-ланкастерська система взаємного навчання.

1. Форма навчання як категорія дидактики

Навчання як процес цілеспрямованої передачі й засвоєння визначеного змісту соціального досвіду можна здійснювати по-різному. Суть такого здійснення визначається відповідною формою навчання. Категорія „форма навчання” належить до основних у дидактиці, однак у тлумаченні її до цього часу немає повної єдності дослідників. У сучасній педагогіці поняття „форми” означає зовнішнє вираження якогось змісту, встановлений зразок чогось.

Значна частина дослідників терміном „форма організації навчання” позначає класно-урочну та інші системи навчання:

урок, екскурсію, семінар, практичні заняття, екзамени, заліки, фронтальну, групову, індивідуальну організацію навчання. Для певного упорядкування множини перерахованих об'єктів запропоновано різні підходи до їхньої диференціації. Зокрема, з окремими видозмінами виділяють загальні (фронтальна, групова, індивідуальна) та конкретні (урок, семінар, екскурсія, практичне заняття та ін.) організаційні форми навчання (М.М. Скаткін, І.Я. Лернер, В.К. Дяченко); форми організації навчальної роботи (урок, семінарські заняття, факультативи) і фронтальні, групові та індивідуальні заняття в системі уроку (І.Т. Огородніков); форми організації навчання (урок, домашня робота, семінар, практикум тощо); форми організації навчально-виховної роботи учнів на уроці (фронтальна, групова, індивідуальна) (Г.І. Щукіна).

Як бачимо, в окремих випадках одні й ті самі поняття позначаються різними термінами, в інших – одні і ті самі терміни позначають різні поняття.

Для уникнення цього недоліку й забезпечення чіткості й диференціації згаданих понять окремі автори пропонують поряд із загальнородовим поняттям „форма організації навчання” виділити видове – „форма навчальної діяльності учнів”. Висловлена також ідея розведення понять „форма навчальних занять” (урок, семінар, екскурсія тощо) і „форма організації навчальної роботи учнів на заняттях” (фронтальна, групова, індивідуальна).

Сучасні дидакти виділяють групи форм навчання: форми організації всієї системи навчання, навчально-виховного процесу; форми організації навчальної діяльності учнів.

Розглянемо суть кожного з цих понять. Кожна система навчання визначає організацію вивчення змісту освіти в часі і просторі. Така організація передбачає: розподіл навчального матеріалу за роками та протягом року; місце навчання; контингент учнів; обсяг навчальних завдань залежно від вікових та індивідуальних особливостей учнів; засоби навчання; пріоритетні форми навчальних занять; відповідну роль учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо.

Форми навчання відповідно поділяються на групи за такими ознаками:

– кількість учнів (індивідуальне, групове, фронтальне);

- місце навчання (шкільне, позашкільне, екстернат);
- тривалість (час регламентується педагогами, батьками, учнями).

Система навчання характеризується певним набором компонентів, їх змістом і взаємозв'язками між ними.

Важливим компонентом системи навчання є навчальне заняття. Це обмежена в часі, здійснювана в певному місці з певною групою учнів ланка навчального процесу, в межах якої досягається завершена, але часткова дидактична мета.

Реалізація конкретних дидактичних цілей відбувається на заняттях за умов різної їх організації. У зв'язку з цим виділяють різні форми, тобто способи організації занять. Суть кожної форми навчального заняття значною мірою визначається пріоритетними видами навчально-пізнавальної діяльності учнів чи їх поєднанням, а також характером керівництва цією діяльністю з боку вчителя. Важливими критеріями визначення конкретної форми заняття є рівень самостійності учнів, який вона передбачає, а також специфічність застосовуваних засобів навчання. Наприклад, семінар характеризується високим рівнем самостійності учнів на всіх етапах його підготовки і проведення, а основними видами діяльності школярів є робота над літературою, використання інших джерел інформації для виконання поставленого завдання, оформлення результатів самостійної роботи у вигляді конспекту, реферату, доповіді, тез; виступ з відповідним повідомленням на занятті, участь у дискусії, аналіз, рецензування виступів інших учнів тощо. Педагогічне керівництво діяльністю школярів також відзначається своєрідними особливостями; воно має здебільшого опосередкований характер і передбачає складання плану семінару, визначення основних питань, які обговорюватимуться, розподіл пізнавальних завдань між учнями, підбір літератури, консультування школярів, а власне на занятті – коригування відповідей, організація і спрямування дискусій, підведення учнів до правильних висновків. Інший характер має діяльність учнів і відповідно вчителя, наприклад, на уроці формування умінь, ще інший – на лекції тощо.

Третя складова змісту категорії „форма навчання” – форма навчальної діяльності учнів на занятті. Навчальна, як і будь-яка

інша, діяльність включає в себе мету, засоби, результат і сам процес діяльності. Мета як закон визначає спосіб і характер діяльності людини. Способи здійснення й характер навчальної діяльності школярів значною мірою детермінуються відповідним чином дібраними методами навчання (учіння). Методи навчання визначають внутрішню сутність навчально-пізнавальної діяльності учнів на конкретних етапах навчання. Сам же „спосіб навчання”, тобто форму навчальної діяльності, здійснюваної в умовах класно-урочної чи інших систем, що передбачають сумісне одночасне навчання групи учнів, становить характер відношень, тізаємодії між ними у процесі цієї діяльності. Така взаємодія може мати колективний або індивідуальний характер. Відповідно слід розрізняти колективну або індивідуальну форму навчальної діяльності учнів.

Колективна форма навчальної діяльності передбачає наявність спільної мети, об'єднання зусиль учнів для її досягнення і як вищий ступінь такого об'єднання – розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, співробітництво, засноване на взаємодопомозі, у процесі діяльності, а також відповідальність кожного виконавця за результати праці перед колективом.

Індивідуальна форма не вимагає наявності спільної мети діяльності; кожен її учасник працює незалежно від інших відповідно до своїх навчальних можливостей у притаманному йому темпі. Результати його роботи не позначаються на результатах роботи інших.

Кожну з названих двох форм навчальної діяльності учнів можна реалізувати по-різному. У зв'язку з цим принципово важливо розрізняти сутність форми, яка виражається в колективному чи індивідуальному характері діяльності, й зовнішні умови її реалізації. Так, колективну форму діяльності можна реалізувати в умовах групової або фронтальної (загальнокласної) роботи, а також під час роботи в парах; індивідуальну – індивідуальної, групової або фронтальної роботи.

Для колективної форми в умовах групової роботи характерний розподіл учнів класу на декілька груп, кожна з яких колективно виконує конкретне навчальне завдання – однакове для всіх груп або різне. При цьому можна передбачити не лише

спільну роботу учнів – членів однієї групи, а й групову взаємодію як вищий рівень такої роботи.

Коллективна форма діяльності може реалізуватися й у фронтальній роботі, яка передбачає одночасне виконання спільного завдання всіма учнями класу. Організація такої спільної роботи досить складна; однією з передумов її успішного здійснення є забезпечення пошукового характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вона може мати місце в умовах проблемного навчання, під час дискусій тощо.

Ще один різновид колективної форми навчально-пізнавальної діяльності учнів – робота в парах змінного складу. Суть її полягає в тому, що кожен учень працює по черзі з усіма учнями класу, виступаючи то в ролі вчителя, то в ролі учня. Практично це означає, що кожний член колективу працює з кожним, розв'язуючи при цьому спільну дидактичну задачу. Користь такої організації навчання, коли учень виступає певною мірою і в ролі того, хто вчить, полягає не лише в тому, що досягається глибоке усвідомлення виучуваного матеріалу, а й забезпечується виховання в учнів самовладання, терпіння, уваги до інших, зацікавленості в успіхах товаришів та ін.

Індивідуальна форма навчально-пізнавальної діяльності в умовах фронтальної роботи передбачає виконання всіма учнями класу однакового за змістом завдання без будь-якої взаємодії між ними. Таку організацію діяльності школярів можна визначити як „роботу поряд”, але не разом, наприклад під час сприймання учнями пояснення вчителя, ознайомлення з певніш матеріалом з використанням підручника та інших джерел, виконання тренувальних вправ тощо.

Учні класу можуть виконувати індивідуальні завдання кожен у складі певної групи, що формально утворюються за ознакою однакового для кожного учня змісту завдання. У цьому випадку має місце індивідуальна форма діяльності в умовах групової роботи.

Таким чином, передача і засвоєння певного змісту історичного матеріалу здійснюється через певні форми навчання. Форма навчання історії – це зовнішній вияв узгодженої діяльності учителя та учнів, яка здійснюється в певному режимі і порядку та спрямована на досягнення цілей і завдань шкільної

історичної освіти. Визначальними критеріями для класифікації форм навчання історії є кількість учнів, час, місце і режим занять, послідовність і характер видів діяльності учнів, форми зв'язку між вчителем та учнями..

Формами навчання вважають класно-урочну систему навчання, урок, семінар, екскурсію, колективну й індивідуальну форми навчальної діяльності. Крім того самі навчальні заняття можуть проводитися у формі уроку, лекції, семінару, навчально-практичного заняття, екскурсії, дидактичної гри, заліку, колоквиуму, домашнього завдання.

2. Історія розвитку форм навчання

Для з'ясування педагогічних можливостей форм навчання, визначення місця кожної з них у структурі навчального процесу сучасної школи доцільно звернутися до історії: простежити основні етапи становлення форм, проаналізувати тенденції їхнього розвитку.

До найдавніших форм навчання належить індивідуальна. Вона почала складатися ще в первісному суспільстві, коли передача соціального досвіду дітям безпосередньо впліталась в життєдіяльність старших поколінь. Так, здобуваючи засоби до існування, виготовляючи знаряддя мисливства й рибальства, споруджуючи житло, дорослі разом з тим учили молодших виконувати відповідну роботу.

З розвитком суспільства, поступовим накопиченням знань про оточуючу дійсність і появою писемності як засобу фіксації цих знань навчання ускладнюється, відокремлюється в окрему галузь діяльності. З'являються і спеціальні його установи – школи.

Навчання в школі спочатку теж було індивідуальним: учитель навчав кожного учня окремо. Працюючи з одним учнем, він перевіряв виконання раніше заданих вправ, слухав читання текстів, сам читав, пояснював правила і прийоми роботи. Інші учні в цей час готували свої уроки. Закінчивши роботу з останнім учнем, учитель повертався до першого. Таким чином кожен учень виконував своє завдання, просуваючись у навчанні своїм темпом. Не було і твердого розкладу занять. Все залежало від суб'єктивного фактора – старань учителя й учнів.

Індивідуально-групова форма навчання також своїм корінням сягає в сиву давнину. В стародавньому Китаї ця форма використовувалась під час навчання грамоти.

Дальшого розвитку й поширення індивідуально-групове навчання набуло в епоху еллінізму. У афінських і римських школах читалися лекції, проводилися евристичні бесіди, практикувалися семінарські заняття, на яких учні оволодівали „мистецтвом діалектики”. Такі заняття становили певну єдність виступів учнів, коментарів і висновків учителя. Комунікативна діяльність учасників семінарів мала характер турнірних змагань. Оволодіваючи прийомами вербальної комунікації, учні одночасно обмінювались думками, поширювали знання. Звідси і назва „семінаріум”, що буквально означає „розсадник”.

Згодом, у середні віки з утвердженням християнства і обмеженням на заняттях змісту вербальної комунікації релігійними канонами, семінари як такі надовго припинили своє існування. Замість них утвердились форми й методи занять, на яких діяльність учнів фактично обмежувалась механічним заучуванням релігійних текстів, запам'ятовуванням готових відповідей на малозмістові, часто просто абсурдні запитання. У школах вищого ступеня іноді читалися лекції й навіть проводилися семінари-диспути, але й на таких заняттях переважали міркування схоластичного характеру з посиланням на авторитети й догмати церкви.

Групова форма навчання найвиразніше була представлена в братських школах України й Білорусії (XVI–XVII ст.). За статутом цих шкіл для організації навчання комплектували постійні групи учнів приблизно однакового рівня підготовки. Вперше в історії шкільної освіти тут було запроваджено розклад занять. На кожному вивчалася певна доза навчального матеріалу, яка називалася уроком. Заняття починалися і закінчувалися в чітко визначений час.

Вранці, прийшовши до школи, кожен учень показував учителеві виконане вдома письмове завдання й відповідав урок усно. Потім проводилося заняття з усім складом школярів одночасно (фронтальна робота). У другій половині дня задавалися завдання додому. Щосуботи в школі організовувалося повторення матеріалу, вивченого протягом тижня. Цим

забезпечувалися не лише системність і міцність знань, а й відносна однорідність групи за рівнем просування у навчанні.

Класно-урочна система навчання є вищим ступенем групової організації навчання. Вперше цю систему теоретично обгрунтував Я.А. Коменський. Педагог детально опрацював організацію шкільної роботи, ввів поняття шкільного року, його поділу на навчальні чверті, тижні, дні й години. Учні об'єднували в класи (поняття „клас” вживалося у значенні множини індивідів як одного цілого з постійним складом (50-60 чол.) відносно однакового рівня знань і по можливості одного віку). Всі учні класу вивчали один і той самий матеріал. Учитель вів з ними фронтальну роботу, стежачи за працею кожного, керуючи пізнавальною діяльністю, підтримуючи дисципліну.

Обгрутовуючи вимоги до організації навчального заняття, Я.А. Коменський частину часу відводив опитуванню учнів, решту – вивченню нового матеріалу, вправам. Кожне заняття мало розв'язувати певне педагогічне завдання.

Незважаючи на модернізацію форм навчання, невідповідність між потребами суспільства і можливостями школи, а також між різними ступенями навчання зростала. Особливо вона загострилася в період переходу від мануфактури до великої машинної індустрії, яка вимагала збільшення кількості елементарно грамотних і вихованих в інтересах панівного класу робітників. Це викликало потребу поширення освіти на селі. Дальший розвиток продуктивних сил і виникнення капіталістичних суспільних відносин зумовили необхідність у посиленому вивченні природи, глибшому осмисленні подій суспільного життя, повсюдному поширенні знань. Почалися інтенсивні пошуки форм навчання, які б дали змогу одному вчителю навчати значно більшу кількість дітей, ніж це практикувалось досі.

Модель такого навчання в гіршому її варіанті була реалізована англійським священником А. Беллом і вчителем Д. Ж. Ланкастером.

За белл-ланкастерською системою взаємного навчання заняття проводились у залах для 600 і більше учнів, поділених на групи по 10-15 чоловік, закріплених за моніторами (старшими учнями). Учитель спостерігав за роботою груп, консулював

мониторів і учнів, які самостійно опрацьовували навчальний матеріал. Навчання мало формальний характер. Індивідуальні особливості дітей ігнорувалися. Така організація навчальної роботи не могла забезпечити потрібної її результативності. З часом белл-ланкастерська система відмерла, проте окремі її рецидиви мали місце в 60-ті роки нашого століття. Мова йде про спроби замінити завдяки розвитку навчального телебачення в США частину кваліфікованих учителів їх помічниками із числа домогосподарок, студентів та інших осіб, що не мають спеціальної педагогічної освіти. Автори цих спроб пропонували читати лекцію по телебаченню учителям високої кваліфікації, а поглиблене відпрацювання її змісту в малих групах доручити „дешевим учителям”, які б уміли тільки організувати навчальний процес із застосуванням технічних засобів та контролювати роботу учнів. Практика, однак, незабаром показала неефективність такого навчання.

До різновидів класно-урочної системи за організаційними ознаками можна віднести мангеймську систему навчання, яка тією чи іншою мірою застосовується в школах ряду капіталістичних країн. Вона передбачає комплектування класів за рівнем інтелектуального розвитку дітей та їх здібностями – загальними і спеціальними. Загальні здібності визначають за результатами успішності в попередньому навчальному році. Учні з найвищим балом зараховують до першої групи, з середнім – до другої, з нижчим – до третьої, четвертої... і т. д. Класам відповідно присвоюють літери А, В, С і т. д. Теоретично раз на рік можливий перехід учня з класу в клас, якщо за цей час змінилася його успішність. Практично ж їх переводять тільки з вищого класу в нижчий. Зворотний перехід фактично неможливий через неоднаковий рівень вивчення навчального матеріалу в різних класах.

Спеціальні здібності враховують під час комплектування класів з поглибленим вивченням гуманітарних, природничо-математичних або технічних наук. Вирішальною ознакою таких здібностей є добра успішність з відповідної групи предметів. У Франції, наприклад, висока успішність з мов (французька, латинська, англійська) служить ознакою здібностей до гуманітарних наук. Учні, які не потрапляють до гуманітарного

класу, більш-менш доволно розподіляють між природничо-математичними і технічними класами.

В основі розподілу учнів по класах за рівнем інтелектуального розвитку лежить так званий „коефіцієнт обдарованості”, який визначається спеціальними тестами („ай-кью”). Це набір різних завдань, які дитина має виконати за певний час. Тести складають так, що успішно справитись з ними може лише той, хто має великий словниковий запас, розвинену мову, певні знання про оточуюче середовище.

Після визначення „коефіцієнта обдарованості” дітей розподіляють по групах: здібних, середніх і нездібних. Хоч навчальні предмети в усіх групах мають однакову назву (рідна мова, математика, природознавство і т. д.), зміст занять різний. Зі здібними проводять серйозні, насичені теоретичними узагальненнями уроки, до знань учнів ставлять високі вимоги. Ці учні готуються до вступу в коледж уже з перших років навчання. Значна ж маса дітей навчається за такою програмою, з якої вихолощується теоретичний матеріал. Ця програма має чисто утилітарний, практичний характер.

Таким чином, мангеймська система навчання відрізняється від класно-урочної в основному комплектуванням класів. Інші її рецидиви стосуються безпосередньо організації навчальної роботи учнів.

Дальтон-план, де ця форма навчання була застосована вперше, з'явився у школі у США на початку ХХ ст. Увесь програмовий матеріал ділився на частини-завдання. Кожна з них конкретизувалася на спеціальній картці у формі короткого письмового завдання з постановкою запитань і визначенням джерел, де учні можуть знайти відповіді на поставлені запитання, а також задач і прикладів.

Керуючись письмовими завданнями, учні самотійно наодинці або в невеликих групах по 3-5 чоловік виконували свою роботу в доступному для кожного темпі. Облік навчальної роботи вівся на картках: лабораторній картці інструктора (вчителя), індивідуальній обліковій картці учня і обліковій картці класу. Спільні для всіх заняття відмінялися. Клас збирався лише для того, щоб учитель міг для всіх зробити вступ до роботи з теми, а також для підведення підсумків її виконання.

Таким чином, за цієї форми навчання кожен учень міг засвоювати програмовий матеріал індивідуально, залежно від своїх навчальних можливостей. Незабаром, однак, виявились її недоліки: нездорове суперництво, утвердження індивідуалізму, нерациональне використання часу. Крім того, більшість учнів була неспроможна самостійно опрацювати навчальний матеріал. Тому в чистому вигляді дальтон-план використовувався недовго, проте його елементи, окремі підходи, в поєднанні з іншими формами навчання, застосовуються у школах США та деяких інших країн і нині.

Певний інтерес для сучасної школи можуть становити, наприклад, модульне навчання, контракти та деякі інші способи індивідуалізації навчання, поглиблення знань з предмета. Зокрема, за контрактом (чітко оформлена своєрідна угода між учителем і учнем щодо роботи над певним навчальним матеріалом – програмовим, а здебільшого тим, що доповнює або поглиблює його) вказуються мета вивчення матеріалу, строки роботи над ним, завдання, які повинні бути виконані, форми звітності, функції вчителя і учня. Реалізуючи контракт, учень працює в основному самостійно, але в разі потреби може звернутися за допомогою до вчителя або приєднатися до групи: виконання контракту не звільняє учня від відвідування занять, він є додатком до них, сприяючи поглибленню знань.

У вітчизняній школі в 20-ті роки дальтон-план був творчо використаний у процесі розробки бригадно-лабораторного методу навчання. На відміну від дальтон-плану він передбачав спільну роботу класу (групи), колективну роботу бригади (ланки) та індивідуальну роботу кожного учня. В ідеалі за цією формою навчання учні спільно опрацювали план роботи з теми, обговорювали завдання, які повинні виконати бригади (ланки) і окремо – кожен учень, готувалися до екскурсії. На спільних заняттях учитель пояснював складний для самостійного опрацювання матеріал (у початковій школі за допомогою бесіди й розповіді, в старших класах – лекції), проводив бесіди з різних тем (політичних, морально-етичних, наукових), читав уголос статті, що з тих чи інших причин учні не могли прочитати самостійно. Значна частина часу відводилася на формування в учнів практичних умінь і навичок. Решта навчальної роботи з

теми виконувалась побригадно (ланкою) і окремими учнями. Розподіляючи завдання, учитель визначав, що повинна зробити бригада (ланка) за певний час у цілому і який обов'язковий обсяг роботи повинен виконати кожен учень. Завдання, що їх мали викопати окремі учні, могли бути різними, й тоді робота одних доповнювала роботу інших; могли бути для різних учнів варіанти одного спільного завдання з полегшеною або, навпаки, з підвищеною труднощію. Учитель консультував учнів, допомагав їм долати труднощі. Оцінювалась виконана бригадою робота в цілому на підсумкових заняттях. Як правило, представником бригади тут виступав бригадир або кращий учень.

Бригадно-лабораторна організація навчання у своєму задумі приваблює передусім пошуками шляхів поєднання колективної навчальної діяльності з індивідуальною, посиленням уваги до самостійної роботи учнів у процесі навчання. Проте через недостатню дидактичну опрацьованість цієї форми навчання, її недосконале навчально-методичне забезпечення, абсолютизацію окремих підходів та інші обставини продуктивні ідеї, що лежали в її основі, на практиці ефективно реалізувати вдавалося не завжди. Недостатня увага до організації колективної роботи в бригадах, а також знеосібка в оцінюванні результатів роботи нерідко призводила до того, що тут працювали переважно активісти; решта ж учнів були пасивними спостерігачами. Під час добору індивідуальних завдань неповністю враховувались індивідуальні можливості школярів, внаслідок чого завдання виявлялися непосильними для учнів. Функції вчителя часто зводилися до інструктування, консультацій і проведення підсумкових занять.

У постанові „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” (1932 р.) бригадно-лабораторна організація навчання була огульно засуджена, а ті раціональні зерна, які вона містила, були забуті і протягом десятиліть не використовувалися й не розвивалися.

Організація навчання за планом Трампа передбачає поєднання занять трьох видів: у великих аудиторіях – для кількох паралельних класів із загальною кількістю учнів до 150 чоловік, у групах – до 20 чоловік та індивідуальних занять. У великих аудиторіях найбільш кваліфіковані вчителі читають лекції.

Матеріали лекцій потім обговорюються на заняттях у групах, які проходять здебільшого у формі семінарів: ведуться дискусії, робляться доповнення. Керувати заняттями в менших групах може не тільки вчитель нижчої кваліфікації, а й учень, який найглибше володіє знаннями з даної теми. Індивідуальна робота з метою максимальної стимуляції розвитку індивідуума проводиться частково за вибором завдань самими учнями й частково за тими завданнями, які визначає вчитель (старший).

За планом працює лише невелике число експериментальних шкіл. Що стосується масових шкіл, то тут застосовуються лише окремі елементи плану, здебільшого лекції й семінари.

Таким чином, передача і засвоєння певного змісту історичного матеріалу здійснюється через певні форми навчання. Форма навчання історії – це зовнішній вияв узгодженої діяльності учителя та учнів, яка здійснюється в певному режимі і порядку та спрямована на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти. Розрізняють такі форми навчання: класно-урочна система навчання, урок, лекція, семінар навчально-практичне заняття, екскурсія, колективна й індивідуальна форми навчальної діяльності. дидактична гра, залік, колоквиум, домашнє завдання.

Форми навчання пройшли тривалий і складний шлях становлення і розвитку: від індивідуальної і індивідуально-групової в період античності, групової – в період середньовіччя, класно-урочної, бел-ланкастерської мангеймської, дальтон-плану, плану Трампа – у ХХ ст.. та модифікацій класно-урочної – на сучасному етапі.

3. Підходи до класифікації уроку історії

Основним підходом до організації системи навчання в сучасній школі залишається класно-урочна система, за якої провідною формою організації навчальної роботи виступає урок. Кількість уроків визначає навчальний план школи, а їх зміст – шкільні програми і Держстандарт.

У дидактиці під уроком розуміють основну одиницю освітнього процесу, чітко обмежену часовими рамками (45 хвилин), планом роботи та складом учнів (класом). По відношенню до процесу навчання урок відіграє інтегруючу роль,

оскільки відбиває та поєднує такі його компоненти, як мета, зміст, методи, засоби навчання, взаємодія вчителя та учнів.

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

Дидактична мета є найважливішою складовою процесу навчання, тому класифікація за цією ознакою найбільш близька до реального уроку. У цій класифікації розрізняють:

- уроки засвоєння нового навчального матеріалу;
- уроки формування і вдосконалення умінь та навичок;
- уроки закріплення та застосування знань, умінь та навичок;
- уроки узагальнення та систематизації знань;
- уроки контролю і корекції знань, вмінь та навичок;
- комбіновані уроки.

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

Радянський методист О. Вагін уперше зауважив, що будь-який тип уроку може бути проведений в різних формах. Відомий український методист Л. Мельник у своїй класифікації уроків користувався терміном „види уроку”. П. Козік, аналізуючи повторювально-узагальнюючі уроки, писав про різні їх варіанти (екскурсії, перегляд діафільмів тощо). В усіх трьох випадках ішлося про форми уроків. Якщо тип уроку пов'язаний з видами навчальної діяльності, що й визначає мета, то форма уроку – це спосіб реалізації дидактичної мети уроку (спосіб вивчення нового, спосіб узагальнення та систематизації, спосіб повторення, спосіб контролю тощо).

Форми уроку О. Вагін визначав за домінуючим методом навчання. І хоча не розробив універсальної класифікації уроків за їх формою, він все ж спробував визначити для кожного типу уроку можливі форми. Український методист Л. Мельник у запропонованій ним класифікації здійснив аналіз лише однієї форми уроку – семінару.

На характеристику форми уроку історії у своїй „Методиці навчання історії в школі” звертають увагу також О. Пометун та Г. Фрейман. Так, для уроку засвоєння нових знань ці науковці пропонують використовувати такі форми: урок викладу

матеріалу учителем, шкільна лекція, урок-екскурсія, кіноурок, урок з повідомленнями і доповідями учнів. Уроки формування умінь і навичок можуть проводитись у формі: лабораторної роботи, практичного заняття, екскурсії, бібліотечного або архівного уроку, ділової гри (історичного моделювання), дискусії. Автори посібника подають також таблицю типів і форм уроків історії, запозичену у Є. В'яземського, де наведено 29 форм уроків. О. Пометун та Г. Фрейман не виділяють тих базових елементів, які визначають форму уроку, хоча звертають увагу на те, що форму „підказують тема і специфіка навчального матеріалу”, спосіб організації навчальної діяльності. Перелік форм, запропонованих у „Методиці...”, дає підстави стверджувати, що О. Пометун та Г. Фрейман залишаються прихильниками класифікації форми уроку за його індивідуальними проявами: урок-вернісаж, урок-спектакль, урок-аукціон, презентація, прес-конференція, брифінг, інтерв'ю, телеміст, круглий стіл, уявна екскурсія тощо.

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

1. Уроки у формі змагань та ігор: конкурс, турнір, естафета, дуель, КВК, ділова гра, рольова гра, кросворд, вікторина.

2. Уроки, засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих у суспільній практиці: дослідження, аналіз першоджерел, коментар, інтерв'ю, репортаж, рецензія.

3. Уроки, що нагадують публічні форми спілкування: прес-конференція, аукціон, бенефіс, мітинг, регламентована дискусія, панорама, телепередача, телеміст, діалог, усний журнал.

4. Уроки-фантазії: урок-казка, урок-сюрприз, урок ХХІ століття, урок „Подарунок від Хоттабича” та ін.

5. Уроки, засновані на імітації діяльності установ та організацій: слідство, вчена рада та ін.

Методисти паралельно з терміном „тип уроку” використовують дефініцію „форма уроку”. Потреба в такій термінології обумовлена передусім розширенням якісних характеристик уроку історії. Новий термін сприятиме і систематизації нетрадиційних (нестандартних) уроків, які з

невідомих причин окремі учителі та методисти зараховують до типологічного ряду. У праці І. Малафіїка „Урок в сучасній школі: питання теорії і практики” нараховується більше двох десятків нетрадиційних уроків. Питанню нестандартних уроків з історії присвячено також окремі праці К. Баханова. Він розглядає нетрадиційний урок як одну з форм навчання і наводить приклади найпоширеніших уроків з історії: інтегрований, міжпредметний, дослідницький, лабораторно-практичний, евристичний, рольова гра, театралізована вистава.

Виходячи з діалектичної єдності форми і змісту, окремі дидакти розглядають форми навчання в нерозривній єдності з його методами. Так, на думку І. Харламова, метод навчання характеризує змістовно-процесуальну, або внутрішню, сторону навчального процесу і виступає як спосіб організації навчальної роботи вчителя та учнів при вирішенні окремих дидактичних задач. І. Лернер загальнодидактичну класифікацію методів поширив на процес навчання історії, врахувавши при цьому особливості цілей і змісту навчання, способів його засвоєння, характеру пізнавальної діяльності учнів. Сучасні методисти, підходячи до класифікації методів навчання історії з позиції характеру взаємодії учасників навчального процесу насамперед між учителем та учнями, визначають їх як впорядкований спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти. Виходячи з цього, вони поділяють методи навчання історії на пасивні, активні та інтерактивні.

Уроки одного типу можуть бути проведені у різних формах, в залежності від домінуючого методу. Наприклад, урок засвоєння нового матеріалу можна провести у вигляді лекції, екскурсії чи бесіди, поєднання розповіді і бесіди. Визначаючи систему уроків з розділу і теми, варто мати на увазі, що вивчення нового спирається на вже відоме, а в процесі вивчення нового закріплюється раніше вивчене.

Різноманітність форм проведення уроку – одна з умов розвитку в учнів інтересу до історії як до предмета, підвищення якості навчання. Одні форми уроку носять традиційний характер, Інші з'явилися останнім часом і все більше завойовують популярність серед вчителів і учнів.

Таким чином, основним підходом до організації системи навчання в сучасній школі залишається класно-урочна система, за якої провідною формою організації навчальної роботи виступає урок. Тип уроку визначається його основною дидактичною метою. Уроки одного типу можуть бути проведені у різних формах.

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

4. Форми уроків історії

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

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

Проте в методичній літературі форми уроку з історії залишаються не дослідженими. Практично досі не створено науково обґрунтованої класифікації уроків історії за їх формою. Щоправда, в загальній дидактиці більш-менш повну характеристику видів (форм) уроку розробив М. Махмутов. Він вважав, що за основу характеристики уроку за видами (формою) варто покласти характер діяльності учителя та учнів. В історичній дидактиці спробу класифікації форм уроків зробив О. Вагін. Проте вона вже не відповідає сучасному стану процесу викладання історії.

Найбільш доцільним, на думку В. Мисана, може бути класифікація форм уроків за методами навчання.

Будь-яка мета уроку вимагає певних методів навчання. Методи навчання реалізуються у видах діяльності й засобах навчання. В усіх наведених вище прикладах форм уроків відстежується єдиний підхід – учителі розробляли сценарій кожного уроку, добираючи певні засоби, прийоми та методи навчання. Отже, метод навчання в поєднанні із засобами і створює той єдиний, неповторний спосіб діяльності, що визначає в результаті форму уроку (його вид). Використовувані методи навчання та порядок їх поєднання можуть стати основою для класифікації уроків за формою. Щоправда, тут виникає інша проблема – необхідно мати сталу класифікацію методів навчання. В сучасній дидактиці існують різні підходи щодо класифікації методів і прийомів навчальної діяльності.

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

Словесні уроки, в яких переважають словесний метод навчання та його прийоми (бесіда, розповідь), що й визначають форму уроку: урок-розповідь, урок-бесіда, урок-сповідь, урок-спогад, урок -усний журнал, урок-залік, урок-діалог, урок-дискусія, урок-коментар, урок-рецензія тощо.

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

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

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

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

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

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

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

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

Характеристика уроку історії за типологічними та видовими ознаками не лише збагачує вітчизняну науково-методичну думку, а й розширює можливості організації навчально-виховного процесу в сучасній українській школі.

Таким чином, методи навчання історії у поєднанні із засобами навчання є основою для класифікації уроків за формою. Уроки історії за формою можна класифікувати, взявши за основу такі методи навчальної діяльності: словесний, наочний, практичний, ігровий. Відповідно розрізняють словесні, наочні,

ігрові форми уроків. На уроках з кількома рівнозначними методами навчання їх форма визначається їх поєднанням: словесно-наочні, словесно-ігрові, наочно-ігрові.

Сучасні уроки історії за формою можна класифікувати і за їх індивідуальними назвами.

Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Назвіть групи форм навчання.
2. Порівняйте колективну та індивідуальну форму навчальної діяльності.
3. Дати визначення „форма навчання історії”.
4. Яка форма навчання є найдавнішою?
5. Продовжіть речення: „В основі розподілу учнів по класах за рівнем інтелектуального розвитку лежить так званий.....”
6. Які ви знаєте типи уроків історії?
7. Які ви знаєте форми уроків історії?
8. Навести приклад форми уроку, яка відноситься до словесно-наочної категорії.
9. Чи можна класифікувати сучасні уроки історії за їх індивідуальними назвами?
10. Яку форму уроку ви б застосували на уроці вивчення нового матеріалу?

Лекція 2. НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ З ІСТОРІЇ

Очікувані результати: у ході вивчення цієї теми студенти повинні знати: зміст нетрадиційних уроків з історії; класифікацію нетрадиційних уроків; особливості проведення нетрадиційних уроків; характеристику основних форм та видів нетрадиційних уроків з історії.

Після вивчення цієї теми студенти повинні вміти розробляти і проводити різні форми нетрадиційних уроків з історії.

План:

1. Нетрадиційні уроки з історії, їх класифікація та значення.
2. Класифікація нетрадиційних форм навчання.
3. Характеристика основних форм та видів нетрадиційних уроків з історії.
3. Методика організації і проведення різних форм нетрадиційних уроків з історії.

Рекомендована література:

Голованов С. Нетрадиційні уроки історії з використанням історичних міні-вистав // Історія в школах України. – 1996. – № 2. – С.29 – 35.

Десятов Д. Урок-детектив „Як загинув Філіп II?” (на прикладі вивчення теми "Розквіт Македонії". Історія стародавнього світу, 6 клас // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 38-42.

Дубровський В. Урок-практикум „Права людини в епоху Великої французької революції” // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С. 38-42.

Загребельна Н., Мончак О. Методичні поради щодо організації та проведення уроку-суду історії на тему „Декабристський рух в Україні” (Історія України, 9 клас) // Історія в школі. – 2006. – №2. – С.37-45; №3. – С.34-43.

Кісіленко С. Урок-реквієм „Голодомор 1932-1933 рр. в Україні”. Історія України, 10 клас // Історія в школі. – 2002. – № 1. – С. 40-44.

Толочко М. Козаки і козацтво. Урок-подорож „Мандрівка в козацькі часи” (5 кл.) // Історія в школі. – 2000. – № 10. – С.34-42.

Урок-суд на Н.Б. Інтегрований урок з історії та правознавства // історія в школах України. – 2005. – №9. – С. 23.

Матеріали фахових видань.
Інтернет ресурс.

Поняття і терміни: нетрадиційні уроки, інтерактивні уроки, уроки-подорожі, уроки-дослідження, уроки-драматизації, презентації, етапи підготовки і проведення нестандартних уроків.

1. Нетрадиційні уроки з історії, їх класифікація та значення.

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

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

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

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

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

У проведенні, нетрадиційний урок ділиться на 5 етапів:

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

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

Як вид нетрадиційного уроку, можна розглянути інтерактивний. Суть його полягає в тому, що кожен учень вносить свій вклад в процес пізнання, йде обмін думками, знаннями, ідеями, а отже відбувається взаємодія колективу. Такий урок розвиває комунікативні вміння і навички, основа в ньому це – спільна мета: тобто, якщо за визначений проміжок часу завдання можуть виконати всі учні разом, спільними зусиллями, а одна особа досягнути її не в змозі. Структура інтерактивного уроку складається з наступних елементів: мотивація, оголошення і предсталення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, підбиття підсумків і оцінювання результатів. Тут існує і своєрідна методика уроку, а саме певні методи. Це, зокрема, робота в малих групах, мозковий штурм, займи позицію, метод прес, навчаючи-вчуся, розігрування ситуації в ролях, ажурна пилка, коло ідей, акваріум, ток-шоу, мікрофон. На одному уроці можна використовувати один або два методи, можна поєднувати

їх з груповою роботою і застосовувати на різних етапах вивчення теми.

Важливим аспектом нетрадиційних уроків і інтерактивного уроку, загалом, є оцінювання, яке може відбуватися завжди – як при вивченні нового матеріалу, так і при виконанні вправ. Як приклади прийомів оцінювання, О.М. Пехота пропонує такі: тест, експрес-опитування, розширене опитування, контрольна вправа або творче завдання, спостереження, самооцінка, ігрові методи оцінювання. Але оцінювання проводиться у формі схвалення будь-яких, навіть щонайменших успіхів і зусиль учнів.

Нестандартні уроки руйнують застигли штампи так званих зунів (знання, уміння, навички).

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

- керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання;

- напружена, досконало організована й результативна пізнавальна діяльність учнів;

- ретельна діагностика причин, що впливають на якість занять, прогнозування здійснення і результатів навчально-виховного процесу, вибір на цій основі досконалої технології досягнення запроєктованих результатів;

- творчий підхід до розв'язання нестандартних завдань відповідно до наявних умов та можливостей; обґрунтований вибір, доцільне застосування необхідного і достатнього для досягнення мети комплексу дидактичних засобів;

- диференційований підхід до окремих груп учнів;

- ефективне використання кожної робочої хвилини на уроці; атмосфера змагання, стимулювання, дружнього спілкування, прогнозування навчальної діяльності, вибір на цій основі досконалої технології досягнень запрограмованих результатів.

Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини. Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних

інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи. Нетрадиційні форми проведення уроків дають можливість не тільки підняти інтерес учнів до досліджуваного предмета, але й розвивати їхню творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять „знімають” традиційність уроку, поживляють думку. Однак необхідно відзначити, що занадто часте звертання до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, тому що нетрадиційне може швидко стати традиційним, що в остаточному підсумку приведе до падіння в учнів інтересу до предмета.

Розвиваючий потенціал нетрадиційних форм уроку можна охарактеризувати за допомогою визначення наступних цілей навчання:

- формування в учнів інтересу й поваги до культури країни досліджуваної мови;
- виховання культури спілкування й потреби в практичному використанні мови в різних сферах діяльності;
- розвиток мовних, інтелектуальних і пізнавальних здатностей, розвиток ціннісних орієнтацій, почуттів й емоцій учня.

2. Класифікація нетрадиційних форм навчання

Форма навчання – цілеспрямована організація взаємодії вчителя і учнів, що характеризується розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим; цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена й методично забезпечена система пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, відносин учителя й учнів. Функції форм

навчання: навчально-освітня, виховна, організаційна, психологічна, розвиваюча, інтегративно-диференційна, систематизуюча, координаційна, стимуляційна; спосіб організації навчання на різних його рівнях. Сутність першого рівня охоплює всі явища, що стосуються навчання як педагогічного процесу в цілому. Названому рівню відповідають системи навчання: індивідуальна; індивідуально-групова; групова. Сутність другого рівня охоплює групу явищ, що стосуються відносно самостійної ланки навчального процесу – навчального заняття. Зокрема застосовуються такі форми: урок, лекція, семінар, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, залік, колоквиум, домашнє завдання. Сутність третього рівня характеризує навчальну діяльність учнів на занятті:

– колективна (колективно-фронтальна, колективно-групова, робота в парах); індивідуальна (індивідуально-фронтальна, індивідуально-групова, індивідуальна);

– зовнішня сторона організації навчального процесу, пов'язана з кількістю учнів, які навчаються, часом та місцем навчання, а також порядком його здійснення.

Основні форми організації навчальної роботи: урок, екскурсія, заняття в навчальних майстернях, форми трудового та виробничого навчання, факультативні заняття, домашня робота, форми позакласної навчальної роботи (предметні гуртки, студії, наукові товариства, олімпіади, конкурси).

Індивідуальна форма організації навчання: кожен виконує свої завдання самостійно, незалежно від інших. Індивідуальна робота дозволяє диференціювати зміст педагогічного процесу, засоби, способи дій, види діяльності школярів; створює сприятливі умови для самовираження особистості; врахування у процесі навчання індивідуально-типологічних особливостей нервової системи, здібностей, темпераменту, рівня інтелектуального розвитку дитини.

Дана форма організації навчання полягає у тому, що учень виконує свої шкільні завдання незалежно від товаришів, користуючись при цьому допомогою вчителя безпосередньо (коли виконує домашню роботу на основі рекомендацій, отриманих у класі); учень виконує навчальні завдання індивідуально, користуючись при цьому безпосередньо або

опосередковано допомогою викладача (репетиторство, вивчення підручника). Переваги: дозволяє повністю індивідуалізувати зміст і темп навчання; здійснювати постійний і більш повний контроль як за ходом, так і за результатами роботи учня; вчитель одержує можливість модифікувати власну діяльність, пристосовувати її до мінливої, проте контрольованої, ситуації.

Недоліки: не вигідно з економічної точки зору; різко обмежує сферу впливу викладача; учень не має можливості співпрацювати зі своїми однолітками. Позитивні сторони: краще врахування особливостей кожного школяра (характер сприймання, мислення, уваги, пам'яті, рівень підготовки, особливості темпу роботи, інтереси, ставлення до навчання); дозволяє максимально диференціювати навчальні завдання за їх змістом, а також контроль і оцінку результатів.

Слабкі сторони: потребує великих витрат сил і часу вчителя; забезпечуючи успіхи одного учня, призводить до зниження якості навчання інших учнів (враховуючи велику наповненість класів у частині шкіл). Групова форма організації навчання сприяє формуванню відповідальності, готовності надати допомогу іншому, поширює межі міжособистісних взаємин, розвиває пізнавальну активність та самостійність учнів. Групова робота може бути: однаковою за змістом для кожного члена групи; різною для кожного та комбінованою; застосовується як на уроках, так і під час виконання домашньої роботи, а також на заняттях за інтересами. Форми цих занять: Єдина для всіх групова робота має за мету одночасне вирішення на уроці постійними групами (3-5 чол.) одних і тих же практичних чи теоретичних завдань. Групова робота, індивідуальна для кожного, полягає в одночасному вирішенні на уроці або вдома постійними (з декількох людей) групами різноманітних завдань, до того ж кількість завдань може відповідати кількості груп або бути меншою. Групова комбінована робота полягає у поєднанні за необхідністю групової, єдиної для всіх роботи, з груповою роботою, різною для кожного. Бригадна робота характеризується виконанням постійними групами (бригадами) практико-виробничих завдань у політехнічному шкільному кабінеті, навчальній майстерні, на шкільній ділянці або на виробництві; вчитель одночасно навчає цілу групу учнів, і спілкування в класі

мас групову структуру; форма організації навчання в малих групах на основі співробітництва з чітко розподіленими ролями ; клас тимчасово розподіляється на декілька груп. Даються єдині або диференційовані завдання. Дозволяє організовувати самостійну роботу школярів, вона сприяє формуванню потреби в самоосвіті. Є можливості співробітництва серед учнів.

Головні ознаки групової форми уроку: клас на даному уроці розбивається на декілька груп для вирішення конкретних навчальних завдань; кожна група отримує певне завдання й виконує його спільно під безпосереднім керівництвом лідера групи або вчителя; завдання виконується у такий спосіб, який дозволяє враховувати та оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи; склад групи не постійний, вона добирається таким чином, щоб із максимальною ефективністю для колективу мали реалізовуватися навчальні можливості кожного члена групи.

Така форма організації навчальних занять, за якою для певної групи школярів ставиться спільне завдання навчально-пізнавальної діяльності. Позитивні сторони: більші можливості для врахування диференційованих потреб учнів, для кооперування діяльності школярів, для організації їхнього взаємоконтролю; значне підвищення інтересу учнів до навчання. Слабкі сторони: загроза перекидання тягаря навчання на плечі самих учнів; при тривалій груповій роботі вчителю дуже важко постійно підтримувати в класі напружений робочий стан; насиченість програм навчальним матеріалом не дозволяє довго використовувати групову форму, оскільки темп вивчення нового матеріалу за нею порівняно невисокий; окремі учні, залишаючись пасивними, можуть скористатися результатами, які отримали інші учні. Фронтальна форма організації навчання дає можливість взаємообміну, взаємозбагачення, емоційного «зараження»; створює умови для формування колективних почуттів, навичок колективної праці, школярі розв'язують загальними зусиллями певні завдання, працюють з однаковим матеріалом, застосовують одні й ті ж уміння, досягають спільних результатів. Саме фронтальна робота передбачає формування індивідуальності, оскільки тільки порівнюючи себе з іншою

людиною, оцінюючи себе й іншого, можна виробити своє, індивідуальне.

Недоліки: розшарування на групи кращих та гірших; можлива неприязнь за соціальним статусом тощо.

Дана форма організації навчання орієнтована не на середнього учня, а на те спільне, що властиве всім учням як членам даного колективу (поняття „спільне для всіх” і „середній учень” не співпадають). Вона ж (робота) покликана сприяти подальшому розвитку цієї спільності, що досягається однакоvim залученням усіх до виконання спільного завдання; колективна робота, що потребує особливо високого ступеня активності і самостійності учнів, створює у порівнянні з індивідуальною роботою відносно сприятливі умови для організації суспільного зв'язку у шкільному класі; одночасне виконання загальних завдань усіма учнями класу.

Позитивні сторони – вчитель забезпечує одночасне керівництво всіма учнями; активно керує сприйманням інформації, систематичним повторенням і закріпленням знань учнями всього класу. Слабка сторона – недостатнє врахування індивідуальних особливостей, темпу діяльності кожного школяра, рівня попередньої підготовленості. Майже немає ділового спілкування між учнями; клас виступає як єдине ціле, а кожний учень окремо бере участь у діяльності як член колективу, виконуючи доручену йому частину загальної роботи.

Нетрадиційні форми навчання такі, що вже відомі в номенклатурі організаційних форм навчання, але їх актуалізація здійснюється в ті моменти, коли з'являються якісно нові соціальні завдання, з також форми, котрі відзначаються нестандартністю організації навчального процесу, забезпечуючи оптимальність розв'язання навчально-виховних завдань. Нестандартні уроки: Уроки „занурення”. Урок-ділові ігри.

Уроки-прес-конференції.

Уроки типу КВК.

Театралізовані уроки.

Урок-консультації.

Комп'ютерні уроки.

Уроки з груповими формами роботи.

Уроки взаємонавчання учнів.

Уроки творчості.
Уроки-аукціони.
Уроки, що ведуть учні.
Уроки-заліки.
Уроки сумніву.
Уроки-творчі звіти.
Уроки-формули.
Уроки-конкурси.
Бінарні уроки.
Уроки-узагальнення.
Уроки-фантазії.
Уроки-іфи.
Уроки-суди.
Уроки пошуку істини.
Уроки-лекції „Парадокси”.
Уроки-концерти.
Уроки-діалоги.
Уроки „Слідство ведуть знавці”.
Уроки-рольові ігри.
Уроки-конференції.
Уроки-семінари.
Інтегральні уроки.
Уроки „кругове тренування”.
Міжпредметні уроки.
Уроки-екскурсії.
Урок-гра „Поле чудес”.
Нестандартні уроки:
уроки змістовної спрямованості;
уроки на інтегративній основі; уроки міжпредметні; уроки-змагання;
уроки суспільного огляду знань; уроки комунікативної спрямованості; уроки театралізовані;
уроки-подорожування, уроки-дослідження;
уроки з різновіковим складом учнів;
уроки-ділові, рольові ігри;
уроки драматизації;
уроки-психотренінги.
Позаурочні форми організації навчання:

– домашня робота (закріплює знання, отримані на уроці, розвиває самостійність навчальної праці, формує потребу до самоосвіти); факультативи і предметні гуртки (диференціація навчання з урахуванням інтересів і схильностей учнів);

– додаткові заняття (індивідуальні, і групові) з метою попередження неуспішності, ліквідації пробілів у знаннях учнів;

– практикуми в лабораторіях, майстернях, навчально-дослідній ділянці, що сприяють практичному викори-станню знань;

– семінарські заняття, ще дають простір для самостійної діяльності учнів; екскурсії на природу, виробництво, у музей, що збагачують наочність навчання;

– консультації, заліки, іспити, співбесіди.

семінарські заняття – обговорення класним колективом підготовлених учнями доповідей, рефератів, повідомлень, головних питань з основного розділу;

практикум – форма навчального процесу, за якою учні самостійно виконують практичні чи лабораторні роботи, застосовуючи знання, уміння, навички; факультативні заняття – (від лат.- необов'язковий) – навчальний курс; не обов'язковий для відвідування;

навчальна екскурсія (лат. – прогулянка) – форма організації педагогічного процесу, спрямована на вивчення учнями поза межами школи і під керівництвом учителя явищ, процесів через безпосереднє їх сприймання; предметні гуртки – науково-освітні гуртки, організовані з метою розширення й поглиблення знань учнів з різних предметів навчального плану школи й розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки, художньої літератури й мистецтва, техніки тощо;

домашня робота – самостійне виконання учнями навчальних завдань після уроків;

допоміжні, позакласні, позаурочні, домашні, самостійні тощо. До них відносять: консультації, додаткові заняття, інструктажі, конференції, гурткові та факультативні заняття, клубну роботу, позакласне читання, домашню самостійну роботу учнів тощо.

Для проведення цих занять не потрібен повний склад класу, вони проводяться поза розкладом обов'язкових навчальних

занять: предметні гуртки, наукові товариства, олімпіади, конкурси, виставки учнівської технічної творчості.

3. Характеристика основних форм та видів нетрадиційних уроків з історії.

Пошуки творчих учителів покликали до життя нові види уроків, відмінні від планових, для яких характерні: максимальна щільність, насиченість різними видами пізнавальної діяльності, запровадження самостійної діяльності студентів, використання програмованого і проблемного навчання, здійснення між предметних зв'язків, усунення перевантаженості учнів. Цікавими для теорії та практики є власне нестандартні уроки, для яких характерне таке структурування змісту й форми, яке викликає передусім інтерес в учнів і сприяє їх оптимальному розвитку і вихованню. До них відносять: Нестандартні уроки:

1. Уроки змістової спрямованості: уроки-семінари, уроки-лекції, уроки-конференції.

2. Інтегровані уроки: уроки-комплекси, уроки-панорами. Міжпредметні уроки:

Уроки-змагання: уроки-конкурси, уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини

Уроки суспільного огляду знань: уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-іспити, уроки-консиліуми

Уроки комунікативної спрямованості: уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки-репортажі, уроки-парадокси

Театралізовані уроки: уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіно уроки, дидактичний театр

Уроки-пошуки: уроки-подорожі, уроки-дослідження, уроки-розвідки, уроки-наукові дослідження

Уроки-ділові, рольові ігри: уроки-суди, уроки-захисти проектів, уроки - „слідство ведуть знавці”, уроки-імпровізації, уроки-імітації. Крім провідної форми організації навчальної діяльності учнів – уроку, використовують також допоміжні форми: семінари, практикуми, лекції, навчальні екскурсії, предметні гуртки, факультативні заняття, індивідуальні та групові консультації.

Все більша кількість учених схиляється до думки про доцільність створення циклів уроків, проведення яких сприяло б залученню учнів до тих видів діяльності, в процесі яких досягаються намічені цілі.

Циклом називають певну послідовність уроків, об'єднаних за будь-яким критерієм, яка може повторюватися. Так, за І. Підласим, цикл може включати: вступний урок; уроки засвоєння нових знань; уроки розвитку нових умінь, навичок; уроки узагальнення, систематизації; уроки контролю та корекції знань і вмінь; підсумковий урок.

Під час організації та проведення уроку необхідно дотримуватися певних вимог, а саме: загальних, виховних, дидактичних, психологічних, розвиваючих та гігієнічних. Виховні вимоги передбачають реалізацію виховних функцій навчання. Дидактичні задачі уроку реалізуються в реальній педагогічній діяльності через учбові задачі (задачі для учнів). Це вирішення учнями задач, виконання вправ, розбір речень тощо. Ці задачі відображають навчальну діяльність учнів в конкретних навчальних ситуаціях. Психологічні вимоги полягають у врахуванні психологічних особливостей учнів, стимулюванні позитивного ставлення до навчання, формуванні позитивної мотивації. Розвиваючі – сприяють гармонійному розвитку дитини. Гігієнічні вимоги спрямовані на забезпечення на уроці умов, що не шкодять здоров'ю учнів тощо.

Особливість нестандартних уроків полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке викликало б інтерес в учнів, сприяло їх оптимальному розвитку і вихованню.

До нестандартних уроків належать :

Уроки змістовної спрямованості. їх основним компонентом є взаємини між учнями, засновані на змісті програмного матеріалу – уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції;

Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки панорами). їм властиве викладання матеріалу кількох тем блоками, розгляд об'єктів, явищ в їх цілісності та єдності. Проводять такий урок кілька вчителів, один з яких ведучий. Поєднують різні предмети: історію та музику, географію та іноземну мову тощо.

Уроки міжпредметні. Мета їх – „спресувати” споріднений матеріал кількох предметів.

Уроки-змагання (уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси). Передба-чають поділ дітей на групи, які змагаються між собою, створення експертної групи, проведення різноманітних конкурсів, оцінювання їх результатів, нарахування певної кількості балів за правильність і повноту відповідей.

Уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). Особливості цих уроків полягають в опрацюванні найскладніших розділів навчальної програми, відсутності суб'єктивізму при оцінюванні (експертами виступають учні, дорослі, батьки). Вони спонукають до активної самостійної пізнавальної діяльності, вивчення додаткової літератури. Проводять їх наприкінці чверті, семестру, року. Уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя; уроки-парадокси). Передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, виступи перед аудиторією, обговорення, критику або доповнення опонентів. Сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи. Підготовка доповідей розвиває мислення, пробуджує інтерес, перетворює малоцікаве повторення на захоплююче зівставлення точок зору.

Уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіно-уроки, дидактичний театр). Проводять їх у межах діючих програм і передбаченого навчальним планом часу, викликають емоції, збуджують інтерес до навчання, спираючись переважно на образне мислення, фантазію, уяву учнів. Уроки-подорожування, уроки-дослідження (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-експедиційні дослідження, уроки-наукові дослідження). Зацікавлюють дітей, чий інтерес має романтичну, фантастичну спрямованість. Пов'язані з виконанням ролей, відповідним оформленням, умовами проведення, витівками.

Урок був, є і в образному майбутньому залишиться головною формою організації навчання та виховання учнів. Всі спроби знайти еквівалент уроку, замінити його іншими формами організації навчальних занять ні в Росії, ні за кордоном успіху не мали. Однак, це не означає, що урок – щось застигле і непорушна.

Пошуки нових форм організації уроку, підготовка і проведення таких уроків вимагає багато сил, енергії, часу.

Методично високоефективними, які реалізують завдання навчання, розвитку та виховання учнів є такі форми уроків, як: Уроки-семінари; -Заліки; -Конкурси; -Подорожі; -Інтегровані уроки; -Заняття-конференції; -Диспути; -Рольові.

Урок-лекція (проблемна; візуальна; лекція вдвох). Однією з ефективних форм нетрадиційних форм навчання є семінарські заняття. Їх ефективність помітно підвищується завдяки використанню, групової роботи

Семінар – це:

– вид учнівських занять, обговорення учнями під керівництвом викладача підготовлених повідомлень або доповідей;

– форма учнівського процесу, побудована на самостійному вивченні учнів за завданням керівника окремих питань, проблеми тим з наступним оформленням матеріалу у вигляді доповіді, реферату та його спільного обговорення.

Семінар-дослідження – форма, зміст якої полягає в придбанні та часткової реалізації знань із залученням у цей процес компонентів наукового

Уроки з різновіковим складом учнів. Їх проводять з учнями різного віку, спресовуючи у різні блоки матеріал одного предмета, що за програмою вивчається у різних класах.

Уроки-ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки – „Слідство ведуть знавці”, уроки-імпровізації, уроки-імітації). Передбачають виконання ролей за певним сценарієм, імітацію різнопланової діяльності, життєвих явищ. Особливо цінною є навчальна гра для школярів молодших класів, у яких конкретне образне мислення переважає над абстрактним. Проте деякі вчені вважають, що навчальні ігри дегуманізуюче впливають на учнів, оскільки дають можливість маніпулювати життям інших людей без одночасного підкорення системі

стимулюючих імпульсів, яка існує в реальному житті. В іграх єдиним сти-мулюючим началом є боязнь бути низько оціненим товаришами або педагогом. Багато хто з педагогів недооцінює дидактичний ефект навчальних ігор, хоч і визнає їх роль у підтриманні в учнів пізнавального ентузіазму.

Уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драми – діяльність, де неформальна драма створюється самими учасниками гри). Спрямовані на розвиток співробітництва і єдності у навчальній групі. Драматизація є засобом надання навчальному матеріалу і навчальному процесу емоційності. Забезпечує міжпредметні зв'язки з літератури, історії, предметів естетичного циклу тощо. Проте деякі педагоги застерігають від надмірного захоплення драматизацією, зокрема, при вивченні історії, що може зашкодити серйозному аналізу історичних подій. Уроки-психотренінги. Спрямовані на розвиток і корекцію дитячої психіки (пізнавальної, емоційно-особистісної сфери), виховання індивідуальності, цілісної та багатогранної особистості. Використовують їх при навчанні дітей різного віку. Психотренінги загострюють сприйняття, поліпшують розумову діяльність. Навчання прийомів самоконтролю, самоорганізації, самодисципліни, розвиток активності сприяють психокорекції особистості.

Дослідження. Термін дослідження означає „піддати науковому розгляду з метою пізнання, виявлення чого-небудь; вивчити, вивчати”. Семінар-дослідження включає три етапи і часто виходить за тимчасові та змістовні рамки одного-двох уроків:

- 1 етап. Підготовча робота: Постановка задачі;
Формулювання вихідної проблеми;
Планування семінару;
- 2 етап. Обговорення теми семінару:
-Реалізація функцій семінару (пізнавально-дослідна, виховна, практична, методична).
- 3 етап. Заключний – орієнтує:
Оцінка семінару та учасників;
Визначення ступеня завершеності вивчення теми;

- Обчислення питань, що підлягають подальшому дослідженню.

Семинар-дослідження може в якихось аспектах посилюватися або послаблюватися, мінятися. При внесенні на заняття елементів дослідження значною мірою підвищує інтерес учнів до історії, змушує їх більше міркувати, бачити закономірності розвитку, цінувати історичний досвід, більш целеноправлено шукати відповіді на складні життєві питання. Також в сучасній школі практикується такий вид семінарського заняття як „Круглий стіл”. Вираз „за круглим столом” розглядається:

- як зустріч, нарада на рівних правах, умовах;
- форми публічного обговорення чи висвітлення якихось питань, коли учасники висловлюються у визначеному порядку;
- нарада, обговорення чого-небудь з рівними правами учасників.

Термін дозволяє обчислити три його складових:

- невирішене питання;
- рівномірне участь представників всіх зацікавлених сторін;
- вироблення прийнятних для всіх учасників пропозицій, рекомендації з обговорюваного питання.

Його відмітною особливістю є поєднання індивідуальних і групових форм діяльності. Одні групи працюють над поставленими питаннями, інші групи виконують практичні завдання: скласти кросворд, лото, гру, скласти план. Наприкінці уроку учні розповідають про результати роботи. „Круглий стіл” – це семінарної заняття, в основу якого навмисно закладено кілька точок зору на одне і те ж питання, обговорення, яких підводить до прийнятних для всіх учасників позиціях або рішенням. Останнім часом все частіше використовується така нетрадиційна форма організації уроку, як „Мозковий штурм”.

„Мозковий штурм” на заняттях – це метод семінару, що містить цілеспрямовану орієнтування учнів на сприйняття і коментоване рішення складного питання на основі максимального розумової напруги учасника занять; доцільне, активну обдумування і обговорення питання. Досить часто вчителі проводять уроки-конкурси. Дана форма організації заняття дозволяє: перевірити міцність теоретичних знань, практичних умінь і навичок за весь курс навчання,

систематизувати знання учнів, формувати в учнів сумлінне ставлення до праці, свідоме ставлення до виконання трудових завдань: виховувати волю до перемоги, розвивати в учнів самостійність мислення, творчу ініціативу, активність.

Поряд з уроками, навчальна робота в школі проводиться у формі екскурсій. Слово екскурсія від латинського походження і в перекладі на російську мову означає вилазку, відвідування якогонебудь місця або об'єкта з метою його вивчення.

Під екскурсією розуміється така форма організації навчання, при якій учні сприймають знання, шляхом виходу і місця розташування об'єктів, що вивчаються (природи, заводів, історичних пам'яток) та безпосереднє ознайомлення з ними.

Екскурсії є досить ефективною формою організації навчальної роботи. У цьому відношенні вони виконують такі функції:

- за допомогою екскурсії реалізується принцип наочності навчання, бо в процесі їх учні, безпосередньо знайомляться з досліджуваними предметами і явищами.

- екскурсії дозволяють підвищувати науковість навчання і зміцнювати його зв'язок з життям і практикою.

- екскурсії сприяють технічного навчання, оскільки дають можливість знайомити учнів з виробництвом.

У навчальних програмах з кожного предмета встановлюється обов'язковий перелік екскурсій і визначається їх зміст. Екскурсії бувають:

- Краєзнавчі: організовуються з метою вивчення природи та історії рідного краю.

- Комплексні екскурсії.

Класифікація учнівських екскурсій залежить від того, які дидактичні завдання вирішуються в процесі їх проведення. З цієї точки зору виділяються два типи екскурсій. Одні з них служать засобом вивчення нового матеріалу учнів, інші використовуються для закріплення того матеріалу, Основне завдання екскурсії, вивчення нового матеріалу, який полягає в тому, щоб наочно повідомити учням нові знання.

При проведенні під час екскурсії закріплення того чи іншого матеріалу найважливіше завдання вчителя полягає в тому, щоб домогтися його ґрунтовного осмислення. Екскурсії передують

лекція, в якій розкривається її проблематика. Перед екскурсією учні отримують питання щодо її змісту. На них вони будуть відповідати після екскурсії на уроці підсумкового повторення.

Однією з форм уроку є урок-дискусія. Суть дискусії полягає в тому, що в результаті дослідження питання (теми) і виявленні труднощі в його рішенні, що вчаться в ході суперечки намічають спроби виходу (сприятливого результату) за дозволом проблемної ситуації. У той же час учні виявляють передумови виникнення даної проблеми, її витоки. Так народжуються проекти – різні гіпотези щодо її вирішення. Кожна група готує свій варіант вирішення проблеми, і вони обговорюються в ході дискусії.

Однією з моделей дискусії є „дебати” на основі роботи команд-суперників.

Ці команди ведуть суперечку навколо чітко сформульованого тези, який спростовує одна команда і захищає інша.

Іншу модель дискусії назвали „вертушка”, метою якої є залучення буквально всього колективу в обговорення. Дискусія спрямована на одночасне включення всіх учасників та активну полеміку з різними партнерами по спілкуванню.

Цілий ряд дискусійних занять може бути побудований на основі роботи ключової групи сильних хлопців і „аудиторії”. До них відносяться заняття за типом „круглого столу”. Також викладач може провести засідання „експертної групи”, де учні виступають з повідомленнями з проблеми, потім весь клас обмінюється думками про їх повідомленнях. Більш широкомасштабну дискусію можна провести за типом „симпозіуму”, коли готуються серйозні доповіді з протилежними оцінками проблеми, а весь колектив стежить за ходом виступів і бере участь в обговоренні. Вчитель грає важливу роль у проведенні дискусії. Він встановлює порядок в аудиторії і ставить проблему обговорення, конструктивно її формулює, пропонує перелік обговорюваних питань. По ходу обговорення він пояснює хлопцям завдання, пропонує стимулюючі питання, які спонукають учасників дискусії до пошуку вирішення проблеми, підсумовує висловлювання, виявляє розбіжності і розбіжності в оцінках груп, включає в дію пасивних учасників в оцінках груп і звертається до думки меншості, тим самим,

домагаючись всебічності і глибини обговорення проблеми колективом. Учитель, організовуючи дискусійні заняття, повинен пам'ятати певні правила. Він дає час на обдумування відповідей учнів, уникає невизначених питань, звертає увагу на кожну відповідь, змінює хід міркувань учня, уточнює і прояснює висловлювання учасників для всього колективу, задає конкретизують питання, спонукає учнів до поглиблення думки, тримає паузу, коли це необхідно.

У той же час учитель тримає в полі зору сам хід дискусії і оцінює учасників. Особливе значення надається роботі у групах, тому він повинен рівномірно, під силу, розподіляти учнів і рівнозначно їм допомагати в дискусії. Потім вчитель разом з експертами оцінює, чи правильно велося обговорення, хто висував ідеї, виявляються найбільш активні і пасивні учасники заняття. Виставляються оцінки, і дається домашнє завдання. Всі питання, які відносяться до теми обговорення, вчитель адресує всім учасникам розмови. На сучасному етапі розвитку освіти вчителя історії все частіше стали проводити уроки-презентації.

Презентація – це представлення будь-якої інформації. Презентація (слайд-фільм) на комп'ютері представляє собою серію слайдів. Слайди оформляються в єдиному стилі і містять інформацію, необхідну для ілюстрації під час уроку. Грамотне використання презентації підсилює мотивацію навчання та ефективність сприйняття учнями інформації. Застосування презентації наповнює новим змістом методику викладання, так як пропонує нові варіанти вирішення педагогічних завдань і розглядається як нове дидактичне засіб для організації учнівського процесу. Комп'ютерні презентації можна використовувати на різних етапах навчального заняття для досягнення своїх специфічних цілей:

При актуалізації знань комп'ютерну презентацію доцільно використовувати в першу чергу як засіб ілюстрації раніше вивченого матеріалу, основних визначень теми або розділу навчального матеріалу;

При формуванні нових знань комп'ютерна презентація використовується як ілюстрація яка демонструє засіб при поясненні нового матеріалу і як засіб для самостійного вивчення учнями основних визначень теми або розділу;

-При формуванні нових і розвитку наявних умінь – для ілюстрації, демонстрації того, як виконується те чи інше завдання вчителя;

При узагальненні, систематизації й повторенні теоретичного матеріалу теми, розділу або попереднього заняття – для виділення найбільш важливої навчальної інформації;

При оцінці та контролі знань учнів можливе використання мініпрезентації, у якій дано завдання вчителя. Можлива також форма контролю у вигляді письмового опитування, з ілюстрацією питань на екрані монітора. Таким чином, можна зробити висновок про необхідність впровадження в педагогічний процес нетрадиційних форм уроків, так як саме вони дозволяють зробити навчальний процес дійсно привабливим для учнів.

3. Методика організації і проведення різних форм нетрадиційних уроків з історії.

Розробка нестандартних уроків відбувалася у двох напрямках: поєднання різних форм навчання (урок-диспут, урок-лекція, урок-семінар тощо) та власне нестандартний урок.

Розглянемо найбільш поширені нестандартні уроки.

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

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

У міжпредметному (історія – географія) викладанні поширеною є тема „Відкриття європейцями Америки і морського

шляху в Індію”. Майже всі теми, вивчення яких будується за країнознавчим принципом, починаються з географічного опису країни (Стародавній Єгипет, Індія, Китай, Греція, Рим), отже, можуть поєднуватися з аналогічними темами з географії або навпаки. Історія та література також мають багато точок зіткнення: теми культури в історії та літературні твори, їх зміст, тематика, напрям, а з точки зору літератури – твір та історичні обставини його написання; суспільно-політична думка та суспільні погляди письменників; доля письменників на історичному тлі доби (наприклад, тема „Розстріляне відродження в Україні”); історична дійсність та її відбиття в літературі (наприклад, роман О. Толстого „Петр I” та Росія XVIII ст.) та ін.

Історія та іноземна мова. Інколи таке поєднання пов'язане з вивченням сучасного становища провідних країн світу за матеріалами зарубіжної преси. Для підготовки до уроку учні роблять переклади з іноземних видань, а безпосередньо на уроці узагальнюється інформація та порівнюється з вітчизняними публікаціями.

Бувають й інші міжпредметні уроки: історія – музика (вивчення музичної спадщини в той чи інший період історії); історія – образотворче мистецтво (художні напрями, читання творів живопису та скульптури) і навіть історія – фізична культура (тема „Олімпійські ігри Стародавньої Греції”. Інсценізація деяких змагань за сценарієм, створеним на основі вивчення історичного матеріалу).

Лабораторно-практичні роботи. Їхня мета полягає в отриманні навчальної інформації з першоджерел і побудові завершеної логічної конструкції. Цим розвиваються спеціальні уміння і навички, стимулюються пізнавальна активність та самостійність учнів¹². Наприклад: 7-й клас, тема „Народні виступи часів Київської Русі”. Метою роботи є розвинути в учнів уміння самостійно вивчати матеріал на основі історичного документа, виявляти причини і наслідки історичних подій. Хід уроку: прочитавши уривки з руських літописів, визначити причини, які спричинили ці виступи, та їх результати. Свої висновки записати у таблиці за такою формою: рік, місто, причини, результат.

Учні отримують картки з уривками з „Повісті минулих літ”, де йдеться про збір полуддя князем Ігорем, повстання древлян в Іскоростені у 945 р., про битву на річці Альті та повстання в Києві проти правління Ізяслава у 1065 р.; з „Печерського патерика”, де характеризується правління Святослава Ізяславовича; із „Збірника XII ст. Московського Успенського собору” – про події 1113 р. в Києві.

Після заповнення таблиці проводиться колективне підбиття підсумків. Для цього учням пропонується завдання: „Відомий російський історик початку XIX ст. М. Карамзін вважав виступи 945, 1068 та 1113 років наслідком досить невдалого правління Ігоря, Ізяслава та Святополка. Радянський історик Б. Греков та багато інших розглядали ці події як антифеодальні, спрямовані на поліпшення умов життя знедолених мас, які страждають від постійного утиску з боку панівних класів. Видатний геліобіолог і філософ О. Чижевський вважав, що всі ці події викликані дуже високою сонячною активністю та біосферними явищами. Ще раз перегляньте свої записи і доведіть свою думку”. Роботи оцінюються за виявлені учнями вміння, а не за позицією, що вони зайняли у дискусії.

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

Рольова гра вимагає від учнів конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доробити учням. Отже, пошук рішення проблеми покладається на школярів [10]. Прикладом може бути тема „Міжнародні відносини і зовнішня політика Німеччини, Англії, Франції, США, Японії напередодні I світової війни”. Клас поділяється на 5 груп, кожна з них докладно вивчає зовнішню політику однієї з країн. На уроці моделюється ситуація умовної зустрічі представників цих країн з метою підписання колективного договору про дружбу і ненапад. Але його підписання повинно здійснюватись, виходячи з історичних реалій часу, і не супроводжуватись територіальними поступками, контрибуціями, тобто тим, що суперечить політиці цих країн. Результатом гри є висновок учнів про можливість або неможливість запобігти I світовій війні.

Театралізована вистава. На відміну від рольової гри вистава передбачає більш чіткий сценарій, який регламентує діяльність учнів безпосередньо на уроці і збільшує їхню самостійність під час підготовки сценарію. Театралізовані вистави спрямовані на те, щоб викликати інтерес до навчання, і спираються на образне мислення, фантазію, уяву учнів. У 7-му класі при вивченні теми „Колоніальні загарбання європейців” після невеликої бесіди, яка дозволяє згадати основні географічні відкриття, учні отримують завдання визначити наслідки географічних відкриттів.

Значну групу уроків представляють прототипи – *імітації ділових зустрічей*, що відбуваються у повсякденному житті на різних рівнях і в різних сферах громадського життя: презентації, прес-конференції, брифінги, інтерв'ю, телемости, круглі столи і т.п. Імітуючи зовнішню форму організації такої зустрічі (протокол, ролі, професійну лексику й етикет, візитки, мікрофони і т.д.), учителі наповнюють їх навчальним історичним змістом і нетрадиційно проводять уроки систематизації та узагальнення. На незвичайних заняттях школярі здобувають досвід публічних виступів, участі в дискусіях і полілогах, проявляють ініціативи і прийняття рішень. Вільний обмін думками, обумовлений ігровими моментами, знімає напругу і розкриває особистісні якості й особливості учнів, розвиває комунікабельність і толерантність.

Поширеними є форми уроків історії, підказані темою і специфікою навчального матеріалу, наприклад „уявні екскурсії”. За своєю дидактичною метою ці заняття звичайно відносяться до уроків засвоєння нових знань, але дозволяють учням бути співучасниками досліджуваних подій, розвиваючи їх емпатичні здібності й особистісне відношення до минулого. Іноді вчитель історії перетворюється в екскурсовода і „веде” школярів-туристів по визначних пам'ятках міста Афіни, пропонуючи ставити запитання, складати карту екскурсії, ділитись враженнями. Шестикласники будуть „вести щоденники”, „писати листи”, „робити замальовки”, а в результаті яскраво, образно, зсередини пізнають природу давньої Греції і спосіб життя її мешканців.

Якщо уроки присвячені історико-культурній спадщині України й інших країн світу, то замість традиційного пояснення і

доповідей можна провести уроки-вернісажі, уроки-літературні салони, уроки-спектаклі і т. п.

Уроки-аукціони за своїми дидактичними завданнями належать до уроків контролю і корекції, але відрізняються ігровими формами підготовки і проведення. Розповідаючи про предмети, виставлені на „торги”, діти змагаються в знаннях про конкретну історичну епоху. За кількістю виграних лотів визначаються переможці і кращі знавці історії. Наприклад, для заключного уроку „Київська Русь: VIII–XI ст.” учні виконали макети князівського меча, шолома дружинника і кінської зброї, давнього ідола, слов'янського селища, князівського замка і т. п. Щоб виграти ці реліквії на аукціоні, було потрібно повніше за всіх розповісти про їхнє походження і призначення в державі.

Таким чином, всі уроки історії можна умовно поділити на традиційні і нетрадиційні (нестандартні). На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, уміннями та навичками, нестандартний урок спрямований на найбільш повне врахування вікових особливостей, інтересів, нахилів, здібностей кожного учня. Розробка нестандартних уроків відбувалася у двох напрямках: поєднання різних форм навчання (урок-диспут, урок-лекція, урок-семінар тощо) та власне нестандартний урок. Найбільш поширеними є інтегровані уроки, міжпредметні (поєднання матеріалу історії і географії, історії і літератури та інших предметів), дослідницькі та лабораторно-практичні роботи, евристичні уроки. Значну групу уроків представляють уроки-імітації ділових зустрічей: презентації, прес-конференції, брифінги, інтерв'ю, телемости, круглі столи і т. п., уявні екскурсії, уроки-вернісажі, уроки-літературні салони, уроки-спектаклі, уроки-аукціони тощо.

Завдання та запитання для самоперевірки:

1. Що називають нетрадиційним навчанням?
2. Назвіть 5 етапів підготовки і проведення нетрадиційного уроку.
3. Які аспекти ефективності нетрадиційного уроку ви можете назвати?
4. Що називають формою навчання?
5. Назвіть функції форм навчання.

6. Які позаурочні форми організації навчання ви знаєте?
7. Які нестандартні уроки ви знаєте?
8. Назвіть вимоги, яких необхідно дотримуватися під час організації та проведення уроку.
9. У яких напрямках відбувається розробка нестандартних уроків?
10. Назвіть цілі використання нетрадиційних форм уроку.

Лекція 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Очікувані результати: у ході вивчення теми студенти повинні отримати знання про поняття інноваційного навчання історії і технологічного підходу до навчання історії, дізнатися про методику реалізації проектної, модульної, лекційно-семінарсько-залікової технологій, проведення консультацій і колоквіумів у старших класах, навчитися використовувати інноваційні технології на уроках історії під час педагогічної практики.

План:

1. Дослідження проблеми інноваційного навчання історії.
2. Поняття інноваційних технологій навчання історії.
3. Проектна система навчання історії.
4. Модульні технології навчання історії.
5. Лекційно-семінарсько-залікова технологія.
6. Консультація як технологія навчання на уроках історії.

Баханов К. Навчання за інтегрованою системою // Історія в школі. – 2000. – № 5-6 – С. 37-43.

Баханов К. Навчання історії без підручника за технологією Ю. Троїцького // Історія в школі. – 2000. – № 7. – С. 28-31.

Баханов К. Навчання історії за проектною системою // Історія в школах України. – 2000. – №3. – С. 33-37.

Баханов К. Навчання у співробітництві // Історія в школах України. – 2005. – № 10. – С. 26.

Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. – 1996. – №1. – С. 20-25.

Баханов К. Шляхом інноваційного навчання // Історія в школах України. – 1999. – №4. – С. 19-25.

Лебедева Ю. Набути усвідомлених знань (Застосування проектної технології) // Історія в школах України. – 2005. – №4. – С. 37-40.

Фідря О. Історія повсякденності: проблеми методології та джерелознавства // Історія в школах України. – 2005. – №4. – С. 43.

Основні поняття і терміни: інновації, інноваційне навчання, педагогічні технології, проектна технологія, модульна технологія,

лекційно-семінарсько-залікова технологія, семінари, колоквіуми, консультації

1. Дослідження проблеми інноваційного навчання історії.

Педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття, потреб суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь, і відповідного мислення. Школа як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно, інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду

Термін „інновація” почав використовуватися у вітчизняній дидактиці на початку 90-х років ХХ ст. Вважають, що це слово в перекладі означає „оновлений”, „новизна”, „змінювання”.

Застосування терміну „інновація” у сфері освіти було пов'язане з поширенням поглядів на сучасне суспільство як на постіндустріальне, в якому освіта відіграє одну з провідних ролей.

Видатний педагог К.Д.Ушинський відзначав, що педагогічна література завжди виконує подвійну функцію. Вона “вириває вихователя з його замкненого, присипляючого середовища, вводить його до шляхетного кола мислителів, які присвятили все своє життя справі виховання” та надає можливість “не обмежуватися вузьким колом власної плідної діяльності”, роблячи загальним здобутком “його досвід, думку, яку він виробив у власній практиці, нове питання, що народилось у його голові”. В цьому розумінні дидактична література віддзеркалює процеси, що відбуваються в теорії та практиці педагогічної науки.

За радянських часів розвиток педагогічної науки міцно пов'язувався із завданнями, що висувала держава перед школою на певних етапах свого розвитку. Тому періодизація історії педагогіки повністю відповідала більшовицькій періодизації історії СРСР. На початку 90-х рр. Я.І. Бурлака та Ю.Д. Руденко запропонували нову періодизацію розвитку педагогічної науки в Україні, взявши за основу визначені істориками основні етапи історії України у ХХ ст., а саме: 1) 1900–1917 рр. – національне відродження; 2) 1917–1920 рр. – становлення української державності; 3) 1920–поч.30-х рр. – відродження національної школи та педагогіки; 4) 30–40-і рр. – уніфікація та сталінізація шкільного життя; 5) 50–80-ті рр. – розвиток школи й педагогіки за умов тоталітаризму; 6) з поч. 90-х рр. – новий етап розвитку української школи в умовах незалежності.

Наприкінці 90-х рр. Н.М. Гупан, виходячи з того, що в основу періодизації мають покладатися не тільки зміни в суспільному житті України, а й у змісті, методології й підходах до вивчення педагогічних явищ, виділив такі періоди української історико-педагогічної науки: 1) ХІХ–поч.ХХ ст. – становлення і формування основ вітчизняної історико-педагогічної науки; 2) 20-ті рр. – пошук нових підходів до предмету та змісту історії педагогіки; 3) 30–80-ті рр. – становлення і розвиток історико-педагогічної науки на основах марксистсько-ленінської партійно-класової методології; 4) перша половина 90-х рр. – спроби переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки.

Протягом перших трьох десятиліть ХХ ст. українська шкільна історична дидактика розвивалась в одному напрямку зі світовою педагогічною наукою, якій у цей час був притаманний пошук нових підходів до змісту й організації навчання. Умовно цей період можна поділити на два етапи: від 90-х рр ХІХ ст. до початку 20-х рр. – поява певних поглядів на мету шкільної історичної освіти, метод її здійснення, апробація на практиці нових методів навчання – та 20-ті рр. – створення і поширення інноваційних дидактичних систем. Починаючи з 30-х рр. і до кінця 80-х рр., радянська історична дидактика розвивалась ізольовано від передових країн світу, ґрунтуючись на більшовицько-інтерпретованому формаційному підході та

партійно-класових позиціях. З початку 30-х до середини 50-х років відбувається догматизація змісту історичної освіти, авторитаризація й консерватизація методики навчання, з середини 50-х рр. до кінця 80-х рр. здійснюються спроби модифікувати методику навчання за допомогою втілення передового педагогічного досвіду та нових педагогічних ідей у широку практику.

З кінця 80-х років у методиці навчання починається інноваційний період, якому притаманні пошук нових методологічних позицій, формування змісту шкільної історичної освіти на нових засадах, упровадження нових форм і методів навчання, навчальних технологій і методичних систем. Але якщо наприкінці 80-х рр. перегляд змісту історичної освіти відбувається під впливом “нового мислення” та загальної демократизації суспільства і супроводжується трансформацією форм і методів навчання, то з початку 90-х рр. зміст історичної освіти докорінно змінюється, а пошуки в методиці набувають системного, технологічного характеру, українська шкільна історична дидактика поступово інтегрується в європейський освітній простір. Кожний з цих періодів певним чином збагатив теорію і практику навчання історії в школі, що знайшло відображення в педагогічній літературі.

Педагогічна література з проблем оновлення процесу навчання історії в школі (термін інновація починає вживатися лише в останньому десятиріччі) є досить різноманітною і умовно може бути поділена на кілька груп. Першу групу складають історико-ретроспективні огляди розвитку шкільної історичної освіти за визначений проміжок часу, здійснені на матеріалі СРСР провідними радянськими дидактами та методистами Л.П. Бушиком, Р.В. Вендровською, А.Г. Колосовим, Ф.П. Коровкіним, І.П. Наульком, П.А. Некрасовим, О.І. Стражевим та іншими, а також на матеріалі власної республіки українськими методистами М.М. Лисенком, В.К. Майбородою, О.І. Пометун, О.І. Самоплавською, Г.К. Швидько та іншими. У доробках цих авторів, відповідно до прийнятих у часи їх написання педагогічних парадигм і періодизацій, висвітлюються основні етапи розвитку шкільної історичної освіти, простежується спадкоємність загальних підходів до навчання, визначення його

змісту, форм і методів, виявляються основні напрями дидактичних досліджень, розглядаються зміни в змісті та організації навчання історії в школі. Найбільш повним і ґрунтовним у цьому плані є дисертаційне дослідження О.І. Пометун, у якому автор намагається відійти від догм і стереотипів, що склалися за радянських часів, побудувати ретроспективний аналіз генезису і розвитку шкільної історичної освіти в Україні у ХХ ст. на конструктивно критичній основі.

До другої групи робіт належить огляд нових педагогічних ідей у методиці навчання історії в школі, а також форм, методів і прийомів діяльності під кутом зору аналізу стану розробки певної дидактичної проблеми: підвищення пізнавальної активності та розвитку історичного мислення учнів (Н.Г. Дайрі, І.Я. Лернер, В.О. Комаров та інші), формування історичних понять та мотивації навчання учнів (П.В. Гора, В.К. Демиденко, О.М. Невський, О.З. Редько та інші), дослідницької діяльності учнів на уроці історії (К.О. Баханов), використання сугестопедичного підходу у навчанні (Т.О. Чубукова), методики роботи з краєзнавчим матеріалом (Я.І. Треф'як), використання інновацій при підготовці вчителів історії (С.О. Нікітчина, А.А. Булда) тощо. В основному це – дисертаційні матеріали й публікації, написані на їх базі. У цих роботах дослідники шляхом аналізу змін, що відбувалися у вивченні названих проблем, частково висвітлюють основні педагогічні інновації в навчанні історії в школі.

Третя група досліджень – публікації авторів інноваційних ідей та їх послідовників, описи досвіду інноваційної діяльності, а також форм, методів і засобів навчання, які при цьому застосовувалися. Ця група робіт досить широка і носить характер першоджерел, тому ми докладніше зупинимося на її аналізі в подальшому викладі, разом з оглядом літератури, присвяченій аналізу конкретних інновацій, яка складає четверту групу.

2. Інноваційні технології навчання історії.

Інноваційні технології – це нові прогресивні методи навчання, що спрямовані на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності нових безпрецедентних ситуаціях.

Під інноваціями у навчанні розуміють (у широкому значенні) процес створення й поширення нових засобів (нововведень) для

роз'яснення тих педагогічних проблем, які досі вирішувалися по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї; форми та методи навчання.

Термін “система” досить широко використовується в педагогічній літературі у поєднанні з поняттями “освіта” і “виховання”, головним чином, у значенні плану, порядку розташування складових частин цілого, а також як синонім стрункого, обґрунтованого, послідовного учіння.

Виходячи із загального визначення системи як поняття, система навчання в дидактиці тлумачиться як детермінований цілями комплекс елементів, який динамічно функціонує і вміщує в собі вчителів, учнів, зміст навчання, соціально-матеріальне середовище, а також взаємозв'язки між елементами, або як сукупність характерних способів керівництва навчальною роботою, прийомів і методів навчання, які реалізують певну педагогічну концепцію.

Щодо кількості і значення основних компонентів навчання як системи існують різні точки зору. Н.Кузьміна визначає п'ять елементів системи: метод, навчальну інформацію, засоби навчання, педагога і учнів. І.Лернер включав в систему вчителя, учнів, зміст освіти, засоби і методи навчання, причому зміст освіти виступає у нього як мета навчання.

В.Онищук, В.Паламарчук складовими системи навчання виділяли мету, зміст, мотиви навчальної діяльності, форми, методи, прийоми і засоби навчання, контроль і корекцію вчителя, самоконтроль і самокорекцію учнів, результат навчальної діяльності.

Під інноваціями у навчанні розуміють (у широкому значенні) процес створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для розв'язання тих дидактичних проблем, які вирішуються звичними, традиційними методами, а також результат творчого пошуку нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: нові технології, оригінальні дидактичні ідеї, форми і методи навчання.

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і подання учневі певної

суми знань, а, перш за все – на інтелектуальний розвиток особистості учня. На думку відомого американського педагога, не так вже важливо чогось вчити дітей, як важливо створити ситуацію, в якій дитина просто могла б вчитися сама і робила б це з задоволенням.

Засвоєння знань як основа навчання у традиційній системі, в інноваційному навчанні знаходиться на другому плані. Вони використовуються як засіб інтелектуального розвитку учня, формування його творчого потенціалу. Якщо брати історію просто як далекі в часі від нас події, – пише інший американський педагог Дж. Дьюї, – то тоді вона стає мертвою, нерухомою. Лише тоді її вивчення учнями набуває соціального, педагогічного значення, коли її розглядають як образ соціального життя людини та розвиток людства. Отже, на перший план в інноваційному навчанні висувається вироблення в учнів певних навичок наукового сприйняття історії, а саме:

1. Розвивати розуміння того, як минуле раніше було представлене та інтерпретоване.

2. Збирати та аналізувати матеріали, що надходять з різних джерел, і критично використовувати ці матеріали в історичному контексті (пам'ятаючи ключові ознаки і характеристики періоду розвитку суспільства або ситуації, що розглядаються).

3. Вибирати поміж різними версіями або тлумаченнями минулого кілька точок зору і давати їм оцінку.

4. Відрізнити факт від вимислу, викривати упередженість, необ'єктивність, стереотипність, шаблонність.

5. Робити незалежні та виважені оцінки і досягати справедливих і збалансованих рішень на підставі аналізу доступних фактів та вивчення широкого кола можливостей.

6. Розуміти, що ті чи інші історичні висновки можна знову оцінювати у світлі нових або заново переглянутих фактів.

Інноваційне навчання являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчання, одиницею управління якою є цілісна навчально-проблемна ситуація. У такому навчанні акцент зміщується з традиційних організаційних форм і методів на творчу імпровізацію вчителя, на його можливість відкривати, розробляти, удосконалювати і застосовувати творчі пізнавальні завдання для учнів. В загальних рисах можна говорити про

пріоритети інноваційного навчання. Таким пріоритетом інноваційного навчання є групова та індивідуальна форма навчання. Групове навчання залучає до спільної роботи 5-6 учнів. У такій групі активно використовується спільний потенціал для розв'язання спільних завдань.

Отже, в інноваційному навчанні на перший план висувуються творчі і продуктивні завдання, які визначають суть і мотиви вибору навчальної діяльності учнів.

Поряд з поняттям іновації у навчанні вживається термін „інноваційне навчання” – навчання, спрямоване на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності в нових, можливо безпрецедентних ситуаціях.

Інноваційні підходи до навчання історії, діляться на два основних типи, які відповідають репродуктивній і проблемній орієнтації освітнього процесу. 1) Інновації модернізації, що модернізують навчальний процес, направлений на досягнення гарантованих результатів у рамках його традиційної репродуктивної орієнтації.

Основним є технологічний підхід до навчання історії спрямований, насамперед, на повідомлення учнем знань і формування способів із за зразком, орієнтований на високо ефективне репродуктивне навчання. Інновації трансформації, що перетворюють традиційний навчальний процес історії, спрямований на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової учбово-пізнавальної діяльності. Відповідний пошуковий підхід до навчання спрямований, насамперед, на формування в учнів досвіду самостійного пошуку нових знань, їхнє застосування в нових умовах, формування досвіду творчої діяльності в сполученні з виробленням ціннісних орієнтацій.

Репродуктивна й проблемна орієнтація освітнього процесу історії, втілюються у двох основних інноваційних підходах до перетворення навчання історії, технологічному й пошуковому.

Технологічний підхід модернізує традиційне навчання історії на основі переважної репродуктивної діяльності учнів, встановлює розробку моделей навчання історії, як організації досягнення учнів, чітко фіксованих еталонів засвоєння. У рамках цього підходу, процес навчання історії, орієнтований на традиційно дидактичні задачі репродуктивного навчання історії,

ставиться як конвеєрний процес із чітко фіксованими, детально описаними, очікуваними результатами.

Пошуковий підхід перетворить традиційне навчання історії на основу продуктивної діяльності учнів, визначає розробку моделей навчання, як інсценуємого учнями освоєння нового досвіду. У рамках цього підходу до навчання історії є розвиток в учнів можливостей самостійно освоювати новий досвід; орієнтиром діяльності педагога, і учнів, є породження нових знань, способів дій.

Інновація освіти – це цілеспрямований процес часткових змін чи цілеспрямована зміна, що полягає у появі нової технології або в зміні принципів, на яких ґрунтується функціонування якоїсь системи навчання.

Безперервна педагогічна освіта перебуває в постійному оновленні й удосконаленні, їй притаманні динамізм, гнучкість, удосконалення якості змісту, навчальних планів, програм і підручників, інноваційних систем навчання та педагогічних технологій.

В педагогічній науці є ряд класифікацій інноваційних педагогічних технологій, на які можуть орієнтуватися педагогічні та методичні працівники.

При використанні інтерактивних методик важливим є звернення до думки учня, як при постановці мети уроку, так і при підбитті підсумків уроку. Дуже важливо знати, чи досягли учні очікуваних результатів уроку.

Тому мета уроку повина бути зрозумілою учням і посильною для досягнення. Одним із головних прийомів є фіксація мети, очікуваних результатів на дошці (щоб вона завжди була перед очима учнів) з поверненням до поставленої мети наприкінці уроку, або переконатися, що її досягнуто.

3. Проектна система навчання історії

Проектна система (метод проектів, метод цільових завдань) – організація навчання за якої учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування і виконання практичних завдань-проектів.

Своїм підґрунтям проектна система має концепцію Дж.Дьюї, що обумовило її схожість з лабораторною системою. Мета

навчальних проектів спрямована на створення умов для самонавчання учнів, збудження їхньої ініціативи, інтересів і особистих устремлінь.

Відповідно до мети, навчання за проектною системою складається з ряду дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що відомості, отримані від одного дослідів, сприяють розвиткові і збагаченню цілого потоку інших дослідів.

Автор проектної системи навчання американський педагог В.Кілпатрик вважає, що вивчення історії має бути зосереджене на соціальних проблемах людства в минулому і сучасному. Більша частина сучасної історії має поступитися місцем вивченню соціальних стосунків людей, соціальних проблем, які містять в собі більше історії, ніж є їх у історичних працях.

На сьогоднішній особливу увагу привертає дослід реалізації методу проектів, розробленого Р.Курбатовим (Росія). Основні положення цього проекту:

1. Надання максимально можливого ступеня свободи учням у питаннях змісту, форми роботи і складності завдань.

2. Пріоритет дослідницької діяльності.

3. Підключення до навчання всього досвіду дитини.

4. Побудова освіти як відповідь на реальні запитання учнів.

5. Поєднання раціонального та інтуїтивного у пізнанні.

6. Рівні можливості „сильних” і „слабких” учнів.

Інноваційний проект Р.Курбатова побудований на синтезі відомого методу проектів і школи „діалогу культур” та діалогової методики як складової.

Навчання за цією системою відбувається у три підходи: 1) - 5 класи – перше знайомство з матеріалом, який вивчатиметься в наступних класах; 2) 6-10 класи – кожному класу відповідає певна епоха, яка і вивчається в цьому класі; 3) 11 клас – осмислення всього, що вивчалось у попередні роки.

Теми проектів обігруються в кількох варіантах: „нотатки мандрівника” („листи”, „щоденник”), які пишуться від імені історичної особи або від першої особи – учасника подорожі. Наприклад, мандрівка по Спарті чи Афінах; ситуація рішення, коли учень повинен зіграти роль певного історичного персонажа і, відповідно до власних переживань, прийняти рішення; діалоги,

коли учень має можливість вести розмову з важливих світоглядних питань.

Приклади колективних проєктів:

6 клас: 1) „Розкопки стародавнього Шумеру” (історія, мистецтво) – участь у складі експедиції Вуллі. 2) „Шліман розкопує Трою” (історія, мистецтво). 3) „Афінська демократія” (історія) – греки, які потрапили в полон до персів, доводять їм переваги демократії. 4) „В платонівській академії” (історія, діалоги, мистецтво) – звіт про стажування в академії. 5) „Мандрівка по Спарті і Афінах”. 6) „Реконструкція образу громадянина Афінської держави” (література, мистецтво, історія) – аналіз текстів Платона та Арістотеля.

7 клас: 1) „Хроніка останніх днів Риму” (історія) – складання хроніки. 2) „Послушник монастиря бенедиктинців” (історія, література, мистецтво) – лист молодій людині-послушника з роздумами про життя ченця. 3) „Діалоги з Августином” (діалоги, історія).

8 клас: 1) „Залиши надію кожен, хто сюди заходить” (історія, література) – образ „Пекла” у Данте в контексті культури Постренесансу. 2) „Заповіт Рабле” (історія, література) – складання тексту про ідеал людини майбутнього.

9 клас: 1) „Я пізнаю тут переодягнених аристократів (історія) – присутність і прийняття рішення на засіданні Конвенту від 21 лютого 1793 року. 2) „Гільйотина для Робесп`єра” (історія, література) – допомогти Робесп`єру врятувати республіку. 3) „Побачення з Банапартом” (історія) – промова на обіді на честь імператора.

Кожен проєкт має орієнтовний сценарій, який визначається темами індивідуальних проєктів та орієнтовними запитаннями до них.

Приклади індивідуальних проєктів: 1) „Що означає звільнити селян?": Як звільнення селян відіб`ється на їхньому становищі? Як відіб`ється скасування кріпацтва на інтересах держави? 2) Напишіть за анонімного рецензента коментарі до „Руської Правди” і дайте його оцінку цього документу. 3) Дворянство є основою Російської імперії, її становим хребтом. Так це чи ні, обґрунтуйте свою точку зору. 4) Національні окраїни Російської

імперії, їх подальша доля. Від імені М.Грушевського зробіть відповідний історичний аналіз.

В Україні проектне навчання використовується переважно у вигляді методу самонавчання учнів як підготовчий етап до значущого в межах теми уроку.

Методист К. Баханов у монографії „Життєтворчі проекти у навчанні історії України” наводить приклади застосування цієї технології на уроках. Зокрема вчитель історії рівненської гімназії Л.Червяцова постійно використовує різні види проектів, поєднуючи їх з іншими активними методами навчання: ігрові проекти, проекти як підготовка до дискусії, творчі учнівські доробки (складання історичних задач, загадок, нестандартних запитань, віршів, інтерв'ю тощо), логічні вправи та асоціативне конструювання, ілюстроване проектування (карикатури, малюнки, прийоми „Створюємо музей”, „Знімаємо кіно”, „Вернісаж” тощо), пошуково-дослідницькі проекти (аналіз історичних джерел, додаткової інформації, ілюстративного матеріалу, написання есе, рефератів тощо), учнівські проекти як наочний зразок. Виконання учнями проектів сплановано вчителем таким чином, щоб охопити всіх учнів кілька разів на рік.

Цікавим є досвід учительки гімназії №5 м.Кіровограда Н.Грищенко. Вивчаючи в одинадцятому класі в курсі історії України тему “Україна в умовах десталінізації (1956–1964 роки)” на повторювально-узагальнювальний урок учням подається проектне завдання: аркуш з написом “Радянська Україна. 1962 рік” з чистими колонками. “Про що писала газета?”, “Про що газета мовчала?”

В десятому класі по завершенні теми “Україна в боротьбі за збереження незалежності (1918–1920 роки)” учні отримують проектні завдання: на основі аналізу історичних документів підготуватися до виступу від імені політичного діяча на Конгресі українських політиків (умовна дата 1923 рік). На конгрес запрошуються М.Грушевський, В.Винниченко, В.Липинський, Ф.Лизогуб, В.Голубович, С.Петлюра, М.Василенко, П.Христюк (це і є теми індивідуальних проектів).

На конгресі розглядаються питання: “1) Якою повинна бути Українська держава за формою правління? 2) Політика якого

уряду на початку ХХ століття була ефективнішою? 3) Яких помилок хотілося б уникнути? 4) Чи можна було утворити єдиний антибільшовицький фронт? Звіт про виконання проектних завдань відбувається на уроці-конгресі”.

Різновидом проектного навчання є так звана технологія групової творчої справи.

У посібнику “Методика викладання історії” В. Курилів пропонує впроваджувати метод проектів паралельно з іншими методами навчання в різних класах, але з певною періодичністю, надаючи цій роботі системності. Як зразок дослідниця наводить декілька видів проектів. Один із них – *“Папка з газетними статтями”*. Метою такого проекту є допомога учням знайти цікаву тему, призвичаїти їх до селективного використання преси, привчити до обов’язкового ознайомлення з різними поглядами на проблему та різними джерелами, виробити критичне ставлення до преси. Сутність проекту. Учні обирають тему (перелік може бути запропонованим) в межах курсу, що вивчається. Вибирають 10 статей з теми, причому не більше п’яти з однієї газети.

Оформлюють папку: а) на титульній сторінці вказують тему, прізвище учня, вчителя, вміщують ілюстрацію; б) пишуть вступ, де визначають мету діяльності; в) статті з аналізом розміщують на аркушах (подається назва газети, дата, автор публікації, мета, з якою вона написана, характер статті (інформативна чи контраверсійна), джерела інформації автора, ступінь переконливості та збалансованості статті й власні судження щодо публікації; г) загальні висновки за проектом. Оцінювання.

Максимальний бал – 100, з них 20 балів – титул, вступ, висновки; 20 балів – опис змісту; 40 балів – аналіз статей; 20 балів – стиль, грамотність та загальний вигляд роботи.

“Інтерв’ю з очевидцем”. Мета – ознайомити учнів з людиною, яка пережила історичну подію, довести, що історія жива і розвивається навколо нас, дати нагоду самостійно підготувати 10 запитань для інтерв’ю; ознайомити учнів з реальними подіями, дати можливість спілкуватися з представниками старшого покоління, навчитися підсумовувати зібрані факти; практикувати історичний підхід у пошуку інформації. Завдання: Написати статтю до газети на базі інтерв’ю з учасником історичної події в Україні (20-30-40-50-60-х роках).

Виберіть один період. Хід виконання: вибрати одну особу для інтерв'ю. Підготувати 10 запитань. Провести інтерв'ю. Проаналізувати зібрану інформацію. Придумати заголовок. Написати статтю. Структура статті: а) вступ – представлення учасника та події; б) основна частина – подання конкретної інформації; в) підсумки. Можливі теми:

“Українізація”, “НЕП”, “Великий голод”, “Репатріації”, “Життя в концтаборах” тощо. Оцінювання. Максимальний бал 100, з них 10 – підготовка (заголовок, питання, якість збору інформації, 25 – фактичний матеріал, 25 – виклад матеріалу, 25 – стиль, оригінальність, грамотність, 15 – ілюстрації та ініціативність.

„*Опис історичного роману*”. Мета – зацікавити учнів історією, навчитися оцінювати вплив історичних осіб та груп на життя людей, добувати відомості про історичні події з літератури, описувати історичні події, ідеї та постаті. Сутність.

Учні вибирають художній твір про історичні події, що вивчаються, і роблять його опис за визначеною структурою.

Структура опису: а) вступ: назва, рік і місце видання, обсяг, відомості про автора; б) зміст: історичний період, сюжет, головні дійові особи; в) основна частина: відображення у романі політичного, економічного, релігійного, військового життя та побуту з конкретними прикладами; г) критика: характеристика стилю, змісту, логіки викладу; д) висновки: загальне враження про книгу. Оцінювання. Максимальний бал – 100, з них 10 – оформлення, 15 – вступ, 30 – історичний зміст, 15 – критика і висновки, 20 – загальна композиція опису, стиль і грамотність, 10 – логіка викладу.

4. Модульні технології навчання історії

Старшій школі пред'являються нові вимоги до організації навчальної діяльності школярів, починаються спроби її технологізації, тобто розробляється комплекс оптимальних дидактичних умов взаємодії обов'язкових, взаємозалежних засобів, прийомів і методів, об'єднаних у систему, що гарантує прогнозований результат. У зв'язку з цим, у старшій школі поступово набирає популярність модульна технологія, що одержала популярність з 1972 року, коли в педагогіці вона

називалася „модульна система”. Після Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1972 р. у Токіо, де обговорювалися проблеми освіти дорослих, модульна система (технологія) була визнана як найбільш ефективна для безперервного навчання не тільки для дорослих, але і для старшокласників. Цей вид освітньої технології широко застосовується у вузах. Сучасна старша профільна школа страждає від насиченості навчальних програм: один предмет змінюється іншим у пліні дня, на вивчення деяких з них відведений всього одна година на тиждень, хоча рівень складності навчального матеріалу досить високий. Форсоване проходження матеріалу (найчастіше традиційними методами) перешкоджає засвоєнню, головним, тут виступає „виконання” програми. Така ситуація особливо актуальна для вивчення суспільних дисциплін, у тому числі й історії, у старшій школі, де необхідно вивчити і засвоїти великі обсяги навчального матеріалу.

Фрагментарне включення уроків-лекцій, колоквіумів, семінарів, заліків у практику викладання суспільних дисциплін у середній ланці загальноосвітньої школи (5-8 класи) логічно виростає в модульну систему викладання в старших (9-11) класах.

Найбільше повно основи модульної системи навчання розроблені П. Юцявічене й викладені в монографії „Теорія й практика модульного навчання” (Каунас, 1989 р.).

Основні відмінності модульного навчання від інших систем навчання:

- блокова (модульна) побудова навчального матеріалу;
- мотивація навчальної діяльності на основі визначення цілей;
- учитель спілкується з учнями, як за допомогою модулів, так і безпосередньо з кожним учнем індивідуально;
- кожен учень працює більшу частину часу самостійно, таким чином, може визначити рівень своїх знань, побачити пробіли в знаннях й уміннях;
- організація самоконтролю і зовнішнього контролю формування навчальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу на основі рефлексії учня і вчителі.

Використання на уроках історії модульної технології навчання спрямовано на досягнення наступних цілей:

- активізація навчального процесу;
- підвищення рівня засвоєння досліджуваного матеріалу;
- мотивація навчання;
- розвиток здатностей до саморегуляції діяльності, її самооцінці;
- розвиток навичок співробітництва й ділового спілкування.

І як очікуваний результат – це здатність й уміння учнів працювати творчо, самостійно добувати знання, вникати в сутність явищ, осмислювати, аналізувати й узагальнювати їх.

Модульне навчання дає можливість індивідуалізації змісту й процесу навчання з погляду раціоналізації.

Суть раціоналізації:

- індивідуалізований зміст навчання;
- вибір учнями шляхів і темпу засвоєння;
- можливість постійної корекції процесу навчання за допомогою контролю й самоконтролю.

Принципи модульного навчання:

- модульності;
- виділення зі змісту навчання відособлених елементів;
- динамічності;
- паритетності;
- різнобічності методичного консультування;
- усвідомленої перспективи;
- дієвості й оперативності знань;
- гнучкості.

Методика модульної системи заснована на уявленнях про те, що всякий урок повинен сприяти як засвоєнню нової інформації, так і формуванню вмінь і навичок обробки цієї інформації. Таким чином, логічно використовувати блокову (модульну) організацію подачі матеріалу, а саме: лекція (урок вивчення нового матеріалу), семінар, дослідження, лабораторна робота (уроки удосконалення знань, умінь, навичок), колоквиум, залік (контрольні уроки, уроки обліку й оцінки знань і умінь).

Модульна технологія цікава й ефективна для старшої школи тим, що вона дозволяє вдало сполучити нові підходи до навчання й стандартні методичні рецепти традиційної системи.

Невід'ємною частиною модульної технології є рефлексія, як один з компонентів навчальної діяльності школярів. Це реально підвищує рівень розуміння й осмислення досліджуваного матеріалу. Модульна технологія дозволяє варіювати темпи проходження матеріалу і його структуру, тобто будується відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння історичних знань. Системність у підборі прийомів і методів створює комплекс взаємозалежних дидактичних умов, що сприяють швидкому просуванню в розвитку учнів під час вивчення історії. Як показує досвід, застосування технології приводить до росту компетентності і вчителів, і учнів.

Функція педагога – від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Взаємодія учень–учитель відбувається за допомогою модуля.

На першому етапі для вчителя найголовніше завдання – розробка модульної програми (тематичне планування теми курсу).

Планування системи уроків по великих розділах у цілому дозволяє логічно побудувати навчання, виділити матеріал, що повинен бути відображений у його результатах.

При вивченні матеріалу великими блоками необхідні умови:

1. Чітка організація всього навчального процесу;
2. Постановка цілей і завдань навчання для всього блоку;
3. Сполучення словесних, наочних методів;
4. Широке залучення учнів до різних видів самостійної діяльності;
5. Комбінований спосіб контролю: письмова відповідь, усний виклад, взаємоконтроль;

У кожному великому блоці тем виділяється кілька модулів:

1 модуль (1-2 уроки) – усний виклад учителем основних питань тем, розкриття вузлових понять;

2 модуль (3-5 уроків) – самостійні й практичні роботи учнів, які під керівництвом учителя працюють із різними джерелами інформації, проробляють матеріали тем, обговорюють, дискутують. На цьому етапі проводяться уроки-практикуми, конференції, ігри, презентації;

3 модуль (1-2 уроку) – повторення й узагальнення теми.

4 модуль (1-2 уроку) – контроль знань учнів по всій темі.

Проводити модульні уроки, а головне готувати їх не просто. Потрібно велика попередня робота:

1. Слід ретельно проробити весь навчальний матеріал теми для кожного уроку окремо; виділити головні основні ідеї й сформулювати для учнів інтегруючу мету, де вказується, що саме до кінця заняття учень повинен вивчити, знати, уміти, зрозуміти й т.д.

2. Визначити зміст, обсяг і послідовність навчальних елементів, вказавши час, що відводить на кожен навчальний елемент і вид роботи.

3. Підібрати додатковий матеріал, наочні приладдя, технічні засоби навчання, а також завдання, тести, історичні диктанти для учнів.

4. Розробити своєрідний методичний посібник для учнів, який необхідно розмножити в кількості, що відповідає кількості учнів у клас.

Методичний посібник для учнів – це технологічна карта (тест) уроку, яка містить у собі:

- цільовий план дій для учнів (планування результатів діяльності для учнів на уроці);

- зміст досліджуваного матеріалу в постановці конкретних питань, що відповідають програмі курсу;

- посібник із засвоєння матеріалу (види діяльності учнів, які представляють форми роботи, способи добування знань, у результаті чого учень опановує різними прийомами самоосвітньої роботи);

- покажчик кількості балів, що допомагає зробити самооцінку знань, умінь і навичок, отриманих на уроці;

- блоки, у яких навчальні елементи показують послідовність виконання завдань. Вони зв'язані між собою логічною побудовою, вимагають практичного тренування у формуванні знань, умінь і навичок;

- самоконтроль за ходом навчання на уроці виражається в підрахунку зароблених балів і самооцінці, відповідно до пропонованих норм. Кількість балів варіюється залежно від складності й обсягу матеріалу й на кожному уроці може бути різним;

– рефлексія дає можливість учням оцінити пропоновані способи навчання, ступінь складності; виразити задоволеність або незадоволеність самим собою.

Працюючи на уроках за блочно-модульною технологією, учитель повинен здійснювати контроль за результатами навчання. Використовуються такі види контролю:

- системний аналіз уроку;
- тематичний (контроль знань учнів по блоках);
- підсумковий контроль (за результатами чвертей).

Для цього використовуються різні форми: тестування, індивідуальна співбесіда, залік, творчі роботи.

6. Лекційно-семінарсько-залікова технологія

Для школи це новий тип технології, що складає з форм навчальної діяльності, характерних для вузів. Оскільки старша школа орієнтована в більшій мірі на вступ до вузу, у ній реалізується профільне навчання, тому старшокласників варто заздалегідь готувати до нового освітнього середовища. Для вчителя історії оволодіти даною технологією нескладно, окремі її елементи давно широко застосовуються в школі. Проте, вчителю варто освоїти наступні технології:

- підготовки до лекції, семінару, заліку, дискусії, консультації, колоквиуму;
- організації навчальної діяльності
- керування навчальною діяльністю учнів;
- самоаналізу результатів навчання і т.п.

Поряд з цим технологія включає ряд універсальних дій учителя: планування уроку (системи); технологію добору форм навчання; доцільність зміни видів діяльності й ін.

Лекційно-семінарсько-залікова технологія – це системний комплекс дидактичних умов, що включає оптимальні форми, методи і засоби, що забезпечують раціональні шляхи навчання і розвитку школярів. Це модульна технологія. Лекція, семінар, залік у єдності і взаємозв'язку реалізують задачі навчання і розвитку. Застосування даної технології дозволяє швидкими темпами якісно, на рівні осмислення вивчити великі блоки навчального матеріалу. Як показує досвід, тривалість лекції не більша 1-2 уроків.

Шкільна лекція – це форма організації навчального процесу, що орієнтує учнів на вивчення конкретної теми, на засвоєння основних подій, зв'язків, закономірностей, головних ідей (усіх видів історичних знань, що будуть перераховані пізніше). Допускає широку демонстрацію особистого ставлення вчителя й учнів до навчального матеріалу. Передбачається великоблочний, на узагальненому рівні виклад учителем навчального матеріалу з необхідними акцентами (для кожного класу – різними). У ході лекції вчитель акцентує увагу учнів на основні думки, закономірності, ідеї теми (блоку тем). Шкільна лекція дозволяє показати учням у більш узагальненому вигляді ті явища, в основі яких лежать конкретні події, докладно описані в тексті підручника. Особливість шкільної лекції у використанні елементів бесіди, проблемних і розвиваючих ситуацій, відпрацьовування понять з метою активізації учнів, залученні їх до співробітництва.

Після шкільної лекції вчитель планує семінар, як форму творчого пошуку знань, їхнього осмислення і закріплення. Питання до семінару вчитель пропонує наприкінці лекції, призначає його терміни (від 3 до 10 днів), додаткову літературу. За необхідності визначаються доповідачі і співдоповідачі.

Шкільний семінар – форма заняття, що представляє собою групове співробітництво учнів і вчителя з обговорення проблеми, теми під безпосереднім керівництвом педагога. Це не спосіб перевірки й оцінки навчальних досягнень учнів, а специфічна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає творче вивчення програмового матеріалу. Семінар дає можливість учням усвідомити знання, здійснити самоконтроль самостійно набутих знань. Виступи на семінарах вимагають ретельної домашньої підготовки від учнів, роботи з першоджерелами, схемами, таблицями, картами. Під час проведення занять можуть народжуватися нові ідеї, змінюватися точки зору, переоцінюватися судження і висновки. Методична цінність семінару для школи полягає в тому, що в ході його підготовки і безпосередньо в процесі діяльності, забезпечується розвиток самостійного мислення в учнів, формуються загально-навчальні інтелектуальні уміння (у процесі групування інформації, її аналізу, узагальнення і т.п.). Недопустиме

перетворення семінарів у механічне заслуховування підготовлених доповідей, тому що створюється фрагментарність сприйняття інформації, культивується пасивність аудиторії. Доцільно, поряд із семінаром, включати в дану технологію практичні заняття. У дидактиці немає єдиної класифікації семінарів. Проте їх можна розподілити на наступні:

- вивчення нового матеріалу;
- інтегрований;
- комбінований;
- повторювально-узагальнюючий;
- контролюючий.

Учителю важливо визначити місце і значимість планованого семінару в досліджуваній темі; у розвитку учнів і відповідно до цього визначати його тип і зміст.

Перевірка якості знань учнів при лекційно-семінарській системі занять здійснюється на залікових уроках. Залік – форма перевірки знань і навичок, отриманих на семінарських і практичних заняттях. Це один з рівнозначних компонентів лекційно-семінарсько-залікової технології. Залік – форма розвитку учнів, їхньої самоосвіти і самонавчання, перевірки і контролю знань і умінь, передбачених програмою. На жаль, дані форми засвоєння матеріалу не знайшли ще належного застосування в практиці викладання суспільних дисциплін старшої школи. Тим часом, досвід педагогічної практики багатьох учителів показує їхню надзвичайну ефективність і раціональність використання.

За змістом заліки класифікуються:

- розвиваючі (різноманітні питання і завдання дослідницького характеру);
- коригувальні;
- контролюючі.

У залежності від педагогічних задач, визначається тип заліку. За формою організації заліки поділяються на: усні, письмові, письмово-усні, комп'ютерні, диференційовані.

У результаті застосування лекційно-семінарської системи занять у загальноосвітній школі, в учнів формуються основні організаційно-практичні уміння і навички. Потім у практику навчання вводяться колоквиуми, залікові уроки, що передбачають

уміння вільно орієнтуватися в засвоєному матеріалі, системно викладати його, висловлювати свою думку на основі аналізу різнопланової інформації.

6. Консультація як технологія навчання на уроках історії

Консультація (у перекладі з латинського „нарада”) – „додаткова допомога викладача в засвоєнні предмета”. Уроки, позаурочні заняття даного типу необхідно проводити перед підсумковим (колоквиумом, заліком, „контрольним зрізом”, самостійною роботою) з метою роз’яснення найбільш складних питань навчальної теми. Консультація може бути елементом будь-якої модульної технології, але на її основі може бути створена самостійна педагогічна технологія.

Як показує практика, консультацій потребують як окремі учні, так і цілі класи. Ці уроки сприяють розвитку самооцінки учнів, аналізу, глибини, міцності засвоєння знань. Консультацію варто розглядати як методичну технологію, що передає сукупність методів і засобів, що сприяють засвоєнню конкретного навчального змісту визначеним контингентом учнів.

Теми консультацій визначаються вчителем, відповідно до інтересів і потреб учнів. Причому, консультації можуть бути як змістовного плану, так і за способами формування загально-навчальних інтелектуальних умінь (спостереження, слухання, читання, класифікації, самоконтролю).

Колоквиум

Колоквиум (у перекладі з латинського „бесіда, розмова”) – форма навчального заняття, що розглядається як бесіда викладача з учнями з метою перевірки знань. Як і консультація, колоквиум може розглядатися частиною модульної технології, так само існувати у виді окремої педагогічної технології.

На відміну від вузів, де на проведення колоквиумів виділяється не менше 2-3 годин, шкільна система обмежує вчителя 40-45 хвилинами. У цих умовах заняття проводяться в щільному темпі, використовуючи швидку зміну видів діяльності учнів, спираючись на гарну організаційну підготовку роботи. При всій удаваній складності проведення цієї форми занять, колоквиуми успішно застосовуються в 9-11 класах. Як показує практика, вже в 5-8 класах виправдане використання елементів

колоквіуму, але з застосуванням ігрових моментів: жартівливих завдань, ігор „гарячий м'яч”, „питання-відповідь”, текстів з помилками, змагальних вправ. Для фронтальної роботи наприкінці уроку можливо використовувати словниковий (понятійний) диктант, або тестові завдання. Тим часом, досвід роботи показує, що часте застосування колоквіумів недоцільне. Подібні форми перевірки і контролю знань можливо використовувати як підсумкове узагальнення наприкінці вивчення великої за обсягом теми.

Фрагментарне включення уроків-лекцій, колоквіумів, семінарів, заліків у практику викладання суспільних дисциплін логічно переростає в модульну систему викладання в старших (9-11) класах.

Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Що таке інновації у навчанні історії?
2. Яка мета застосування інновацій у процесі навчання?
3. Розкрийте поняття „педагогічні технології”.
4. Які технології у навчанні історії вам відомі?
5. Яка історія виникнення і використання проектної технології?
6. Які переваги блочно-модульної технології навчання історії?
7. Назвіть особливості лекційно-семінарсько-залікової технології.
8. У яких класах і чому доцільно використовувати дану технологію навчання історії?
9. Назвіть класифікації шкільної лекції, семінару, заліків.
10. Чим зумовлене проведення колоквіумів на уроках історії і яка їх особливість у середній школі?

Лекція 4. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Очікувані результати: у ході вивчення теми студенти повинні визначити місце ігрових методик у навчанні історії, знати різні підходи до класифікації дидактичних ігор, види і форми їх проведення на уроках історії, отримати знання з підготовки і проведення уроків з використанням ігрових методик.

План:

1. Значення дидактичних ігор у навчанні історії.
2. Класифікація ігрових методів навчання історії.
3. Структура, види та форми проведення ігор на уроках історії.
4. Підготовка вчителя до уроку з використанням ігрових технологій.

Література:

Камбалова О. Навчаємося у грі (Нетрадиційні види уроків узагальнення і повторення з історії стародавнього світу) // Історія в школі. – 2006. – № 10. – С.41 – 45; № 11. – С.15-17; №12. – С.40-44.

Карнацевич В. Інтелектуальні ігри на уроках історії: З досвіду роботи [Електронний ресурс] Режим доступу // [http://www.osvitaua.com/attach/2169/IUg11471\(Str3-10,24\).pdf](http://www.osvitaua.com/attach/2169/IUg11471(Str3-10,24).pdf).

Машіка В. Навчальні (інтелектуальні) ігри з історії [Електронний ресурс] Режим доступу // <http://mashika.com.ua/navchalni-intelektualni-igri-z-istoriyi>

Мороз П. Історія стародавнього світу у кросвордах і чайнвордах (Дидактичні ігри для 6 класу) // Історія в школах України. – 2004. – №5. – С.24-26.

Охредько О. Гра – це діяльність. Дидактична гра на уроках історії стародавнього світу / Олег Охредько // Історія в школах України. – №2. – 2005. – С. 39–43

Павленко Л. Словесно-ігрова форма навчання (на прикладі теми „Культура та релігія народів Передньої Азії”) // Історія в школах України. – 2001. – № 6. – С.23-28.

Худобець О. Місто Рим та його жителі. Історична гра-вікторина // Історія в школах України. – 2006. – №9. – С.37-41.

Якубець А. Використання рольової гри на уроках всесвітньої історії в 11 класі // Історія в школах України. – 2002. – №3. – С. 35–38.

Основні поняття і терміни: дидактична гра, гра на уроці історії, репродуктивні ігри, творчі, пошукові, ретроспективні ігри, рольові, тренінгові ігри, імітаційні та неімітаційні ігри, ігри колективні, групові та індивідуальні, структура дидактичної гри, учасники гри, етапи підготовки і проведення дидактичних ігор.

1. Значення дидактичних ігор у навчанні історії

Дидактична гра є однією з унікальних форм, що дозволяють зробити цікавою і захоплюючою не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але й буденні кроки з вивчення матеріалу, які здійснюються в рамках відтворюючого та перетворюючого рівнів пізнавальної діяльності – засвоєння фактів, дат, імен та ін.. Цікавість умовного світу гри робить позитивно забарвленої монотонну діяльність із запам'ятовування, закріплення або засвоєнню історичної інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції дитини.

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

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

Гра – це природна для дитини форма навчання. Вона – частина його життєвого досвіду. Оскільки навчання – це „процес цілеспрямованої передачі суспільно-історичного досвіду;

організація формування знань, умінь, навичок”, можна сказати, що дидактична гра – умовна цікава для суб'єкта діяльність, яка спрямована на формування знань, умінь і навичок. Учитель, який використовує гру, організовує навчальну діяльність, виходячи з природних потреб дитини, а не виключно зі своїх міркувань зручності, порядку, доцільності.

У процесі гри дитини здійснюється життєвий баланс між ним і дорослою людиною. У повсякденному житті дорослий майже завжди виступає в якості суб'єкта: виховуючого, ведучого. Дитина, відповідно, об'єкт: виховуваний, якого навчають, ведений. Це стає стереотипом відносин, який маленька людина не в силах змінити. У силу сформованих стереотипних взаємин з дорослим, дитина, що є об'єктом і суб'єктом одночасно, не завжди може виявити свою суб'єктивну сутність. У грі ж він вирішує цю проблему, створюючи власну реальність, творячи свій світ.

Зупинимося на найбільш важливих, на наш погляд, психолого-педагогічних можливостях, які можуть бути використані на уроках історії. По-перше, і це зазначалося багатьма дослідниками, гра – це потужний стимул у навчанні, це різноманітна і сильна мотивація. За допомогою гри набагато активніше і швидше відбувається збудження пізнавального інтересу, почасти тому, що людині за своєю природою подобається грати, іншою причиною є те, що мотивів у грі набагато більше, ніж у звичайної навчальної діяльності. Ф.І. Фракіна, досліджуючи мотиви участі школярів в іграх, зауважує, що деякі підлітки беруть участь в іграх, щоб реалізувати свої здібності і потенційні можливості, не знаходячи виходу в інших видах навчальної діяльності, інші – щоб отримати високу оцінку, треті - щоб показати себе перед колективом, четверті вирішують свої комунікативні проблеми і т. п. По-друге, у грі активізуються психічні процеси учасників ігрової діяльності: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття, мислення.

Гра емоційна за своєю природою і тому здатна навіть саму суху ситуацію пожвавити і зробити яскравою, що запам'ятовується.

У залежності від цілей уроку, його змісту, знань учнів, застосовуваних методів і прийомів навчання. К.Д. Ушинський

зазначав: „На початковій стадії навчання має поєднуватися з цікавістю, або у своєму змісті, або у своїй формі. Зловживання розбещує учнів, тому все має бути використане в міру”. Цікавий матеріал можна використовувати на всіх етапах уроку: при опитуванні, при вивченні нового матеріалу, коли потрібно в узагальненій формі виявити отримані на уроках знання і вміння школярів. Багато ігор можна використовувати з метою перевірки знань дітей по кратному характеристиці об'єктів і явищ.

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

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

Методисти давно виділили два найважливіших ознаки навчальної історичної гри: наявність прямої мови (діалогу) учасників і уявної ситуації в минулому або сьогоденні

(останньому випадку – для обговорення минулого).

2. Класифікація дидактичних ігор

На сьогоднішній день існує багато класифікацій ігор. Наявність різноманітних класифікацій дидактичних ігор зумовлене різними підходами до визначення поняття: „дидактична гра”.

Найгрунтовніший огляд класифікацій здійснив К. Баханов. Він класифікує ігри за методикою їх проведення, дидактичною метою та її досягненнями.

За методикою проведення ігри поділяються на:

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

За дидактичною метою вони бувають :

- актуалізуючими ;
- формуючими;
- узагальнюючими ;
- контрольнo- корекційними.

Осадчук Р.І. поділяє дидактичні ігри „на операційно-рольові і навчальні (ділові) ігри. Між собою вони різняться рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів”.

Саме за цим критерієм Осадчук Р.І. поділяє ігри на:

– репродуктивні, які передбачають створення ситуацій, диспутів та ін. Мета їх – відтворити в пам'яті, поглибити, удосконалити учнівські знання.

– проблемно-пошукові – узагальнювальні, які передбачають елементи пошуку. Мета їх – виявити нові взаємини між учителем та учнями.

– творчі ігри, які готують до пізнавальної діяльності в процесі виконання завдань. Мета їх: – „виявити нові випадки прояву загального в конкретному”.

Ще одну класифікацію дидактичних ігор знаходимо в російської дослідниці М. Короткової, яка поділяє дидактичні ігри на уроках історії на ділові – це такі, що „моделюють ситуацію

більш пізньої епохи порівняно з тією, що вивчається та ретроспективні – це ігри, де моделюється ситуація, в якій учень стає свідком або учасником минулих подій. В свою чергу дослідниця ретроспективні ігри поділяє на: рольові та нерольові.

Рольові поділяються на: театралізовані вистави та проблемно-дискусійні ігри, а нерольові – конкурсні і маршрутні ігри.

Ігри на основі заданого алгоритму (ребуси, кросворди, шарада тощо), вікторини Короткова називає тренінговими іграми.

Дослідниця О.Л. Кожем'яка визначає такі класифікації ігор :

1) за характером педагогічного процесу :

- пізнавальні, тренувальні, контролюючі та узагальнюючі ;
- пізнавальні, виховні, розвиваючі ;
- репродуктивні, продуктивні, творчі ;
- комунікативні, діагностичні та інші.

2) за характером ігрової методики ігри поділяються на :

- ділові та предметні ;
- імітаційні та мотиваційні, пов'язані з моделюванням вірогідної поведінки учнів у тій чи іншій ситуації; функціональні, що є прекрасним інструментом для систематизації знань, формування певних умінь та навичок ;

– організаційно-діяльнісні, яким притаманні зіткнення думок, розбіжності інтересів, елементи новизни.

Також О. Кожем'яка виділяє такі ігри як інтелектуальні, сюжетно-рольові, творчі.

Інтелектуальні ігри „ є перехідною ланкою від інтересу до форми навальної діяльності, способу оволодіння знаннями, закладають основу інтересу до частково-пошукового евристичного способу засвоєння знань, сприяють закріпленню позитивних інтелектуальних емоцій (подиву, захоплення тощо)”.

Щодо сюжетно-рольових ігор, то дослідниця зазначає, що вони посідають особливе місце в моральному вихованні дитини. Ці ігри мають здебільшого колективний характер, бо відтворюють сутність відносин у суспільстві. Авторка вказує, що основними компонентами рольової гри є тема, зміст, уявна ситуація, сюжет і роль. Сценарій такої гри існує, але він не є жорстким правилом, а слугує лише зразком, у межах якого розвивається імпровізація.

Творчі ігри, за словами Кожем'яки, забезпечують можливість самовираження через одержані знання. Застосування творчих ігор ґрунтується на достатньо сформованій ігровій діяльності.

Дослідниця Літова класифікує ділові ігри таким чином :

1) за рівнем пізнавальної самостійності – репродуктивні, конструктивні, творчі;

2) за особливістю ігрової реальності – імітаційні та неімітаційні;

3) за змістом ігрових ситуаційні, виробничі, організаційні, управлінські, педагогічні, соціально-психологічні;

4) за метою, що реалізується в ігровому процесі – виробничі, навчальні, дослідницькі. Літова також ґрунтовно дослідила й виокремила ознаки й особливості ділової гри:

– умовність гри (імітація у грі моделі реального процесу);

– наявність загальних цілей в учасників гри;

– розподіл ролей між учасниками гри, їхня взаємодія один з одним;

– наявність конфлікту, різних точок зору учасників гри щодо проблеми, що розглядається;

– не передбачення розвитку й результату гри;

– наявність системи стимулювання й санкцій.

О.Пометун і Г.Фрейман, дотримуючись класифікації М. Короткової. Зазначають, що рольові ігри та комплексні ігри вимагають ретельної підготовки від учителя і що саме рольові ігри є найцікавішими для дітей.

Дослідники зазначають, що рольові ігри поділяються на театралізовані вистави, театралізовані ігри й проблемно-дискусійні ігри .

Вони визначають відмінність між театралізованими виставами і театралізованими іграми. У театралізованих іграх „більша вага імпровізації, хоча дійство й наближене до епохи, що „оживає, а ситуація загалом не модернізується”.

Кожем'яка також класифікує ігри за кількісним залученням учасників. За цими параметрами дослідниця виділяє наступні групи :

– ігри, в яких одночасно беруть участь всі присутні (різні ігри на увагу, в яких гравці одночасно повинні піднімати руки, таблички з відповідями, плескати в долоні тощо);

– ігри, в яких беруть участь всі, але неодноразово і всі думають, напружують пам'ять, увагу, вирішують певні завдання, але відповідають по черзі;

– ігри, в яких присутні розбиваються на команди, що безпосередньо змагаються одна з одною. За їхніми діями з нетерпінням стежать всі. У разі потреби уболівальники можуть допомогти команді здобувати бали за допомогою правильної відповіді чи дозволеної підказки.

Потрібно зазначити, що ігрові уроки можна проводити у вигляді індивідуальної, колективної та групової діяльності.

Колективна діяльність – це така форма співробітництва, за якої самі учні є активними та рівноправними учасниками досягнення загального пізнавального завдання спільними зусиллями під керівництвом вчителя.

Найпростішим способом співробітництва учнів є фронтально-колективна робота. Вона полягає в тому, що вчитель ставить перед всім класом завдання, у вирішенні яких бере участь як колектив школярів, так кожен учень індивідуально.

Більш складною є групова робота. Вона полягає у спільних зусиллях учасників груп, спрямованих на вирішення поставлених завдань: спільне обговорення та вибір способів рішення цих завдань, взаємодопомога та керівництво. У дидактиці під груповою роботою розуміють таку організацію навчальних занять, за якої групі школярів ставлять єдине пізнавальне завдання, для рішення якого необхідні об'єднання зусиль усіх учасників, їх тісна взаємодія.

Дослідник О.В. Барнінець поділяє ігри на імітаційні та неімітаційні. Він виходить з того, що усі ігри, у їх величезній різноманітності, за своєю сутністю можна поділити на два типи: 1) ті, основу яких складає сюжетно-рольовий компонент; 2) ті, в яких змагальна та умовна ознаки переважають над іншими. Це дає підстави взяти за визначальний елемент виду гри наявність/відсутність імітації (імітація ідентифікується з наслідуванням, підробленням під що- або кого-небудь, тобто перенесенням на себе якогось образу). Отже, на його думку, наявність або відсутність рольової ознаки стає вихідною для створення зовнішньої оболонки ігрового процесу, що веде до поділу ігор на імітаційні (або рольові) та неімітаційні.

Розігрування будь-якої ролі в умовах класичного інсценування або „одноосібного візиту” у сучасність, чи „сучасного дослідника” у минуле є вже інсценуванням. Зокрема, такі види ділових ігор як „суд”, „прес-конференція” або „наукова лабораторія”, незважаючи на відсутність традиційного розігрування ролей, все ж ґрунтуються на рольовій сутності. Відповідно, наслідуючи поведінку судді, підозрюваного, журналіста чи науковця, учень все одно вдається до імітації. Отже, ділова гра є підвидом імітаційної або рольової.

Другий різновид рольової гри – ретроспективні ігри. Їх аналіз виявляє доцільність їх розподілу на театралізовану виставу (інсценування за чітким сценарієм), театралізовану гру (інсценування з елементами імпровізації з боку учнів, коли вони самостійно висловлюють власну думку від імені історичного персонажа) та проблемно-рольову гру дискусійного характеру (роль надається одночасно з проблемою, яку мають вирішити учні самостійно). Методично виправданою стає поступова „підготовка” учнів до сприйняття ігор, що передбачає певний алгоритм у їхньому застосуванні: 1) театралізована вистава за типом „оживлення картини” – сценарій готується з допомогою вчителя; 2) театралізована вистава з атрибутами костюмів, декорацій – навантаження зі складання сценарію також лягає на вчителя; 3) театралізована гра – тексти персонажів пропонується скласти самим учасникам; 4) проблемно-дискусійна гра – самостійна робота учнів над складанням сценарію.

Неімітаційні ігри, як зазначалося вище, не мають у своїй основі копіювання та наслідування, відповідно, вони є нерольовими, або тренінговими. Ці ігри поділяються на: 1) ті, що можуть містити завдання одного типу („Бліцопитування”, „Історичні шахи”, „Ланцюг питань”); 2) ті, що складаються із сукупності конкурсних завдань (КВК, вікторина, змагання). З огляду на це, неімітаційні ігри розмежовуємо на одновекторні та багатовекторні. Окрім того, тренінгові ігри поділяються за сутністю виконання завдання: ігри, які вимагають дотримання чи виконання певних умов (відновити карту чи реставрувати текст), закріплюємо як умовні; виконання яких відповідає чіткому графічному зображенню (ребуси, кросворди, шаради) – як графічні.

Невід'ємна ознака неімітаційних ігор полягає в їхній конкурсній сутності. Якщо цей момент буде втрачено, відповідно буде втрачено і сутність ігрової діяльності.

Не кожний нетрадиційний вид роботи можна назвати грою, оскільки він має відповідати її умовам: вільна розвивальна діяльність, яка відбувається за бажанням учнів заради задоволення від процесу діяльності, творчий, імпровізаційний, активний характер, емоційне піднесення, суперництво, конкурентність, наявність прямих і непрямих правил.

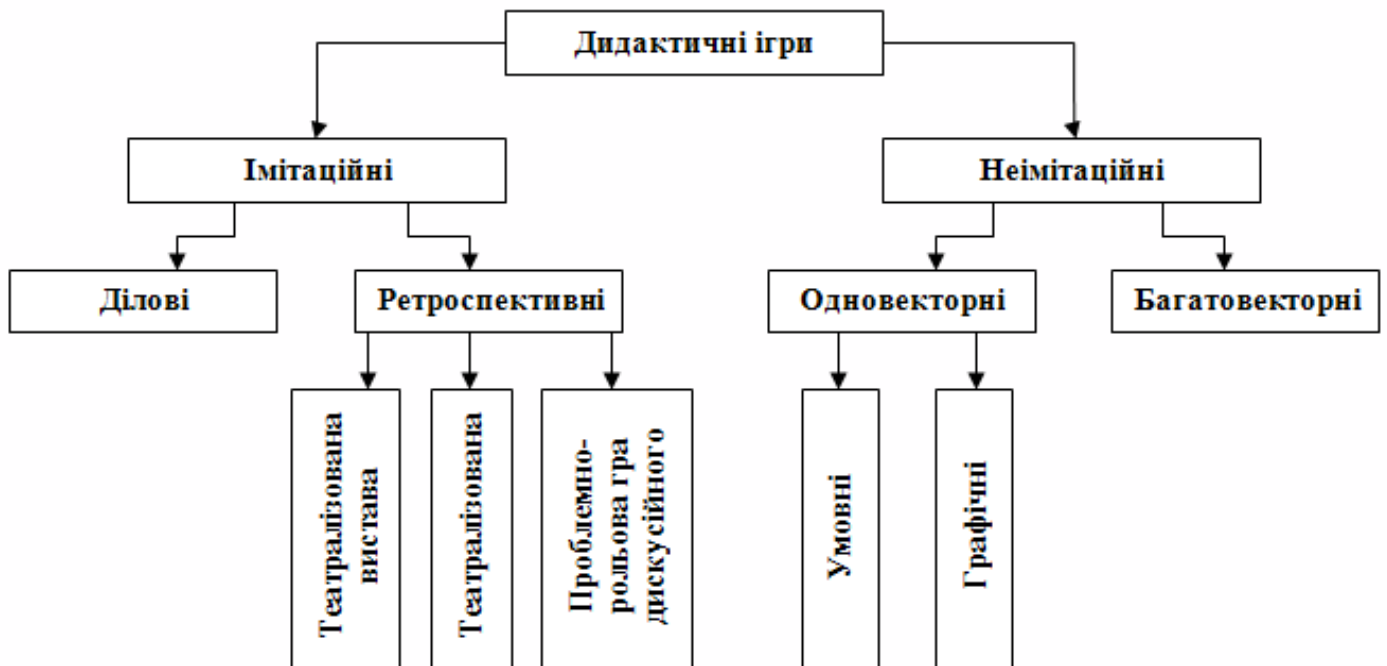


Схема 1. Класифікація дидактичних ігор у навчанні історії

3. Структура, види та форми проведення ігор на уроках історії

Структуру гри наводить в своїй праці „Методика проведення ігор и дискусий на уроках истории” М.В. Короткова. До структури гри вона включає такі елементи:

- мета – те, до чого прагнуть, чого хочуть досягти за допомогою гри (наприклад, окремі ігри можуть застосовуватися з такими цілями: формування умінь і навиків, закріплення набутих знань з проблеми вивчення і впровадження досвіду, аналіз ефективності й поширення досвіду);

- роль – дії, які учасник гри відтворює в ситуації, що імітується;

- зміст – це те, що становить сутність ігрового процесу;

– сюжет – сукупність дій, подій, в яких розкривається головний зміст гри;

– ситуація – це сукупність обставин, положень, певний фрагмент практичної діяльності учасників гри.

Розрізняють такі основні групи ігор.

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

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

У процесі гри-обговорення відтворюється уявна ситуація нашого часу – диспут, симпозіум, „круглий стіл”, телеміст, кінозйомка, телепередача та ін. У своїй навчальній основі такі ігри дуже близькі до дискусій, цілком будуються на навчальному діалозі. Як правило, вони орієнтовані на імпровізацію, хоча обов'язково мають певну програму, план. Так, на уроці-кіностудії три „режисери” створюють свої творчі об'єднання, підбирають „сценаристів”, „звукооператорів”, „дикторів”, „акторів”. Учні отримують завдання познайомитися з літературою з проблеми, визначити жанр фільму, написати сценарій, створити ілюстрації, підібрати музику, підготувати афішу. Доцільно розповісти школярам про можливі жанри фільму: документальний фільм-хроніка, заснований на відтворенні ходу подій; художній фільм-спогад на документальній основі (з мемуарів і інших джерел); художній фільм-діалог, побудований як розмови учасників подій; фільм-екранізація літературного твору .

Гра-дослідження будується на уявній ситуації, що виникає в наші дні. На відміну від гри-обговорення вона заснована на індивідуальній діяльності її „героя”, який пише нарис, лист, шкільний підручник, фрагмент книги, статтю в газету, наукову доповідь.

Завдання в такій грі можуть бути дуже різноманітними, але всі вони припускають використання учнем раніше отриманих знань і творчий підхід до виконання завдання.

1. Прокоментуйте назву глави.

2. Зіставте документ з вашими власними знаннями про цей період. Висловіть думку про роль шкільного підручника історії в ідеологічному впливі на суспільство. Підтвердіть його текстом.

3. Як співвідносяться реальні події, що відбувалися в країні, та їх відображення в підручнику?

4. Напишіть власний варіант цього розділу.

Ретроспективні ігри.

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

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

Ретроспективні ігри допомагають учневі „вжитися” в історичний час, відчутти колорит епохи. Побачити конкретних людей з їх світорозумінням і вчинками, „на деякий час стати розумнішими, сміливіше, благороднішими, справедливіше”.

І.В. Кучерук пропонує всі ретроспективні гри розділити на кілька підвидів:

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

2) формально-конструктивні ігри, при яких в сюжет і уста „очевидців” подій вкладаються їх власні оцінки, що враховують їх життєвий досвід, досвід історичного розвитку (ці ігри називають також театралізованими);

3) неформально-конструктивні ігри, які можуть відступити від чіткого сюжету і регламенту, дають простір уяві і творчої діяльності учасників (інша назва – рольові ігри дискусійного характеру).

З урахуванням сучасного досвіду проведення ретроспективних ігор в цю класифікацію необхідно внести уточнення. Їх можна умовно розділити на рольові і нерольові.

Нерольові ігри близькі до ігор з зовнішніми правилами, але вони відтворюють історичне минуле, їх дія відбувається в далеку епоху. Доцільно розрізняти підвиди нерольових ігор.

Конкурсні ігри моделюють ситуацію минулого, в якій люди певної епохи демонструють свою майстерність, досягнення, кмітливість. Вчитель отримує можливість перевірити знання учнів, а учасники гри – застосувати ці знання. Змагальний дух гри „запалює” хлопців, різко підвищує мотивацію до пізнання минулого. Такі, наприклад, „Олімпійські ігри в Стародавній Греції”, „Місто майстрів” (про середньовічне місто), „На ярмарок в Шампань” (про середньовічну торгівлю), „Європейці в Новому Світі” (про Великих географічних відкриттях) і ін.

Маршрутні ігри (уявну подорож, заочна екскурсія) – це особлива форма уроку, коли учні переносяться в минуле і „подорожують” до певної просторової середовищі (прогулянка по древньому місту, плавання по річці, політ на хронолете та ін.) Вони чітко визначають географічні контури історичної дійсності, намічають маршрут, придумують зупинки, фрагменти бесід (інтерв'ю) з людьми, яких вони «зустрічають» в подорожі. Особливість цих ігор полягає в тому, що учні не отримують очевидних для них ролей. Якщо ці ролі їм пропонуються, то гра набуває рис рольової і нерольових одночасно.

Рольові ігри засновані на розігруванні певних ролей учасників історичних подій в уявній ситуації минулого. Прийнято виділяти кілька підвидів рольових ігор.

Театралізовані вистави мають чітко прописаний сценарій, відтворюють різні образи і картини минулого, припускають наявність костюмів і декорацій. Сенс полягає не тільки в «пожвавленні» минулого, а й у подальшому обговоренні розіграних сцен у класі. Тут важливі асоціації, коли діти розпізнають час і місце дії, історичні явища, представників різних соціальних верств.

Театралізовані ігри відрізняються тим, що тексти персонажів не прописані заздалегідь, а народжуються в процесі гри. Тут більше імпровізації, але «осучаснення» минулого не

допускається, гра повинна відновлювати реальну історичну епоху. Сценарій або програма гри задають її загальний хід. У театралізованій грі, на відміну від уявлення, можуть брати участь всі учні даного класу.

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

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

Тренінгові ігри.

Наведена вище класифікація історичних ігор заснована на трьох головних критеріях:

- характер ролей учасників;
- умови уявної ситуації;
- жорсткість сценарію,
- співвідношення „заданості” та імпровізації у діяльності учасників.

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

Учасники гри.

Учитель може брати участь у грі в наступних ігрових ролях:
– інструктора, що пояснює правила гри і наслідки ігрових дій;

- судді, що підтримує хід гри, контролюючого дотримання правил, що оцінює діяльність школярів;
- тренера, що дає завдання, підказує, як діяти в тій чи іншій ситуації, підбадьорюючі учасників, що підтримує гру;
- голови (провідника), що дає імпульс до гри, що регулює весь її хід, підводить підсумки і сопоставляючого модельовану ситуацію з реальною.

Ролі учнів: актори; глядачі; експерти.

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

Глядачі вивчають додаткову літературу, виконують завдання, беруть участь в обговоренні, висловлюють своє ставлення до подій, співвідносять театральні образи з власною системою цінностей, подумки створюють свій план гри, ставлять себе на місце акторів.

Експерти аналізують гру, порівнюють модельовану ситуацію з реальною, оцінюють гру акторів. По ходу гри вони роблять записи, створюють картки аналізу. Наприкінці гри вони виступають з результатами експертизи, виставляють оцінки учасникам, відзначають найбільш і найменш вдалі моменти, звертають увагу на поведінку персонажів, адекватність реакції глядачів. Кожному учаснику гри видається пам'ятка про порядок участі в грі.

4. Підготовка вчителя до уроку з використанням ігрових технологій

За допомогою використання ігор на уроках історії можливо навчити дітей бажати вчитися й отримувати задоволення від самого процесу навчання.

Методисти пропонують ряд методик підготовки вчителя до уроку історії з використанням ігрових технологій.

Російська дослідниця М.В. Короткова виділяє такі етапи підготовки та проведення ігор на уроках історії.

Спочатку потрібно визначити тему і мету уроку.

Далі відбувається підготовча робота, яка включає в себе допомогу учням – познайомитися з фактами та зрозуміти зміст справи. На наступному етапі, дослідниця вважає, потрібно

запросити компетентних людей в тій чи іншій темі. Далі відбувається розподіл ролей. На наступному етапі відбувається підготовка учасників заняття. Дітям на цьому етапі пропонується самостійно розібратись в проведенні гри (учитель на цьому етапі підготовки виступає в ролі консультанта). Потім обов'язково потрібно підготувати приміщення для проведення гри. Потрібно максимально наблизити зовнішній вигляд кімнати до тих умов, які імітуються, щоб створити атмосферу потрібну для ефективного відтворення ігрової діяльності. Після всіх цих етапів відбувається безпосередньо проведення самої гри, у якій мають брати активну участь усі. Дослідниця пропонує вчителю стояти „осторонь”, тільки деколи (коли це необхідно) коригувати процес гри.

Під час підведення підсумків гри потрібно обговорити з учнями факти й аргументи, які було представлено в ході гри, оцінити сильні та слабкі сторони позицій учасників. Слід запропонувати учням оцінити хід судового процесу.

Заключний етап – підведення підсумків уроку. На цьому етапі дослідниця пропонує провести дискусію за наступними запитаннями:

1. Наскільки ефективні такі запитання ?
2. Спробуйте дати оцінку роботі на уроці, чи всі учасники брали активну участь у проведенні гри ? І т.д.

Іноколи вчителі скаржаться на нехватку часу на ті, чи інші елементи уроку. Розподіл часу дуже складна справа. Його планування вимагає від учителя ретельного підходу. Хід всього уроку повинен бути продуманий до хвилини. Але навіть досвідчений учитель не завжди може передбачити, скільки часу, наприклад, знадобиться групі, щоб завершити роботу. Тому кожен вид діяльності повинен бути обумовлений чіткими інструкціями по тому чи іншому виду учнівської діяльності.

Дослідник М.В. Шимановський зазначає, що при підготовці до проведення ігор на уроках історії, дуже важливо дотримуватися поетапності у роботі:

- задум, визначення теми, мети, формування робочих груп ;
- планування, розподіл ролей ;
- прийняття рішень ;
- проведення гри ;

- опис, оформлення гри ;
- запис гри ;
- оцінка результатів роботи (аналіз виконання і захист проекту, з'ясування причин удач і невдач).

Пропуск навіть одного з цих етапів, а також недостатня самостійність учнів знижують ефективність роботи над підготовкою проведення гри.

Роль учителя повинна змінюватися в залежності від етапу роботи над підготовкою гри. Вона найбільш значима на етапі задуму і планування, тому що учні, як правило, мають ускладнення щодо визначення мети і завдання проекту, підбору літератури, яка б відповідала їх віку, не завжди знаходять оптимальну структуру проведення гри. Роль учителя значно менша на етапі ухвалення рішення, виконання гри і знову зростає при аналізі виконаної роботи, з'ясуванні причин удач і невдач. Завдання педагога полягає в тому, щоб у процесі проведення гри реалізовувався логічний ланцюжок інтерес – вибір – успіх (неуспіх) – рефлексія – адекватна оцінка (самооцінка) – рефлексія.

Методист Р.І. Осадчук виділяє три етапи проведення гри на уроках історії :

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

II етап – безпосередньо проведення гри. Дослідниця на проведення цього етапу відводить 25 хвилин. Цей етап передбачає виконання завдань

З урахуванням розподілу ролей у ситуації, яка імітується. Кожна група обговорює різні варіанти рішень завдань в запропонованому виді гри. Захист варіантів процесу, явища, які імітуються, їх аналіз.

III етап – заключний. На проведення цього етапу дослідниця відводить 10 хвилин. На цьому етапі підбивають підсумки

пізнавальної діяльності (процесу, явища). Керівник і члени груп оцінюють діяльність кожного її учасника.

Дії вчителя й учнів на кожному етапі взаємопов'язані. Методист О.Л. Кожем'яка виділяє основні принципи підготовки до проведення гри :

- формування мети;
- обґрунтування основних форм проведення;
- розробка сценарію та конкретних завдань;
- розподіл ролей;
- проведення інструктажу;
- загальний опис гри та її план;
- характеристика дійових осіб.

Підготовка до гри вимагає таких умов: визначення теми, мети, проблеми, строків проведення, призначення консультацій, „введення” в гру гравців, навчально-методичне забезпечення, вивчення особливостей класу та окремих учнів (прихильності, потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси), виконання завдань, активний пошук вирішення проблемних ситуацій.

Дослідниця весь процес навчально-дослідницької діяльності у грі умовно поділяє на 4 етапи.

На першому етапі, що передуює постановці мети (завдання) заняття, необхідно створити атмосферу зацікавленості. „Створення необхідної мотивації – тобто обов'язкове сприйняття школярами мети і завдань заняття до вирішення – обов'язкова умова в організації гри”. Якщо ж не виконується дана умова, то це призводить до того, що задача виявляється неіснуючою для учні, незважаючи на всі прагнення педагога і цікавий нестандартний підхід до подання або перевірки навчального матеріалу.

Функції мотивів полягають у тому, що вони надають особистісного значення діям кожного учня. Досягти цього можна, наповнюючи зміст спеціальною інформацією і добираючи методи та прийоми навчання, що активують діяльність дитини на уроці.

На наступному етапі (дослідниця називає його етапом постановки проблеми і початку її розв'язання) необхідним є усвідомлення учнями змісту задачі й активація їхньої пізнавальної діяльності. Цьому сприяє постановка питань, що вимагають проведення „мозкового штурму”, дискусії, висунення

різноманітних припущень та гіпотез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виділення ключових слів, дат та моментів.

Наступний етап – розв'язання задачі, під час якого дуже важливо підтримувати активність та зацікавленість гравців, стимулювати їхню розумову, пізнавальну та творчу діяльність за допомогою як елементів змагальності, так і нагадуванням про завдання і мету гри, а також заходи заохочення в разі її досягнення, пропозиції нестандартних та найраціональніших шляхів вирішення проблеми, вибору оптимальних форм та методів.

Четвертий етап – підбиття підсумків діяльності кожного гравця. На цьому етапі дуже важливо, щоб учні усвідомили свої успіхи й недоліки, вміли правильно оцінити себе і своїх партнерів у грі. Під час підведення підсумків у грі варто використовувати не тільки вчительську особисту оцінку кожного, а також групове та взаємне рецензування, під час якого учень може переглянути власну оцінку, визначити своє місце і роль у грі.

Організаційний процес гри, як і психологічно-дослідницький, також проходить у чотири етапи. Ці етапи також слід коротко охарактеризувати.

I етап – підготовчий (або етап планування). На цьому етапі потрібно визначити мету діяльності, і допомогти учням усвідомити мету і завдання гри.

Для визначення мети діяльності дослідниця відносить такі дії встановлення норм та розробка правил, формування колективу гравців, розподіл функцій та обов'язків; вибір журі, консультантів, експертних груп; затвердження етапів.

Другий етап – ігровий або оперативний – О.М. Кожем'яка поділяє на 3 підетапи: індивідуальний, внутрішньо-груповий, міжгруповий (колективний):

- до індивідуального відносяться такі дії: видача конкретних завдань кожному гравцеві ;

- до внутрішньо-групового – виявлення позиції, дискусій в групах, обговорення, прийняття рішення ;

- між груповий – регулювання відносин між гравцями та командами, організація та облік змагання.

До цього ж етапу відноситься й інструктаж вчителя, який включає в себе усвідомлення ігрової ситуації, поточний контроль

та оцінка діяльності, а також коригування відносин учнів у групі та між групами, Учитель повинен обговорити оцінку діяльності кожного учасника гри.

Третій етап – заключний. Цей етап включає повідомлення експертної групи, рішення, підбиття підсумків гри, оцінювання її учасників, вибір найактивніших гравців, відзначення переможців.

Останній етап – аналіз результатів гри. На цьому етапі аналізуються кількісні та якісні показники гри, ступінь активності учасників, рівень їх діяльності, аналіз діяльності кожного учня, обговорення та спільна оцінка підсумків гри, а також звіти, висновки, підготовка статті до газети, висновки для майбутньої діяльності, рекомендації щодо вдосконалення гри в цілому або окремих її моментів.

На першому етапі важливо вміло вести дітей у гру, не нав'язуючи її. З цією метою ігри найдоцільніше проводити для закріплення та повторення вивченого, активацію пізнавальної діяльності на уроці та в позаурочний час, зняття напруження після важкої навчальної праці. Добре використовувати ігрові види робіт наприкінці навчального року, коли скінчується вивчення нового матеріалу, йде повторення окремих тем і діти трохи втрачають інтерес до навчання. У цей період у школярів спостерігається загальна фізична втома, тож ігри у цій ситуації виступають тією чарівною паличкою, яка спроможна відродити втрачений інтерес та гарне самопочуття.

Обов'язково також пам'ятати, що під час проведення ігрового уроку, як і будь-якого іншого, можуть виникнути певні труднощі, які вчителю з учнями потрібно подолати.

Перша трудність, з якою може зіткнутись вчитель, це те, що учні не мають бажання вступати у гру або ж вступають у неї формально. Це буває, коли ігровий етап навчальної роботи не підготовлений вчителем.

Тому ігровий етап педагогу слід підготувати ретельно : програти найважчу роль самому, вибрати ініціативних і підготовлених виконавців, пояснити учасникам їхню тактику.

Інша проблема, – коли гра затягується, бо її учасники не можуть знайти правильного вирішення. Вчитель вводить додаткові обставини, що допомагають учням досягти мети, підказує напрямки пошуку правильної відповіді; гра затягується,

бо учасники відволікаються в діях на інші завдання - вчитель повторює завдання, коригує роботу; гра затягується, бо учні не можуть налагодити взаємодію – вчитель уточнює ролі; гра закінчується швидко, бо учасники йдуть до мети найкоротшим шляхом учитель створює додаткові умови, які примушують учнів більш активно використовувати знання; гра переходить у конфліктну ситуацію – вчитель знімає конфлікт, ліквідує предмет суперечки; учні не включаються в гру, а лише симулюють ігрову діяльність – вчитель ще раз формує мету учасників або змінює її, іноді зупиняє гру, підкреслює позитивний емоційний настрій.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомивши мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати необхідний запас знань для участі у ній.

2. Чітка постановка завдання гри. Пояснення завдання вчителя має бути зрозумілим і чітким.

3. Складну гру слід проводити поетапно: спочатку учні мають засвоїти окремі дії, а потім можна пропонувати всю гру.

4. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.

5. Не можна допускати приниження гідності дитини.

Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості.

Готуючись до таких уроків, учитель має заздалегідь підготувати необхідний дидактичний матеріал, продумати послідовність дій, організацію учнів, тривалість гри, контроль, підбиття підсумків і оцінювання, передбачати очікувані результати. Ігри, що пропонуються на початку уроку, мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитися й окреслити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність.

Щоб зробити гру цікавою і захоплюючою, слід заздалегідь продумати її обладнання. Обладнання гри – це наявність технічних засобів навчання, діафільмів, діапозитивів, фільмів, а також таблиць, моделей, обладнання для проведення індивідуальних та групових змагань, роздаткового матеріалу, нагород для переможців тощо.

У процесі гри вчитель має чудову нагоду збудити цікавість учнів, пропонуючи їм завдання, відповідні їх знанням і вмінням. І якщо він своїми навідними запитаннями і зауваженнями ненав'язливо допоможе учням впоратись з цими завданнями, то зможе прищепити їм смак до самостійного мислення і розвинути необхідні для цього навички і вміння. Вчителеві слід передбачити шкалу оцінювання кожної дитини, щоб жодна відповідь не виявилася марною, бо таке ставлення може в майбутньому звести нанівець бажання брати участь у грі.

Питання і завдання для самоперевірки:

1. Що таке дидактична гра?
2. Яке місце займають ігрові технології у навчанні історії?
3. Які види і форми дидактичних ігор вам відомо?
4. Які ознаки покладено в основу класифікації навчальних ігор?
5. Розкрийте поняття „імітаційні та неімітаційні ігри”.
6. Назвіть види імітаційних та неімітаційних ігор.
7. Охарактеризуйте структуру дидактичних ігор.
8. Назвіть учасників історичної гри і визначте їх місце і роль у організації гри на уроці.
9. Яку роль повинен відігравати вчитель на уроках з використанням ігрових методик?
10. Назвіть етапи підготовки і проведення дидактичної гри.

Лекція 5. ВНУТРІШНЬОПРЕДМЕТНІ ТА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Очікувані результати: студенти повинні знати класифікацію міжпредметних зв'язків; що міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки здійснюються за спільними фактами, поняттями, закономірностями, тенденціями, уміннями. Студенти мають вміти: наводити приклади міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків; зреалізовувати міжпредметні зв'язки на уроках історії; визначати прийоми для реалізації цих зв'язків на уроках.

План:

1. Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Зміст та значення інтеграції предметів.
2. Методичні умови і шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків.
3. Прийоми і засоби реалізації міжпредметних зв'язків.

Рекомендована література:

Баханов К. Навчання за інтегрованою системою // Історія в школі. – 2000. – №5-6. – С. 37-43.

Защитинська С. Міжпредметні зв'язки на уроках історії // Історія в школі. – 2001. – № 5. – С.25-27.

Коляда І., Грабовська В. Інтегрований урок з історії України та української літератури на тему: „Коліївщина 1768 року у поемі Т.Г.Шевченка „Гайдамаки” // Історія в школах України. – 1997. – №3. – С.25-29.

Комаров В. Формування поняття „Українська державність” на уроках історії та правознавства//Історія в школах України. – 1998. – № 1. – С.36-38.

Корнеєв В. Інтеграція предметів: історія і географія // Історія в школі. – 1998. –№2. – С.14-19.

Мариновська О. Педагогічна технологія бінарних навчальних занять на інтегрованій основі // Історія України. – 2001. –№35. – С. 10-12.

Матюшенко О. Міжпредметні зв'язки у викладанні історії – дієві критерії формування громадянської компетентності

підростаючого покоління. // Історія та правознавство. – 2008. – №32. – С. 6-7.

Ржепецький Л. Використання поеми Т.Шевченка „Москалева криниця” на уроках історії України (8 кл.) // Історія в школі – 2000. – №4 – С.23-24.

Сидоренко Г., Абаїмов В. „Україно, моя Україно”. Українська національна символіка (бінарний урок вчителів історії, правознавства, української мови та літератури) // Історія в школі. – 1999. – № 4. – С.30-34.

Сулик Н. Трипільська культура. Гончарство як вид декоративно-прикладного мистецтва. Бінарний урок // Історія України. – 2000. – № 35. – С.6-7.

Ткаченко Н., Антаїна С. „Україна в огні” О.П.Довженка – це „правда про народ і його лихо”. Інтегрований урок // Історія в школах України. – 2001. – № 4. – С.45 -48.

Матюшенко О. Міжпредметні зв'язки у викладанні історії – дієві критерії формування громадської компетентності підростаючого покоління. // Історія та правознавство. – 2008. – № 32. – С. 6-7.

Основні поняття і терміни: внутрішньопредметні, міжпредметні зв'язки, інтеграція навчання, ілюстрація, демонстрація, історичний екскурс.

1. Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Зміст та значення інтеграції предметів.

За умов розбудови демократичної держави однією з найактуальніших залишається проблема постійного підвищення рівня освіти і культури народу. Тому так гостро стоїть сьогодні завдання – навчити школярів учитися, самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у потоці інформації. Нові програми загальноосвітньої школи орієнтують учителя на потребу формування в учнів комплексу передбачених для кожної вікової групи міжпредметних або загальнонавчальних знань, умінь та навичок, що становлять основу навчально-пізнавальної культури. Ідея реалізації міжпредметних зв'язків – важливий фактор, що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу у початкових класах. Розглядаючи формування навчально-

пізнавальної культури молодших школярів, ми можемо стверджувати, що будь-яка культура, якщо вона соціально корисна за своїм предметним змістом і направленістю, становить велику цінність для учнів.

Ще недавно міжпредметні зв'язки розглядались в теорії і практиці шкільного навчання як зв'язки навчального матеріалу за змістом. Однак цього недостатньо. Кожний вчитель повинен шукати в своєму предметі точки дотику з матеріалами інших предметів. Але міжпредметні зв'язки полягають не тільки в цьому. Найбільш глибокі зв'язки лежать не стільки в змісті фактичного матеріалу, скільки в характері розумової праці. Це ж саме відмічав автор роботи, який вважає, що деякі знання будуть міжпредметними, а саме: загально-методологічні знання, загальні методи науки, способи розумових дій, логіка. У випадку повноцінного їх засвоєння на матеріалі одного навчального предмету учневі легше буде здійснити перенесення засвоєних видів діяльності на зміст інших дисциплін. Інші ж види знань будуть різні за своїм предметним змістом в різних предметах: частина термінів, факти, конкретні теорії, специфічні методи науки та правила дій, конкретні закони. Тому оволодіння методологічними знаннями та їх застосування на матеріалі різних видів знань у навчальних предметах забезпечать, в свою чергу, і застосування знань, фактів, законів.

Зміст міжпредметних зв'язків не обмежується питаннями вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених предметів. В основу класифікації міжпредметних зв'язків можна покласти дві ознаки: 1) знання; 2) види діяльності. Перший вид міжпредметних зв'язків замикається всередині циклу споріднених предметів. Другий вид проявляється в такому вигляді, як єдність методів вивчення з світу. І якраз цей вид міжпредметних зв'язків дає можливість об'єднати природничі і гуманітарні дисципліни, створює основу для формування уявлень про суть пізнання світу людиною. Розуміння цього аспекту має велике значення, так як школа повинна сформувати в учнів цілісну систему поглядів на сучасну наукову картину світу та процес його пізнання. У навчальних планах колишньої радянської школи, а також сучасної школи не передбачено ні одного предмету, при вивченні якого в учнів формувалися б перераховані вище системи.

При розгляді питань реалізації міжпредметних зв'язків можна виділити наступні умови формування методологічних знань:

1) спеціальний розгляд всередині окремого предмету конкретних відомостей, необхідних для формування узагальнених знань світоглядного характеру;

2) наявність у складі навчальних предметів спеціальних знань.

Аналіз розвитку ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці нашої країни й інших країн дозволяє виділити обумовлені методологією вихідні вимоги до їх здійснення:

– міжпредметні зв'язки повинні бути спрямовані на досягнення всебічного розвитку особистості учня в умовах стійкої системи предметного навчання і сприяти посиленню взаємозв'язку утворення, розвитку і виховання;

– міжпредметні зв'язки необхідно включати в навчання у всіх типах шкіл і на всіх ступінях навчання, підкоряючи їх принципам науковості, систематичності навчання і його зв'язку з працею;

– необхідна координація навчальних програм на основі інтеграції, комплексування предметних знань відповідно до ведучого загальнонауковими ідеями.

Міжпредметні зв'язки дозволяють будувати пізнавальну діяльність учнів на основі загальнонаукових ідей і методів. Вони формують загальні здібності учитися і розкривають загальні принципи побудови науки (О.М.Кабанова-Меллер). Міжпредметні зв'язки служать джерелом конструювання змісту утворення по окремих навчальних предметах (Б.П.Єсіпов).

Міжпредметні зв'язки – це складний компонент, що вимагає дотримання принципів науковості, систематичності, свідомості. Використання міжпредметних зв'язків забезпечує, наприклад, найбільш повну реалізацію принципу науковості в предметній системі навчання по наступним аспектах:

– створення представлень про цілісні одиниці наукового знання (про системи понять і закони в середніх класах і про теорії і комплексні проблеми – у старших);

– розкриття сучасних тенденцій розвитку науки, що виникають під впливом процесів інтеграції (соціалізації, гуманізації, й ін.);

- формування в учнів представлення про науку як системі знань і як системі методів;
- більш повне розкриття історії науки і її практичного застосування;
- більш яскраве висвітлення соціальної цінності гуманітарних і природничонаукових знань.

Міжпредметні зв'язки підсилюють взаємодія всіх дидактичних принципів у реальному процесі навчання. Функціонуючи як самостійний принцип, вони можуть визначати цільову спрямованість всіх інших принципів, підкоряючи їх рішення головної задачі – формуванню наукового світогляду, цілісної системи знань про природу і суспільство. І тоді наочність, систематичність, індивідуальний підхід, колективність, зв'язок із практикою, активізація навчання стають засобами реалізації міжпредметних зв'язків у побудованій на їх основі дидактичній системі.

Для уроків з внутрішньопредметною інтеграцією характерна спіральна структура на основі принципу концентричності. Процес пізнання за такої організації може здійснюватися від часткового до загального або від загального до часткового. Зміст поступово збагачується новими відомостями, зв'язками. Особливість інтегрованих уроків і в тому, що учні на таких уроках не гублять з поля зору вихідну проблему, а розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань.

Внутрішньопредметній інтеграції відповідає і концепція укрупнення дидактичних одиниць (УДО), розроблена в середині ХХ ст. вченим П.М.Ерднієвим, апробована на практиці вчителями-новаторами В.Ф.Шаталовим і С.М.Лисенковою, досвід яких широко використовується в сучасній початковій школі. Технологія навчання укрупнення дидактичних одиниць розкриває і приводить у дію великі психофізіологічні резерви головного мозку в учнів. Розуміння принципів внутрішньо предметної інтеграції – УДО дасть змогу вчителю конструювати уроки на базі поєднання знань.

Переваги внутрішньопредметної інтеграції – УДО перед загальною методикою навчання обґрунтовуються з психологічної точки зору – опорою на закономірності продуктивного мислення.

Класифікація міжпредметних зв'язків

Перша класифікація міжпредметних зв'язків ґрунтувалася на часовому критерії. Розрізняли: попередні, супутні й перспективні зв'язки.

Практичне здійснення таких зв'язків сприяє систематизації знань, дозволяє опиратися на раніше пройдений матеріал по споріднених предметах, виявляти перспективи у вивченні матеріалу. Однак зміни навчальних програм порушували раніше встановлені логіко-понятійні й тимчасово-координаційні зв'язки, знижували їхню практичну цінність. Почалось формування поелементного аналізу змісту знань, як методу встановлення міжпредметних зв'язків.

Поряд із хронологічними зв'язками були виділені й інформаційні: фактичні, понятійні, теоретичні (В.Н.Федорова). Хронологічний критерій, що сам по собі має обмежене значення, став розглядатися в сукупності з інформаційним, що відображає структурні елементи змісту навчальних дисциплін. Була також відзначена спільність об'єктів, методів пізнання, теорій і законів і на цій основі названі відповідні види зв'язків між предметами. Опираючись на філософське розуміння структури зв'язку, Н.С. Антонов виділив у понятті міжпредметні зв'язку три ознаки (склад, спосіб, спрямованість) і реалізуючі їх види зв'язків: по складу – об'єкти, факти, поняття, теорії, методи; за способом – логічні, методичні прийоми й форми навчального процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки в змісті; по спрямованості – формування загальних умінь і навичок, комплексне використання знань при рішенні навчальних завдань.

Звертання до внутрішньої сторони процесу навчання розкрило властивий міжпредметним зв'язкам двосторонній характер. Були виділені зв'язки між предметами по змісту навчального матеріалу, по формованих уміннях і по методах навчання (Н.А. Лошкарьова). Також були представлені класифікації міжпредметних зв'язків по двох базисах: знання й види діяльності. Міжпредметні зв'язки в першому випадку створюють в учнів систему узагальнених знань; у другому – систему загальнопредметних умінь у видах діяльності, загальних для родинних предметів. Значний інтерес представляє питання про роль міжпредметних зв'язків у розвитку якостей особистості, що формуються під впливом систем різного виду знань

(наукових, етичних, політехнічних і ін.) У цьому процесі чітко проявляються виховні функції міжпредметних зв'язків і стає можливою їх класифікація на основі сформованих систем знань і відповідних їм якостей особистості.

Вибудовуючи модель класифікації міжпредметних зв'язків, необхідно опиратися на три системних базиси:

- інформаційна структура навчального предмета;
- морфологічна структура навчальної діяльності, організаційно-методичні елементи процесу навчання.

Розгляд міжпредметних зв'язків з позиції цілісності процесу навчання показує, що вони функціонують на рівні трьох взаємозалежних типів:

- змістовно-інформаційних;
- операційно-діяльнісних;
- організаційно-методичних.

Відповідно до основних видів знань, включених в інформаційну структуру навчального предмета, необхідно виділити види змістовно-інформаційних міжпредметних зв'язків.

Назви зв'язків дані відповідно до узагальнених одиниць наукових знань, назв наук і форм суспільної свідомості (наука, філософія, ідеологія).

Поділ міжпредметних зв'язків на названі види – наукові, філософські, ідеологічні – має відносний характер. Кожний більш високий, наступний рівень (вид) зв'язків є узагальненням попередніх, а кожний попередній служить опорою для конкретизації більше високих рівнів міжпредметних зв'язків. Теоретичні, філософські, ідеологічні знання здобувають методологічний характер у процесі пізнавальної діяльності учнів, коли відношення цих знань до пізнання, методи, наукові підходи стають спеціальними об'єктами вивчення.

Види міжпредметних зв'язків другого типу (операційно-діяльнісні) розрізняють за наступними критеріями, що відповідають морфологічним компонентам навчальної діяльності:

а) за способами „добування” нових знань – *пізнавальний* вид зв'язків, що формує узагальнені пізнавальні вміння (розумові, теоретичні, самоосвітні);

б) з питань застосування теоретичних знань – *практичний* вид зв'язків, що сприяє виробленню в учнів пізнавально-

практичних умінь (розрахунково-вимірювальних, обчислювальних, експериментальних, образотворчих, навчальних, мовних);

в) за способами засвоєння ціннісних аспектів знань – *ціннісно-орієнтаційні* види зв'язків, необхідні для формування оцінних умінь і світогляду школяра.

Міжпредметні зв'язки функціонують у навчальному процесі й здійснюються за допомогою тих або інших методів і організаційних шляхів. Це дозволяє виділити вторинний, підлеглий першим двом, тип організаційно-методичних зв'язків, які збагачують методи, прийоми й форми організації навчання. Вони забезпечують ефективні шляхи засвоєння учнями загальнопредметних знань і вмінь.

У результаті побудови і проведення уроку на такому підході у свідомості учня виникають якісно нові знання внаслідок одержання особливої інформації. Проте практика свідчить, що вчителі в основному прагнуть до подрібнення матеріалу, до так званого порційного викладання, хоча дітям, насправді, цікавіше живе і складне.

Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи: між предметні зв'язки і по горизонталі і по вертикалі.

У дослідженнях відомих учених (І.Д.Зверев, В.М.Максимова, В.М.Котлов, М.М.Скаткін, та ін.) міжпредметні зв'язки (по горизонталі) виступають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання. Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування природничо- наукових понять.

Міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О.Я. Савченко, це різні методичні поняття

Зміст поняття „інтеграція навчання”

Інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної початкової

освіти. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що „інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання”. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Вона стає для всіх її учасників – і вчителів, і учнів, і батьків – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети.

Освоєння ідеї інтеграції знань, як показує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та вітчизняної педагогіки, дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування у нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Таким чином, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможлиблює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Він забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико - матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосовування.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок

самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання.

Відмінність інтегрованого уроку від традиційного саме в тому, що предметом вивчення (аналізу) на такому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах; широка палітра використання міжпредметних зв'язків при різнобічному розгляді однопланових об'єктів; своєрідна структура, методи, прийоми і засоби, які сприяють його організації і реалізації поставлених цілей.

На сучасному етапі окремі елементи інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу у початковій школі втілені в практичну діяльність. Доведено, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку молодших школярів в аспекті вибраної тематики; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загальнонавчальні навички дітей.

2. Методичні умови і шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків.

Засвоєння ідей, фактів, понять, спільних для різних курсів історії та і інших навчальних предметів, установлення на цій основі взаємозв'язку між ними забезпечує можливість відновлення їх у пам'яті учнів і формування нової системи знань. Використовуючи між предметні зв'язки і у викладанні історії, вчитель розкриває перед учнями шляхи використання досягнень у засвоєнні історичного матеріалу.

На уроках історії України широко впроваджую матеріали із всесвітньої історії, основ правознавства, зарубіжної літератури, географії, української літератури тощо. Синхронне планування та проведення уроків з історії України та з всесвітньої історії дають можливість послідовно і глибоко засвоювати програмовий матеріал з цих дисциплін. Так, реформи Марії Терезії та Йосифа II, проведені у володіннях австрійських Габсбургів у XVIII ст.,

безумовно, позитивно вплинули на розвиток культури у західноукраїнських землях, на відміну від Наддніпрянської України. З темою і „Російська імперія у другій половині XVIII ст.” тісно переплітається історичний матеріал курсу історії України.

У 7 класі в курсі курсі всесвітньої історії учні, вивчаючи тему „Середньовічне місто”, знайомляться з тим, коли і які міста отримали магдебурзьке право на Україні.

Учні повинні усвідомлювати, що історія України є частиною всесвітнього процесу і взаємодія явищ, подій у світовому масштабі позначається на історичних процесах, що відбуваються на Україні.

Програма з історії рідного краю тісно пов'язана з історією України. Громадянська компетентність школярів посилюється, якщо вони усвідомлюють, через які історичні випробування пройшли їх земляки, які проблеми вони вирішували, які народи залишили свої сліди в матеріальній і духовній культурі.

Під час вивчення Національно-визвольної війни 1648–1657 рр. на Житомирщині можна використати матеріал про діяльність сподвижника Б. Хмельницького Мартина Небаби. Аналізуючи досягнення Трипільської культури, слід ознайомити школярів з археологічними дослідженнями даної місцевості.

Актуальність даного курсу очевидна. Це невичерпне джерело патріотичного, громадянського виховання, формування необхідних моральних та державних цінностей. Правосвідомість є тією ознакою громадянської компетенції школярів, яка дозволяє ідентифікувати себе зі своїм народом.

Міжпредметні зв'язки історії і правознавства дозволяють окреслити форми держав, які вивчаються, дати громадянську оцінку етапам становлення української державності, пам'яткам правової культури України.

На уроках історії використовують поняття: „форма правління”, „форма державного устрою, політичного режиму”, „закон”, „договір”, „державна”, „конституція”, „право” та інші.

При вивченні буржуазної революції в Англії і війни за незалежність в англійських колоніях та утворення США можна запропонувати учням порівняти форми держави у Великобританії та США. Зіставлення станової монархії XVII ст. у Московській

держані та абсолютної монархії Російської імперії у XVIII ст. сприяє розумінню учнями причин посилення влади монарха в Росії, а також обмеження прав автономії Гетьманської України, а в подальшому її повної ліквідації.

Характеризуючи систему управління Запорозької Січі, обов'язково пригадуємо інформацію про республіканський лад у Римі. Елементи правових знань, отриманих на уроках історії, створюють сприятливі підвалини для вивчення основ правознавства в наступних класах.

Ефективним засобом формування гуманістичної світоглядної культури учнів має бути процес вивчення нового курсу „Людина і світ” згідно із запропонованою програмою.

Уже в назві програми курсу „Людина і світ” визначено його основну мету: привернути увагу учнів насамперед до найвищої цінності – людини, яка живе в об'єктивно існуючому, якісно різноманітному світі.

Запропонований курс не тільки зорієнтований на людину, він значною мірою визначає завдання щодо виховання особистості молодшої людини. В усіх розділах закладено основу для розширення світогляду випускника школи, показано взаємовідносини людини і природи, особистості і суспільства, особи і держави, подано зміст прав і свобод людини, і найголовніше – викладено актуальні проблеми сучасного життя, що становлять неабиякий інтерес для молоді.

Вивчення курсу „Людина і світ” організовується в органічному поєднанні світоглядної культури вчителя та учня зі знанням з фундаментальних дисциплін. Підґрунтям для вивчення курсу мають бути знання з історії, біології, фізики, етики, хімії, літератури.

Важливо, щоб учні вміли бачити основні ознаки сучасного політичного життя країни, самостійно аналізувати соціальний стан і прогнозувати шляхи виходу суспільства на новий зміст цивілізаційних відносин. Вони мають сформулювати власне ставлення до ціннісних надбань світової культури, до багатющої скарбниці знань, віри і духу.

Використання міжпредметних зв'язків з українською та зарубіжною літературою сприяє вихованню духовності, формуванню літературно-історичного інтересу. Література не

висвітлює історію документально. Але конкретні образи, події, змальовані рукою не науковця, а Митця, краще закарбовуються в пам'яті, мають духовний заряд, сприймаються не лише розумом, а й серцем. Крім того, можу сподіватися, що учні бажають більше дізнатися про автора, прочитати весь твір. Вивчаючи тему „Національно-визвольна війна українського народу проти Речі Посполитої середини XVII ст. Відродження Української держави”, використовую уривки творів Петра Панча „Гомоніла Україна”, Н. Рибача „Переяславська Рада”, В. Кулаковського „Максим Кривоніс”, П. Загребельного „Я, Богдан”, Я. Качури „Іван Богун” та інші.

Програмовий матеріал з теми „Виникнення та розквіт Київської Русі” (7 клас) засвоюється глибше, якщо на уроках працювати з уривками творів С. Скляренка „Святослав”, „Володимир”, Р. Іванченко „Гнів Перуна”, П. Загребельного „Диво” тощо. Історія в художньо-літературних образах виховує почуття патріотизму, поваги до історичного минулого пращурів.

Етика також належить до світоглядних дисциплін. Поява цього предмета зумовлена не лише серйозними змінами у ціннісних орієнтирах українського суспільства, а й загальним зростанням ролі моралі у житті людства, в інформаційному суспільстві в період глобалізації. Тому міжпредметні зв'язки історії з етикою визначені часом, потребою сформуванню громадянську компетентність, чинниками якої є патріотизм, правова культура, висока мораль, професійна підготовка, відданість справі тощо.

Саме тому високі моральні риси історичних постатей є зразком для наслідування школярами. Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Б. Хмельницький, І. Мазепа, П. Орлик, П. Сагайдачний та інші не були байдужими до долі землі й доклали значних зусиль для формування української державності.

Кожен учень повинен керуватись у повсякденному житті етичними нормами. Вивчення історії сприяє формуванню відданого патріота Батьківщини.

У старшій школі значної актуальності набуває суспільно-гуманітарний профіль навчання, що передбачає, задоволення потреб учнів, схильних до вивчення гуманітарних дисциплін. Особливості змісту цього напряму полягають у тому, що здобуті

знання будуть корисними не лише тим, хто обере професію відповідного спрямування, а будь-якому учневі, незалежно від обраного ним виду діяльності. Адже це знання мови, права, історії, етики, національної та світової культур – все те, що є багажем кожної освіченої людини. З цією метою доцільно було б запровадити факультатив „Вчимося бути громадянами” для учнів 7 (8) класів.

Отже, міжпредметні зв'язки у викладанні історії – дієві критерії формування громадянської компетенції підростаючого покоління.

3. Прийоми і засоби реалізації міжпредметних зв'язків.

Сучасні вимоги до вивчення історії в школі полягають не тільки в тому, щоб учні отримали систему історичних фактів і понять, готових істин і штампів поведінки. При вивченні історичного матеріалу ми повинні формувати в школярів здатність творчо мислити, вміння зіставляти чи аналізувати історичні факти, аргументувати та захищати власну точку зору, критично ставитися до джерел інформації, вчитися розуміти інших людей і співпрацювати з ними. Щоб успішно вирішувати ці завдання зараз вчитель звертається як до минулих здобутків вітчизняної і зарубіжної методичної науки, так і до сучасних передових технологій активного та інтерактивного навчання.

Однією з ефективних форм організації роботи по вивченню тем з історії культури є застосування міжпредметних зв'язків на уроках всесвітньої історії з уроками зарубіжної літератури та образотворчого мистецтва в 7 класі. Зрозуміло, що міжпредметні зв'язки повинні встановлюватися за загальними для цих навчальних предметів фактами, поняттями та ідеями, за формуванням умінь і навичок навчальної праці. При цьому необхідно враховувати в кожному навчальному предметі напрямок зв'язку того чи іншого його змісту до інших предметів за фактичним чи методичним матеріалом, який з ним співпадає, етап формування загального навчального уміння, час, який відокремлює предмети, що пов'язуються між собою. Також при застосуванні міжпредметних зв'язків на уроках історії з літературою та образотворчим мистецтвом по вивченню культури необхідно не тільки розвивати вміння аналізувати

історичні факти, а й твори мистецтва та літератури, давати характеристику літературним героям, робити опис пам'яток культури, визначати вплив подій політичної історії на розвиток мистецтва та літератури даного періоду. Як зазначають відомі методисти Зверев І.Д і Максимова В.А., що відома величезна навчально-виховна значимість історичних фактів.

Забезпечення їх знання учнями – головне завдання навчання історії. Факти історії навчають і виховують, але, щоб історичний факт давав освітньо-виховну дію, необхідно забезпечити формування у учнів живого, образного уявлення про нього. Учень повинен ніби „бачити“ подію, людей, знаряддя праці, твори мистецтва тієї чи іншої епохи. Одним із багатьох шляхів вирішення цього складного завдання методики викладання є міжпредметні зв'язки. Досвід показує, що однією із ефективних форм по вивченню питань культури на уроках історії із застосуванням міжпредметних зв'язків є інтегрований урок як один із видів нестандартних занять, які все більше набувають поширення в сучасній викладацькій практиці. Інтегровані уроки дозволяють глибше опанувати тему, яка вивчається, їх перевага в тому, що вони демонструють зв'язки історії із іншими науковими застосуваннями знань у житті людини, прояв їх у повсякденному житті, у ході різних суспільних процесів, На такому уроці кожен учитель-предметник намагається подати суть того, що вивчається, зі своєї, специфічної для кожного предмета точки зору. Особливу роль відіграє й оригінальність самої форми проведення таких уроків, бо учнів звісно зацікавлює присутність на уроці кількох вчителів. Враховуючи психологічні та вікові особливості семикласників, можна стверджувати, що вони краще сприймають короткочасні повідомлення, відмінні за формою викладу та джерелом подачі. Особливість спілкування з учнями кожного окремого вчителя перетворює такий урок на евристичну бесіду з глибоким та детальним вивченням навчального матеріалу. Прикладом вирішення таких методичних завдань може бути вивчення теми „Середньовічна культура Західної Європи. Лицарська культура. Героїчний епос” в курсі всесвітньої історії в 7 класі.

За змістовою категорією вчитель обирає форму інтегрованого уроку засвоєння нових знань. На уроці присутні вчителі історії,

зарубіжної літератури та образотворчого мистецтва. Сам виклад навчального матеріалу проводиться у вигляді своєрідної естафети, коли вчителі проводять роботу з учнями по черзі, вивчаючи те чи інше питання уроку. Цей урок не має чіткої структури, але вивчення навчального матеріалу проходить за планом. Основна мета, яка стоїть перед учасниками навчального процесу на даному занятті є вирішити головну проблему, що стосується стилю життя, світогляду, особливостей духовного світу типових представників феодального суспільства в середні віки. Тому вчителі-предметники, використовуючи різні методи, прийоми і засоби навчання з врахуванням специфіки свого предмету на протязі уроку допомагають учням вирішити цю проблему. На уроці проводяться різні види бесід, інтерактивні методи: робота в малих групах, „мікрофон”, „мозковий штурм”. Широко застосовується наочність: схеми, таблиці, репродукції картин. Вчитель історії проводить роботу з матеріалами підручника та їх обговорення. Особлива увага тут приділяється активізації пізнавальної діяльності учнів. Кожен вчитель зі своєї сторони залучає учнів до неї, використовуючи різні види навчальної діяльності. На уроці домінує групова та індивідуальна форма учнівської роботи. Зрозуміло, що вчителі на своїх уроках з цим ж учнями систематично застосовують різні методи інтерактивних технологій, тому на даному уроці не виникає з цього приводу ускладнень. Тим паче, що проведенню інтегрованого уроку передувала ціла низка підготовчих заходів. По-перше, вчителі спільно обговорили мету, завдання і план уроку. По-друге, узгодили спільні дії, методи та прийоми навчання і виховання, які будуть застосовані на занятті. По-третє, розділили учнів класу на певні групи, які допомагають кожному вчителю у організації уроку. По-четверте, враховуючи вікові, психологічні та індивідуальні особливості кожного учня, вчителі розподілили між ними обов'язки щодо участі їх у певних спеціалізованих групах („істориків”, „літературознавців”, тощо), залучили учнів до виконання випереджальних завдань із довідковою та додатковою літературою, та врахували можливості дітей щодо презентації перед однокласниками результатів цієї дослідницької діяльності. Вчитель зарубіжної літератури на уроці методом малих груп проводить роботу над характеристикою

літературного героя, опираючись на власний досвід, вироблений у цьому класі на уроках літератури.

На уроці реалізовується мета і завдання: продовжити знайомство учнів з напрямками розвитку культури Західної Європи в середні віки; на основі вже набутих знань із зарубіжної літератури та історії дати поняття про героїчний епос, на прикладі пам'ятки героїчного епосу „Пісня про Роланда”, формувати в учнів поняття про лицарську культуру; розвивати вміння учнів виявляти риси, характерні для середньовічного лицаря, способу його життя, кодексу честі, світогляду; виховувати інтерес до життя людей в середні віки та повагу до їх духовних і матеріальних надбань, а також виховувати чесність, порядність, вірність даному слову. Серед обладнання, використаного на уроці є ілюстрації до поеми „Пісня про Роланда” Сергія Якутовича, репродукції середньовічних мініатюр братів Лімбург, репродукції картин П. Уччелло „Святий Георгій, принцеса і дракон”, Джорджоне „Портрет лицаря” переклади текстів „Пісні про Роланда” В. Щурата та Вадима і Нінелі Пащенко, хрестоматія із зарубіжної літератури для сьомого класу, підручники історії середніх віків для сьомого класу Оксани Карліної та Олега Крижанівського.

Міжпредметні зв'язки на уроках історії позитивно впливають на формування креативно мислячої дитини, та формують уявлення про цілісну картину світу.

Художні твори доцільно використовувати на уроках історії, тим паче, коли в наш час ефективним є інтерактивні методики, як приклад до теми „Північно-Східна Русь” використовується поема К. Сімонова „Льодове побоїще”.

Взагалі така практика є доволі цікавою, оскільки дозволяє поглибити історичні знання за допомогою художніх вражень, причому, за календарним планом теми з історії і української літератури йдуть поруч.

Застосування на уроках інтерактивних методів і прийомів вимагає попередньої підготовки вчителя та учнів. Зорієнтовуючи дітей на вивчення повісті „Льодове побоїще”, потрібно зацікавити їх історичним колоритом доби, географічними та історичними подробицями, постатями легендарних народних ватажків. Клас заздалегідь необхідно поділити на робочі групи

(„Наукова лабораторія”, „Наукові експерти”, „Географічні експерти”, „Найкращі оповідачі”), а також дати індивідуальні завдання тим, хто виголошуватиме наукові повідомлення, розповідатиме географічні та історичні деталі, легенди, гратиме роль якогось персонажа повісті.

Доцільно проводити дану роботу під час теми. Сам процес вивчення теми варто організувати у 6 етапів:

1 етап – пояснення специфіки жанру історичної прози.

Обговорюється проблема міри історизму в художніх творах на історичну тематику, а також дається пояснення головних теоретичних термінів, пов'язаних із характеристикою жанрів історичної белетристики. Узагальнюючий коментар із цього приводу робить група „Наукова лабораторія” (дітям попередньо дається завдання).

2 етап – екскурс в історію жанру історичної белетристики в світовій літературі. Наукове повідомлення експерта може бути таким:

Українська історична проза другої половини ХІХ – початку ХХ ст. є своєрідним і логічним завершеним циклом художньої інтерпретації минулого нашого народу, початки якого ідуть від усної народної творчості, житійної літератури, літописних хронік, віршів, поем і драм історичної тематики. Так, появі першого українського історичного роману П. Куліша „Чорна рада” (1857), передували публікації українських історичних пісень і дум у збірках Цертелєва (1819), Максимовича (1827, 1834, 1849), „Запорізької старовини” (6 випусків, 1833–1838); вірші і поеми Т. Шевченка (1838–1843), історичні трагедії М. Костомарова „Сава Чалий” (1838) і „Переяславська ніч” (1841), незвичайна композицією поема того ж П. Куліша „Україна” (1843).

3 етап – з'ясування учнями розуміння жанру історичної прози, авторського задуму щодо поеми „Льодове побоїще”.

Розгляд винесеної в заголовок проблеми можна організувати за принципом методу акваріуму. Група у кількості 4-5 учнів сідає в коло у центрі класу, вона обговорює задум К.Сімонова щодо поеми „Льодове побоїще”. При цьому інші учні слухають, не втручаючись у перебіг обговорення. Коли у членів цієї мікрогрупи вичерпаються версії, то їхнє місце „в акваріумі”

займає інша група, вона пропонує своє вирішення питання і обговорює наступну проблему і т.д.

Дискутувати можна запропонувати з приводу таких питань:

Як у передмові до поеми автор визначає мету її написання? (діти повинні зачитати цитату: „повість історична має вартість, коли її основна ідея зможе зайняти сучасних, живих людей, то значить, коли сама вона жива й сучасна”, – і пояснити, що йшлося передусім про „пояснення” сучасникам уроків всесвітньої історії).

4 етап – спроба реконструкції краєзнавчих мандрівок автора для збору історико-географічного матеріалу перед написанням твору.

На початку цього етапу уроку потрібно дати кільком учням (група „Географічні експерти”) індивідуальне завдання: розглянути карту Північно- Східної Русі, та схему розташування військ під час битви на Чудському озері, а також розповісти згодом ті сюжетні колізії, які пов'язані з основною тактикою бою.

5 етап – аналіз співвідношення художньої та історичної правди у творі.

Цей компонент уроку можна побудувати за методом синектики. Порівнюючи співвідношення художньої та історичної правди, шукаючи аналогії, з'ясовуючи доцільність авторського домислу, обговорюємо з класом такі запитання:

1. Про яку битву йдеться в цій поемі? В якому році вона відбулася?

2. Яку назву має бойовий стрій рицарів?

3. Яке значення мала перемога Олександра Невського?

4. Чи має історичний сенс поема К. Симонова? Відповідь обґрунтувати.

6 етап – аналіз центральних образів і головних проблем з погляду історичної перспективи.

Найкраще допоможе вчителю домогтися виховної мети при аналізі історичної перспективи повісті метод тренування чуйності. Із класу потрібно вибрати 2 учнів, наділених артистичними здібностями, і запропонувати їм зіграти роль Олександра Невського. Ці учні спочатку мають від імені персонажу пояснити класові причини і мотиви своєї поведінки в критичній ситуації при обранні вирішального рішення битись на

кризі озера. Пізніше вони ж повинні дати відповіді на різноманітні провокаційні запитання однокласників (учитель може допомагати класові формулювати запитання).

Підсумовуючи вивчене, учитель повинен наголосити: ідея поеми з найбільшою силою уособлюється в образі Олександра Невського – героя Невської битви, Новгородського князя, який вчасно триумфально повернувся, щоб остаточно перекрити шлях іноземцям на Русь, такого сорому німецькі лицарі-хрестоносці ще не зазнавали. Недаремно церква проголосила князя святим і його ім'я зайняло перше місце в проекті „Ім'я Росії”.

Розгляньмо на деяких конкретних прикладах прийоми реалізації міжпредметних зв'язків соціально-гуманітарних дисциплін.

Нагадування, повторення – найпростіший і найрозповсюдженіший прийом, який полягає в тому, що перед повідомленням навчального матеріалу, наприклад з етики, логіки, учитель нагадує необхідні, відомі учням відомості з історії, філософії, літератури.

Природно, ефективність даного прийому підсилюється, якщо учні самостійно пригадують необхідні відомості.

При розгляді теми „Історичний розвиток етичної думки” учитель повторює з учнями питання, з якими вони ознайомлювалися на уроках філософії: основні концепції Стародавнього Сходу, релігійно-філософська спрямованість епохи Середньовіччя, основні думки філософів Нового і Новітнього часів і т. д.

Навчальний матеріал для повторення, що міститься в підручнику суміжного предмета, може бути запропонований учням і як домашнє завдання. В цьому випадку учитель вказує відповідні питання або теми, а повторення учні здійснюють самостійно.

Дослідження вчених, практика викладання в ліцеї свідчать, що значну цінність становить реалізація міжпредметних зв'язків у процесі спонукання учнів до самостійного пошуку, коли їх можна поставити у становище „відкривачів” міжпредметних зв'язків. Пізнавальні можливості такої навчальної діяльності кращі, ніж у випадках, коли учитель під час підготовки до уроку виявив міжпредметні зв'язки і сформулював їх на уроці. Потрібні

прийоми організації такої самостійної роботи учнів, щоб виконавши її, вони отримали нові результати, раніше заплановані учителем.

До таких прийомів ми відносимо підготовку і виголошення учнями коротких повідомлень методологічного, історичного, мистецького характеру на основі знань з інших дисциплін; виступи учні на уроках з рефератами з використанням матеріалу суміжних предметів, розповідями про прочитані твори; читання фрагменту навчального тексту (параграфу, теми чи розділу підручника) для знаходження відповіді на сформульовані учителем питання із різних предметів.

Глибоке і свідоме засвоєння учнями знань на основі міжпредметних зв'язків відбувається, наприклад, в умовах проблемного навчання (М. Махмутов, В. Паламарчук, Н. Розенберг та ін.). Проблемне навчання полягає в організації вчителем самостійної пошукової діяльності учнів, у процесі якої вони відкривають і засвоюють нові для себе знання і уміння (факти, закономірності, поняття, принципи, теорії, правила, алгоритми, методи), розвивають загальні здібності, дослідницькі і творчі нахили.

Корисно, наприклад, поставити перед учнями проблемне або пізнавальне запитання, а для формування відповіді рекомендувати їм використовувати поряд з матеріалом даного предмета відповідні знання з іншого навчального предмету. Відповідь на таке запитання повинна містити розгляд і розкриття певної системи причинно-наслідкових суджень про об'єкт, що відноситься до обох предметів. Для відповіді на таке запитання учні не тільки згадують і встановлюють зв'язки, а й порівнюють, переробляють раніше засвоєну інформацію про об'єкт вивчення.

Скажімо, повторивши філософські погляди епохи Середньовіччя, можна запропонувати таке завдання:

У таблиці зашифровані прізвища 4-х середньовічних вчених-схоластів:

- а) німецький містик;
- б) представник, світогляд якого спирався на етику Арістотеля;
- в) представник духовної опозиції, що відстоювала роль розуму в етичних поглядах;

г) „батько” середньовічної схоластики.

Підкресливши прізвища названих представників, Ви знайдете 2 поняття, що визначають основу середньовічної етики.

Е	Л	тз И	И	н	Н
Р	І	л	А	ж	Е
Е	г	Б	И	А	Р
К	І	Я	и	В	І
Х	А	А	к	Ь	С
Т	Р	К	В	І	Н
А	Б	Е	л	Я	Р

Відповідь: релігія, віра (Екхарт, Абеляр, Аквінський, Блаженний).

Ілюстрація. Даний прийом передбачає показ учням ілюстрованих посібників: плакатів, таблиць, замальовок на дошці, картин, портретів тощо.

Так, для кращого засвоєння знань учитель на уроках етики може використати портрети філософів, видатних діячів історії та мистецтва, їхні картини, з якими учні знайомилися на уроках історії, філософії, української літератури.

Демонстрація. Ефективний спосіб ознайомлення учнів з об'єктами, що вивчаються на заняттях, – показ різноманітних короткометражних фільмів, навчальних відеозаписів тощо.

Демонстрація, яка супроводжується усним викладом навчального матеріалу учителем, сприяє активізації учнів і більш міцному засвоєнню сутності окремих понять, явищ, процесів, теорій і т. д., які вивчаються в рамках окремих навчальних предметів.

На уроках етики та філософії за допомогою грамзаписів, магнітних засобів, кінофрагментів можна ознайомити учнів з художнім читанням майстрів слова, фрагментами із спектаклів, кінофільмів, уривками музичних творів тощо.

Історичний екскурс. Використання елементів історизму в навчанні сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів;

знайомить їх із зародженням і розвитком окремих наук, розкриває цікаві і повчальні історії наукових досліджень тощо.

Більшість тем з основ філософії та етики ґрунтуються на знаннях з всесвітньої історії та історії України. Тому даний прийом реалізації МПЗ зустрічається чи не в кожній темі з даних предметів.

Ми розглянули лише деякі прийоми реалізації МПЗ. Дані приклади, поради не є остаточними моделями, за якими можна безпомилково використовувати ці прийоми. Право учителя – визначати, який прийом, на якому уроці, в якому класі допоможе краще створити оптимальні умови для активізації засвоєння учнями взаємопов'язаних знань.

Формування цілісного наукового світогляду вимагає обов'язкового урахування міжпредметних зв'язків.

Таким чином, міжпредметні зв'язки – це сучасний принцип навчання, який впливає на відбір і структуру навчального матеріалу цілого ряду предметів, посилюючи системність знань учнів, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу.

Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Як значення у навчанні історії має використання міжкурсівих і міжпредметних зв'язків?
2. Що становить зміст міжпредметних зв'язків?
3. Назвіть вимоги до здійснення міжпредметних зв'язків.
4. Охарактеризуйте класифікацію міжпредметних зв'язків.
5. Розкрийте зміст поняття „інтеграція навчання”.
6. Назвіть особливості інтегрованого уроку.
7. Визначте методичні умови і шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків.
8. Між якими навчальними предметами можна здійснювати міжпредметні зв'язки?
9. Назвіть прийоми і засоби реалізації між предметних зв'язків.
10. Розкрийте методіку підготовки і проведення уроку з використанням міжпредметних або міжкурсівих зв'язків.

Лекція 6. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ І ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ

Очікувані результати: студенти мають зрозуміти суть завдання перевірки результатів навчання історії, знати їх функції; характеризувати види і форми перевірки знань учнів, виокремлювати сучасні підходи до оцінювання; розрізняти і застосовувати технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентнісного підходу.

План:

1. Завдання та функції перевірки результатів навчання історії.
2. Види і форми перевірки знань учнів.
3. Оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії.
4. Технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі на сучасному етапі.
5. Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу.

Рекомендована література:

Акопова Л. И., Ястребова С. А. Внутришкольный контроль по истории // Преподавание истории в школе. – 1998. – № 3. – С. 10-18.

Андриевская Н.В. Очерки методики истории. – Л., 1958. – С. 240.

Афанасьев М.М. Запитання як засіб розвитку пізнавально-навчальної активності учнів на уроках історії // Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей. – Одеса, 1999. – С. 100-111.

Баханов К. Облік індивідуальних досягнень учнів у навчанні історії // Історія в школах України. – 1999. – № 2. – С. 25-28.

Баханов К. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів. Історія України. 7 клас: Посібник для вчителів та учнів // Історія України. – 2003. – №25–28. – С. 51–93.

Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М., 1972. – С. 153.

Клименко М. Методи перевірки знань учнів на уроках історії // Історія України. – 1999. – № 12.

Кузьмина З. М., Набатова О. В. Из опыта тестовой проверки знаний// Преподавание истории в школе. – 1998. – № 5. – С. 34-36.

Методика обучения истории в средней школе / Отв. ред. Ф.П. Коровкин. – М., 1978. – 4.1. – С. 184.

Власов В. Уроки тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: що і як оцінювати // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 11–15.

Методика навчання історії в середній школі / Отв. ред. Ф.П. Коровкин. – М., 1978. – Ч. 1. – С. 18–189;191

Карцов В.Г. Очерки методики обучения истории СССР в – VIII–X классах. – М., 1955. – С. 171.

Островський В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: теорія і практика (на прикладі теми „Україна під час Другої світової війни”) // Історія в школах України. – 2004. – № 9-10. – С. 13–21.

Пастушенко Н.М., Пастушенко Р.Я. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни. – Львів: ВНТЛ, 2000; Пастушенко Р. Теорія рівнів навченості як основа оцінювання навчальних досягнень учнів з історії // Історія України. – 2003. – № 5. – С. 6–11.

Пастушенко Р. Тематичний облік знань учнів з історії // Історія України. – 2000. – № 5.

Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – С. 117–137.

Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії. – К

Основні поняття теми: перевірка, оцінка, контроль, результати навчання, типи, види, функції контролю, критерії і показники оцінювання, технологія оцінювання.

1. Завдання та функції перевірки результатів навчання історії

Проблема перевірки та оцінювання результатів навчання є однією з центральних у методиці. Слід зазначити, що функції перевірки ніколи не зводилися тільки до контролю. Перевірка та оцінювання результатів навчання є важливим стимулом самостійної роботи школярів, ефективним способом виховання

відповідальності, працьовитості, сумлінності учнів. Систематична перевірка має забезпечувати поповнення, поглиблення, уточнення і систематизацію знань, закріплення і розвиток умінь застосовувати їх на практиці. Вчені вважають також, що в ході перевірки результатів навчання можливий розвиток мови і мислення учнів. Крім того, дані опитування дозволяють учителю перевірити результати не тільки самостійної роботи учнів, але й своєї власної діяльності, отже, дають можливість, усуваючи помилки і недоробки, підвищувати науковий рівень викладання і методичну майстерність. Аналіз і узагальнення результатів навчання в різних школах визначають критерії для перевірки й удосконалювання програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій. Таким чином, перевірка оцінюється вченими як важливий з погляду на завдання освіти, виховання і розвитку учнів етап процесу навчання історії, що разом з іншими сприяє досягненню загальних цілей шкільної історичної освіти.

Методисти визначають наступні функції перевірки та оцінювання (контролю) результатів навчання історії: діагностичну, прогностичну, коригуючу, навчальну, розвивальну, виховну, стимулююче-мотиваційну.

Діагностична функція перевірки та оцінювання результатів навчання історії пов'язана із визначенням видів знань і вмінь, їх якісних характеристик, властивостей та рівнів оволодіння ними відповідно до поставлених цілей. Це дає змогу вчителю виявити прогалини і помилки в знаннях і вміннях, з'ясувати причини їх виникнення і відповідно коригувати навчально-пізнавальну діяльність школярів та способи управління нею. Отримані результати перевірки та оцінювання результатів навчання історії використовуються з метою *прогнозування* шляхів удосконалення методики навчання предмета в цілому, передбачення рівня її результативності у варіативних умовах, тобто забезпечують можливість *корекції* навчальних впливів учителя.

Навчальна функція перевірки та оцінювання результатів навчання історії полягає насамперед у поліпшенні якостей знань та вмінь школярів. Так, організація перевірки в логічній послідовності, з одного боку, та вимога повноти й обґрунтованості відповідей – з іншого – забезпечують

систематизацію й узагальнення учнями засвоєного змісту. Спонування учнів до використання результатів спостережень, прикладів з власного життя поглиблює і розширює їхні знання та вміння. Усне або письмове виконання завдань на перевірку зумовлює осмислення, усвідомлення та закріплення матеріалу, практичне і теоретичне застосування знань за зразком у подібних та нових ситуаціях.

Перевірка та оцінювання результатів навчання сприяє розвитку волі, уваги, мислення, пам'яті, мовлення учнів, їх пізнавальної активності і самостійності, тобто має *розвивальну функцію*. У процесі перевірки та оцінювання результатів навчання історії можна цілеспрямовано формувати вміння взаємо- і самоконтролю (взаємо- і самоперевірки, взаємо- і самооцінювання), взаємо- і самокоригування, а також розвивати розумову рефлексію, тобто вміння обмірковувати свої дії, критично оцінювати їх і свідомо ставитися до учіння.

Виховна функція перевірки та оцінювання результатів навчання історії, яка реалізується через правильну організацію цього процесу, розвиває пізнавальний інтерес і стимулює учнів до систематичної наполегливої праці, зумовлює формування важливих якостей особистості: відповідальності, здатності до подолання труднощів, самостійності. Адже результати індивідуальних зусиль під час перевірки стають предметом суспільного обговорення й оцінювання.

Оцінка у процесі навчання школярів є й одним із важливих засобів *мотивації і стимулювання* їх навчально-пізнавальної діяльності. Цю функцію у поєднанні з іншими мотивами учіння вона виконує, якщо розкриває перед школярами перспективи успіху, створює і підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Здійснення контролю (перевірки й оцінювання) на уроках історії в основній школі визначається відповідними принципами. Найважливішими серед них є такі:

а) *систематичність*. Вона зумовлена, по-перше, дидактичною доцільністю здійснення перевірки й оцінювання на всіх етапах процесу навчання; по-друге, необхідністю перевірки й оцінювання кожного учня на кожному уроці у зв'язку з

психологічними особливостями розвитку пізнавальних процесів у школярів і оволодіння ними учінням як провідним видом діяльності;

б) *всебічність*, яка передбачає визначення рівня оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками за їхніми основними параметрами відповідно до цілей, поставлених у процесі навчання;

в) *індивідуалізація*, зумовлена різним рівнем розвитку дітей та особливостями контролю (перевірки й оцінювання).

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, яка вимагає самостійності та оцінювання, порушує психологічну рівновагу учнів, збуджуючи або пригнічуючи їх. За таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень досить важко. Тільки індивідуальний підхід дає змогу зняти у дітей психологічне напруження, створити в процесі перевірки умови для повної реалізації їх суб'єктивних можливостей і об'єктивного оцінювання вчителем. Важливо, щоб індивідуалізація ґрунтувалася на єдності загальних вимог до всіх учнів із урахуванням індивідуальних особливостей кожного.

Найважливішими умовами перевірки знань учнів є такі:

- систематичність перевірки знань учнів;
- охоплення перевіркою всіх найважливіших елементів змісту історичної освіти;
- використання як поточної перевірки знань, так і підсумкової (тематичної, семестрової, річної, екзаменаційної);
- використання різноманітних форм, методів та засобів перевірки знань учнів;
- аргументованість оцінок.

В методиці навчання історії існують досить чіткі вимоги до знань та умінь школярів.

В основі перевірки знань учнів повинні бути ті знання, уміння та навички, які передбачені навчальною програмою та закладені в підручники.

Перевіряти треба такі якості знань учнів, як усвідомленість, глибина, оперативність та міцність.

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

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

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

Таким чином, в обох випадках відсутня така якість знань, як усвідомленість. Вона означає, зокрема, що школярі повинні вміти виділяти у навчальному матеріалі головне, встановлювати зв'язки нового матеріалу з раніше вивченим. Чим вище ступінь систематизації навчального матеріалу, тим більше глибина та міцність знань школярів. При цьому треба мати на увазі, що існують досить суворі зв'язки між формами та видами перевірки знань учнів та якістю знань, а також особливостями того навчального матеріалу, який перевіряється, та видами пам'яті учнів. Відомо, що користуватися учні можуть міцно засвоєними знаннями. На міцність знань школярів суттєво впливають їх осмисленість та глибина. Відомо, що в основі навчання історії лежить вивчення фактичного матеріалу. Саме факти є первинними в системі історичних знань учнів. На основі фактів формуються історичні поняття. Але всі факти у навчанні історії поділяються на основні та другорядні. Перевіряються лише основні факти. Другорядні факти не перевіряються, оскільки вони мають ілюстративний характер. Психологічною наукою встановлено, що навчальний матеріал швидко забувається учнями. Саме тому існують різні види перевірки знань школярів. Методичною наукою встановлено, що відразу ж після завершення уроку в пам'яті учнів зберігається лише 50% навчального матеріалу. Чим більше проміжок часу між опануванням навчального матеріалу та його поточною перевіркою, тим більша частка навчального матеріалу забувається учнями. Тому міцність історичних знань учнів перевіряється методом відстроченої перевірки.

2. Види і форми перевірки знань учнів

Одними із важливих проблем навчання історії були зміст, види і форми перевірки і оцінювання знань учнів.

До 50-х–70-х рр. ХХ ст. більшість педагогів під поняттям „результати навчання історії” розуміли тільки знання учнів.

Наприкінці 70-х рр. на зміст перевірки почали дивитися значно ширше. Як і раніше, основним компонентом підготовки учнів вважалися знання, визначені державною програмою і підручниками. Головними вимогами до них були усвідомленість, міцність і оперативність. Але історична інформація розрізнялася за ступенем значущості й відповідно підлягала первинній (поточній), відстроченій і підсумковій перевірці. Міцному запам'ятовуванню і глибокій перевірці підлягали опорні факти і теоретичні висновки, що оцінювалися як віхи історичних процесів і важливі світоглядні ідеї. Відносно другорядні факти, дати, імена, подробиці подій складали зміст тільки первинної перевірки.

Було визнано, що у навчанні історії перевіряється не тільки засвоєння учнями вивченого матеріалу, але їхня здатність і вміння самостійно пояснювати явища громадського життя, здобувати знання з різних джерел і відтворювати їх стосовно різних проблем. Вимоги до рівня пізнавальних умінь розроблялися відповідно до вікових можливостей школярів. Під виховною результативністю навчання історії розумілося: засвоєння світоглядних ідей і здатність самостійно обґрунтовувати і застосовувати їх до пояснення й оцінки суспільних явищ, до визначення власної поведінки; особистісне відношення школярів до фактів минулого і сучасності; відношення учнів до історії як до науки і предмета викладання, характер мотивації навчальної діяльності.

Методист 60–70-х рр. ХХ ст. О.О. Вагін ставився до питань організації і способів перевірки вже більш лояльно. Вважаючи усне опитування „основним методом перевірки знань”, він допускав можливість використання ігрових прийомів для повторення понять, дат, подій, а також письмових і графічних завдань, рекомендував комбінувати різні способи перевірки й обліку знань залежно від віку і рівня підготовки школярів.

Ще більш вільними і різноманітними форми і способи перевірки результатів навчання історії стали у 70–80-х рр. ХХ ст., насамперед за рахунок виділення декількох етапів їхнього відстеження і підвищеної уваги до самостійної роботи школярів. Безпосередньо в процесі вивчення нового матеріалу (первинна перевірка) ставилася задача визначити рівень засвоєння основних

фактів і ознак понять, розуміння нових способів дій з історичним матеріалом, ступінь емоційності ставлення до нього, глибину й усвідомленість оцінок, висновків, ідей. Для цього, поряд із традиційними бесідами, рекомендувалося складання різних типів планів, заповнення контурних карт, вирішення хронологічних задач, логічних і проблемних завдань, розв'язання яких будується на основі роботи із різноманітними історичними джерелами.

Сьогодні у методичній науці поточний контроль (первинна перевірка) здійснюється на всіх макроетапах уроку історії. Особливість цього виду контролю полягає в тому, що він є компонентом процесу оволодіння темою, що вивчається. Це визначає його основні цілі: встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння учнями окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок школярів, їх актуалізація перед вивченням нового матеріалу.

Результати поточної перевірки, яка за правилом є самостійним етапом у структурі уроку, фіксуються в оцінних судженнях або балах. У процесі оволодіння новим змістом, тобто під час засвоєння, систематизації й узагальнення, застосування нових знань, умінь і навичок, оцінка в балах може виставлятися тільки за достатньо повні і правильні відповіді.

Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є формою зворотного зв'язку, основою для запобігання відставанню окремих учнів, раціонального управління пізнавальною діяльністю класу, відповідного коригування методики роботи вчителя на уроці, запорукою досягнення поурочних цілей.

У радянські часи методисти надавали більшого значення *відстроченій перевірці*, оскільки вона створювала можливість спостерігати рух первинно засвоєних знань, умінь і емоцій – їхнє осмислення, збагачення, закріплення, перетворення в переконання й ідеї. Для цього рекомендувалися такі прийоми: усні, відносно розгорнуті відповіді з матеріалу підтеми чи цілої теми, усні короткі відповіді учнів з місця, письмові і графічні відповіді на дошці, фронтальні письмові і графічні відповіді. Причому завдання для розгорнутих відповідей пропонувалося індивідуалізувати стосовно до рівня розвитку учня.

Відстрочена перевірка результатів навчання і сьогодні є провідним типом і включає періодичний та тематичний види контролю. *Періодичний контроль* (перевірка і оцінювання) спрямовується на визначення й оцінювання сформованості знань та загально предметних та спеціально предметних умінь і навичок, якими оволодівають учні у процесі навчання історії. Цей вид контролю передбачає перевірку, що здійснюється протягом певного періоду шляхом організації фронтальної та індивідуальної діяльності школярів.

Тематичний контроль (перевірка і оцінювання), як правило, здійснюється після опанування конкретної теми за навчальною програмою з історії. У разі, коли тема розрахована на велику кількість годин, зміст її має бути розподілений на логічно завершені частини – підтеми. Якщо ж тема невелика за обсягом, то її об'єднують з однією або кількома наступними темами. Розподіл або об'єднання тем здійснюється не механічно, а з урахуванням їх змісту та структури. Тематичний контроль якісно відрізняється від поточного контролю тим, що він спрямований на виявлення та оцінювання рівнів оволодіння учнями системою основних елементів знань і способів діяльності, вміннями застосовувати їх за зразком і в новій ситуації, висловлювати оцінні судження.

Він здійснюється, зазвичай, шляхом виконання тематичної роботи, що організується за допомогою різних методів і прийомів, вибір яких зумовлюється насамперед цілями навчання, особливостями змісту: його обсягом, рівнем узагальнення тощо та віковими можливостями школярів.

Наприкінці вивчення великих за обсягом тем методикою ставилося завдання виявити якість знань учнів про історичні процеси за їхньою періодизацією і закономірностями, розуміння законів розвитку суспільства, здатності їх обґрунтовувати і застосовувати до пояснення фактів під час *підсумкової перевірки*, що відбувалась на спеціальних повторювально-узагальнюючих уроках. З цією метою учителя використовували фронтальні повторювально-узагальнюючі бесіди, синхроністичні таблиці, що охоплюють великий період часу і події в різних країнах і регіонах світу, розгорнуті плани, таблиці, контурні карти та ін. У сучасній методиці також виділяється спеціальний тип уроку

систематизації та узагальнення знань, який проводиться наприкінці вивчення розділу програми, на останньому уроці семестру або навчального року. Основною вимогою до організації пізнавальної діяльності учнів на таких уроках є забезпечення їх максимальної мисленнєвої та навчальної активності шляхом застосування активних та інтерактивних технологій, методів і прийомів навчання.

Зазначимо, що радянським вченим-методистом Н.Г. Дайрі у процесі багаторічної експериментальної роботи в школі було встановлено, що різні форми і прийоми перевірки неоднаково виявляють результативність навчання, специфічно впливають на виховання працьовитості, формування знань і розвиток учнів. Він вивчав можливості традиційних прийомів у визначенні рівня знань учнів, у діагностиці їхніх пізнавальних здібностей, сформованості світоглядних ідей і заявляв про необхідність грамотного поєднання різноманітних способів організації контролю результатів навчання.

Перевірка знань учнів може здійснюватися на різних рівнях: від рівня простого відтворення знань учнями без будь-яких змін до творчої перевірки в процесі виконання відповідного творчого завдання. Одже, на певному етапі розвитку розумової діяльності учнів репродуктивне відтворення знань повинно переходити в перетворююче, тобто реконструктивне. Така перевірка знань учнів передбачає вже використання їх учнями в іншій, ніж у підручнику або розповіді вчителя логіці. Найвищим рівнем сформованості знань учнів є вміння самостійно розв'язувати найрізноманітніші творчі завдання.

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

матеріалу з раніше вивченим. В сучасній методиці навчання історії існують декілька видів опитування учнів:

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

Основним видом перевірки знань є *усне опитування*.

Готуючись до уроку, вчитель продумує і записує в план-конспект формулювання запитань.

Запитання на уроці бажано мати в письмовому вигляді, тому що формулювання питань на ходу часто призводить до порушення педагогічних вимог.

За своєю спрямованістю запитання повинні стимулювати розумову діяльність учнів, тобто містити в собі завдання на аналіз, порівняння, зіставлення, виявлення головного, загальних рис і особливостей декількох подій, явищ, оцінку історичних фактів, доказ положення, висновку, обґрунтування позицій, установлення причинно-наслідкових зв'язків і т.ін.

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

Продумуючи систему запитань, слід пам'ятати про їхні можливі функції: навчальну, закріплювальну, узагальнюючу, контролюючу тощо.

Запитання можуть актуалізувати різні пізнавальні процеси: Мнемічні – коли запитання передбачає пригадування, відтворення, і спрямоване на закріплення матеріалу (Що таке...?).

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

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

Основні правила формулювання запитань у школі на уроках історії:

- запитання мають бути доступними (такі, на які можливо відповісти, спираючись на знання, набуті на попередніх уроках.

Недоступне запитання штовхає учнів на «вгадування» відповіді, може гасити інтерес до його пошуків, впевненість у собі);

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

– складні запитання доцільно розбити на прості;

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

Наприклад: виберіть і обґрунтуйте відповідь на запитання: „Хто такі бандерівці?“:

1. Патріоти України, що зіграли велику роль у боротьбі з фашизмом.

2. Люди, що часто помилялись і не вчилися на своїх помилках, за що і страждали.

3. Герої, що йшли на самопожертву, знаючи що їхня справа не буде мати успіху.

4. Фашистські запродавці, кати тисяч невинних людей.

5. Жодна з наведених відповідей.

Бажано, щоб запитання містило в собі певну проблему, до розв'язання якої учень підготовлений на попередньому уроці. Якщо усне опитування проводиться на початку уроку, то запитання можуть бути як із вивченої на попередньому уроці теми, так і ті, що готують до сприйняття нового матеріалу.

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

Слід застосовувати різноманітні форми усної перевірки: виклик учня для розгорнутої відповіді; виклик для коротких відповідей на вузькі, але істотні запитання; поєднання усного опитування з таким, що потребує записів на дошці; залучення інших учнів для доповнення і виправлення відповідей їх товаришів; поставлення самими учнями запитань своїм товаришам, які відповідають, та ін.

До відповіді на запитання повинні готуватися всі учні. Тому доцільно звертатися до класу з пропозицією: „з'ясуймо...“,

„згадаймо...”, „як ви думаєте...”, „... чи правильно це?”. Таке звертання до класу сприяє мобілізації пам'яті, мислення, привчає до самостійності, переконує в посильності завдання. При такій формі звертання учні охоче і більш вдумливо відповідають на запитання, активно включаються в обговорення, доповнюючи і виправляючи відповіді товаришів.

Для розгорнутої відповіді учні виходять до столу, дошки, карти, картини. Відповідає учень усьому класові і вчителю. Крім розгорнутих відповідей, можуть бути короткі відповіді учнів із місця. Вимога відповідати коротко вчить школярів виділяти головне, істотне, формулювати чіткі відповіді.

Слід уважно вислухати, що й як говорить учень, мовчки відзначаючи собі помилки, неправильну оцінку подій, мовленнєві помилки, неточність виразів тощо, і лише після закінчення відповіді все це виправити. Перебивати учнів можна лише в крайніх випадках, наприклад, коли учень не виділяє основного, відхилився від теми. Завдання вчителя уточнюючими запитаннями допомогти учневі, який відповідає. Необхідно бути дуже тактовним, особливо вислуховуючи учнів, які думають і говорять повільно. Несправедливі, дратівливі репліки можуть надовго травмувати учня. Якщо ви припускаєте, що учень випадково помилився, доцільно дати йому можливість самому виправитися. І тільки потім, звертаючись до класу, запропонуйте внести спочатку необхідні виправлення, потім – доповнення.

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

Головною формою усних відповідей з історії є зв'язна розповідь учнів на поставлене запитання. Відповідь учнів повинна бути тематичною, тобто розкривати самостійну, якщо не тему, то підтему. Поставлене вчителем запитання повинне мати на увазі посильну для учнів самостійність, а також вимагати чіткої відповіді, тобто будуватися так, щоб учень думав не про те, на якій сторінці надрукована відповідь, а про те, яким повинен бути зміст відповіді. До основного запитання вчитель ставить

додаткові питання, внутрішньо пов'язані з основним. Цей зв'язок питань може іти по лінії розвитку визначеної проблеми. Подібні питання сприяють розвитку логічного мислення учнів.

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

Класифікації запитань відповідно до різних принципів їх поділу:

1. Складовими явного запитання є одночасна присутність у ньому його передумови і вимоги визначити невідоме. Наприклад, „Якого року Німеччина розпочала Другу світову війну?”.

2. Приховане запитання виражається лише своїми передумовами, а вимога усунути невідоме виявляється лише після осмислення передумов запитання. Наприклад, прочитавши текст: „Восени 1939 року розпочалася Друга світова війна. Військові дії на території СРСР розгорнулися з 22 червня 1941 року”, – ми не виявимо в ньому явно сформульованих запитань. Однак, після осмислення прочитаного виникає бажання запитати: „Чому територія Радянського Союзу опинилася в зоні воєнних дій?”, „Чому воєнні дії на території СРСР розгорнулися тільки з 22 червня 1941 року?” і т.д. Текст, таким чином, містить приховані запитання.

3-4. Складне запитання відрізняється від простого тим, що перше можна розчленувати на елементарні питання. Складне запитання утворюється з простих за допомогою сполучників "і", „або”, „якщо, то”... Наприклад, „Чим відзнамалося суспільно-політичне життя в Україні в повоєнні роки і які в ньому були суперечності?”.

4-А. Серед простих запитань правомірно розрізняти відкриті і закриті питання. Відкрите запитання не пов'язує відповідаючого жорсткими рамками і дозволяє давати відповіді у вільній, невимушеній формі. Тому воно має неоднозначний зміст. Наприклад, „Що ви можете сказати про характер участі радянських військ у війні в Афганістані 1979–1989 років?”.

4-Б. У свою чергу закрите запитання чітко лімітує відповідаючого, ставить його в жорсткі умови і вимагає конкретної відповіді у вигляді одного-єдиного розповідного речення. Це досягається завдяки чіткій вказівці у запитанні на категорію (чисельність), до якої належить відповідь (об'єкт, який ми шукаємо), і тому в загальних рисах уже відомо, що вимагається питанням. Наприклад, „Коли припинив своє існування Радянський Союз?”.

5-6. Прикладом запитання-уточнення може бути „Правда, що в Україні проживають представники більше ніж ста націй і народностей?”, а прикладом запитання-доповнення – „Хто став першим президентом незалежної України?”.

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

8. У запитаннях до додатку (питання другого виду) намічена лише схема відповіді, яка називається основою запитання (її не слід сплутувати з логічною передумовою питання). У цьому випадку можливі відповіді не позначені знаком питання і часто незрозуміло, скільки відповідей може бути взагалі. Тому той, хто ставить питання другого виду, завжди повинен бути готовим до його корекції. Так, наприклад, запитання „Які країни світу зараз беруть участь у миротворчих заходах в Косово?” можна уточнити, замінивши його кількома запитаннями: „Чи Україна бере участь у миротворчих заходах в Косово?”, „Чи США беруть участь у миротворчих заходах в Косово?” і т.ін.

9-10. Класифікація запитань передбачає можливість складання як загальних, так і одиничних питань. Наприклад, „Як ви можете охарактеризувати соціально-економічне становище українського народу на сьогодні?”. Зрозуміло, що це дуже загальне запитання, і щоб на нього відповісти, необхідно скласти одиничні питання. Наприклад: „Як забезпечуються пенсіонери?”,

„Чи своєчасно виплачується зарплата?“. „Чи всі забезпечені роботою?“ тощо.

11. Питання є вузловим, якщо правильна відповідь на нього безпосередньо слугуватиме досягненню мети. Наприклад: „Коли почалася Друга світова війна?“.

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

13. Відповідь на нетворче (інформаційне) запитання труднощів нітановить. Вона вже може бути відома учню або її можна легко знайти звернувшись до довідника. Наприклад: „Хто був першим президентом США?“.

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

Коректні запитання відзначаються тим, що в них основна частина спи рається на істинні передумови. Наприклад, на коректне запитання „Чи можливі припинити війну в Чечні?“ можна дати логічну коректну відповідь.

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

Ця класифікація запропонована методистом М.М.Афанасьєвим.

Під час бесіди слід домагатися, щоб учень, який відповідає, аргументував, підтверджував фактами свої положення, обстоював свої твер дження. Запитання для бесіди, дискусії чи диспуту мусять викликати бажання захищати свої думки. Це

мають бути такі запитання, на які ж можна відповідати „так” чи „ні”. Не слід, наприклад, будувати запитання так: „Подобається вам вчинок історичної особи?” Слід запитати: „Як ви поясните і як оціните такий-то вчинок історично, особи?” Запитання не повинні підказувати відповідь. Нехай учасники дискусії дійдуть висновку на основі самостійного аналізу фактів.

Треба доброзичливо вислуховувати учнівські відповіді, виділяти їм раціональне зерно і, спираючись на нього, підводити клас до узагальнень. Не слід залишати всі висновки лише на кінець бесіди краще робити їх і в ході обговорення, щоб для учнів увесь час була ясною провідна думка бесіди.

Відповіді учнів не завжди збігатимуться з тими, які передбачив практикант у конспекті. Але він мусить швидко перебудуватися і, використовуючи відповіді школярів, все ж повернути бесіду в потрібне русло.

Під час бесіди чи дискусії може виникнути ситуація, коли вчитель виявиться не готовим дати відповідь на якесь запитання учнів. У такому разі треба перенести відповідь (яка повинна бути повною і вичерпною) на наступний урок.

Форми перевірки знань з історії необхідно варіювати, вносячи елемент нового, несподіваного для учнів. Застосування різноманітних видів і прийомів має цілий ряд переваг. Наприклад, письмове опитування, про яке заздалегідь клас не попереджується, стимулює учнів систематично виконувати домашнє завдання. Для вчителя така форма опитування дозволяє порівняти, перевірити рівень засвоєння матеріалу всім класом, сильними і слабкими учнями. При цьому досягається значна економія часу, тому що письмова перевірка займає не більше 15 хв. Цей прийом допомагає учителеві визначити ефективність власної роботи, типові, масові недоліки в знаннях учнів. Запитання для письмової перевірки повинні бути не тільки значними за змістом, а й стимулювати учнів у короткий термін чітко і логічно сформулювати думки, відібрати головне, відкинути другорядне.

Крім письмового й усного опитування в класі, у розпорядженні вчителя є й інші шляхи і джерела обліку знань: оцінка за виконання домашніх робіт (складання плану, вирішення пізнавального завдання), за разові доручення (повідомлення або

доповідь на уроці), за стан зошита, за звіт про навчальну екскурсію, історичний диктант і т.ін.

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

Кожний з видів перевірки знань учнів має як позитивні, так і негативні риси. Тому в практичній діяльності вчителя здійснюється об'єднання різних форм та методів перевірки знань учнів. Прикладом може бути усна розгорнута відповідь одного учня біля дошки та письмові або графічні роботи кількох інших учнів на дошці. В такому разі після завершення розгорнутої відповіді біля дошки обов'язково перевіряються письмові завдання інших учнів. Однак існують такі типи уроків, які повністю присвячуються перевірці знань учнів. Треба мати також на увазі, що оцінювати знання учнів треба якомога частіше. В практиці навчання історії в школі застосовується також так званий, поурочний бал, тобто оцінка роботи того чи іншого учня протягом всього уроку.

3. Оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії

Метою перевірки результатів навчання завжди є оцінювання, під яким розуміють процес встановлення відповідності рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета вимогам чинних програм. Як відомо, оцінювання є особливою стороною контролю, а педагогічна оцінка – його результатом. Якісна оцінка результатів навчання виражається словесно – в оцінних судженнях і висновках учителя, кількісна – в балах.

Контроль якості навчання й оцінювання знань явище історичне. Початок його був покладений ще у XVIII столітті і використаний у вищих школах Німеччини, де було введено рангування студентів. Там почали вивішувати списки з прізвищами студентів проти яких ставились крапки: „...” – найвищий рівень; „...” – другий рівень; „..” – найнижчий рівень. В подальшому другий рівень був поділений на три рівні, а з часом їхня кількість була доведена до дванадцяти.

У царській Росії основною формою контролю знань були екзамени, їх було багато, але вони не мали ефективності, бо не

завжди свідчили про реальний рівень знань – оцінка ставилася за знання питань одного білета.

Першу спробу оцінити знання учнів цифрами зробив наприкінці XIX ст. начальник Київського навчального округу Ф.Бродке. Для кожного предмета і класу він встановив свої найвищі оцінки в балах. Наприклад, з Закону Божого для перших чотирьох класів найвища оцінка була 7, а для трьох наступних – 4; з російської мови в перших трьох класах – 10; трьох наступних – 9; в сьомому останньому класі – 7.

Після 1917 р. при введенні так званої комплексної системи освіти застосовувалась усна, письмова, тестова перевірка. Заводились індивідуальні книжки, кругові зошити, проводилися виставки робіт. Вчителі вимушені були вести складні записи всіх видів роботи учнів, писати характеристики, що звичайно не могли замінити щоденних балів та оцінку на екзамені в кінці року.

З 1933 року була застосована стара система перевірки знань, були введені екзамени з виставленням оцінок балами (цифрами), а з 1935 року цифрові оцінки доповнювалися словесними: „відмінно”, „добре”, „задовільно”, „погано”, „дуже погано”. З 1944 року знання стали оцінювати цифрами за п'ятибальною системою – від одиниці до п'яти.

У 90-х роках XX ст. все частіше висловлювались думки про подальше вдосконалення традиційної системи контролю знань і вмінь студентів.

Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються *критеріями оцінювання*. Критерії – це реальні, точно обрані ознаки, величини, які виступають вимірниками об'єктів оцінювання. Зауважимо, що об'єктом оцінювання завжди має виступати не учень чи його особистість чи риси характеру, а рівень його навчальних досягнень чи результатів. Ними у процесі навчання історії вважаються: знання про факти, явища, процеси, тенденції та закономірності розвитку суспільства, про способи розумової і практичної навчально-пізнавальної діяльності, вміння та навички застосовувати засвоєні знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе.

Об'єктивність оцінювання полягає у запобіганні суб'єктивним і помилковим оцінним судженням, які не відображають реальних досягнень учнів у навчанні. Вона залежить від багатьох факторів, найсуттєвішими серед яких є: а) чітке визначення конкретних і загальних цілей оволодіння учнями навчальним змістом історії; б) наявність визначених ясних державних вимог до досягнень учнів з історії; в) обґрунтоване виділення об'єктів контролю на тому чи іншому етапі навчання; г) адекватність способів перевірки цілям і змісту навчання.

Ще у недавньому минулому міркування адміністрації шкіл про оцінку вчителем результатів навчання історії виливалися у загально-дидактичні рекомендації зі збільшення кількості оцінок у класному журналі, з виставлення четвертних і річних оцінок, з необхідності коментування педагогом своїх оцінок оцінними судженнями. Вимоги до відповідей учнів з історії формулювалися в самому загальному виді. Наприклад: „Вчитель історії в V–VII класах оцінює: а) знання учнями фактичного матеріалу, хронології, історичної карти, ілюстративного матеріалу; б) свідомість засвоєння учнями історичного матеріалу: розуміння причинно-наслідкових зв'язків і значення історичних явищ, оволодіння поняттями тощо; в) оволодіння умінням самостійно виконати всі вимоги до відповіді, побудувати її план, дати коротку звіт-відповідь, розбиратися в легенді історичної карти, аналізувати картину тощо. З оцінок цих трьох сторін знань і умінь учнів складається і загальна оцінка, що виставляється в журналі”. В інших методичних посібниках для учителів вимоги до відповідей учнів розкривалися в зв'язку з п'ятибальною системою оцінки: „Оцінкою „5” оцінюється відповідь, у якій виявлені: відмінне знання фактичного матеріалу; наявність міцних знань всього основного раніше пройденого матеріалу; розуміння досліджуваного; уміння узагальнити, оцінити, пов'язати одне з одним історичні явища, зробити з них висновки; тверде знання і розуміння хронології і карти; уміння розумно, складно, правильною мовою викласти матеріал; у письмових роботах бездоганна грамотність...” Таким чином були сформульовані норми оцінки знання учнів в удосконалених програмах з історії СРСР у 1980 р., а в методичних посібниках продовжували друкуватися загальні положення типу: „У процесі

опитування вчитель оцінює оцінками усвідомленість і міцність знань, здатність ними оперувати, уміння самостійно побудувати відповідь, зробити й обґрунтувати висновки”.

Як бачимо, ці вимоги були в принципі однаковими для учнів усіх вікових категорій, не залежали від специфіки конкретних пізнавальних завдань і прийомів перевірки. В остаточному підсумку вони були спрямовані на оцінку, що виражала в балах загальний рівень підготовки школярів з однієї теми чи всьому курсу.

У 90-ті роки ХХ ст. проблема перевірки та оцінювання результатів навчання відійшла на другий план, оскільки у цей час йшов активний процес визначення цілей, завдань, оновленого навчального змісту, державних стандартів шкільної освіти, зокрема історичної.

Знову вона постала перед педагогами вже у 2000 році, коли було оприлюднено спільний наказ Міністерства освіти і науки й Академії педагогічних наук України від 4.09.2000 р. „Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”.

Міністерство освіти і науки України обрало шлях реформування системи оцінювання, зробивши акцент не на класифікаційній, а на *діагностичній* його *функції*. Вчителеві тепер пропонувалось систематично вимірювати якість знань кожного учня, виявляти його навчальні досягнення і визначати на основі цієї діагностики індивідуальні потреби цього учня в навчанні. До того ж обов'язкове підсумкове діагностування (тематичний контроль) дозволяло оцінити не просто участь учня в процесі навчання (встигає чи не встигає), що є сенсом поточної оцінки, а якість осмислення і засвоєння ним певного блоку (модуля) інформації, тобто виявити наявність чи відсутність у нього системних знань з предмета.

Реформування української освітньої системи, зокрема й системи оцінювання, йшло з урахуванням світових освітніх процесів. Нині домінуючою у світі стає нова парадигма освіти, що поєднує знаннєву, діяльнішу і ціннісно-орієнтаційну складові її змісту й формується „від результату”. Її напрямками в українській теорії та філософії освіти можна вважати діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний

підходи. Така методологія поступово змінює уявлення суспільства про оцінку якості освіти, рівня освіченості й кваліфікації тих, хто навчається. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації чогось (знань, якостей, здібностей), а можливість використання і застосування всього нагромадженого: знань, умінь, ставлень, досвіду – у навчальній чи життєвій ситуації.

Отже, нова організація навчання, орієнтованого на результат, починається з чіткого усвідомлення учителем бажаного рівня навчальних досягнень учнів. Ми маємо прагнути до формулювання чітких, зрозумілих, реальних, вимірюваних результатів як окремого уроку, так і результатів вивчення теми, розділу чи курсу. Відсутність негативної оцінки (бала) та право перездати підсумкову діагностичну роботу (залік) мають служити для учнів додатковими стимулами до навчання, а вимога не враховувати поточні оцінки при виставленні підсумкової (тематичної), тобто оцінювати досягнення учнів за результатами спеціальної письмової роботи або усного опитування (заліку) забезпечує об'єктивність оцінки, оскільки не дозволяє вчителеві звично маніпулювати нею для „стимулювання” учнів, зокрема й для покарання. За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів визнано *тематичне, семестрове, річне, підсумкове*.

До найбільших недоліків нової системи оцінювання педагоги відносять, як правило, відсутність у ній негативної оцінки та більшу розмитість критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів порівняно з попередньою. Справді важко встановити, наприклад, скільки балів має отримати учень, якщо орієнтуватись на наступні критерії оцінювання: 1 бал – „відтворює деякі елементи” об'єкта вивчення, 2 бали – „фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу”, 3 бали – „відтворює менше половини навчального матеріалу”; або 10 балів – „володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях”, 11 балів – „володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях” і 12 балів – „має системні, дієві знання, неординарні творчі здібності ...” Надмірну узагальненість і нечіткість „Загальних критеріїв...” мали, за задумом авторів

реформи, усунути критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів.

7 лютого 2001 року в газеті „Освіта” № 6 (234) були опубліковані рівні навчальних досягнень учнів з історії України та всесвітньої історії. Вони інтерпретуються таким чином:

Рівень Навчальних досягнень	Бал	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I. Початковий	1	Учень може назвати одну-дві події, дати, історичні постаті чи історико-географічні об'єкти
	2	Учень називає кілька подій, дат, історичних постатей або історико-географічних об'єктів; може обрати правильний варіант відповіді з двох запропонованих (на рівні „так – ні”); має загальне уявлення про лічбу часу в історії, визначає послідовність подій (на рівні „раніше – пізніше”)
II. Середній	3	Учень може двома-трьома простими реченнями розповісти про історичну подію чи постать; упізнати історичну подію, постать за описом; співвіднести рік зі століттям, століття – з тисячоліттям (на рівні „так-ні”); має загальне уявлення про історичну карту
	4	Учень може репродуктивно відтворити (у межах чотирьох-шести простих речень) частину навчального матеріалу теми, дати визначення історичних термінів, поданих у тексті підручника або вчителем; назвати одну-дві основні дати; показати на карті історико-географічний об'єкт
	5	Учень може відтворити основний зміст навчальної теми, відповідаючи на запитання вчителя; визначати окремі ознаки історичних понять, назвати основні дати; з допомогою вчителя

		може показати на історичній карті основні місця подій
	6	Учень у цілому самостійно відтворює фактичний матеріал теми; може дати стислу характеристику історичній постаті (за алгоритмом); встановити послідовність подій на основі знання їх дат; у цілому правильно вживає історичні терміни; може показати на карті місця основних подій, користуватись з допомогою вчителя (зразок, пам'ятка, алгоритм) джерелами історичної інформації (наочними та текстовими, що подаються у підручнику)
III. Достатній	7	Учень у цілому послідовно й логічно, самостійно відтворює навчальний матеріал теми, виявляє розуміння історичної термінології, дає загальну характеристику події (причини, наслідки, значення), відокремлює окремі ознаки явищ та процесів; „читає” історичні карти і карти-схеми з опорою на їх легенду; встановлює послідовність і тривалість історичних подій; використовує наведені в підручнику документи як джерело знань
	8	Учень володіє навчальним матеріалом і використовує знання за аналогією; дає в цілому правильне визначення історичних понять; аналізує історичні факти на основі їхнього опису й наочного відображення; порівнює однорідні історичні події та явища; характеризує причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами в межах теми; встановлює синхронність подій у межах теми; використовуючи легенду карти, супроводжує показ історичних об'єктів їх словесним описом
	9	Учень достатньою мірою оперує навчальним матеріалом, узагальнює окремі факти і формулює нескладні висновки, обґрунтовує свої висновки конкретними фактами з підручника (наочних посібників, історичних документів); може дати

		порівняльну характеристику історичних явищ, визначення поняттям; у цілому самостійно встановлює причинно-наслідкові зв'язки; встановлює синхронність
		подій у межах курсу; може аналізувати зміст історичної карти, узагальнювати та застосовувати ці знання
IV. Висо- кий	10	Учень володіє набутими знаннями та використовує їх для розв'язання нової навчальної проблеми; виявляє розуміння історичних процесів; робить аргументовані висновки; характеризує історичні явища і процеси, використовуючи різні джерела інформації; рецензує відповіді учнів; зіставляє і систематизує дані історичних карт і застосовує їх при характеристиці подій, явищ, процесів; встановлює синхронність подій вітчизняної та всесвітньої історії
	11	Учень володіє глибокими і міцними знаннями, може вільно висловлювати власні судження і переконливо їх аргументувати; може аналізувати історичну інформацію, співвідносити історичні процеси з періодом (епохою) на основі наукової періодизації історії; має достатньо міцні навички роботи з історичною картою
	12	Учень у повному обсязі опанував програмовий матеріал; має глибокі і міцні знання; здатний, відповідно до вікових особливостей, презентувати власну інтерпретацію (версію, розуміння, оцінку) історичних явищ

Цим документом була зроблена спроба поєднати знанієвий, діяльнісний та компетентнісний підходи до визначення рівнів навчальних досягнень школярів.

Деякі українські методисти під час обговорення проектів оцінювання рівнів навчальних досягнень пропонували використовувати, наприклад, *технологію*, що базується на *теорії*

рівнів навченості, основи якої були відпрацьовані ще у 1980-х рр. російськими й українськими дидактами І. Лернером, М. Скаткіним, В. Безпалько, В. Сімоновим та ін.

Зокрема, на базі цієї теорії була розроблена технологія діагностування навченості учнів з гуманітарних дисциплін, яка була апробована в школах Львівщини протягом 1997–1999 рр.

Н. Пастушенко, Р. Пастушенко виділили для гуманітарних дисциплін (мова, література, історія та ін.) чотири рівні навченості, на кожному з яких навчальні досягнення учнів якісно різняться. Перебуваючи *на найнижчому рівні*, учень лише пам'ятає та механічно відтворює інформацію, що вивчалась (рівень запам'ятовування), *на другому* – розуміє її і здатний осмислено відтворити явний зміст навчальних текстів чи зображень (рівень поверхневого розуміння), *на третьому*, опираючись на повідомлені алгоритми дій, заглиблюється у прихований зміст пояснення, в підтекст, може застосувати засвоєні теоретичні знання в стандартних ситуаціях (рівень стандартних умінь) і врешті *на найвищому* – самостійно отримує суб'єктивно нові знання, використовуючи здобуту інформацію та створюючи власний алгоритм дій (рівень перенесення).

Досягнення учнем кожного з рівнів можна перевірити спеціальними запитаннями чи завданнями. Визначивши навчальні цілі та навчаючи учнів, вчитель орієнтує їх на засвоєння матеріалу кожної теми на всіх рівнях, від запам'ятовування до перенесення, а далі з допомогою спеціально укладеної діагностичної тематичної роботи, яка включає завдання всіх рівнів, перевіряє, чи досягнув кожен учень запланованих результатів навчання. Таким чином, *основним об'єктом оцінювання* у різних видах контролю, на думку Р. Пастушенка, є знання, уміння, творчість, що співвідносяться з певними рівнями навченості учнів.

Науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України В. Власов *основними об'єктами оцінювання* навчальних досягнень учнів називає *знання і уміння*. Для перевірки знань ним визначено ступінь засвоєння: найголовніших подій, найвідоміших постатей, основних термінів і понять, важливих історико-географічних об'єктів, відомих історико-культурних пам'яток. Перевіряються

також уміння: працювати з текстами, документами, картами, співвідносити події в часі і просторі, групувати події та явища за ознаками, визначати причинно-наслідкові зв'язки, давати характеристику особистостям, інтерпретувати події, виявляючи своє ставлення до них тощо. Знання і вміння, на думку В. Власова, мають пропорційно представляти на кожному рівні навчальних досягнень: *початковий рівень* – рецептивно-продуктивний, *середній рівень* – репродуктивний, *достатній рівень* – конструктивно-варіативний, *високий рівень* – творчий. Для оцінювання навчальних досягнень учнів учителем мають бути підготовлені завдання, що відповідають тому чи іншому рівню їх навченості (рівню оволодіння знаннями та вміннями).

Основним об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів відомого українського методиста К. Баханова є *уміння*, під якими він розуміє „засвоєні учнями способи виконання дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок”. Спеціальні історичні вміння поділяють на окремі структурні елементи:

- загальноінтелектуальні вміння, що розкривають якість знань;
- уміння орієнтуватись у часі і в історичному просторі;
- уміння порівнювати історичні факти, події, явища, виявляти зміни; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; опрацьовувати історичні джерела.

Для кожного рівня навчальних досягнень пропонується відповідна шкала вимог до учнівських умінь: *початковий рівень* – учні мають найелементарніші початкові вміння; *середній рівень* – учні володіють елементарними вміннями, виконують завдання за зразком; *достатній рівень* – учні користуються розумовими операціями, вміють робити висновки, виконують стандартні завдання, правильно і логічно (без власних суджень) викладають матеріал; *високий рівень* – учні широко узагальнюють матеріал, творчо застосовують знання, ведуть самостійну дослідницьку діяльність, оцінюють життєві ситуації, відстоюють власну точку зору. Пізнавальні завдання для вимірювання навчальних досягнень, на думку К. Баханова, мають перевіряти в учнів названі вміння у відповідності до того чи іншого зі запропонованих рівнів.

Деякі автори, наприклад методист з Івано-Франківська В. Островський, пропонують синтезувати деякі елементи всіх трьох підходів, наголошуючи на тому, що перевірити навчальні досягнення учнів можна тільки пропонуючи їм „максимальну кількість завдань окремо для кожного рівня”. Більшість існуючих збірок дидактичних матеріалів з оцінювання сьогодні саме і намагаються запропонувати учителям і учням величезну кількість таких завдань. Небезпека подібних підходів полягає у певній екстенсифікації методичного забезпечення навчального процесу (йде просте нагромадження кількості завдань за рівнями). До того ж учень під час проведення перевірки може обрати тільки завдання певного рівня або поступово переходити від рівня до рівня в процесі однієї підсумкової контрольної роботи, що обмежує його можливості організації самостійної пізнавальної діяльності (реального вибору завдання та роботи над ним весь період часу), перевантажує учня, знижує його зацікавленість у навчанні.

4. Технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі на сучасному етапі

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

- показати учням, як вони досягли мети уроку;
- визначити найкращих за результатами учнів;
- стимулювати мотивацію учнів до навчання і отримання знань;
- визначити рівень здібностей учнів;
- з'ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні;
- поставити оцінки.

У сучасних умовах перспективним є застосування компетентнісного підходу, за якого основним об'єктом оцінювання є рівень, на якому учень у конкретній навчальній ситуації застосовує інтегрований комплекс набутих знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій, що означає відповідний рівень

розвитку його предметної компетентності. Виходячи з цього, вчителям необхідні нові підходи до оцінювання, зокрема у таких випадках, якщо:

- для досягнення результатів необхідно вирішувати складні колективні завдання, наприклад розв'язання проблем і прийняття рішень;

- вчитель бажає спонукати учнів до висловлювання ними розуміння ідей, а не відтворення фрагментів певної інформації;

- вчитель переходить від простої перевірки знань і вмінь до оцінки вмінь, що необхідні для створення демократичних інститутів суспільства (наприклад, здатності спільно працювати і приймати рішення, висловлювати обґрунтовані думки, уміння слухати, розв'язувати конфлікти, застосовувати знання з історії в реальних життєвих ситуаціях);

- потрібно спонукати як вчителя, так і учнів до роздумів над якістю навчання і над тим, як його можна підвищувати;

- треба надати учням можливість демонструвати свою здатність обдумувати та вирішувати дискусійні питання та проблеми;

- треба оцінювати сам процес навчання, тобто те, як школярі працюють, – на відміну від оцінювання лише результатів роботи;

- потрібно оцінювати досягнення учнів, незалежно від того, значні вони чи скромні, якщо вони є результатом справжніх зусиль дитини;

- оцінюють старанність, яку учні вкладають у співпрацю, і заохочують дітей допомагати один одному в роботі. Завдяки цьому школярі самі навчаються, впорядковують і структурують свої знання;

- треба надати учням можливість замислитись над власним способом навчання, присвячувати увагу емоціям, які у них виникають під час роботи і взаємостосунків з іншими учнями.

Нові стратегії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікації, рішення складних проблем і використання історичної теорії та інших інструментів пізнання. Оцінювання повинно бути тісно пов'язаним з процесом навчання, хоча б тому, що учні засвоюють власне те, за що їх оцінюють.

На думку О. Пометун і Г. Фреймана, оцінювання досягнень школярів має носити потрійний характер: вчителі перевіряють роботу учнів і її результати відразу після закінчення засвоєння матеріалу на уроці, а також в кінці теми, семестру і шкільного року. На відміну від існуючих сьогодні думок про відмову від поточного оцінювання, треба приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи учня під час уроку (а також оцінюванню домашніх робіт), аніж тестам у кінці семестру. Діагностична і класифікаційна цінність такого роду „м'якого оцінювання” є важливою на уроках історії. Варто також дбати про те, щоб оцінювання не заважало самому процесові навчання: воно повинно виконувати допоміжну функцію, а не бути окремою пріоритетною функцією вчителя.

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

Самооцінювання взагалі є дуже важливим, оскільки воно відкриває дитині найближчі завдання у навчанні й дитина сама каже: „Я цього не знаю і мушу тому навчитися”. Порівняйте випадки, коли вам кажуть: „Ви повинні” і коли ви кажете: „Я хочу”. Тільки у другому випадку виникає внутрішня мотивація.

Після того як учителем визначено мету оцінювання (його головний об'єкт для сьогоднішнього уроку), треба ще встановити показники, за якими буде здійснюватись оцінка. Якщо в очікуваних результатах уроку записано, що дитина після нашого уроку „розуміє процес розвитку держави у Київській Русі”, ми повинні з'ясувати, що для нас означає слово „розуміє”. Якщо „після цього уроку учні матимуть уявлення”, учитель повинен чітко визначити, що означає „мати уявлення”. Адже поняття про „уявлення” учнів може бути різним.

Отже, учитель повинен чітко сформулювати для себе, що є *показником досягнення очікуваного результату* навчання: коли дитина говорить два слова, коли три, коли п'ять тощо. І ці показники мають бути різнорівневими, щоб учитель і учні орієнтувались, що це – початковий рівень, а це достатній, це – на

6 балів, а це – на 8. Усі діти повинні досягти одного й того результату, але кожен на своєму рівні, зі своїми показниками.

Завдання має бути одне, але таке, щоб діти могли продемонструвати його виконання на різних рівнях. Наприклад, уміння аргументувати. Воно складається з того, що дитина формулює позицію, наводить аргументи, робить висновки. Якщо дитина тільки формулює позицію і не може навести аргументів, але каже: „Я вважаю, що відбувався процес розвитку...” – це є перший рівень, який можна оцінити 1-3 балами. Якщо дитина наводить аргументи, але ті, що учитель наводив на уроці, або ті, що викладені в підручнику, але ж вона їх переробила, тому що в підручнику немає доведення, це вже можна розглядати як другий рівень (4-6 балів). Якщо ж вона використала додатковий матеріал, щось читала, висловила власну позицію, підбрала власні аргументи, це – третій рівень (7-9 балів), якщо ще і робить логічні розгорнуті власні висновки, то це вже четвертий рівень (10-12 балів). Такий підхід є ключовим. Не можна вимірювати різних дітей завданнями різного рівня.

Вищевикладені міркування демонструють, що тільки після того, як учителем визначені критерії оцінювання, показники рівнів прояву цих критеріїв, він може у процесі оцінювання переходити до оцінки навчальних досягнень учнів у балах. Якщо ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити і як, якими прийомами чи технологіями можна скористатись у процесі оцінювання. А от якщо немає критеріїв і немає уявлення про показники досягнення того чи іншого результату, то дуже складно оцінити учнів. І чим менше ми думаємо про це, тим більше в нас буде розбіжностей в оцінюванні. Досвід показує, що якщо критерії не визначено, то десять учителів можуть оцінити одну й ту роботу від 1 до 12 балів.

Оцінювання має бути відкритим, тоді воно стимулює до розвитку. Тому на уроках історії вчителі, повідомляючи учням завдання, заздалегідь мають інформувати їх про критерії, за якими воно буде оцінюватися. Тобто критерії оцінювання мають бути висловлені перед навчанням. Оцінювання має бути відкритим, абсолютно ясным і прозорим для учня і вчителів.

Отже, методика перевірки знань, умінь та навичок має відповідати меті оцінювання та певним критеріям оцінки. Якщо

для перевірки знань існують традиційні способи оцінювання, то перевірка умінь і навичок вимагає набагато більшого часу, а оцінити виховний ефект навчального матеріалу безпосередньо на уроці складно. Цінності, особисте ставлення більше проявлятимуться в реальному житті; завдання ж учителя – надати учням можливість проявляти і захищати власну думку в будь-яких навчальних ситуаціях у класі та поза школою.

5. Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу

Багато вчителів відчують труднощі у виставленні учням оцінок у балах. Це може бути пов'язано з відсутністю обґрунтованих підходів до розробки стратегії оцінювання, яка тісно пов'язана з підготовкою і плануванням вчителем уроку. Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу повинна складатися з таких дій:

1. Визначення мети (очікуваних результатів) уроку, що передбачає з'ясування таких питань:

- які знання учні мають засвоїти і на якому рівні;
- якими вміннями, навичками вони повинні оволодіти;
- які цінності, орієнтації, ставлення в собі учні можуть формувати.

2. Вибір показників (критеріїв) оцінювання цих результатів. Вчителю необхідно задати собі запитання: „Як я зможу переконатися, що учні досягли цих результатів?”

Відповідь на це запитання може утворити цілий список дій, що повинні вміти робити учні, якщо урок був результативним. Ці дії учнів і будуть показниками (або критеріями) оцінки. Використовуючи ці критерії, вчитель зможе краще сформулювати очікувані навчальні результати, висловивши їх через дії учнів.

3. Визначення мети (об'єкта) оцінювання.

У цьому допоможе список можливостей оцінювання, вміщений вище. Очевидно, що метою не завжди буде виставлення оцінок. Вдосконалення уроку, визначення рівня розвитку і можливостей учнів та ін. також повинні виступати метою оцінювання.

4. Вибір конкретної стратегії оцінювання.

Залежно від мети й обраних критеріїв оцінювання можна вибрати різноманітні методи та прийоми оцінки. Як правило, єдиних рекомендацій для вибору методу чи прийому не існує. Один педагог може вибрати метод спостереження і скласти список показників. Інший педагог віддасть перевагу завданню написати невеличкий нарис-міркування (есе) з викладом своїх думок з даного питання. Третій – може використовувати цілих три методики оцінки однієї і тієї ж теми.

Наприклад, під час оцінювання результатів навчання учнів під час і після проведення рольової гри вчитель може:

а) оцінити якість індивідуальної участі учня в грі;
б) провести тест-опитування за навчальним історичним матеріалом, який опрацьований у грі, у якому потрібна конкретна відповідь: „так” або „ні”;

в) попросити учнів написати вдома есе, в якому потрібно висловити свою думку відносно того, що відбувалось, та аргументувати її. Використання декількох прийомів допоможе не тільки виставити оцінку, але й одержати зворотний зв'язок стосовно ефективності навчання.

5. Вибір шкали оцінювання уроку.

Залежно від мети і конкретних прийомів оцінювання треба вибрати шкалу оцінки кожного з обраних критеріїв. Рівень стартових комунікативних можливостей учнів можна оцінити через категорії „високий”, „достатній”, „середній”, „початковий”. Глибину засвоєння того або іншого конкретного уміння (наприклад, аргументувати) можна простежити, звернувши увагу на частоту його використання учнем у відповідях. Тоді оцінку можна висловити через категорії „завжди використовує”, „використовує достатньо часто”, „рідко”, „не використовує”.

Якщо потрібно поставити оцінку, то шкала оцінки, очевидно, повинна вклатися в дванадцятибальну систему. Наприклад, оцінка „використовує достатньо часто” може відповідати 7 балам.

6. Визначення шляху доведення до відома учнів очікувань вчителя. Спеціалісти з оцінювання вважають, що дуже важливо заздалегідь повідомляти учням очікувані результати, критерії оцінювання, мету оцінювання, конкретні методи оцінки, а також

шкалу оцінювання. Це допоможе учням виконувати роботу свідомо, старанно, знаючи, що від них очікує і вимагає педагог. Учитель може довести до відома учнів свої вимоги по-різному.

Можна, наприклад, показати підготовлені форми для оцінювання і роз'яснити, що означає кожний критерій і кожний рівень оцінки. Можна обмежитися простою розповіддю або розповіддю з обговоренням. Або, наприклад, якщо в учнів мають бути слухання в ролі членів парламенту або учасників народних чи установчих зборів, педагог може показати їм відеоматеріали про реальні парламентські дебати (або про щось подібне). Вчитель також може показати на прикладі цих матеріалів, як би він оцінив окремих учасників дебатів, слухань, зборів, використовуючи обрані критерії. Учні також можуть потренуватися в оцінюванні, використовуючи запропоновані критерії. При підготовці і плануванні уроку треба враховувати час для виконання даного пункту рекомендацій.

Як показує досвід, оцінювання може відбуватися завжди, у тому числі під час вивчення нового матеріалу і виконання інтерактивних вправ. Часто для оцінювання вибирають вправи, що дають можливість широкого застосування знань і умінь, наприклад навчальний суд або громадські слухання, дискусії, дебати або написання документів (власне кажучи, для оцінювання може бути використана будь-яка інтерактивна вправа і будь-яка методика).

Як правило, вчителі відводять особливий час на уроці (або цілий урок) для оцінювання учнів (опитування, контрольні роботи, проведення контрольних вправ) або пропонують спеціальне домашнє завдання, що підлягає оцінюванню (складання документа, написання доповіді, есе). Інколи, наприклад, для оцінювання умінь і навичок, що давно практикуються (робота в малих групах, стислий виступ), учитель може поєднувати оцінювання з виконанням тренувальної вправи з іншої теми або з удосконаленням інших умінь і навичок.

Як приклади прийомів оцінювання можна назвати такі:

– *тест*. Завдання тесту може бути в тому, що учні повинні вибрати правильну відповідь із декількох запропонованих варіантів або знайти пару і т. д.

– *експрес-опитування*. Це можуть бути стислі усні або письмові відповіді (наприклад, за картками на знання основних понять), завдання типу „продовжити речення, заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему” і т. д.

– *розширене опитування*. Вчитель пропонує учням усно або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень, з наведенням аргументів, прикладів. Під час усної відповіді педагог (та інші учні) можуть задавати додаткові запитання; варіантами цього методу є усний „екзамен” з білетом, письмова контрольна робота, домашнє есе.

– *контрольна вправа або творче завдання*. Контрольною може бути оголошена будь-яка вправа. Наприклад, це може бути виступ у суді, підготовка аргументів, виконання завдання в групі, упорядкування документів, написання доповіді, есе-твору, реферату, упорядкування портфоліо тощо.

– *спостереження*. Спостереження є одним із головних методів оцінювання при інтерактивних методах викладання; педагог вибирає для себе показники, які він буде відслідковувати протягом заняття, а також учнів, яких треба оцінити. Особливу роль при використанні цього методу грають підготовлені форми для спостереження й оцінювання. Приклади цих форм можна знайти нижче. Часто при використанні контрольної вправи вчитель має також застосовувати спостереження, щоб оцінити роботу учнів.

– *самооцінка*. Оцінка самими учнями своєї роботи (своєї особисто або своїх колег), а також заняття в цілому є важливим методом оцінювання. Застосувавши цей метод, педагог може багато чого дізнатися про себе й учнів, а також про якість навчального процесу.

Для самооцінки учнями своєї роботи може застосовуватися метод запитань-відповідей; можна попросити учнів поставити однокласникам оцінки і мотивувати їх (наприклад, у випадку перевірки упорядкування документів одне одного учні можуть поставити оцінку залежно від повноти використання практичних порад). Для проведення загальної дискусії з оцінювання заняття педагог може запропонувати методу „Дельта-плюс”, яка полягає в тому, що спочатку пропонуються запитання про позитивні сторони заняття (що сподобалося – „плюс”), а потім

обговорюються ті моменти, які можна було б змінити. „Дельта” також допомагає не критикувати прямо хиби своїх товаришів або педагога. Іноді можна попросити учнів заповнити спеціальні форми (або таблиці) для спостереження і оцінювання. Самооцінка підходить у тому числі і тоді, коли потрібно оцінити роботу всієї групи в цілому.

Одною з позитивних сторін застосування цього методу є те, що всі учні можуть отримати оцінку, а також те, що діти починають розуміти труднощі оцінювання і вчаться дивитися іншими очима на свою роботу.

– *ігрові методи оцінювання.* Оцінку часто можна перетворити в гру, важливо тільки заздалегідь встановити шкалу оцінювання.

Як приклади розроблених шкал для оцінки на уроках історії можуть використовуватися, наприклад, такі.

Оцінка внеску учня в дискусію

Під час навчальної дискусії вчитель може вибрати декілька учнів для спостереження та оцінки. Оцінка за кожним показником може виставлятися за дванадцятибальною системою або можна використовувати такі критерії: „завжди”, „звичайно”, „іноді”, „ніколи”.

Поведінка учня; Допомагає визначати запитання для обговорення; ретельно працює над запитанням; є цікавим і уважним слухачем; порівнює ідеї, що викладаються, зі своїми власними; обмірковує інформацію, що подається іншими учнями; узагальнює ідеї, коли це необхідно; приходять до висновків, що приводять до нового розуміння; загальна оцінка; самооцінка учнями роботи малої групи

Ця форма дозволяє оцінити роботу малої групи самими учасниками групи. Можна просто ставити значок (наприклад, „плюс”) у відповідній графі, відзначаючи, як працювала група в цілому, або вписувати імена учасників групи.

Ці приклади оцінювання, розроблені на основі практики інтерактивного навчання, можуть бути пристосовані для роботи з конкретними інтерактивними технологіями та змістом. Розглядаючи їх, важливо пам'ятати, що використання альтернативних підходів не заперечує застосування традиційної оцінки, спрямованої на запам'ятовування або повторення з метою закріплення. Скоріше, мета альтернативного оцінювання полягає

в розширенні оцінювального спектра з включенням у нього аналізу нових умінь, навичок та цінностей, що формуються в учнів.

Тільки дотримання вимог і послідовне виконання кроків такої технології оцінювання може забезпечити підвищення реальних результатів навчання. Зрозуміло, що трансформація практики оцінювання є достатньо складним завданням, як і запровадження компетентнісного підходу у навчанні історії в цілому.

Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Назвіть завдання і значення перевірки знань з історії.
2. Охарактеризуйте функції перевірки знань з історії.
3. Назвіть і охарактеризуйте види і форми перевірки знань учнів.
4. Що означають поняття „перевірка”, „оцінка”, „контроль”, „результати навчання”?
5. Назвіть переваги усного опитування учнів.
6. Яку роль у перевірці знань учнів відіграють запитання вчителя?
7. Назвіть позитивні і негативні сторони різних видів перевірки знань учнів.
8. Які критерії оцінювання знань учнів вам відомі?
9. Назвіть позитивні і негативні сторони 12-бальної системи оцінювання знань учнів.
10. Які підходи до визначення рівнів навчальних досягнень школярів існують на сучасному етапі?

Лекція 7. САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ

Очікувані результати: після лекції студенти знатимуть, хто з дослідників займався означеною проблемою, які існують види самостійної роботи та вмітимуть їх організувати на уроках історії, ознайомляться з методикою подання та перевірки домашнього завдання.

План:

1. Дослідження проблеми самостійної роботи з історії
2. Поняття і види самостійної роботи
3. Особливості самостійної роботи учнів з історії
4. Методика організації самостійної роботи учнів на уроках історії
5. Домашнє завдання як вид самостійної роботи

Список використаної літератури:

Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України: посіб. для вчителя / К.О. Баханов. – К.: Вид-во „Генеза”, 1996. – 205 с.

Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія / К.О. Баханов. – Донецьк: ТОВ Юго-Восток, Лтд, 2005. – 384 с.

Власов В. Історія України: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.Власов. – К.: Генеза, 2007. – 208 с.

Курилів В. Методика викладання історії: Навч. посіб./ В. Курилів. – Л.-Торонто: Світ, 2003. – 248 с.

Левдер А. До проблеми технологізації навчальної діяльності школярів на уроках історії / А. Левдер. // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 24-28.

Мисан В. Вступ до історії України: Підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Мисан. – К.: Генеза, 2005. – 184 с.

Мисан В. Сучасний урок історії: Навчально-методичний посібник / В. Мисан. – К.: Шкільний світ, 2010. – 120 с.

Пометун О.І. Компетентнісний підхід в освіті й оцінювання навчальних досягнень учнів з історії / О.І. Пометун. // Історія та правознавство. – 2004. – №23. – С 2-3.

Пометун О.І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді / О.І. Пометун. // Історія та правознавство. 2005. – № 10. – С 4-6.

Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006.– 382 с.

Основні поняття і терміни: самостійна робота, методика, домашнє завдання, індивідуалізація, активізація навчання, алгоритм, пам'ятка, фронтальна робота, проблемне навчання.

1. Дослідження проблеми організації самостійної роботи як засобу активізації у процесі навчання історії

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

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

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

Н.А. Менчинська вбачає мету виховання активності особистості у формуванні здатності до саморегуляції процесу учіння, яка полягає в тому, що учень набуває самостійності в добуванні нових знань і в актуалізації наявних, здійснюючи внутрішній контроль над вивченим.

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

Н.А. Менчинська розрізняє в управлінні процесом учіння дві форми, які відрізняються ступенем активності учнів. Перша з них припускає жорстку регламентацію діяльності учня, причому система дій учня подається йому в готовому вигляді. Сюди належить навчання на основі алгоритмів. Інша форма управління – направлення учнів на розв'язання пошукових завдань, поставлення перед ними завдань проблемного типу. Саме така форма управління веде до виховання активності.

Уже довгий час – приблизно протягом останніх 50 років – однією з найважливіших проблем дидактики є така: яким чином активізувати учнів на уроці? Переломним за значенням стало тут дослідження М.П. Кашина, виконане в середині 50-х рр. ХХ ст., в якому автор виступив з критикою на адресу традиційного навчання і запропонував частіше використовувати самостійну роботу.

Саме з того часу основною формою активізації школярів почала визнаватися самостійна робота учнів у класі. Проблеми, пов'язані з самостійною роботою учнів, почали інтенсивно досліджуватися і в дидактиці, і в галузі методики викладання окремих предметів у колишньому СРСР.

М. Дайрі самостійну роботу називав найсильнішим засобом підвищення ефективності навчання. О. Стражев був переконаний у тому, що самостійна робота учнів вносить багато цінного і поліпшує педагогічний процес. Важливістю організації самостійної роботи на уроці історії та його етапах з використанням різних засобів, методів, прийомів навчання переймаються сучасні дидакти О. Пометун та Г. Фрейман. Відомий спеціаліст з історії, учитель-методист В. Курилів вважає, що учитель повинен розвивати уміння учнів, спрямовані на

самостійне розв'язування проблем. Практичні вправи та інші види практичного навчання, що базуються на самостійній роботі, на 75-90% забезпечують сприйняття навчального матеріалу, формування умінь та навичок.

К. Баханов у ряді своїх праць розглядає складові інноваційного навчання учнів. Серед перерахованих рис особливу увагу привертають оновлені функції учителя, учнів та пріоритети, одним з яких, на думку К. Баханова, є опора на самостійність учнів на рівні предметів, форм навчання.

Г.К. Селевко у своїй теорії проблемного навчання пропонує таку організацію навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність учнів з їх вирішення, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками та розвиток розумових здібностей.

Сучасний світ у своєму розвитку надзвичайно мобільний та динамічний. Людині не завжди вдається зберігати гармонію з навколишнім середовищем, використовуючи звичні моделі поведінки. Зміни, що відбуваються в повсякденному житті, вражають своєю інтенсивністю та миттєвістю, а це, в свою чергу, постійно вимагає від кожного прояву пошукової активності.

Нині розвинута дослідницька поведінка розглядається вже не як вузькоспеціалізована особистісна, необхідна лише для невеликої професійної групи наукових працівників, а як стиль життя кожної сучасної людини. Тому сучасна освіта повинна орієнтуватися на спеціально організоване навчання дітей умінням та навичкам дослідницького пошуку. Це важливо, оскільки, по-перше, дитина є дослідником від народження, по-друге, цінні та міцні, знання здобуваються самостійно, під час власних творчих пошуків.

В.С. Ротенберг та С.М. Бондаренко відзначають у своїй праці: „Постійна відсутність пошукової активності призводить до того, що індивід стає безпомічним при будь-якому зіткненні з труднощами чи навіть з такими ситуаціями, які в інших умовах як труднощі не сприймаються”.

Виникає закономірне запитання: з якого часу власні дослідження дітей почали використовувати в освітній практиці? Вони використовувалися завжди і були затребувані з глибокої

давнини, з того самого моменту як з'явилася; в людському суспільстві сама потреба в навчанні. Певну частину відомостей дитина сприймала репродуктивним шляхом від дорослих, а іншу здобувала самостійно, наслідуючи їм, у грі, досліджуючи дійсність. Елементи дослідницького навчання застосовували в освіті і в більш пізні часи. Особливо інтенсивно ця проблематика розроблялася в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Важливою рисою творчої людини є здатність бачити проблеми та протиріччя, особливо там, де іншим усе ясно і зрозуміло. Як зазначав С.Л. Рубінштейн: „лише для того, хто не звик самостійно мислити, не існує проблем; усе є само собою зрозумілим лише тому, чий розум ще бездіє”.

На думку Г.К. Селевко, пошукові та дослідницькі методи, за яких учні ведуть самостійний пошук та дослідження проблем, творчо застосовуючи і здобуваючи знання, є варіантами проблемного навчання.

Під проблемним навчанням учений розуміє таку організацію навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність учнів з їх вирішення, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками та розвиток розумових здібностей.

Проблемне навчання ґрунтується на створенні особливого виду мотивації – проблемної, тому вимагає адекватного конструювання дидактичного змісту матеріалу, який повинен бути представлений як ланцюг проблемних ситуацій.

На сторінках методичної літератури, навіть у дисертаційних дослідженнях, дуже часто можна натрапити на критику традиційного навчання, яке базується в основному на репродуктивних методах. Зазвичай ця критика справедлива. Проте відмічаючи важливість втілення продуктивних методів навчання в практику сучасної школи, О.І. Савенков зазначає, що репродуктивні методи не слід розглядати як щось непотрібне. І далі вчений наводить таку аргументацію:

– по-перше, треба враховувати, що це найбільш продуктивні способи передачі підростаючому поколінню узагальненого та систематизованого досвіду людства. „В освітній практиці не лише не обов'язково, а навіть безглуздо домагатися того, щоб кожна

дитина все відкривала сама. Немає потреби перевідкривати заново всі закони розвитку суспільства чи фізики, хімії, біології і т. д.”; – по-друге, дослідницький метод дає значний освітній ефект лише при вмілому його поєднанні з репродуктивними методами. Коло досліджуваних дітьми проблем, уважає О. І. Савенков, може бути суттєво розширене, їх глибина стане значно більшою за умови вмілого використання на початкових етапах дитячих досліджень репродуктивних методів та прийомів навчання;

– по-третє, далеко не останньою, на думку науковця, обставиною є те, що використання дослідницьких методів здобування знань, навіть у ситуації відкриття суб'єктивно нового, часто вимагає від учнів неабияких творчих здібностей. „У дитини вони об'єктивно не можуть бути сформовані на такому високому рівні, як у видатного творця. Скільком людям удалося отримати яблуком по голові, проте один Ісаак Ньютон трансформував цей простий досвід у новий фізичний закон. У цих умовах істотну допомогу можуть надати репродуктивні методи навчання”.

Таким чином, проблеми, пов'язані з самостійною роботою учнів, інтенсивно досліджувалися в дидактиці і в галузі методики викладання історії.

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

2. Поняття і види самостійної роботи з історії

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

1) учень повинен виконувати роботу сам, без безпосередньої участі вчителя;

2) від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування у навчальному матеріалі;

3) виконання роботи суворо не регламентоване, учневі надається свобода вибору змісту і способів виконання завдання.

У радянській педагогіці найчастіше поняття самостійної роботи використовувалося в першому значенні. У цьому ж значенні розглядане поняття використовували М.П. Кашин, який, як вже указувалося вище, своїм дослідженням у кінці 50-х рр. ХХ ст. висунув проблему самостійної роботи в центр уваги педагогічної громадськості, а також Б.П. Єсіпов.

Автори, що віддають перевагу другому значенню поняття „самостійний”, вважають необхідним, щоб учні самостійно думали і розв'язували проблеми, причому неважливо, чи здійснюється навчальна робота у фронтальній або в індивідуальній формі. Самостійна робота вважається можливою і необхідною навіть в процесі слухання лекції. Таке трактування особливо характерне для методики викладання історії.

У третьому значенні – самостійність як незначність регламентації або її відсутність – використовувала це поняття Р.Р. Лемберг, виділивши два види діяльності учнів: виконавчу і самостійну. Діяльність першого виду проводиться за розпорядженням учителя, вона необхідна для формування міцних знань, умінь і навичок. Самостійною є така діяльність, яку учні здійснюють відповідно до внутрішніх спонук, самостійно знаходячи цілі і засоби діяльності.

Слід користуватися поняттям „самостійна робота” в такому значенні: самостійна робота учнів – це такий спосіб навчальної роботи, де, по-перше, учням пропонуються навчальні завдання і керівництва для їх виконання; по-друге, робота проводиться без безпосередньої участі вчителя, але під його керівництвом; по-третє, виконання роботи вимагає від учня розумової напруги.

З погляду організаційних основ самостійну роботу можна розділити на:

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

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

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

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

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

Групова робота регулює співпрацю учнів і досягає цим не тільки дидактичних цілей, але і цілей виховання. В. Оконь вважає, що групова робота особливо цінна саме в процесі проблемного навчання.

Групова робота надає багато можливостей для індивідуалізації, особливо в тому випадку, якщо групи будуть складені зі схожих за якою-небудь ознакою учнів, причому тоді для кожної групи складаються спеціально пристосовані для них завдання.

Аналіз дидактичної і методичної літератури дозволяють стверджувати, що традиційна система навчальної роботи вельми живуча і в нинішній школі. Тому за минулі десятиліття проблема зовсім не втратила своєї актуальності. Навпаки, в сучасній школі гостро стоїть питання про формування в учнів з метою їх активізації навчальних умінь, оскільки саме в сфері самостійного здобуття ними знань відзначаються великі недоліки. Основною їх причиною, очевидно, є дуже слабе використання форм і методів навчання, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

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

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

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

керівництвом; по-третє, виконання роботи вимагає від учня розумової напруги.

За організаційними основами самостійну роботу можна розділити на: самостійну роботу в школі і самостійну роботу, що виконується за межами школи, у тому числі і вдома.

Самостійна робота в школі може проводитися в рамках уроку, заліку, семінару, практичного заняття тощо. На основі іншого логічного членування можна виділити індивідуальну і групову самостійну роботу.

3. Особливості самостійної роботи учнів з історії.

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

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

Ученими-методистами проведено роботу щодо вдосконалення діючих програм і підручників. Змінилася їх структура і зміст. Але для забезпечення високої ефективності роботи учнів потрібна система заходів, одним з яких є правильно організована самостійна робота, вибір відповідних методів і прийомів, використання всіх їх можливостей.

Більшість учителів вважає, що учні володіють прийомами самостійної роботи і застосовують їх як у класі, так і під час виконання домашніх завдань.

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

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

Отримані дані свідчать, що формування самостійної роботи у старшокласників має бути спеціально організованим, цілеспрямованим процесом, який здійснюється з урахуванням його психолого-педагогічних закономірностей. Шкільна практика навчання засвідчує, що самостійна робота учнів до сприйняття самостійного узагальнення знань на різних етапах навчання залежно від їх ролі й обсягу узагальненого матеріалу: класного, позакласного і тематичного узагальнення.

Особливості самостійної роботи базуються на таких засадах: по-перше, це дидактичні вимоги, що пред'являються до організації самостійної роботи та вибору учнями типу завдання відповідно до пізнавальних потреб віку. Згідно з розумовими операціями, які лежать в основі процесу узагальнення з урахуванням психолого-дидактичних досліджень Ю.К. Бабанського, О.Н. Кабанової-Меллер, А.У. Раєва, О.О. Онищука та ін. була визначена типологія завдань і здійснена їх процесуальна характеристика.

1. Порівняння двох або декілька об'єктів 1) визначення ознак, аналіз зв'язків, відношень між об'єктами; 2) виділення суттєвих ознак схожості та відмінності об'єктів; 3) їхнє зіставлення: в залежності від мети порівняння; 4) висновок про результати порівняння.

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

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

3. Виділення головного в одному або декількох об'єктах: 1) аналіз об'єктів; 2) диференціація суттєвих і несуттєвих ознак; 3) формулювання висновку.

4. Групування об'єктів за суттєвими ознаками:
– аналіз об'єктів;
– виявлення основних ознак кожного з об'єктів за суттєвими ознаками.

5. Визначення групових даних об'єктів:
– аналіз ознак даних груп об'єктів;
– виявлення основних ознак, за якими об'єкти поєднані в групи;
– встановлення їх групувань.

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

У самостійній роботі учнів з історії слід розрізняти такі складові:

1) самостійність мислення при розгляді суті явищ (подій, процесів), що веде до формування переконань; з нею тісно

пов'язана і самостійність в використовуванні навичок і вмінь, прийомів розумової праці, методу пізнання

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

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

4) самостійність в практичній діяльності.

В чому ж полягає суть самостійної роботи? Самостійною є та діяльність, яку учень здійснює без сторонньої прямої допомоги, спираючись на свої знання, мислення, вміння, життєвий досвід, переконання, і яка, через збагачення учня знаннями формує риси самостійності. Самостійна діяльність являє якість процесу пізнання, рису особистості учня і форму організації навчання.

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

Таким чином, проблеми, пов'язані з самостійною роботою учнів, інтенсивно досліджувалися в дидактиці і в галузі методики викладання історії.

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

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

За організаційними основами самостійну роботу можна розділити на: самостійну роботу в школі і самостійну роботу, що виконується за межами школи, у тому числі і вдома.

Самостійна робота в школі може проводитися в рамках уроку, заліку, семінару, практичного заняття тощо. На основі іншого логічного членування можна виділити індивідуальну і групову самостійну роботу.

Суть самостійної роботи полягає у тому, що самостійною є та діяльність, яку учень здійснює без сторонньої прямої допомоги, спираючись на свої знання, мислення, вміння, життєвий досвід, переконання, і яка, через збагачення учня знаннями формує риси самостійності. Самостійна діяльність являє якість процесу пізнання, рису особистості учня і форму організації навчання.

У самостійній роботі учнів з історії слід розрізняти такі складові: самостійність мислення при розгляді суті явищ (подій, процесів), що веде до формування переконань; з нею тісно пов'язана і самостійність в використовуванні навичок і вмінь, прийомів розумової праці, методу пізнання; самостійність характеру, поведінка особистості, яка виражається в умінні поступати у відповідності зі своїми поглядами, в тому чи іншому відношенні до оточуючого; самостійність поштовху до діяльності, її мотивів; для неї важливі прояви інтересу, ініціативи, творчості; самостійність в практичній діяльності.

4. Самостійна робота учнів на уроках історії

Відомий український дидакт О. Пометун вважає, що „запитання є найважливішим способом взаємодії вчителя й учнів, стрижнем, ядром інтерактивного навчання”. І хоча більшість учителів використовують запитання для того, аби оцінити якість засвоєння учнями навчального матеріалу, в навчальному процесі вони можуть виконувати й інші функції. З таким твердженням важко не погодитися. Вже згадувана нами раніше В. Курилів в

методиці навчання історії виділяє „запитальний метод”. Щоправда, під цим методом вона розуміє не що інше, як „отримання знань (інформації) у формі відповідей на попередньо поставлені запитання” та вміння ці запитання ставити. Основою цього методу, на думку В. Курилів, є розвиток мислення через постійне перепитування. В. Курилів виділяє такі типи запитань: образне запитання, пояснювальне запитання, узагальнювальне запитання, запитання-розмірковування, відкрите запитання. Науково обгрунтовану і більш детальну класифікацію запитань подає О. Пометун: закриті, відкриті, мотивуючі, додаткові (навідні): конкретні та загальні, оцінювальні (контрольні).

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

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

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

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

З якою метою було створено Український штаб партизанського руху? Якими були наслідки ліквідації УГКЦ? Як

у постанові „Про подолання культу особи та його наслідків” пояснювався культ особи Сталіна? (11 клас)

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

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

Які з наведених фактів свідчать про застосування київськими князями сили для досягнення власних цілей? Відповідь обґрунтуйте. Як ви зрозуміли вислів „поступово й важко приживалася на Русі нова віра”? Чому князь, звертаючись до синів, закликав їх жити в мирі й злагоді? У чому цінність повчань Володимира Мономаха? Чи можна ними скористатися сьогодні? Якими і як? Чому більшість українських селян у ХІХ столітті не могли організувати справу так, як Симиренки-Яхненки? Чого їм для цього не вистачало? (5 клас)

Які свідчення літописця мають легендарний характер? Що можна вважати справжнім історичним фактом? Яке враження на вас справив опис бенкету в заможного русича? Хто, на вашу думку, міг дозволити собі таке святкування? (7 клас)

Чому чимало „остарбайтерів” після війни потрапило до радянських концтаборів, а частина залишилася на Заході? Чому УРСР одержала право встановлювати безпосередні дипломатичні відносини з урядами інших країн без права створювати за кордоном посольства й консульства? В чому різниця між

лібералізацією суспільно-політичного життя і десталінізацією?
(11 клас)

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

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

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

Ключові запитання – обов'язковий елемент проблемно-пошукового навчання, один із способів залучення учнів до самостійної роботи з вивчення нового матеріалу на уроках історії.

Аналіз навчальної літератури з історії третього покоління переконливо свідчить про те, що методика використання ключових запитань як на початку параграфа, так і в його змісті набуває неабиякої популярності. Так, у підручнику з історії України для 7-го класу В. Власова ключові запитання подані до розділів параграфа. Вони не просто поділяють параграф на смислові частини, а й акцентують увагу на головних ідеях теми. Наприклад, у § 1 „Східнослов'янські племена – предки українців – напередодні утворення держави” пропонується дати відповідь на такі ключові запитання:

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

Ключові запитання мають місце у підручниках В. Власова, О.К. Струкевича, І.М. Романюка, Т.П. Пірус. Автори

спрямовують вивчення історії школярами в русло самостійного пізнання окремих частин теми і побудови на цій основі базових (основних), найважливіших положень навчального змісту.

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

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

У шкільному навчанні історії використовують досить складну систему завдань. Їх класифікують за різними критеріями і в різний спосіб: за рівнем складності (прості, складні); за джерелами інформації (текстові, візуальні, картографічні); за рівнем творчої активності учнів (репродуктивні, творчі, дослідницькі); за складовими історичного факту (просторові, хронологічні, статистичні). Цей перелік, безумовно, можна продовжити, зважаючи на те, що єдиної класифікації завдань на сьогодні не існує. У практиці навчання історії вчителі, методисти досить часто дають власні назви тим чи іншим завданням, використовуючи, зокрема, такі словосполучення, як „завдання підручника”, „завдання робочого зошита”, „завдання до документа”, „завдання до ілюстрації” тощо. Які ж із завдань залишаються найбільш ефективними в навчанні сучасної історії?

Виконання будь-якого завдання передбачає дотримання певного алгоритму дій. Під алгоритмом дій варто розуміти послідовність, етапність у виконанні завдань. У зв'язку із цим

важливо навчити учнів користуватися пам'ятками, які допомагають виконувати ті або інші завдання. Що таке пам'ятка? *Пам'ятка* – різновид схеми, що укладена на основі логічних і послідовних завдань (команд, рекомендацій, кроків), якими описані елементи способу діяльності („уважно прочитай”, „поділи на частини”, „виділи головну думку”, „дай заголовок” тощо). Вперше систематизацією пам'яток, що використовуються в навчанні історії, зайнялися В. Мисан та Ю. Олексін. Згодом класифікацію навчальних пам'яток уклав А. Левдер. Він виокремив чотири види пам'яток. Розглянемо їх.

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

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

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

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

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

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

Розглянемо тепер найважливіші форми самостійної роботи учнів за шкільним підручником.

1. Робота з тестом параграфа: 1) прочитати текст параграфа (розділу, абзацу) і скласти план (простий, складний); 2) скласти на основі тексту хронологічну таблицю; 3) виписати і розтлумачити поняття, терміни; 4) охарактеризувати історичного діяча, використовуючи матеріали параграфа; 5) укласти на основі прочитаного таблицю (схему); 6) скласти текстовий конспект на основі прочитаного; 7) відшукати в параграфі фрагмент тексту, де описується певна подія чи явище; 8) віднайти в тексті параграфа: а) історичні факти (явища, події, процеси), б) оцінку історичних подій, в) оцінку історичного діяча, г) опис події, д) інформацію про передумови, причини, наслідки певних подій, е) інформацію, що не відповідає дійсності; інформацію, що є неповною; інформацію, що потребує уточнення, дослідження тощо; 9) підібрати до тексту (частини тексту, абзацу) ілюстрації; 10) порівняти фрагмент тексту (зміст абзацу) з ілюстрацією.

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

3. Робота з документальними (текстовими) джерелами. Йдеться про джерела, що подаються в рубриках параграфів: „Працюємо з історичним джерелом”, „Документи”, „Працюємо із джерелами”, „Історичне джерело”, „Розмірковуємо, доводимо, висловлюємо думки”, „Мовою документів” тощо. Перелік форм роботи тут визначається тими завданнями, які пропонують автори підручників. Використовуючи текстові джерела в сучасній

практиці навчання історії, варто пам'ятати, що вони є і завжди залишатимуться основою для організації учнівського дослідження – однією з ефективних форм самостійної роботи. Важливо, щоб саме на цей дослідницький аспект учителі звертали увагу школярів. Писемне джерело має стати базою для самостійного учнівського дослідження. Учніське дослідження історичного джерела – самостійна робота школярів із вивчення документів, що проводиться згідно з певним алгоритмом (схемою) за безпосередньої допомоги (консультування, коригування, спрямовування) учителя. Варіант учнівського дослідження як самостійна робота без учительського втручання (практично-лабораторна робота, практична, контрольна тощо) можливий за умови, коли школярі оволодіють елементарними навичками аналізу історичних джерел на основі тренувальних вправ, відпрацювання окремих прийомів тощо.

На початковому етапі учитель чітко ставить перед школярами завдання, визначаючи час на їх виконання. Наприклад: „Упродовж 3 хвилин уважно прочитайте документ. Зверніть увагу на те, які особи згадуються в тексті” або: „Упродовж 5 хвилин прочитайте документ і дайте відповідь на запитання: якій події присвячено цей документ? ”. Наступним етапом стане загальний аналіз, коротка, стисла характеристика цього документа за пам'яткою.

4. Організація практичної роботи на основі матеріалів параграфа. Такий різновид самостійної роботи школярів варто практикувати тоді, коли тема нескладна і не потребує залучення додаткових інформаційних джерел, або ж коли виникає потреба в самостійному опрацюванні навчального матеріалу. Обов'язковою умовою такої практичної роботи має бути наявність схеми аналізу навчального матеріалу. Виконанню роботи передують інструктаж, в ході якого вчитель звертає увагу на характер роботи, особливості її виконання, структурні елементи, рекомендації щодо заповнення або укладання таблиць тощо. Наведемо приклади.

Практична робота із *всесвітньої історії (10 клас)* Тема. Наростання загрози нової світової війни (за матеріалами відповідного параграфа підручника). *Завдання учням*

1. Наведіть (перелічіть) факти, що свідчать про наростання агресивності Японії.

Напишіть замітку (коротке повідомлення) до газети на тему „Німеччина за крок від війни”.

Практична робота з історії України (11 клас) Тема. Сільське господарство України в повоєнні роки. *Завдання учням:*

– Опрацюйте навчальний матеріал параграфа підручника і виконайте завдання згідно з пропонованою схемою (алгоритмом).

– Визначте причини, наслідки та реакцію радянської влади на голод 1946–1947 рр. і оформіть їх у вигляді таблиці.

Зразок таблиці

Причини	Наслідки	Реакція влади

2. Визначте особливості та наслідки відбудови сільського господарства і оформіть їх у вигляді таблиці.

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

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

5. Домашнє завдання на уроках історії як елемент самостійної роботи учнів.

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

У психолого-педагогічній літературі виділені різні функції домашнього завдання. Наприклад, А.І. Щукіна запропонувала наступні функції до домашньої навчальної роботи учня з історії:

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

У свою чергу, В.Г. Федорович виділяє наступні функції:

- а) засвоєння нових знань;
- б) вироблення спеціальних умінь і навичок,;
- в) застосування знань, умінь і навичок на практиці;
- г) підготовка до засвоєння нових знань;
- д) узагальнення та систематизація наявних знань;
- є) комплексні;

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

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

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

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

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

Важливо попередити можливість механічного копіювання того, що виконувалося в класі;

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

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

Тісно пов'язані з функціями види домашнього завдання. Н.Н. Поспелов класифікує види домашніх, завдань залежно від головної цілі навчальних занять. Користуючись його класифікацією, учитель, виходячи із цілей своїх занять, легко може вибрати оптимальний вид домашнього завдання, який відповідає конкретному змісту навчального матеріалу і можливостям учнів. Види домашнього завдання:

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

- усвідомлення послідовності окремих фактів і положень
- відповіді на спеціально поставлені питання вчителя;
- підготовка до відповіді за завданням і планом, поданим учителем;

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

- пояснення вивченого явища;
- визначення функціональної залежності між явищами та фактами;

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

- виділення в тексті основного та другорядного матеріалу, встановлення закономірностей науки,

- самостійний розбір матеріалу узагальнень;

- самостійний доказ того або іншого окремого положення

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

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

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

- письмові відповіді на запитання; складання рецензій анотацій на позапрограмні твори;

- вирішення нетипових і нестандартних історичних задач;

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

Основні вимоги до організації домашньої роботи:

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

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

озброює їх інструкціями, схемами, алгоритмами виконання домашнього завдання. Індивідуальний підхід до учнів при організації домашньої роботи створює, умови для виконання завдань, спрямованих на поглиблення отриманих, знань, удосконалювання вмій та навичок.

Можливі завдання-мінімуми, обов'язкові для всіх учнів класу, і завдання-максимум, розраховані на тих, хто цікавиться предметом. При цьому ми можемо забезпечити право дитини вибирати з ряду завдань таке, яке відповідає його інтересам. За бажанням учнів учитель озброює, їх інструкціями, схемами, алгоритмами виконання домашнього завдання.

Учителеві важливо дати об'єктивну оцінку зроблених домашніх завдань, враховуючи при цьому не тільки правильність, самостійність і акуратність роботи, але й виконання вказівок учителя.

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

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

Домашня навчальна робота школяра – це форма організації самостійного індивідуального вивчення школярами навчального матеріалу в позаурочний час. Її функціями є: засвоєння нових знань; вироблення спеціальних умінь і навичок; застосування

знань, умінь і навичок на практиці; підготовка до засвоєння нових знань; узагальнення та систематизація наявних знань Види домашнього завдання: встановлення причинно-наслідкових та інших зв'язків і відносин між досліджуваним, явищем або процесами; формування узагальнення, пов'язане із складною розумовою діяльністю; виконання різних практичних робіт, що дозволяють встановити зв'язок між теорією і практикою; контроль знань.

Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Як ви вважаєте, чому Н. Дайрі самостійну роботу називав найсильнішим засобом підвищення ефективності навчання?
2. Хто з вчених-методистів займався питанням самостійної роботи учнів?
3. Що таке самостійна робота?
4. Як ви ставитесь до самостійної роботи? Відповідь обґрунтуйте.
5. Як ви вважаєте, яким має бути відсоток самостійної роботи в начальному процесі?
6. Назвіть види самостійної роботи і охарактеризуйте їх.
7. Розкрийте суть методики самостійної роботи на уроці.
8. Що таке домашнє завдання?
9. Опишіть особливості подачі домашнього завдання?
10. Чи сприяє самостійна робота активізації навчальної діяльності учнів? Чому?

Лекція 8. ПОЗАКЛАСНА І КРАЄЗНАВЧА РОБОТА В ШКОЛІ

Очікувані результати : студент має зрозуміти суть завдання перевірки результатів навчання історії, знати їх функції; характеризувати види і форми перевірки знань учнів, виокремлювати сучасні підходи до оцінювання; розрізняти і застосовувати технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентнісного підходу.

План:

1. Організаційні й методичні форми позакласної роботи.
2. Організація планування виховної роботи школи.
3. Проведення історичних вечорів.
4. Історичні гуртки, клуби.
5. Проведення навчальних екскурсій.
6. Краєзнавчий матеріал на уроках історії та у виховній роботі.
7. Вікторини та ігри на історичні теми.

Рекомендована література:

Левітас Ф.Л. Позакласні заходи з історії. – Х.: Вид. гр. „Основа”, 2004. – 160 с./ Серія (Б-ка журн. „Історія та правознавство”, Вип. 10)

Перелигіна Л.Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі // Історія та правознавство. – 2007. – № 35. С. 9-11

Ткачик С.М. Організаційно-педагогічні форми і методи позаурочної роботи// Позакласний час. – 2008. – № 8. С.16-19

Харківська Н.І. Позакласні заходи з історії. Випуск 2. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005. – 160 с. (Б-ка журн. „Історія та правознавство”, Вип. 5 (7)).

Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.

Шеремет М.О. Краєзнавчий матеріал на уроках історії України // Історія в школі. – 2001. – № 11–12. – С. 55–58.

Основні поняття теми: позакласна робота, організаційні і методичні форми позакласної роботи, основні напрямки

позакласної роботи, форми і методи позакласної роботи, планування виховної роботи, шкільні історичні вечори; історичні і краєзнавчі екскурсії та походи; історичні вікторини та ігри; науково-практичні і читацькі конференції; факультативні заняття; історичні гуртки, товариства, клуби; „тижні історії”.

1. Організаційні й методичні форми позакласної роботи

Під організаційно-педагогічними формами позаурочної роботи, які поряд з метою, змістом і плануванням, є її важливими системоутворюючими компонентами, ми розуміємо види об'єднань, способи організації учнів і педагогів для спільної діяльності післянавчальних занять, а також конкретні просвітницько-пізнавальні й виховні заходи, розраховані на масову чи певним чином диференційовану учнівську аудиторію. Системний підхід до організації цих форм передбачає циклічність, послідовність і наступність логічно взаємопов'язаних групових і масових позаурочних заходів, що розкривають певну проблему, тему чи напрям виховання учнів.

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

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

Головну роль у тому, щоб учні віднеслися з розумінням до навчання, навчилися спільно працювати в колективі, розвивати критичне мислення та інше. Почесне місце відводиться вчителю, який вміє організувати навчання і виховання дітей. Втілити і реалізувати це можна за допомогою позакласної роботи.

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

1. Позакласна робота відбувається в позаурочний час.

2. Вона базується на добровільності школярів.
 3. Позакласні заходи здійснюються за рахунок активності і самодіяльності учнів.
 4. Позакласна робота сприяє пропаганді історичних знань, розвитку світогляду учнів, їх національно-державному вихованню.
 5. Позакласні заходи присвячені актуальним подіям вітчизняної та всесвітньої історії.
 6. Вони забезпечують творчий розвиток здібностей школярів.
- Позакласна робота з історії має два основних напрямки:
- розширення й поглиблення історичних знань, одержаних на уроці;
 - вивчення краєзнавчого матеріалу.

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

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

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

Урочна й позакласна робота є складовими частинами єдиного навчально-виховного процесу. Одержані на уроці знання спонукають учнів до ВИЗважаючи на охоплення учнів різноманітними видами занять, й у зв'язку з цим може мати масовий характер (вечір, конференція), груповий (робота гуртка, секції, активу учнів), індивідуальний (надання допомоги учневі для виступу на конференції чи на вечорі).

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

Педагогічний досвід визначив найбільш ефективні форми і методи позакласної роботи:

- шкільні історичні вечори;

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

2. Організація планування виховної роботи школи

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

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

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

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

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

Звичайно, у різних ситуаціях загальний алгоритм може варіюватися: звужуватися, розширюватися, деталізуватися. Це залежить насамперед від того, хто планує (досвід, знання, вміння, рівень), і від умов, у яких протікає процес планування (наприклад, є жорсткі адміністративні вимоги до форм планів, до їх змісту тощо). Наприклад, педагог-новачок: він до кінця не знає специфіки закладу, освітнього процесу; не знає, які діти до нього прийдуть учитися, і т. ін. Природно, що йому важко буде структурувати предмет планування, навіть складно його визначити. Спочатку значний час у нього займуть підготовчий і аналітичний етапи, а потім всі інші, коли він вивчить специфіку закладу і діяльності, їх умови, збере всю необхідну інформацію.

План – важлива передумова у вихованні школярів у тому випадку, коли він є підсумком колективної спільної творчості, пошуку педагогів і учнів, коли в основі процесу планування

лежить тісна взаємодія, зацікавлене співробітництво вихователів і вихованців, старших і молодших.

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

Педагогічний колектив забезпечує реалізацію вищевикладених вимог до планування, без яких не може правильно і цілеспрямовано здійснюватися планування і врахувати які не завжди можуть самі діколярі. Педагоги здатні передбачати далекі перспективи і магістральні шляхи розвитку системи виховної роботи, врахувати можливості батьків і громадськості, зміни, що очікують в оточенні школи. Вони продумують координацію зусиль педагогічного й учнівського колективів у досягненні поставлених задач. Педагоги допомагають школярам ознайомитися з передовим досвідом роботи школи, району, міста, країни, передбачають збереження і розвиток традицій у колективі, додають плану і плануванню ідейної спрямованості.

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

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

наміченого. Діти здобувають аналітичні, конструктивні, організаторські вміння і навички, вчать відповідальності та самостійності в прийнятті та виконанні планів.

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

Характер і рівень взаємодії педагогів і учнів залежить від багатьох обставин.

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

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

підготовки до планування ненав'язливо проводять свої ідеї через актив.

Якщо говорити про загальношкільний колектив, то на рівень і характер взаємодії дорослих і дітей у процесі планування впливає наповненість і кількість класів у школі. Так, розвиток взаємодії краще здійснюється

Розмаїття ситуацій, які виникають під час планування і впливають на характер взаємодії дорослих, вимагає від педагогів високого рівня педагогічної майстерності, а також знання і володіння методикою організації взаємодії педагогів і школярів у процесі планування.

Підсумок, показник ефективності успіху цієї взаємодії, можна коротко виразити так: школярі включили в план те, що їм хотілося, але захотіли вони саме того, що вважали за доцільне педагоги.

Пропонуємо такі способи проведення своїх задумів, ідей у процесі планування:

а) попередня роз'яснювальна і підготовча робота з лідерами, авторитетними в колективі учнями, з якими проговорюються можливі варіанти ідей і задумів;

б) виступ перед учасниками планування учня або дорослого, який був учасником чи очевидцем важливої для колективу ідеї, форми роботи;

в) відвідування, зустрічі з колективом, де реалізується необхідна та педагогічно доцільна ідея чи де її апробовано;

г) створення проблемної ситуації, що виводить дітей, батьків на потрібне рішення, необхідну для колективу ідею;

д) вибір варіанта, ідеї, форми, засобу з декількох запропонованих і обгрунтованих педагогом;

е) включення (залучення) педагога до роботи творчих пошукових груп „на рівних”;

ж) конкурс на кращу пропозицію, створення „банку ідей”, коли педагог може внести і свою ідею як рядовий учасник пошуку;

з) узагальнення та інтеграція педагогом ідей, висловлених дітьми, батьками, коли педагог ненав'язливо включає і свою ідею в узагальнений варіант;

и) підказка проблемних питань у ході обговорення плану;

і) проведення „акту добровольців” з організації будь-якої справи, після чого добровольці стають провідниками ідей у колективі;

к) читання й обговорення літератури, що може підказати потрібну ідею, задум;

л) аналіз справи, в ході якої за відповідних акцентів і спеціально поставлених питань учні та батьки виходять на потрібну ідею.

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

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

2 етап – визначення і формулювання виховних задач. Він нерозривно пов'язаний з першим, тому що в ході аналітичної роботи визначаються й остаточно формуються задачі. У деяких школах на зборі представників класних колективів організується колективна „мозкова атака” з аналізу роботи та формулювання задач шкільного колективу на наступний рік. Дуже важливо на даному етапі, щоб задачі виховної роботи, що стоять перед педагогами, трансформувалися в задачі всього учнівського колективу.

3 етап – колективний пошук корисних справ, правильних дій, щої можуть забезпечити досягнення позитивних результатів, виконання наміченою. Пошук справ проводиться на різних рівнях і напрямках: загально-шкільні (ключові) справи; зміст і форми роботи клубів, штабів, гуртків; шкільні свята й об'єкти повсякденної турботи; справи на радість собі й іншим. Використовують такі прийоми залучення всіх членів колективу до пошуку: „розвідка” корисних справ, конкурс на кращу пропозицію до плану, „скарбничка” пропозицій, аукціон ідей, знайомство з досвідом інших шкіл, огляд цікавих справ колективів, анкетування тощо.

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

колективу. Складають план педагоги під керівництвом заступника директора школи, залучаючи актив учнів, узгоджуючи з ними організаційні питання.

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

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

7 етап – обговорення і затвердження плану роботи учнівського колективу на зборах або конференції всіх дітей за участю представників первинних колективів.

8 етап – планування в первинних колективах з урахуванням загальношкільного плану.

Виділення цих етапів досить умовне.

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

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

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

3. Плани за своїм змістом, структурою, формою дуже різноманітні, але головне їх призначення – це допомога в організації виховної роботи, тому вони мають бути зручними для користування, бути робочими, а не формальними документами.

Таким чином, план є важливою передумовою у вихованні школярів, тоді як водночас він є підсумком колективної спільної творчості пошуку педагогів та учнів, коли в основі процесу планування лежить тісна взаємодія, зацікавлене співробітництво вихователів і вихованців, старших і молодших.

3. Проведення історичних вечорів

Шкільні історичні вечори є складовою частиною навчально-виховного процесу. Вони дозволяють вирішувати широке коло питань. Засобами шкільного мистецтва вирішуються:

1) навчальні завдання – поглиблюється інтерес до предмета, закріплюються набуті знання і здобуваються нові; формуються історичне мислення та історична свідомість;

2) розвиваючі завдання – розширюється світогляд дитини, активізується бажання до самостійної роботи, одержані знання застосовуються на практиці, використовуються здобуті уміння й навички в позаурочній роботі;

3) виховні завдання – відбувається виховання історією, формуються патріотичні почуття й національно-державна свідомість, прищеплюються гуманістичні цінності, виховуються етичні норми та естетичний смак.

Педагогічна практика показує, що історичні вечори мають значний емоційний вплив на учнів, сприяють зростанню їх інтересу як до самого предмета, так і до музики, живопису, літератури, формують прагнення до самостійної творчої пошукової роботи. Результати проведених вечорів указують на зближення учнівського колективу, а також на зближення учнів та вчителів. У закладах освіти, де проведення тематичних вечорів здійснюється систематично, на цьому ґрунті починають створюватися шкільні самодіяльні театри, гуртки, студії. Отже, позакласна робота набуває логічного змісту і сприяє гармонійному розвитку школярів.

Тематичні вечори з історії, пов'язані з програмним матеріалом, сприяють глибокому закріпленню знань історичних подій у художньо-літературних образах, їх всебічному усвідомленню, розвивають самостійне мислення, мову, бажання бути особистістю.

Практика підтверджує, що після участі в таких позакласних заходах у багатьох школярів зростає інтерес до навчання, покращується успішність, стабілізуються стосунки з однокласниками знайомими, дорослими.

Ініціатива підготовки і проведення шкільного тематичного вечора належить вчителю. Тематика таких вечорів продумується ним ґрунтовно і не повинна бути випадковою. Проведення вечора

планується заздалегідь і, як правило, вноситься до річного плану школи.

Шкільні історичні вечори переважно проводяться з нагоди святкування:

- 1) знакових дат календаря;
- 2) загальнодержавних заходів;
- 3) важливих історичних подій;
- 4) ювілеїв відомих історичних постатей;
- 5) декади історії в школі;
- 6) за планом виховної роботи навчального закладу.

Для проведення шкільного вечора мають бути реалізовані такі умови:

- підтримання адміністрацією навчального закладу і педагогічним колективом плану проведення відповідного заходу;
- наявність творчої особистості вчителя, який здатний підготувати сценарій вечора, організувати учнівський колектив для проведення відповідного заходу;
- наявність активу учнів, які бажають брати участь у вечорі;
- технічна забезпеченість навчального закладу.

Враховуючи той факт, що в ході вечора передбачаються публіцистичні виступи учнів, декламування ними віршів, музика і співи, вчитель історії повинен установити тісний контакт зі своїми колегами: викладачами української і зарубіжної літератури, музики і співів, малювання тощо.

Підготовка і проведення шкільного вечора складаються, як правило, таких етапів:

1. Визначення теми шкільного історичного вечора.
2. Залучення до підготовки вечора колег по роботі.
3. Підготовка проекту сценарію шкільного вечора.
4. Обговорення його з колегами та активом учнів.
5. Збір матеріалів до сценарію (публіцистичних творів, віршів, пісень, музичних творів тощо).
6. Створення групи для художнього оформлення зали чи класної кімнати.
7. Розподіл ролей і визначення виконавців.
8. Проведення індивідуальних і групових репетицій.
9. Проведення генеральної репетиції.
10. Випуск програми вечора.

11. Випуск шкільної об'яви про час і місце вечора.
12. Запрошення гостей.
13. Проведення шкільного вечора.
14. Підбиття підсумків позакласного заходу.
15. Заохочення й відзначення учнів, які брали участь у заході.

16. Заохочення й відзначення адміністрацією школи вчителів, які готували і брали участь у вечорі.

Протягом тривалого часу вчитель продовжує роботу над сценарієм, вносить правки, доповнює його. Головне, щоб сценарій майбутнього заходу:

1. Був цікавим для присутніх.
2. Виконавці мали бажання його відтворити на сцені.
3. Відповідав віковим і психологічним можливостям школярів.

4. Мав глибоке патріотичне і національно-державне спрямування. Особлива увага приділяється учням-ведучим вечора. Разом з учителем вони готують і вивчають текст. Їхній виступ містить короткий довідковий чи узагальнюючий матеріал. Текст ведучих начебто зв'язує між собою виступи окремих виконавців. Досвід проведення шкільних вечорів підказує, що необхідно мати 2-3-х ведучих, між якими поділено текст. Такий поділ дає можливість не переобтяжувати учнів і полегшує підготовку й вивчення матеріалу. Мова ведучих повинна бути яскравою, логічною, відзначатися емоційним навантаженням.

Велику групу учасників вечора будуть складати школярі, які декламують вірші. Третю – виконавці, музичних творів.

Для всіх груп виконавців існують важливі умови щодо їхньої мови:

1. Яскравість.
2. Виразність.
3. Емоційність.

Щоб вищеназвані групи не заважали одна одній на репетиціях і не гаяли марно часу, вчитель проводить з ними індивідуальні зустрічі.

Важливе значення має зовнішній вигляд учасників вечора. Школярі повинні мати охайні зачіски, випрасуваний одяг,

начищене взуття. Все це сприятиме урочистому настрою учасників заходу та присутніх.

Учитель показує учням, як вони повинні вийти на сцену, як триматись, поводитись і пересуватись по залі.

Оформлення зали є важливим моментом до підготовки шкільного вечора. Тут можуть бути задіяні різноманітні групи учнів. У залі, як правило, встاپовлюються екран, портрети відомих історичних діячів, розвішуються плакати, схеми, карти, фотомонтажі. Заздалегідь перевіряються технічні засоби навчання. Свою роль у шкільному вечорі вчитель визначає сам. За першим варіантом він може знаходитись у залі і стежити за ходом вечора. За другим, учитель може бути виконавцем однієї із провідних ролей і своїм виступом спонукати школярів до активної творчої діяльності.

Після закінчення шкільного вечора прийнято зібрати всіх учасників вистави, зробити фотографії на пам'ять, а також обговорити враження після проведення заходу.

4. Історичні гуртки, клуби

Гурткова робота – випробувана, дійова, популярна форма організації діяльності учнів у позанавчальний час. Вона повинна відповідати таким ознакам:

- автономність і самобутність життєдіяльності;
- наявність провідної ідеї, що покладена в основу кожного об'єднання і визначає основні напрями його розвитку;
- відкритість учнівського об'єднання, яке передбачає добровільність входження в нього, а також виходу чи переходу в інший колектив (секцію, гуртки);
- самоврядування, самоорганізація, самодіяльність;
- сприятлива атмосфера, стиль взаємовідносин дорослих і учнів „на рівних”, коли немає (у звичному розумінні) вихователів вихованців, громадських функціонерів і виконавців;
- динамічність членського складу об'єднання;
- співпраця і координація діяльності різних позаурочних структур.

Гуртки використовуються для різнобічної освіти і виховання учнів, розвитку у них художніх, науково-технічних, організаторських здібностей.

Найпоширенішими видами гуртків є:

– предметні гуртки, у яких учні поглиблюють знання з предметів гуманітарного та природничо-математичного циклів, використовуючи цікаві форми роботи. Виховна мета гурткових занять досягається пошуково-дослідницькою діяльністю учнів, поглибленим вивченням певної проблеми. У предметних гуртках продовжується робота, початки якої закладені на уроках з відповідних дисциплін. Винесення за межі уроку розгляд окремих питань, проведення дослідів підвищує інтерес до предмета;

Науково обґрунтована і логічно побудована гурткова робота, що базується на розвитку інтересу до певного виду діяльності, є дійовим фактором формування всебічно розвиненої особистості.

Участь учня в позаурочній гуртковій роботі зумовлена передусім інтересом до нового, прагненням до успіху, настановою на розв'язання пізнавальних суперечностей, навчальних і життєвих проблем.

Заняття в гуртках дають позитивні результати, якщо їх проводити за заздалегідь наміченим планом, регулярно. Велике значення має облік роботи членів гуртка, демонстрація її ефективності у формі звітів, виставок учнівської художньої та технічної творчості, оглядів, виступів, тематичних вечорів, конкурсів, олімпіад, предметних тижнів. Важливо, щоб результати діяльності учнів у гуртках ставали надбанням усього навчально-виховного закладу, щоб ця робота мала суспільно корисний характер.

Діяльність клубів та об'єднань за інтересами

Клубні об'єднання – це організовано оформлені та стабільно функціонуючі у навчальному закладі групи однодумців, зайнятих соціально корисною, культурно-дозвіллевою діяльністю, які існують на принципах самоврядування.

Клуб – це самодіяльне творче об'єднання, яке сприяє задоволенню різнобічних інтересів і потреб учнів у підвищенні духовної культури; формує уміння самостійно висловлюватись, відстоювати свої погляди і почуття.

Основні принципи, на яких базується діяльність клубів: добровільне членство; самоврядування; колективний пошук і реалізація прийнятих рішень; індивідуалізація форм і методів.

Учнівські клуби та об'єднання за інтересами беруть початок з позаурочних гурткових занять. Проте робота клубних об'єднань дещо відрізняється від роботи гуртків. Якщо у гуртку чи секції працює 15-20 учнів, які регулярно відвідують заняття, то робота клубу має більш нерегламентований характер, відвідування клубу не може бути обов'язковим. Звичайно, має свій актив, навколо яких гуртуються ті, хто проводять у клубі стільки часу, скільки може.

Іншою відмінною ознакою, яка різнить клуб і гурток, є те, що клубні об'єднання можуть бути, багатoproфільними, на відміну від гуртків, які мають певну спрямованість. Для учнів з несталими і нечіткими інтересами більше підійде багатoproфільний клуб, а для учня, в якого стійкі інтереси та здібності, що потребують розвитку і вдосконалення, однопрофільні. Перші можуть визначатись, переходячи з одних секцій, гуртків, що входять у структуру клубного об'єднання, до інших для досягнення високих результатів у певному виді діяльності.

При правильній організації учнівське клубне об'єднання дає змогу:

- сформувати організаторські та комунікативні навички, встановлювати наступність інтересів між учнями різного віку;
- поєднати серйозні заняття учнів з невимушеним спілкуванням, романтикою, спортом, виявляти та розвивати здібності;
- вибрати улюблений вид дозвільних занять і прищипити любов до майбутньої професії, згуртувати учнівський колектив, оживляти роботу в позаурочний час;
- створити умови для виявлення творчого інтересу.

За тематичною спрямованістю клуби бувають різні, особливо цікаві саме історичні, які поглиблюють вивчення історії. Прокидається інтерес учнів до навчання і реалізації своїх можливостей.

5. Проведення навчальних екскурсій

Важливою ділянкою навчання й виховання учнів є екскурсійна робота. По-перше, вона сприяє більш глибокому засвоєнню учнями матеріалів, і пов'язаних з історичними

подіями, розширює й поглиблює їх знання; по-друге, дає можливість більше уваги приділити вивченню краєзнавчих матеріалів. По-третє, формує історичну пам'ять про величне минуле свого народу.

Існують такі види навчальних екскурсій:

- 1) по місцях історичних подій;
- 2) до історичного, історико-краєзнавчого пам'ятника;
- 3) у музеї;
- 4) в архівні установи та бібліотеки;
- 5) на виробництво;
- 6) у ближнє і дальнє зарубіжжя.

За навчально-виховним завданням екскурсії поділяються на:

- вступні – ті, які проводяться напередодні вивчення відповідної теми;
- поточні – ті, які відбуваються в процесі вивчення нового матеріалу;
- підсумкові – ті, які проводяться після вивчення історичної теми і мають на меті закріплення матеріалу.

Проведення екскурсії вимагає ретельної підготовки учителя й учнів, а отже, й здійснення таких відповідних заходів:

- а) навчальних;
- б) виховних;
- в) організаційних.

Навчальні заходи передбачають тісний зв'язок програмного матеріалу з екскурсійними об'єктами. Тому вчитель ретельно розробляє:

- тематику історичних екскурсій;
- маршрут екскурсій;
- визначає історичні об'єкти і пам'ятки, які треба відвідати;
- завдання для учнів під час екскурсій.

Виховні заходи при підготовці до екскурсії повинні сприяти формуванню історичної пам'яті, поваги до історичних і культурних традицій нашого народу, значної героїчної і трудової спадщини, виховувати правила поведінки в громадських місцях. На цьому етапі підготовки до екскурсії вчитель повинен відпрацювати з учнями такі моменти:

- 1) яким повинен бути зовнішній вигляд школярів;

2) як учні повинні поводитися під час перебування в транспорті;

3) правила поведінки під час руху до історичних об'єктів;

4) правила дорожнього руху та техніки безпеки;

5) правила поведінки біля історичного об'єкта.

Залежно від вікових і психологічних можливостей учні в їм можуть бути запропоновані завдання конкретного змісту. Наприклад, відповісти під час екскурсії чи після підбиття її підсумків на запитання узагальнюючого характеру:

1. Що вам під час екскурсії запам'яталось найбільше?

2. Що нового ви дізнались сьогодні?

3. Які експонати зацікавили вас особливо й чому?

4. Чи змінилися ваші уявлення про минуле після екскурсії?

5. З якими історичними джерелами ви познайомились під час екскурсії? Для учнів сильних класів питання можуть бути більш складними і творчими:

1. Про що могли б вам розповісти історичні пам'ятники?

2. Чому ці історичні пам'ятки виникли саме в той час?

3. Чому ці пам'ятники перебувають під охороною ЮНЕСКО?

4. Наскільки пам'ятники відтворюють історичну правду?

5. Якби ви були скульптором й архітектором, які б історичні пам'ятники ви побудували?

6. Чому за доби тоталітарної системи руйнувались історико-релігійні-пам'ятники?

7. Чи правильно ми робимо, що у складний економічний час відроджуємо зруйновані храми і духовні святині?

8. Як ви ставитесь до руйнації пам'ятників доби тоталітарної системи?

З учнями, які мають певний досвід участі в екскурсіях, учитель може здійснити історико-краєзнавчий похід територією своєї області, присвятивши такий захід актуальним проблемам сьогодення, наприклад, у зв'язку з 69-річчям визволення України від німецько-фашистських загарбників. З метою державного і військово-патріотичного виховання корисним буде похід шляхами героїчного минулого. Організаційні заходи передбачають:

– включення екскурсії до річного плану освітнього закладу;

– наказ керівника освітнього закладу про проведення екскурсії;

- визначення відповідальних за проведення екскурсії, життя і здоров'я учнів;
- бесіду з учнями та їх батьками про завдання екскурсії, маршрут, час і місце початку та завершення екскурсії, правила поведінки.

Під час екскурсії з учнями вивчаються:

- матеріали про історичні події та об'єкти;
- історико-економічні відомості;
- інформація про політичні, соціальні та культурні явища.

Екскурсійна робота цікава тим, що дає можливість комплексно вивчати історичну спадщину.

Існують методичні умови ефективного проведення навчальної екскурсії. Така екскурсія вимагає спеціальної підготовки учнів. Тому вчитель заздалегідь проводить бесіду зі школярами (яка тема екскурсії визначена, які місця будуть відвідані, які завдання учні повинні виконати). Другим важливим моментом проведення екскурсії є підготовка до неї самого вчителя (практика показала, що часто учні краще сприймають свого педагога, ніж запрошеного екскурсовода).

Учитель історії сам готується до екскурсії, багато працює з довідниками, мемуарною, художньою літературою. Фахівці рекомендують до початку екскурсії поставити перед учнями (колективні чи індивідуальні) спеціальні завдання:

- підготувати невеликі повідомлення (письмові чи усні);
- накреслити маршрут екскурсії;
- сфотографувати історичні об'єкти;
- підготувати випуск альбома, бюлетеня, виставки;
- покласти квіти на братські могили і до пам'ятників воїнів-визволителів, провести урочисті імпровізовані мітинги біля меморіалів Великої Вітчизняної війни.

6. Вікторини та ігри на історичні теми

Цікава захоплююча гра – складова частина навчально-виховного процесу, спосіб поглиблення знань з історії. Вона постійно використовується педагогами не тільки як засіб розваг, а й як важливий елемент навчання і виховання.

У процесі гри учні не тільки відпочивають, а й докладають чимало зусиль, волі і праці для вирішення історичних завдань. Найбільш поширений є такі види ігор на історичні теми:

- хронологічні, мета яких – допомогти учням запам'ятати найважливіші історичні дати і події, вміти їх зіставляти;
- ігри на запам'ятовування імен видатних історичних персоналій і характеристики відомих історичних діячів;
- картографічні ігри, які дають можливість розвивати пам'ять, формують вміння і навички запам'ятовувати географічні назви та історичні події;
- ігри на запам'ятовування деталей і ходу історичних подій.

Для проведення історичних вікторин та ігор необхідно виконати ряд методичних вимог:

- визначення способів і форм проведення історичного заходу;
- визначення учасників історичних ігор;
- оголошення теми історичної гри;
- призначення журі історичного заходу;
- розробка системи оцінок за відповідь;
- рекомендації щодо використання додаткової літератури і джерел.

Після проведення історичної вікторини, чи гри вчитель обов'язково підбиває підсумки заходу: оголошує переможців та нагороджує заохочувальними призами. Важливо, щоб прізвища переможців були відзначені в спеціальних випусках стінної газети.

Найбільш доступними для учнів є наступні види ігор: шаради, головоломки, ребуси, кросворди.

Практика свідчить, що кожна історична вікторина, чи гра викликає в учнів жвавий інтерес до історичних знань, бажання здобувати нові знання, прагнення познайомитися з додатковою історичною, науково-популярною та художньою літературою.

При проведенні історичних вікторин, чи гри треба обов'язково враховувати вікові особливості школярів та рівень їх пізнавальних можливостей.

Історичні ігри й вікторини, як правило, використовують під час вивчення нового матеріалу, при повторенні, узагальненні історичних знань. Під час організації гри чи вікторини плануються завдання: індивідуальні, групові, колективні.

Вищенаведені позакласні заходи можна проводити в одному класі, при організації міжкласних чи загальношкільних заходів.

У сучасній школі педагоги проводять ігри та вікторини на зразок телевізійних передач (КВК, „Поле чудес”, „Що? Де? Коли?”, „Найрозумніший учень” і т. ін.).

Відомий методист І.В. Кучерук пропонує цікаву модель спеціальних історичних ігор при вивченні заключних тем з історії, наприклад, „Середні віки”. Учням пропонується цікаве творче завдання: „Уявіть, що у вас є можливість на фантастичному літальному апараті побувати в одній із країн Середньовіччя”.

Педагогічна практика свідчить, що проведення такої гри сприяє всебічному закріпленню, поглибленню та систематизації історичного матеріалу. Учні не тільки засвоюють певну суму знань, а й постійно вдаються до активної творчої діяльності, яка дає їм можливість побачити минуле і навколишній світ в історичних образах.

Серед сучасних педагогічних технологій, які використовуються в середніх і старших класах, виділяють сюжетно-рольові ігри, які розподіляються на ретроспективні та ділові. При підготовці до першої вчитель разом з учнями визначають тему рольової гри, розписують ролі, готують тексти виступів.

Для рольових ігор бажано мати костюми й атрибути історичного часу. При проведенні такої форми рольової гри обов'язково має бути проблемність, певна конфліктність і сучасність історичних образів. Завдання учнів-акторів – правдиво й яскраво представити свого героя, який пов'язаний з конкретною історичною ситуацією.

Отже, проведення ігор допомагає учням краще засвоїти історичний матеріал, розвинути критичне і логічне мислення.

7. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі

Історичне краєзнавство – це не самостійний предмет шкільного вивчення, а принцип навчання й виховання на місцевому матеріалі. Краєзнавча робота проводиться на уроках,

факультативних заняттях, у позакласній і позашкільній роботі. Краєзнавство стало важливим засобом підвищення якості занять, воно сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, вихованню моральності. Основні особливості шкільного краєзнавства на сучасному етапі – висока ідейність, суспільно корисна спрямованість, його пошуково-дослідницький характер.

Залучення краєзнавчого матеріалу на уроках історії служить вирішенню загальних задач навчання і виховання учнів, що стоять перед школою на сучасному етапі. Методист-історик О. І. Стражев справедливо стверджував, що без краєзнавчої роботи не можна поставити по-справжньому викладання історії. Відомий методист М.Г. Дайрі небезпідставно вважає, що програмні питання, за якими вивчався не тільки матеріал підручника, але й дійсність, що безпосередньо оточує учнів, засвоюються значно міцніше.

Підготовка учнів до життя, виховання у них добросовісного ставлення до праці – головна задача школи. Важливу роль у виконанні цієї задачі відіграє краєзнавство. Курс історії дозволяє систематично знайомити учнів з трудовими подвигами земляків. Не можна не погодитися з думкою О.І. Стражева про те, що знання свого краю, його минулого й сучасного нам необхідно для безпосередньої трудової участі в його перетворенні. Про це свідчить трудова діяльність численних учнівських бригад.

Краєзнавство відкриває широкі можливості для самостійної діяльності учнів, для пошуку, дослідження і навіть невеликого відкриття. Це пробуджує у школярів глибокий інтерес до історії краю, країни, викликає тягу до знань.

Багатогранна позаурочна історико-краєзнавча робота її тісний зв'язок з навчальним процесом створюють умови для широкого застосування знань та вмінь, отриманих від учнів у клубах, на екскурсіях, у походах та експедиціях, під час вивчення нового програмового матеріалу, а також для встановлення міжкурсівих і міжпредметних зв'язків.

Велике значення краєзнавчої роботи полягає у вихованні патріотизму.

Місцевий матеріал дуже важливий при встановленні зв'язку історичного минулого з сучасністю, у процесі пізнання проблем суспільних відносин, у розкритті понять про народ, про спосіб

життя, у вивченні науки, техніки, економіки, культури. Краєзнавство створює сприятливі умови для застосування у навчальній роботі різноманітних елементів пошуку й дослідження, широкого використання місцевих джерел.

Краєзнавчий матеріал володіє поліфункціональністю, поєднуючи у собі навчальні, виховні та розвивальні функції. Краєзнавча робота педагогічно дуже багатогранна. Водночас вона може мати дослідницький і прикладний, суспільно корисний та освітньо-виховний характер. Краєзнавство багатогранне за своїм змістом; оскільки у ньому поєднуються історія, географія, природа та етнографія, фольклор і топонімія та ін.

Шкільному краєзнавству в усіх його ланках необхідна більш глибока наукова основа. Практика переконує втому, що краєзнавча робота дає найбільший педагогічний ефект тоді, коли вчитель не обмежується передачею готових відомостей, а організовує учнів на самостійний пошук краєзнавчих знань, заохочуючи застосування ними цих знань під час вивчення курсу вітчизняної історії.

Повинен бути тісний зв'язок із навчанням, позакласною і позашкільною історико-краєзнавчою роботою, крім того, також важливою є різноманітність її форм і методів. Краєзнавча робота вчителя та учнів та її поступове ускладнення мають вестися в певній послідовності.

У шкільному краєзнавстві дуже важливе значення має взаємозв'язок теоретичної і практичної роботи учнів. Спочатку школярів необхідно озброїти певними знаннями з історії краю, навчити їх елементарних умінь і навичок краєзнавчої роботи, тільки після цього можна приступати до виконання конкретних практичних задач.

Принципи відбору та систематизації матеріалу з історії краю

Питання про зміст загальної середньої освіти є актуальною проблемою педагогічної науки у наш час. Її складова частина – проблема кількісного та якісного відбору краєзнавчого матеріалу і співвідношення останнього з матеріалом з історії країни. Включення краєзнавчого матеріалу до шкільного курсу історії вимагає наукового визначення принципів його відбору.

Найважчими видами краєзнавчої роботи в умовах сучасної школи є відбір, наукова оцінка, систематизація й методична обробка даного матеріалу.

Труднощі пов'язані перш за все з тим, що майже в усіх областях, краях дотепер не видані посібники для вчителів з історії краю та методики використання місцевого матеріалу на уроках історії. У ряді місць відсутні краєзнавчі навчальні посібники для учнів. Природно, що за цих умов якість збору місцевого матеріалу, його відбір, систематизація й методика використання у навчально-виховній роботі цілком залежать від вчителя.

Для навчально-виховної мети слід відбирати такі факти з місцевої історії, які в науковому плані достовірні, допомагають правильному розумінню закономірностей розвитку історичного процесу, мають важливе освітнє та виховне значення, є типовими для краю, відображають умови його розвитку, що історично склалися, впливають не тільки на свідомість, але й на відчуття учнів, пробуджують у них інтерес і любов до історії краю і країни.

Особливо важливе виховне значення має матеріал про трудові подвиги земляків, їхнє ставлення до праці.

Необхідно також збирати матеріал, який показує міжнародні зв'язки краю.

Велике пізнавальне і виховне значення має матеріал, що розкриває перспективи розвитку краю, міста, села. Тут важливо підібрати факти, цифри, ілюструючи минуле, сьогодення і майбутнє краю.

Важливим є встановлення синхронності подій з історії України з історією краю. Доцільно пропонувати спеціальні завдання на порівняння рівня розвитку окремих галузей народного господарства краю, добробуту трудящих, розвитку краєзнавчих об'єктів та ін.

Краєзнавчий матеріал має ефект у навчально-виховному процесі тоді, коли він:

а) є не тільки засобом ілюстрації й конкретизації загальноісторичних подій та явищ, але й джерелом отримання нових знань, розширення наукового кругозору учнів;

б) зручний для порівняння, зіставлення із загальнодержавним;

в) тісно пов'язаний із загальноісторичними подіями і розкриває специфічні особливості розвитку краю.

Краєзнавчий матеріал за значенням умовно можна розділити на дві групи:

а) матеріал суто місцевого значення, пов'язаний з подіями загальносоюзного характеру;

б) матеріал, що виходить за межі краю та набуває загальнодержавного значення.

Останній за своїм змістом має важливе самостійне освітньо-виховне значення. Тому він включений до програми і входить як обов'язкова частина до системи навчальних знань.

Краєзнавчий матеріал дозволяє будувати пояснення методом індукції і дедукції, тобто йдучи від часткового до загального, коли на місцевому, знайомому учням матеріалі, розкривається зміст наукових положень, і, навпаки – від загального переходити до розгляду часткового, місцевого. Виходячи зі змісту та значущості краєзнавчого матеріалу, вчитель вибирає час його викладу. На сьогодні дедуктивний метод викладу краєзнавчого матеріалу на уроках переважає.

Виховне значення має матеріал про участь місцевого населення у селянських повстаннях, революційному русі, в історичних подіях, пов'язаних із боротьбою за незалежність країни, а також у перетвореннях краю і країни.

Завдання та запитання для самоперевірки:

1. Назвіть і охарактеризуйте організаційні й методичні форми позакласної роботи.

2. Назвіть етапи планування позакласної роботи в школі.

3. Які види позакласної роботи з історії вам відомі?

4. Розкрийте методику підготовки і проведення історичних вечорів у школі.

5. Які особливості гурткової роботи?

6. Яка особливість організації діяльності клубів та об'єднань за інтересами?

7. Яке значення у позакласній роботі відіграють екскурсії?
8. Яка методика організації і проведення навчальних екскурсій?
9. Охарактеризуйте місце історичного краєзнавства у навчанні історії.
10. Розкрийте методику використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі.

Лекція 9. ВЧИТЕЛЬ ІСТОРІЇ

Очікувані результати: студенти повинні знати особливості діяльності вчителя історії, вимоги, які ставить перед вчителем сучасне інформаційне суспільство; студенти повинні вміти виділяти головні професійні якості вчителя історії та знати права і обов'язки вчителя, перспективи професійного зростання, особливості атестаційного процесу.

План:

1. Сучасний стан суспільствознавчої освіти і учитель історії.
2. Професіограма і професійний портрет вчителя історії.
3. Розвиток професійного портрета вчителя.
4. Атестація вчителя.
5. Права та обов'язки педагогічних працівників.

Рекомендована література:

1. Левітас Ф., Салата О. Методика викладання історії. Посібник вчителя. – Х.: Вид. група „Основа”, 2006. – 96 с.
2. Вербицька П. Звітна доповідь голови Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін „Нова Доба” на річній конференції організації, 11-12 квітня 2003 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/node/56>
3. Овчарук О. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09ooveea.htm>
4. Гулай О. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2.

1. Сучасний стан суспільствознавчої освіти і учитель історії.

Нова епоха, що настала, – епоха змін, інновацій, епоха інтелекту, глобалізації диктує свої умови життя, проповідує інші цінності, пред'являє нові вимоги до людини.

У цьому зв'язку основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, вмінь та навичок самі по

собі, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, громадянсько-правовій, комунікаційній, інформаційній тощо сферах.

Сьогодні людині для того, щоб вона могла справитися із справою, необхідні інші навички. Змінилась не лише сума знань, необхідна сучасній людині, ще більші зміни відбулися у способах вивчення нового. Прийшов час корінних змін політики в області освіти.

Сучасне завдання школи – формування у школярів не лише знань, вмінь та навичок, а багатофункціональних, надпредметних, базових компетентностей.

Це поняття включає знання, вміння, навички, а також результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, особливості їхньої соціальної поведінки. Бо надати усі знання, котрі необхідні в житті, неможливо, відбувається їхній постійний ріст в умовах швидкої зміни соціальної реальності.

Необхідно формувати в учнів вміння самостійно застосовувати отримані знання у житті.

Сьогодні найважливішими цілями освіти є розвиток в учнів самостійності та здатності до самоорганізації; вміння відстоювати свої права, формування високого рівня правової культури; готовність до співпраці, розвиток здатності до творчої діяльності, толерантність, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси.; ініціатива, вміння кооперуватися з іншими, робота в групі і спільне навчання, вміння оцінювати явища, вміти порозумітися з іншими і переконувати, вміння розв'язувати проблеми, планувати, самостійно вчитися, а отже здобувати і опрацьовувати інформацію, вміння користати з проживання у багатокультурному світі.

Формування демократичної держави і громадянського суспільства визначають нові завдання історичної освіти в школі.

В сучасних умовах вона повинна виробити нові принципи поведінки особистості і нові відносини між людиною і державою. Шкільна історична освіта покликана дати учням не лише суму принципів нових знань, але й сприяти серйозній внутрішній роботі по формуванню свого ставлення до ідей і цінностей громадянського суспільства і правової держави.

Вивчення історії повинно допомогти учням відповісти на головні запитання суспільного розвитку які взаємовідносини особи, суспільства і держави?

Для розуміння явищ глобалізації в історичному контексті вчителям необхідно запроваджувати глобальний вимір в їх історичну освіту. Це передбачає не лише викладання курсів з новітньої історії Європи та світу, а потрібно надавати можливість включати національну і місцеву історію в регіональний і глобальний контекст, для того, щоб зрозуміти зв'язки між ними.

Якщо учні повинні вміти ефективно досліджувати і розуміти такі процеси як глобалізація і взаємозалежність в сучасному та історичному контексті, то потрібно змінити структуру курсів з історії і методи викладання. Зокрема, це вимагає наступних змін:

- збільшення порівняльної історії;
- викладання історії, при якому вчитель може використовувати результати досліджень, зроблених у різних допоміжних історичних дисциплінах – економічній історії, соціальній історії, історії культури, історії довкілля тощо;
- викладання історії, при якому учням чи студентам подається багато різноманітних перспектив, щоб показати їм, що ті самі процеси і тенденції (напр., світова торгівля, допомога країнам, що розвиваються, захист навколишнього середовища, більша політична інтеграція в межах Європи, і т.д.) будуть по-різному сприймати і відбуватися в регіоні чи на глобальному рівні.

Хоч глобалізація і, меншою мірою взаємозалежність, вносять в життя все більше єдності та інтеграції, у деяких аспектах нашого життя останніми роками ми спостерігаємо зростання політичної різноманітності, плюралізму, навіть політичної фрагментації – і ці процеси ставлять нові проблеми перед істориками і вчителями історії у XXI столітті.

Святкування нового тисячоліття у європейських країнах ознаменувався підвищенням зацікавлення національною історією, вивчення і викладання історії „інших ідентичностей”.

Період політичної та економічної трансформації, який відбувався в Центральній та Східній Європі у 1990-х роках, перш за все означав, що знову зросло зацікавлення такими питаннями, як „Хто ми?”, „Звідки ми походимо?” і „Яка наша історія?” Тому

нічого дивного, що намагання знайти відповіді на ці запитання спричинили підвищення інтересу до історії.

Беручи до уваги широке використання молоддю у школі і поза школою інформаційних та комунікаційних технологій, важливо, щоб методи викладання були спрямовані на те, щоб ці технології доповнювали процес вивчення історії та суспільних дисциплін новими ресурсними можливостями, розширювали можливості обміну та діалогу між школярами на різноманітних рівнях.

При вивченні історії ми вважаємо за необхідне використовувати освітній потенціал міждисциплінарного підходу, створювати зв'язки з іншими предметами, такими як суспільствознавство, основи філософії, громадянська освіта, право, географія, література, мистецтво тощо.

Предметна розрізненість стає однією з причин фрагментарності світогляду випускника школи, в той час, як в сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції.

Вивчення окремих тем на інтегрованих уроках може стати єдиним, внутрішньопов'язаним дійсно освітнім процесом, що дає на виході єдину, цілісну картину світу, а кооперація вчителів різних предметів набуває характеру взаємопідтримки та взаємозбагачення.

Еволюція сучасної освіти, її інтернаціоналізація, зміна пріоритетів і якості шкільної освіти неминуче ведуть до зміни тієї ролі, яку традиційно виконував вчитель історії.

Сучасна школа втрачає монопольне право на освіту, а вчитель перестає бути єдиним носієм знань. Безумовно, не тільки вчителі виховують майбутніх громадян, проте їхня роль залишається дуже важливою.

Щоб зберегти за собою цю роль, вчитель повинен прийняти виклик часу, удосконалитися у відповідності з його вимогами.

Вчитель в школі – це провідник ідей демократичної освіти, причому він повинен виступати як особистість, що втілює в достатній мірі цінності громадянського суспільства.

Все це передбачає наявність в педагога таких якостей як чітка громадянська позиція; система цінностей, куди входить визнання багатоманітності світу і толерантність; демократичний стиль

роботи; висока комунікативна культура, здатність залучати учнів до планування і регулювання освітнього процесу.

Багаточисленні публікації з проблем освіти, анкетування та опитування свідчать про те, що найскладнішим та необхідним процесом у справі підготовки вчителя є ліквідація усталених стереотипів діяльності, мислення і поведінки, що склалися в умовах одноманітної, ідеологізованої системи освіти та авторитарних методів навчання, що панували довгий час у минулому у вітчизняній школі.

Не дивлячись на велике бажання виховати демократичну особистість учня, вчителям важко це зробити, не маючи достатньої підготовки, адже основна частина педагогів-істориків отримала професійну підготовку ще до здобуття Україною незалежності.

Зазначене не дає підстав для оптимістичних оцінок загального професійного рівня та соціальної активності вчителів. Однак причини цього явища не лише особистісні, вони мають і соціальну природу.

Мізерний рівень заробітної плати, низьке матеріально-технічне та інформаційне забезпечення школи не стимулює підвищення професійного рівня вчителя, а також призводить до зниження його загального соціального статусу.

В умовах політичної нестабільності українського суспільства, його ідеологічної розрізненості на вчителя покладається велика відповідальність за долю молодих громадян країни.

Необхідною умовою висококваліфікованого викладання суспільних дисциплін у шкільній системі освіти є наявність демократично мислячого, поінформованого та компетентного вчителя, ознайомленого із новими досягненнями та науковими і педагогічними дискусіями на національному й світовому рівнях. Жодна професія не вимагає від людини такого постійного самоудосконалення, як від педагога.

Змінилась не лише сума знань, необхідна сучасній людині, ще більші зміни відбулися у способах вивчення нового. Проте необхідно зазначити, що в Україні та й багатьох інших країнах світу все гострішою стає проблема нестачі висококваліфікованих кадрів, зокрема педагогів-істориків. Частково це можна пояснити

нестачею ресурсів, порівняно низькою зарплатою і незначними можливостями кар'єрного росту вчителів.

Але так само ця проблема пов'язана з їхнім статусом. В Україні статус вчителів є далеко не на тому високому рівні, який би робив цю професію престижною. Причини такої ситуації великою мірою полягають у недостатньо належному ставленні держави до важливості професії педагога.

Професійні якості вчителів є життєво важливим аспектом в процесі інновацій. Якість освіти більшою мірою визначається компетенціями вчителів та можливостями їхнього використання в освітній практиці.

Професійні та особисті якості педагога є найважливішою умовою не тільки громадянської освіти, але й запорукою успішного розвитку системи освіти.

Вчителі історії визнають, що практика викладання історії є настільки ж важливою, як і проведення історичних досліджень чи написання статей і книжок.

Але існує серйозна проблема – навчити вчителя використовувати нові досягнення історичної дидактики особливо в умовах, значного скорочення коштів на підвищення кваліфікації вчителів; браку методичних матеріалів, які могли б використовуватися методистами для запровадження інноваційних методик. Ця постійно існуюча проблема перетворюється на кризу в історичній шкільній освіті.

У той самий час багато вчителів суспільних дисциплін очікують якихось дій від місцевих і центральних органів освітньої влади, особливо щодо запровадження нових навчальних планів з історії, нових підходів до викладання історії і нових підручників та навчально-методичних матеріалів.

Мета вчителя історії – запропонувати учням і вчителям засоби для роботи із різними інтерпретаціями минулого. В таких умовах учням надається можливість розвивати зріле критичне ставлення до всіх матеріалів.

Вивчення історії включає набагато більше, ніж пасивне засвоєння фактів, дат, імен, та місць. Історія за своєю суттю є процесом мислення, що опирається на свідчення з минулого. При правильному викладанні історія розвиває уміння аналізу та оцінки.

Тому окрім визначення того, що учні повинні знати – тобто, історичного розуміння – дуже важливо також брати до уваги й те, що учні повинні вміти для ефективного застосування цих знань на практиці.

На уроці краще всього запам'ятовується той фактичний матеріал, котрим учні оперують (аналізують, порівнюють, узагальнюють) з метою самостійного пояснення якоїсь події, явища. Зроблені в результаті цього висновки, виступають як переконання школярів і засвоюються міцно.

Цьому сприяє використання історичних джерел (документи, спогади, свідчення очевидців тощо). Призначення цих матеріалів в шкільній освіті – допомагати створювати яскраві, виразні образи подій, особистостей, епох, а також засвоєння навичок історичного аналізу.

Необхідність підвищення рівня професійної компетентності підсилюється ще й тим фактором, що переважна більшість вчителів історії в нашій країні окрім історії викладає ще інші предмети суспільствознавчого циклу (правознавство, громадянська освіта, політологія, філософія тощо. Таким чином, вони все ще залишаються носіями ціннісного знання та громадянської практики у школі.

Відрадно відзначити, що незважаючи на цілу сукупність проблем як об'єктивного, так і суб'єктивного плану, значна частина вчителів історії України проявляє неабиякий інтерес до підвищення свого професійного та інтелектуального рівня, є активними у громадському житті.

Якщо в минулому функція вчителя історії зводилася до ролі пасивного реципієнта наукових, педагогічних, ідеологічних ідей та схем. То нині в рамках асоціації ми можемо спостерігати активну взаємодію вчителів України на рівні обговорення різних актуальних проблем викладання історії та суспільних дисциплін, експертному аналізі навчальних програм, концепцій, розробці навчально-методичних матеріалів тощо.

Саме вчителі історії, що чи не єдині серед вчителів України організувалися у громадську спілку, здійснюють потужний інноваційний рух знизу в освітній системі України. Асоціація "Нова Доба" надаючи широкі можливості для вчителів історії ознайомлюватися із новим змістом та передовими формами і

методами викладання, стало органічним доповненням існуючим державним інституціям у розвитку шкільної суспільствознавчої освіти, підвищенні кваліфікації вчителів. Вчителі-члени асоціації, котрі пройшли відповідну навчально-методичну підготовку, широко розповсюджують отриманий досвід серед колег свого навчального закладу, населеного пункту, регіону.

Доступ до нової інформації стосовно нових наукових та педагогічних технологій, можливість професійної комунікації, розширення кругозору, а також реальна можливість практично реалізувати свій творчий потенціал, спільні ідеї та плани істотно впливає на процес особистісного та професійного зростання вчителя історії в нашій країні.

Насамкінець слід зазначити, що сучасний стан шкільної суспільствознавчої освіти – це не лише предмет критики, а перш за все об'єкт нашої взаємної відповідальності.

2. Професіограма і професійний портрет вчителя історії

Щоб бути вчителем, який іде в ногу з часом, який відповідає вимогам часу, щоб готувати гідну заміну, потрібно глибоко розбиратися в тих перетвореннях, які відбуваються в нашій країні.

Повне і глибоке засвоєння профілюючих наук з будь-якої спеціальності вчителя є необхідною умовою викладання предмета в школі на сучасному науковому рівні.

Однак навіть найсумлінніше засвоєння наукових істин з цього профілю знань ще не робить людину вчителем. Щоб одержані знання успішно передавалися школярам відповідного віку, слід добре засвоїти закономірності процесу навчання і виховання.

Необхідно знати, за яких умов, які методи навчання найбільш ефективні. Слід навчитися правильно будувати уроки, застосовувати наочні посібники, використовувати прилади, технічні засоби навчання і багато іншого. Ключі від цієї дорогоцінної методичної скриньки містяться в педагогіці, психології та в окремій методиці викладання відповідного предмета.

Як науки суспільного циклу, так і спеціального, і педагогічного не стоять на місці, вони постійно розвиваються. Кількість наукової інформації збільшується нині зі швидкістю

урагану. Через кожних 7-10 років ця кількість збільшується вдвічі.

Ні вуз, ні школа не можуть тепер дати запасу знань на довгі роки. Тому завдання полягає в тому, щоб навчитися поповнювати їх самостійно, бути готовим навчити цього ж школярів.

І річ тут не стільки в простому засвоєнні готових висновків, скільки в умінні здобувати самостійними дослідженнями знання. А це потребує вільного володіння і загальними законами пізнання, і методами наукового дослідження, типовими для відповідної науки, зокрема наук педагогічного циклу.

Учительська діяльність має творчий характер. Навчання і виховання не може здійснюватися за готовими рецептами. Щоб визначити правильні засоби педагогічного впливу на колектив чи особистість, доводиться проводити глибокі всебічні дослідження кожної конкретної педагогічної ситуації та добирати певні педагогічні засоби.

Необхідні знання для роботи з класним колективом, з окремими школярами накопичуються під час вивчення курсів педагогіки і психології, основ педагогічної майстерності, а практичний досвід педагогічних досліджень і застосування одержаних знань — у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

В Україні зараз немало педагогів-майстрів своєї справи, заслужених учителів, і на них рівняються молоді педагоги.

При визначенні рівня професіоналізму користуються різними поняттями: *професіограмою* і *професійним портретом*. *Професіограма* – опис техніко-технологічних, економічних, правових характеристик конкретної діяльності й професійно-значущих медичних, психологічних і педагогічних показників і протипоказань до роботи. У стандарті вищої педагогічної освіти визначена кваліфікаційна характеристика, що містить опис готовності до здійснення навчання й виховання учнів з обліком специфіки досліджуваного предмета, а також перелік професійних знань, необхідних для вирішення педагогічних, науково-методичних й організаційно-управлінських завдань. Професійний портрет враховує особливості методичного досвіду, індивідуальності й особистості вчителя історії. Із цього погляду професійний портрет учителя історії скоріше відбиває його

індивідуальні здатності до вирішення педагогічних завдань на професійному рівні. Професіонал, насамперед, усвідомлює зміст своєї діяльності, розуміє роль навчального предмета історії в розвитку індивідуальності учня, усвідомлює цінності історичного досвіду для пізнання сьогодення й прогнозування майбутнього. Зміст історії як навчального предмета полягає в тому, що дитина повинна навчитися оцінювати сьогодення під кутом зору минулого й робити усвідомлений вибір між добром і злом, честю й безчестям. Без персональної відповіді на ці питання професійний портрет буде неповним.

Першим елементом професіоналізму є *ціннісно-смисловий*, котрий відбиває систему цінностей, установок і змістів професійної поведінки.

Мотиваційний компонент складається в наявності мотивів досягнень, реалізації творчого потенціалу й індивідуальної успішності як професійної, так й особистісної. Учитель історії повинен уміти ідентифікувати себе й переборювати кризу ідентичності.

Когнітивний компонент професіоналізму може бути представлений індивідуальною системою знань історичного, методичного, методологічного, психологічного і технологічного характеру. Ці знання є орієнтовною основою для проектування навчального процесу відповідно до соціокультурних і регіональних умов і типу освітньої програми, реалізованої даною установою. Ці знання є комплексними, системними й забезпечують єдність змістовної й процесуальної сторін діяльності вчителі історії.

Процесуально-методичний компонент професіоналізму передбачає наявність розвинених здатностей, що забезпечують моделювання, проектування, конструювання й реалізацію проектів методичної діяльності. За закритими дверима класної кімнати діяльність учителя історії завжди носить індивідуальний характер: на ньому лежить найбільша відповідальність за введення дитини у світ культури. Більшість учнів буде знати й уміти те, чого навчив його вчитель історії.

Уміння виявляти індивідуальні особливості методичної діяльності, аналізувати результати своєї навчальної діяльності, визначати проблеми в організації процесу навчання історії

становить зміст *рефлексивного компонента* професійної діяльності.

Інтегративним показником професіоналізму вчителя історії є індивідуальний стиль методичної діяльності. Таким чином, оптимальне поєднання індивідуального стилю, помножене на почуття особистої відповідальності за результати своєї діяльності з духовного розвитку молоді за допомогою навчального предмета історії, є умовою професійної компетентності вчителя історії.

Слід зазначити, що розвиток професійної майстерності можливий тільки через розвиток індивідуального стилю. Збагачення й розвиток стилю викладання приводить до зміни професійних якостей, які забезпечують зміщення акцентів у діяльності вчителя історії із процесу засвоєння історичних фактів на процес створення умов для розвитку в учня особистого способу орієнтації в історичному минулому.

Таким чином, учитель історії (професіонал) – це людин, здатна вибудувати траєкторію свого духовного й особистісного професійного розвитку, пов'язаного з освоєнням і вибором культурних змістів історичного розвитку, самовизначенням у системі цінностей педагогічної діяльності.

Виходячи з розглянутих тенденцій у розвитку системи історичної освіти, російський методист П.О. Баранов виділяє важливі професійно-педагогічні вміння вчителя історії:

- визначати рівень особистісного розвитку учнів (сформованості їхніх особистісних функцій);
- ставити педагогічні цілі різної масштабності з урахуванням гуманітарних можливостей досліджуваної теми;
- видозмінювати форми проведення уроку, навчальні завдання й види діяльності учнів з обліком поставлених перед уроком особистісно-розвиваючих завдань;
- використовувати різноманітні гуманітарні фактори навчання історії;
- спонукати школярів до осмислення філософсько-світоглядних висновків на основі досліджуваного матеріалу;
- створювати педагогічні ситуації з методологічним, морально-естетичним змістом;
- застосовувати дискусійні форми навчання, проявляти високу культуру, особисту чарівність, ерудицію при викладі

матеріалу, підтримуючи тим найвищий авторитет історичних знань, ідей, принципів;

- планувати й проводити систему уроків, протягом яких послідовно розгортається значима для учнів колізія, ставиться проблема, що вимагає колективних зусиль для її рішення;

- застосовувати гуманітарно-орієнтовані освітні технології, при яких затребувалися б особистісні (гуманітарні) якості учня – прагнення усвідомити зміст вивчення історії, виявити самостійність і внутрішню мотивацію її засвоєння, спробувати особисто витлумачити історичні явища;

- ускладнювати форми роботи, пізнавально-проблемні завдання й вимоги до учнів у міру розвитку їхньої самостійності, креативності при вивченні історії.

У професіограмі відбиті морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми, які слід розвивати в процесі самовиховання і виховання у стінах вузу, та різноманітні компетентності.

Для прикладу можна навести професіограму вчителя (за основу взяті професіограми В. О. Сластьоніна, Є. І. Антипової, М. І. Болдирєва).

1. Якості особистості суспільної спрямованості:

- науковий світогляд, потреби передової людини;
- громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя;

- загальнолюдські моральні риси та якості;

- прагнення до висот своєї професії;

- загальна ерудиція, начитаність.

Професійно-педагогічної спрямованості:

- компетентність;

- захопленість професією;

- висока професійна працездатність;

- любов до дітей, гуманне ставлення до них;

- уміння вести психолога-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи;

- вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість;

- справедливість;

- тактовність;

- витримка, терплячість, самовладання;
- педагогічний такт, чуйність, щирість;
- самокритичність, скромність, самооцінка;
- винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях;
- педагогічна уява, оптимізм;
- комунікативність, виразна мова;
- зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

2. Вимоги до психолого-педагогічної підготовки:

Знання:

- основ методології;
- психолого-педагогічні;
- анатоמו-фізіолого-гігієнічні;
- теорії і методики виховання;
- змісту навчального предмета й методики його викладання;
- індивідуально-психологічних особливостей особи на різних вікових етапах;
 - методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими і молодіжними колективами;
 - змісту і методів роботи з батьками та громадськістю;
 - політики, історії, краєзнавства, літератури та мистецтва, моралі, етики, естетики, релігії, права, техніки і культури.

Уміння і навички

Конструктивні:

- планувати навчальну й виховну роботу;
- відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмовий матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу;
- творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку;
- планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу;
- здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня.

Організаторські:

- виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах;
- організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність;

- здійснювати контроль і допомогу в розумовому розвитку учнів;
- здійснювати контроль і допомогу у виконанні доручень учнями;
- здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями;
- організовувати роботу з батьками та громадськістю.

Комунікативні:

- встановлювати педагогічне доцільні відносини з учнями, батьками, учителями; регулювати внутрішньокolleктивні та між колективні відносини;
- знаходити потрібні форми спілкування з учнями й батьками;
- передбачати результат педагогічної дії на відносини з учнями

Дослідницькі:

- вивчати індивідуальні особливості учнів та колективу;
- критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності;
- усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання;
- використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід;
- прогнозувати використовувані засоби і методи роботи.

У міру становлення професіоналізму можливі й професійні деформації. Серед них можна назвати наступні: духовне окостеніння, соціальна ізоляція, авторитарність й амбіційність, рутинність і формалізм, консерватизм. Учитель повинен уміти справлятися із цими негативними проявами, а також із кризою ідентичності.

Із професійним ростом міняється й ідентичність учителя історії, під якою розуміється система уявлень про своє життя й про себе як фахівця. У структурі ідентичності виділяють два аспекти: особистісний, тобто визначення себе в термінах особистісних якостей, і соціальний, тобто визначення себе в термінах групового членства. У педагогів спостерігається криза ідентичності, що визначається як невідповідність сформованої ідентичності у іншому контексті професійної діяльності. Ця криза

може переживатися як стан пошуку нових змістів і можливостей професійного росту або як стан втоми, зневір'я в себе й своє майбутнє.

3. Розвиток професійного портрета вчителя

Розвиток професійного портрета вчителя можливий декількома шляхами. Першим з них є розвиток індивідуального стилю викладання.

Аналіз педагогічної літератури, присвяченої стилям викладання, дозволив зробити наступні висновки. Встановлено, що стиль педагогічної діяльності залежить від безлічі факторів: психічного складу людини, його ціннісних орієнтацій, рівня освіти й загальної культури, впливу найближчого соціального оточення й авторитету людей, що зробили найбільший вплив на процес соціалізації педагога. Окремими дослідниками в основу типології стилю викладання закладені три типи характеристик: змістовні, динамічні й результативні.

З урахуванням цих характеристик виділені наступні типи стилів викладання: емоційно-імпровізаційний (ЕІС); емоційно-методичний (ЕМС); розмірковуюче-імпровізаційний (РІС); розмірковуюче -методичний (РМС). Зупинимося коротко на їхніх параметрах.

Емоційність. Переваги: уміння зацікавити предметом, уміння цікаво піднести новий матеріал, артистизм, проникливість, уміння варіювати різні форми й методи роботи, високий інтерес до досліджуваного матеріалу в учнів, їх висока пізнавальна активність. Недоліки: завищена самооцінка, демонстративність, підвищена чутливість до ситуації в класі й настрою на уроці, залежність від них, недостатня вимогливість, недостатня увага до слабких учнів.

Розважливість. Переваги: висока вимогливість до учнів, уважне ставлення до рівня знань всіх учнів, формування твердих і міцних навичок навчання, аргументована оцінка знань учнів. Недоліки: невміння підтримувати в учнів постійний інтерес до предмету, перевага репродуктивної діяльності, відсутність інтересу учнів на уроках, відсутність психологічного контакту з учнями.

Методичність. Переваги: уміння ясно й чітко подати свій предмет, висока методична підготовка, вимогливість до себе й до учнів, уважне ставлення до рівня знань, об'єктивна самооцінка, стриманість, в учнів тверді знання й навички роботи. Недоліки: прихильність своїй традиційно відпрацьованій методиці, використання стандартних форм і методів навчання, залежність настрою від підготовленості класу.

Імпровізаційність. Переваги: контактність, уміння керувати колективною роботою класу, створювати сприятливий психологічний клімат. Недоліки: відсутність методичності в закріпленні навчального матеріалу, у систематичному контролі знань учнів, неміцність знань учнів, недостатня сформованість у них навичок навчання й самоосвіти.

Як правило, учителі з позитивною самооцінкою надають більше можливості висловлюватися учням. У цих учителів більше можливості виховати стиль творчого навчання. Чим менше впевнений учитель у собі, тим більше ймовірність використання й розвитку догматичного стилю викладання, заснованого на постановці питань, що вимагають однозначної відповіді, на викладі фактів з метою запам'ятовування.

У західній педагогіці уведений термін „ефективний учитель”. Одним зі шляхів становлення такого вчителя є розвиток власного педагогічного стилю, обумовленого визнанням недоліків особистості і їхнім подоланням.

Другим напрямком розвитку професіоналізму вчителя історії є інноваційна діяльність, що забезпечує розвиток процесу навчання історії. Як інноваційні поля можна виділити концепції й моделі історичної освіти, зміст навчального предмета в різних освітніх установах, технології й сучасні засоби навчання історії. Учителеві насамперед необхідно усвідомити інноваційні ідеї в сучасній освіті. До таких ідей можна віднести ідею розвиваючого навчання; особистісно-орієнтованого навчання, продуктивного навчання. Основною тенденцією розвитку сучасної освіти є перехід від традиційного до інноваційного навчання. Основними рисами інноваційного навчання є: орієнтація на процес навчання; суб'єкт-суб'єктні відносини; орієнтація освітнього процесу на самоцінність учня; проектування освітнього середовища, адекватної індивідуальним особливостям учнів; результатом

навчання є здатність учня до самовизначення й саморозвитку. Ці ідеї вчителем історії повинні бути сприйняті як норми методичної діяльності.

Виходячи із цього переглядаються цілі навчання історії, які повинні бути орієнтовані на розвиток насамперед історичної свідомості. Провідними напрямками гуманізації історичної освіти є „олюднення історії”, збагачення навчального матеріалу цінностями загальнолюдського характеру; розкриття світу людини певної епохи; обережність у підході до факторів перетворення суспільства й природи; показ багатоваріантності шляхів історичного розвитку; посилення особистісного, емоційно-ціннісного аспекту змісту через розгляд питань історичної науки, що носять дискусійний характер, через виклад альтернативних точок зору.

Зі зміною цілей повинен змінитися й зміст історичної освіти. Як відзначають дослідники, знайомство з новим предметом повинне починатися з відкриття власної причетності до історії (Я – частина історії). Передбачається, що в середніх класах викладання історії повинно бути орієнтоване на проживання епох, різних типів культур. Учні на історичному матеріалі повинні зрозуміти самоцінність кожного народу, кожної культури. Сполучення хронологічного й проблемного принципів у відборі матеріалу підготує учнів до вивчення історії на більш глибокому, теоретичному рівні.

Учителі уводять в обіг нові аспекти історичного досвіду: геополітика, соціоментальність, турботи й сподівання, стимули поведження і моральний вибір.

Воля думки і плюралізм, поява нових оцінок, відсутність чітких концептуальних ліній породили три тенденції в сучасному навчанні історії. Одні вчителі приділяють більше увагу історичним особистостям, інші – краєзнавчому матеріалу, треті будують викладання на базі соціально-економічної історії, четверті в основу уроків кладуть вивчення внутрішньополітичної історії, п'яті пропонують зробити ухил в історію церкви й релігії.

Учитель історії, особливо молодий, інколи виявляється безпорадним у питаннях методології. Більшість уроків насичена величезною кількістю фактичного матеріалу, але нерідко не

містить глобальної ідеї або навіть заключного висновку, а часом і вчительської позиції.

Не менше значення для інноваційної діяльності вчителя має впровадження нових моделей історичної освіти. У даний момент дидактичні пошуки вчителів історії пов'язані з освоєнням інноваційних моделей навчання, орієнтованих на включення учня в активну діяльність. До них ставляться: засвоєння учнями чітко заданого зразка, навчально-пошукова діяльність, ігрова діяльність, дослідницька діяльність. Ці моделі навчання є загальдидактичними.

Не менш актуальною проблемою є розробка й впровадження нових засобів навчання. У наш час з'явилося нове покоління шкільних підручників по історії. У підручниках нового покоління розширена типологія текстуального матеріалу, що включає палітру прийомів від опису сюжетів до проблемного викладу різних версій й оцінок історичних подій. Значно розширені додаткові тексти. Важливим арсеналом дослідницької роботи в нових підручниках стає ілюстративний матеріал, що збагачує риси дійсності. Питання й завдання сучасного підручника спрямовані на включення учнів в історичні ситуації, реконструкцію епох і періодів на основі особистого суб'єктного досвіду. З'явилися завдання, що створюють ситуацію подиву, переживання, пізнавального суперечки.

До нових засобів навчання відносяться робочі зошити. Ряд методистів пропонують замінити ними підручник: робочий зошит враховує особливості процесу навчання дітей. Пізнання історії молодшими школярами будується на невербальній основі (малюнку, макеті, натурі, цікавості); пам'ять дітей характеризується швидким забуванням; діти хочуть швидше бачити результати своєї праці. Тому пізнавальну діяльність потрібно включати більше практичних завдань. Цій меті саме й відповідають робочі зошити. Але методика роботи з ними перебуває поки в стадії становлення. У зарубіжних школах з'явився ще один цікавий жанр посібників – пакет-комплект, у якому представлені документи, ілюстрації, суперечливі історичні свідчення. Це ідеальний засіб для організації проблемного уроку. Серйозну допомогу вчителю у викладанні історії покликані надавати технічні засоби навчання. У вік нових інформаційних

технологій учитель історії обов'язково повинен уміти працювати з навчальними комп'ютерними програмами.

4. Атестація вчителя історії

Робота вчителя у загальноосвітньому закладі передбачає періодичне проходження атестації, яка спрямована на підвищення кваліфікації, професіоналізму, майстерності вчителя та покликана стимулювати його ріст як фахівця. Термін атестації – п'ять років.

Атестаційний процес здійснюється на основі спеціального Положення, є складним і довготривалим і передбачає реалізацію цілого ряду завдань.

Обов'язковим і необхідним фактором перед проходженням атестації є курсова фахова перепідготовка вчителя. Це дає можливість учителю закріпити здобуте в роботі, почути нове, зануритись у теорію навчально-виховного процесу, ознайомитися з новими методиками, прийомами роботи, зустрітися з практиками, науковцями, прочитати багато необхідної літератури. Безумовно, це вже озброює вчителя, дає поштовх до нового, до експериментування.

Як правило, курсову перепідготовку вчителі проходять при обласних інститутах професійної перепідготовки. Навчання може бути очним і заочним. Але на сучасному етапі вчитель має право самостійно вибирати місце проходження навчання і проходити його у дистанційному режимі, користуючись можливостями Інтернету.

Після завершення курсової перепідготовки учитель отримує відповідне посвідчення або сертифікат і знову вливається в навчально-виховний процес педагогічного колективу, який цілеспрямовано працює над методичною, педагогічною проблемою.

У розрізі даної проблеми кожен учитель визначає свою тему самоосвіти, працює над нею й обов'язково виступає перед колегами на методичних семінарах, педагогічних радах, надає консультації колегам з даної проблеми (теми самоосвіти), виступає перед батьками, на засіданнях методичних об'єднань учителів і т. ін. Таким чином, перший рік після атестації вчитель

поглиблено (теоретично) вивчає обрану тему самоосвіти і працює над нею.

Розвиваючи цю тему, учитель втілює певні теоретичні аспекти в практику своєї роботи на уроці. Експериментує, коригує свою працю і таким чином досягає покращення результативності роботи на уроці або в позакласній виховній роботі, ділиться успішним результатом з колегами, запрошує на свій відкритий урок.

Найціннішим є те, що вчитель доступно формулює колегам мету, якої він хоче досягти, використовуючи певні інноваційні прийоми, а потім ходом свого уроку показує, як саме він цього досягає і яка в цьому результативність його роботи.

Таким чином другий і третій рік після пройденої атестації вчитель працює над створенням свого власного досвіду або системи в роботі.

Адміністрація школи відвідує уроки у такого вчителя, вивчає досвід, відзначає все цікаве і цінне у роботі. Учитель історії дає ряд відкритих уроків для своїх колег, демонструє свої досягнення у методиці викладання свого предмета, знайомить їх зі своїми напрацюваннями.

Учитель морально готовий до атестації, відчуваючи силу успіху, він охоче ділиться своїм досвідом, описує його разом з адміністрацією, готує матеріали до нової атестації.

У ході підготовки учитель обов'язково впроваджує передовий досвід кращих учителів школи, міста, але робить це по-своєму, тому що чужий досвід перенести не можна. Його можна лише змодельовати і зробити своїм, бо саме це складне й багатогранне мистецтво і називається діяльністю вчителя.

І саме цю багатогранну діяльність і вивчає атестаційна комісія школи, щоб дати експертну оцінку роботі вчителя за 5 років від попередньої атестації. Допомагають у цьому оцінки колег, анкетування учнів, батьків, їх відгуки про роботу вчителя, який атестується. Методична рада школи знайомиться з досвідом роботи вчителя і затверджує його.

Перед атестацією вчитель обов'язково звітує про свою роботу в міжатастаційний період, розповідає про те, як працював по підвищенню свого фахового, професіонального росту, які має

результати в роботі, яким досвідом своєї роботи може поділитися.

Такий звіт може проходити у вигляді своєрідного свята атестації вчителя. Тут і представлення кожного вчителя адміністрацією школи, і коротка характеристика власного досвіду вчителя, і привітання учнів, виступи батьків, і оцінка роботи вчителя колегами. Батьки й учні готують газети для кожного вчителя про його творчу діяльність і дарують їх на згадку. Учителі показують своє хобі, кожен з них розкривається як людина, як особистість. Учні присвячують і дарують їм свої вірші, співають пісні. Таким святом школа живе довго.

Завершується атестаційний процес засіданням районної ради атестації вчителів, яка після розгляду справи виносить відповідне рішення: про присвоєння вчителю чергової кваліфікаційної категорії, присвоєння звання вчитель-методист або старший вчитель тощо.

Методист В. Бабенко розробив своєрідний poradnik для самоперевірки у період проходження атестації.

„Я і атестація”

1. Умію оцінити свою психологічну готовність до роботи в сучасній школі.

Цілі й завдання сучасної школи не вступають у протиріччя з моїми внутрішніми переконаннями.

2. Умію оцінити власну технологічну готовність до роботи за обраним фахом.

Володію своїм навчальним предметом досконало.

Знаю зміст навчального предмета, програму, основні нормативні документи.

Володію основними формами організації навчальних занять.

Моя методична підготовка дає змогу досягти гарних результатів, оптимально впроваджувати інноваційні/власні прийоми та методи організації навчально-виховного процесу.

Маю необхідну педагогічну та психологічну підготовку, щоб зацікавити учнів, створити на уроці атмосферу довіри, взаємоповаги та задоволення від спілкування.

Умію працювати з технічними засобами навчання, застосування комп'ютерних технологій.

Бачу перспективу розвитку свого предмета.

3. Умію оцінити спроможність планувати свою діяльність, прогнозувати результати роботи.

Плани відбивають оптимальний комплекс праці вчителя, урахуваючи аналіз своєї попередньої діяльності з класом, рівень підготовленості учнів до сприйняття нового матеріалу, усунення попередніх недоліків у роботі з цим класом.

4. Умію оцінити свою викладацьку діяльність.

Даю оцінку своєї викладацької діяльності спочатку за результатами праці і лише потім оцінюю якість своїх уроків.

Умію глибоко розкривати зміст і показую практичне значення свого предмета.

Створюю на уроках „ситуацію успіху”, стимулюю активність учнів.

Створюю проблемні ситуації, спрямовані на самостійну пошукову роботу, що викликає в учнів захоплення пізнавальними і практичними заняттями, потребу в творчій переробці засвоєного.

Умію оперувати на уроці активними формами навчання, створюю партнерські стосунки „учитель-учень” у пошуках істини, будую навчально-виховний процес на особистісно зорієнтованих засадах.

Використовую можливості навчального предмета для морального виховання учнів.

Домагаюся в роботі з кожним класом і з кожним учнем максимально можливих результатів.

Удосконалюю вміння обґрунтовано оцінювати навчальні досягнення учнів, рівень підготовки класу, окремих учнів до уроку.

Знаю і застосовую на уроці норми й вимоги безпеки життєдіяльності дітей.

5. Умію оцінювати свою позаурочну організаційно-виховну роботу в класі.

Активно і плідно впливаю на становлення особистості учня, урахуваючи особливості виховання в сім'ї.

Умію цілеспрямовано вибирати форми організації позаурочної діяльності.

Допомагаю іншим членам колективу школи досягати бажаних результатів у роботі з учнями класу.

Знаю й використовую сучасні форми виховної роботи, розділяючи з ними їх інтереси, потреби, побажання.

Умію об'єднати учнів навколо цікавої колективної справи.

6. Умію оцінити свою роботу над підвищенням професійного рівня.

Постійно цікавлюся різними джерелами інформації для ознайомлення з новинками педагогічної науки і практики.

Працюю над удосконаленням методики викладання, постійно шукаю нові форми і прийоми організації занять з учнями.

Розширюю й поглиблюю свої знання з предмета викладання.

Прагну бути ініціатором у застосуванні новаторських технологій, що спрямовані на підвищення результативності роботи.

Обґрунтовано використовую досвід своїх колег, конструктивно реаую на зауваження колег та адміністрації.

7. Умію оцінювати свої особистісні якості, дотримання норм професійної етики, культурні інтереси.

Маю сформовану життєву позицію, що не суперечить нормам професійної етики.

Маю зовнішній вигляд, стиль спілкування, що завжди відповідають моральним, етичним та естетичним вимогам.

Не допускаю випадків розбіжності між словом і ділом.

Прагну бути взірцем для своїх учнів, еталоном поведінки на роботі і в побуті.

Не залишаю поза увагою факти антигромадянських учинків інших людей.

Пропагую здоровий спосіб життя, прагну бути прикладом у цьому для учнів.

Маю розвинені культурно-естетичні інтереси до літератури, музики, кіно, театру.

8. Умію оцінити результативність своєї громадської роботи.

Виявляю активність у роботі громадських організацій.

Прагну ініціювати важливі й корисні справи в колективі.

9. Умію оцінити своє життя і роботу в колективі.

Прагну погоджувати свої дії з інтересами і діями колективу.

Ціную колективний досвід, підтримую прогресивні традиції й досягнення колективу.

Відчуваю особисту відповідальність за стан морального мікроклімату в колективі, не порушую норм спілкування і співпраці.

Прагну оберігати колег від впливу негативних явищ: безтактності, нетерпимості тощо.

10. Умію оцінити організацію своєї праці.

Виконую правила внутрішнього трудового розпорядку школи.

Дорожу своїм часом і часом учнів.

Оптимально, не заважаючи іншим, організую своє робоче місце і свою працю.

Дотримуюсь техніки безпеки під час занять, виконую санітарно-гігієнічні вимоги, персонально відповідаю за збереження життя й здоров'я дітей.

5. Права та обов'язки педагогічних працівників

Вчитель у школі – це провідник ідей демократичної освіти, який втілює достатньою мірою цінності громадянського суспільства.

Все це передбачає наявність у педагога таких якостей, як: чітка громадянська позиція; система цінностей, куди входить визнання багатоманітності світу і толерантність; демократичний стиль роботи; висока комунікативна культура, здатність залучати учнів до планування і регулювання освітнього процесу.

Необхідною умовою висококваліфікованого викладання суспільних дисциплін у шкільній системі освіти є наявність демократично мислячого, поінформованого та компетентного вчителя, ознайомленого із новими досягненнями та науковими і педагогічними дискусіями на національному й світовому рівнях. Жодна професія не вимагає від людини такого постійного самовдосконалення, як від педагога. Змінилась не лише сума знань, необхідних сучасній людині, ще більші зміни відбулися у способах вивчення нового. Проте необхідно зазначити, що в Україні, та й багатьох інших країнах світу, все гострішою стає проблема нестачі висококваліфікованих кадрів, зокрема педагогів-істориків. Частково це можна пояснити нестачею ресурсів, порівняно низькою зарплатою і незначними можливостями кар'єрного росту вчителів. Але так само ця

проблема пов'язана з їхнім статусом. В Україні статус вчителів перебуває далеко не на тому рівні, який би робив цю професію престижною. Причини такої ситуації значною мірою полягають у недостатньо належному ставленні держави до професії педагога.

У ряді державних документів задекларовані основні права і обов'язки вчителів.

Зокрема, у статті 28 закону України „Про загальну середню освіту” зазначено, що права та обов'язки педагогічних працівників системи загальної середньої освіти визначаються Конституцією України [254к/96-ВР], законом України „Про освіту”, Кодексом законів про працю України [322-08], цим законом та іншими нормативно-правовими актами.

Згідно з п. 1 статті 55 закону України „Про освіту” педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на:

- захист професійної честі, гідності;
- вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи;
- ідивідуальну педагогічну діяльність;
- участь у громадському самоврядуванні;
- користування подовженою оплачуваною відпусткою;
- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту, програм, форм навчання, закладів освіти, установ та організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку;
- забезпечення житлом у першочерговому порядку, пільгові кредити для індивідуального й кооперативного будівництва;
- придбання для працюючих у сільській місцевості основних продуктів харчування за цінами, установленими для працівників сільського господарства;
- одержання службового житла.

Відповідно до п. 1 статті 56 закону України „Про освіту” педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані:

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;
- забезпечувати умови для засвоєння вихованцями, учнями, студентами, слухачами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог до змісту, рівня та обсягу освіти, сприяти розвитку здібностей дітей, учнів, студентів;

– настановленням та особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі – правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбності, поміркованості, інших добродійностей;

– виховувати в дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного й соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни;

– готувати учнів і студентів до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

– додержуватись педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента;

– захищати дітей, молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичками.

У статті 23 Конституції України йдеться, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права та свободи інших людей, і має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості.

Право на відпустку.

Відпустки – це найбільший за обсягом час відпочинку. Державні гарантії та відносини, пов'язані з відпусткою як одним із видів відпочинку, регулюються Конституцією України, законом України „Про відпустки”, Кодексом законів про працю України, іншими законами та підзаконними нормативно-правовими актами

Відповідно до статті 2 закону України „Про відпустки” від 15 листопада 1996 р. право на відпустки мають громадяни України, які перебувають у трудових відносинах із підприємствами, установами, організаціями незалежно від форм власності, виду діяльності та галузевої приналежності, а також працюють за трудовою угодою фізичної особи.

Право на відпустки забезпечується: гарантованим наданням відпустки визначеної тривалості зі збереженням на її період місця

роботи (посади), заробітної плати (допомоги) у випадках, передбачених цим законом; заборонаю заміни відпустки грошовою компенсацією, крім випадків, передбачених статтею 24 цього закону.

Види відпусток.

Статтею 4 закону України „Про відпустки” установлені такі види відпусток:

1) щорічні відпустки – основна відпустка (стаття 6); додаткова відпустка за роботу зі шкідливими та важкими умовами праці (стаття 7); додаткова відпустка за особливий характер праці (стаття 8); інші додаткові відпустки, передбачені законодавством;

2) додаткові відпустки у зв'язку з навчанням (статті 13, 14 і 15);

3) творча відпустка (стаття 16);

4) соціальні відпустки – відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами (стаття 17); відпустка для догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку (стаття 18); додаткова відпустка працівникам, які мають дітей (стаття 19);

5) відпустки без збереження заробітної плати (статті 25, 26).

Законодавством, колективним договором, угодою та трудовим договором можуть установлюватись інші види відпусток.

Право на щорічну основну відпустку педагогічного працівника

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 346 від 14.04.1997 р. право керівних, педагогічних, науково-педагогічних (окрім тих, які працюють у навчальних закладах і навчальних (педагогічних) частинах (підрозділах) інших установах і закладах) і наукових працівників на щорічну основну відпустку повної тривалості в перший рік роботи настає після закінчення шести місяців безперервної роботи в установі (абзац перший пункту 2 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 289 (289-2001-п) від 28.03.2001 р.).

За другий і наступні роки роботи відпустка надається згідно із графіками, які затверджуються власником установи або вповноваженим ним органом за погодженням із профспілковим чи іншим уповноваженим на представництво трудовим

колективом органом. Керівним, педагогічним, науковим і науково-педагогічним працівникам навчальних закладів і навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів щорічна основна відпустка повної тривалості, визначеної в додатку до цього Порядку, у перший і наступні роки надається в період літніх канікул незалежно від часу прийняття їх на роботу.

За бажанням керівних працівників навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів, педагогічних, науково-педагогічних працівників і наукових працівників частина щорічної основної відпустки, якщо вона надається за 1996–1997 і наступні робочі роки, замінюється грошовою компенсацією за можливості забезпечення їх у відповідний період роботою. При цьому тривалість наданої працівнику щорічної основної відпустки не повинна бути менше, ніж 24 календарних дні (пункт 5 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 289 (289-2001-п) від 28.03.2001 р.).

Графік надання відпусток педагогічним працівникам.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 346 від 14.04.1997 р. графік надання відпусток педагогічним працівникам складається з урахуванням можливості проведення регулярних консультацій для учнів, складання іспитів, які перенесено на осінь (абзац третій пункту 2 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 289 (289-2001-п) від 28.03.2001 р.).

Керівним, педагогічним, науковим і науково-педагогічним працівникам навчальних закладів і навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів у разі необхідності санаторно-курортного лікування щорічна основна відпустка або її частина може надаватись протягом навчального року, якщо це передбачено колективним договором (абзац четвертий пункту 2 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 289 (289-2001-п) від 28.03.2001 р.).

Особам, які працюють в установі на умовах неповного робочого часу, у тому числі особам, які перебувають у відпустці для догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку, надається щорічна основна відпустка повної тривалості.

Тривалість щорічної основної відпустки працівників середніх навчальних закладів, навчальних закладів для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації

Відповідно до частини шостої статті 6 закону України „Про відпустки” Кабінет Міністрів України постановив затвердити порядок надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56-ти календарних днів керівним працівникам навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів, педагогічним, науково-педагогічним працівникам і науковим працівникам.

У додатку про порядок надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56-ти календарних днів визначено тривалість щорічної основної відпустки працівників середніх навчальних закладів, навчальних закладів для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації, становить:

- директор – 56;
- заступник директора з навчально-виховної (навчальної, виховної), навчально-виробничої роботи – 56;
- учителі (усіх спеціальностей) – 56;

Нарахування відпускних.

Відповідно до пункту 86 Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти обчислення середнього заробітку для оплати щорічних відпусток викладачів проводиться з розрахунку їх заробітної плати (у діючому порядку його обчислення) за даний навчальний рік (включаючи доплати та надбавки, оплату за години, що виконані понад установлене річне навантаження, середній заробіток, що зберігається за діючим законодавством), а також допомоги з приводу тимчасової непрацездатності.

Підрахунок заробітку для оплати відпустки проводиться в такому порядку: загальна сума заробітної плати, нарахована викладачу за відпрацьовані місяці навчального року, які передують місяцю виходу у відпустку, ділиться на кількість цих місяців, отриманий середній місячний заробіток ділиться на 25,4 (середньомісячна кількість робочих днів) і потім середній денний заробіток помножується на кількість днів відпустки.

При використанні викладачем щорічної відпустки за минулий навчальний рік протягом поточного навчального року

обчислення оплати за відпустку проводиться на загальних підставах із розрахунку за 10 місяців, що передують місяцю виходу у відпустку.

При наданні додаткових відпусток, за які за діючим законодавством заробітна плата зберігається частково або її збереження не передбачене, зазначені періоди та відповідні суми з розрахунку виключаються.

Завдання та запитання для самоперевірки:

1. Охарактеризуйте зміни, які відбулись в сучасному світі протягом останніх двадцяти років, і які суттєво впливають на завдання школи.
2. Що ви розумієте під поняттям „глобалізація”?
3. Яких змін у викладанні історії вимагає процес глобалізації освіти?
4. Опишіть роль інформаційних технологій у навчанні історії.
5. Як ви вважаєте, яким має бути сучасний вчитель історії?
6. Назвіть головні вимоги до сучасного вчителя історії.
7. Що таке професіограма вчителя?
8. Що ви розумієте під поняттям компетентнісний підхід?
9. На формування яких вмінь і якостей в учнів треба звертати увагу вчителю історії?
10. Яким повинен бути молодий вчитель історії.

Лекція 10. ШКІЛЬНИЙ ІСТОРИЧНИЙ КАБІНЕТ

Очікувані результати: у ході вивчення теми студенти ознайомляться з поняттям „шкільний історичний кабінет”, з його місцем і роллю у організації навчання історії, з вимогами до кабінету історії та робочого місця учителя, будуть знати, як здійснюється планування роботи кабінету, що входить у поняття навчально-методичного забезпечення історичного кабінету.

План:

1. Шкільний історичний кабінет та його місце у організації навчання історії.
2. Вимоги до кабінету історії та робочого місця учителя.
3. Планування роботи кабінету історії.
4. Обладнання кабінету історії.

Література

Александрова І.І. Методика викладання історії // режим доступу // <http://geo.mdpu.org.ua/index.php?option>.

Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М.: Просвещение, 1972. – С. 336–344.

Левітас Ф.Л., Салата О.О. Методика викладання історії: Посібник учителя. – Х.: Основа, 2009, – С. 80-83.

Інтернет –ресурси.

Матеріали фахових виданб.

Поняття і терміни: кабінет історії, вимоги до кабінету історії, вимоги до робочого місця учителя, документація шкільного історичного кабінету, плани роботи кабінету історії, Перелік відомостей про робочий кабінет, навчально-методичні комплекси, пам’ятки для роботи учнів з навчальним матеріалом.

Перші предметні кабінети або як їх називали раніше лабораторії з’явилися в навчальних закладах Російської імперії на початку ХХ ст. Здебільшого це були кабінети з природничих дисциплін (фізика, хімія, географія, природознавство). Кабінети з гуманітарних дисциплін, в тому числі і з історії, з’явилися у навчальних закладах України лише у 20-х рр. ХХ ст. У цих кабінетах містилися карти, картини, саморобні наочні посібники, збірники документів, робочі книги, а також, так звані, пересувні лабораторії для самостійних лабораторних робіт учнів.

У 30-х рр. ХХ ст. у зв'язку з переходом від методу проектів та лабораторної системи навчання до класно-урочної, предметні кабінети в загальноосвітніх навчальних закладах були ліквідовані. Однак, такі дії привели до значного зниження питомої ваги самостійної роботи учнів у процесі навчання.

Масове створення кабінетів історії та відповідного методичного забезпечення було обумовлено у 60-х рр. ХХ ст. піднесенням краєзнавчої роботи в школах. Підйом краєзнавства обумовив створення в навчальних закладах відповідних куточків та краєзнавчих музеїв. Крім того, у навчанні історії почалося широке використання технічних засобів навчання.

Що ж являє собою сучасний кабінет історії в школі? Яку роль він відіграє у навчанні та вихованні школярів?

Навчальний кабінет – це приміщення школи, оснащене наочним допоміжним, навчальним обладнанням, меблями і технічними засобами навчання, в якому проводиться навчальна, факультативна і позакласна робота з учнями і методична робота з предмета.

Кабінет історії – це обладнаний спеціальним стандартним обладнанням навчальний клас. Він має містити систему засобів навчання, які дозволяють ефективно засвоювати передбачений програмою навчальний матеріал. Кабінет історії – це база обов'язкової навчальної роботи з історії. Основна його функція – це забезпечення найбільш сприятливих методичних умов навчання історії.

Учитель – завідувач кабінету. Комплектація кабінету навчальним обладнанням здебільшого відтворює смаки і прихильності вчителя, його методичні та технологічні прийоми, педагогічні інтереси. Від нього в першу чергу залежить, які наявні в продажу засоби навчання купуватимуть школа або батьківський комітет. При цьому діяльність вчителів щодо оснащення однотипних кабінетів нерідко ведеться в різних напрямках, відображаючи тим самим відмінність їх поглядів на те, які саме засоби навчання слід, застосовувати в той або інший момент процесу навчання.

2. Вимоги до сучасного кабінету історії та робочого місця учителя

До сучасного кабінету висуваються такі вимоги:

1. Кабінет повинен бути окремою аудиторією у навчальному закладі, яка обладнана відповідно до мети і задач вивчення предмета. При оформленні кабінету враховується специфіка навчальної діяльності вчителя та учнів, що визначені типом навчального закладу, його місією. В ідеальному варіанті цей кабінет має підсобне приміщення, оскільки його наявність дозволяє вчителю зосередитись і набратись сил перед черговим уроком, зберігати наочні посібники, аудіо- та відеоматеріали.

Розташування кабінету в приміщенні навчального закладу не є принциповим питанням, але виправданим є розміщення поруч кабінетів навчальних дисциплін одного циклу. У кабінеті необхідно мати атрибути і матеріали національної символіки.

2. Навчальний кабінет повинен мати необхідні матеріали для роботи учня з предмета. Сюди належать: наявність технічних засобів навчання, наочність, методичне забезпечення навчального предмета та ін.

3. Кабінет повинен відповідати санітарно-гігієнічним вимогам, бути просторим, теплим та затишним. Має добре освітлюватись та провітрюватись. Важливу роль відіграють меблі, якими обладнаний кабінет. В ідеальному варіанті це фабричний комплект, який включає в себе набір учнівських столів та стільців, вчительського столу, меблеву стінку, розраховану для зберігання необхідних методичних матеріалів. Кабінет оснащується відповідними меблями і пристроями: для зберігання книжок, макетів, альбомів використовуються секційні шафи-стелажі, для таблиць обладнуються спеціальні шафи-ящики, а для карт краще використовувати спеціальні картосховища. У жодному разі не слід прикріплювати парти та стільці до підлоги, тому що це не дасть можливість вчителю мобільно розташувати учнівські парти відповідно до виду уроку, а також заважає якісному прибиранню кабінету.

4. Кабінет повинен бути зручним для проведення засідань методичних об'єднань вчителів та інших форм підвищення кваліфікації вчителів з предмету.

5. У шкільному кабінеті мають бути створені умови для проведення позакласних заходів, факультативних занять.

6. Укомплектованість кабінету навчальним обладнанням, навчально-методичним комплексом засобів навчання, необхідних для виконання освітньої програми школи.

7. Відповідність навчально-методичного комплексу та комплексу засобів навчання профілю кабінету, вимогам стандарту освіти та освітнім програмам.

8. Наявність комплексу дидактичних матеріалів, типових завдань, тестів, творів та інше, матеріалів для моніторингу якості навчання та навчально-виховного процесу.

9. Забезпеченість підручниками, дидактичними матеріалами, роздавальним матеріалом згідно з чинними програмами для загальноосвітніх навчальних закладів.

10. Розклад роботи шкільного кабінету за обов'язковою програмою, факультативних занять, програми додаткової освіти, індивідуальних занять з дітьми, що відстають у навчанні, з обдарованими дітьми, консультацій тощо

11. Стендовий матеріал шкільного кабінету: рекомендації для учнів щодо проектування їх навчальної діяльності, виконання програми розвитку їх суспільних умінь і навичок, організації та виконання домашнього завдання, підготовки до різних форм навчально-пізнавальної діяльності (тестування, заліки, співбесіди та ін.).

12. Дотримання правил техніки безпеки, санітарно-гігієнічних норм у навчальному кабінеті.

13. Шкільний кабінет повинен бути постійно діючим (швидко відображати видатні події у світі, країні, місті). У кабінеті влаштовуються тимчасові та постійні експозиції посібників, книг, зразків робіт тощо. Тимчасово експонуються матеріали, необхідні для вивчення окремих тем і розділів програми. Посібники, виготовлені учнями, стінгазети, поради з підготовки до тематичних, підсумкової державної атестації, олімпіад, конкурсів, рефератів тощо.

Ефективність навчання залежить від багатьох компонентів, в тому числі і від уміння вчителя підготувати своє власне *робоче місце*. З фізіологічної точки зору правильно організоване робоче

місце вчителя – це найкраща можливість використовувати свої фізичні дані під час роботи без перевантаження. З психологічної точки зору науково організоване робоче місце – по один із факторів зовнішнього середовища, який створює позитив під час роботи, підвищує настрій і працездатність. З педагогічної точки зору правильно організоване робоче місце за будь-яких рівних умов, є фактором виховання і розвитку. З точки зору економіки праці оптимальна організація робочого місця забезпечує ефективне використання не тільки робочого часу, а й сил і коштів.

У кожному кабінеті робоче місце вчителя обладнується робочим столом. В ідеальному варіанті вчительський стіл обладнується пультом управління, який дозволяє вчителю, не покидаючи свого робочого місця, вмикати й вимикати світло в класі, відкривати й закривати штори, за допомогою дистанційного приладу керувати роботою хоча б частини теле- і відеоапаратури.

Для зручності під час роботи на вчительському столі необхідно мати:

- розклад дзвінків уроків;
- розклад зайнятості кабінету;
- розклад зайнятості кабінету в позаурочний час та під час канікул;
- папку з інструкціями щодо охорони праці.

Найважливішим джерелом навчальної інформації в кабінеті залишається класна дошка. Вона розміщується перед учнівськими столами на стіні таким чином, щоб світло падало зліва. Дошка повинна мати панель, яка б закривала раніше написаний вчителем текст, а також кріплення для демонстрацій таблиць, карт, картин. Над дошкою кріпиться екран, що вільно згортається.

Необхідною документацією шкільного кабінету є:

1. Положення про навчальний кабінет.
2. Паспорт кабінету.
3. Папка з інструкціями щодо охорони праці в шкільному кабінеті.
4. Плани роботи кабінету.
5. Тематичні та поурочні картотеки з предмета.

6. Основна навчально-методична документація.
7. Матеріали позакласної роботи.
8. Розклад зайнятості кабінету.

Ф. Левітас та О. Салата визначають такі вимоги до навчально-методичного забезпечення кабінету:

1. Укомплектованість кабінету навчальним обладнанням, навчально-методичним комплексом, комплектом засобів навчання, необхідних для виконання освітньої програми.

2. Відповідність навчально-методичного комплексу і засобів навчання вимогам стандарту освіти.

3. Наявність комплекту дидактичних матеріалів типових завдань, тестів, контрольних робіт, есе, творів та інших матеріалів для діагностики якості навчання та освітнього процесу.

4. Укомплектованість засобами навчання для забезпечення варіативної програми, програми додаткової освіти в рамках функціонування кабінету.

Забезпеченість умов для успішного виконання учнями вимог до освітньої підготовки на базі навчального кабінету

1. Забезпеченість підручниками, дидактичними матеріалами, роздатковим матеріалом відповідно до освітньої програми школи.

2. Відкрите і наочне пред'явлення учням мінімально необхідного змісту освіти і вимог до рівня обов'язкової підготовки (стандарту освіти).

3. Відкрите і наочне пред'явлення учням зразків прикладів виконання вимог освітнього стандарту.

4. Забезпеченість типових завдань, учнів комплектами тестів, есе, контрольних робіт та іншого для діагностики виконання вимог базового і додаткового рівнів освітнього стандарту.

5. Стендовий матеріал навчального кабінету: зразки успішного виконання учнями вимог освітніх стандартів, аналіз типових помилок, результати інтелектуального марафону, олімпіад, конкурсів, виконання учнями творчих завдань та ін.

6. Стендовий матеріал навчального кабінету: рекомендації для учнів щодо проектування їх навчальної діяльності з виконання програми розвитку суспільних умінь і навичок, з

організації і виконання домашньої роботи, з підготовки до різних форм навчально-пізнавальної діяльності (практикум, семінар, лабораторна робота, тестування, залік, колоквиум, співбесіда, іспит та ін.)

7. Екран результативності виконання учнями освітнього стандарту.

8. Розклад роботи навчального кабінету за обов'язковою програмою, програмою факультативних занять, додаткової освіти, індивідуальних занять з тими учнями, що відстають, з обдарованими дітьми, консультації та ін.

9. Зразки індивідуальних навчальних планів, програм учнів, результати та аналіз їх виконання.

3. Планування роботи кабінету історії.

Кабінет історії являє собою комплексну академічну базу процесу навчання історії в школі. Важливим моментом у організації виконання кабінетом своїх функцій є планування його роботи. Методисти пропонують два види планів:

- план на поточний навчальний рік;
- перспективний план.

Плани розробляє і відповідним чином оформлює вчитель історії, а затверджує їх дирекція школи.

Плани передбачають перелік заходів учителя історії по таких напрямках:

1. Організаційна робота.
2. Навчально-методична робота.
3. Удосконалення матеріально-технічної бази кабінету.
4. Позакласна робота з учнями.
5. Інформаційно-бібліографічна робота.

Як приклад, можна навести плани роботи кабінету історії Біляївської середньої школи, що на Одещині, складений вчителькою Н.В. Решетник.

ПЛАН РОБОТИ КАБІНЕТУ ІСТОРІЇ НА 2012–2013 н.р.

№ з/п	Зміст заходів	Термін виконання
1. Організаційна робота.		
1.1	Завідуючий кабінетом визначає основні напрямки роботи кабінету на навчальний рік	до 05.09
1.2	Скласти графік чергування учнів у кабінеті	до 05.09
1.3	Провести інвентаризацію матеріальних цінностей кабінету	до 01.11
1.4	Проводити роз'яснювальну роботу серед учнів з питань дотримання техніки безпеки та БЖД: -правила роботи в кабінеті; -інструкції з техніки безпеки -правила пожежної безпеки; -права та обов'язки учнів; -єдині вимоги до учнів	регулярно протягом семестру
1.5	Скласти розклад роботи кабінету	до 10.09
1.6	Перевірити своєчасність і правильність ведення інвентарної та матеріальної книг	до 01.10
1.7	Оформити: паспорт кабінету; акт-дозвіл на експлуатацію кабінету; куточок або папку з техніки безпеки	до 15.09
2. Навчально-методична робота.		
2.1	Систематизувати й дібрати дидактичні матеріали для проведення самостійних робіт	жовтень
2.2	Скласти тексти правознавчих диктантів	вересень, жовтень, листопад
2.3	Підібрати й скласти різнорівневі завдання для підсумкового оцінювання	вересень, жовтень, листопад
2.4	Підібрати відеоматеріали	протягом року
2.5	Розробити індивідуальні заняття	жовтень, листопад
2.6	Продовжити роботу з апробації електронних педагогічних засобів навчання	протягом року

2.7	Оформити постійно діючий стенд або папку „На допомогу учням”	<i>листопад</i>
2.8	Підібрати збірку методичних статей із методики викладання правознавства	<i>протягом року</i>
2.9	Організувати в кабінеті методичний куточок	<i>жовтень</i>
2.10	Спланувати й провести відкриті уроки	<i>вересень</i>
2.11	Розробити завдання для перевірки знань учнів за семестр	<i>грудень</i>
2.12	Організувати обмін передовим педагогічним досвідом серед членів кафедри	<i>протягом року</i>
	Визначити основні прийоми організації навчальної діяльності учнів та роботи з обдарованими дітьми	<i>жовтень</i>
2.13	Із метою підготовки навчально-методичного забезпечення нових програмних тем оформити тематичні папки: „Права людини”; „Права дитини”; „Конституційне право України”; „Теорія держави та права”; „Верховна Рада України”; „Президент України”; „Правоохоронні органи”; „Судочинство в Україні”; „Кримінальне право України”; „Адміністративне право України”; „Конституційне право України”; „Трудове право України”; „Земельне право України”; „Сімейне право України”; „Закони України”; „Зовнішня політика України”; „Вибори. Референдум”; „Збройні сили України”; „Соціально – економічне становище України”	<i>грудень</i>
2.14	Поповнити тематичні папки:	
	Моніторинг навчальних досягнень учнів	<i>до 15.09</i>
	Охорона праці та БЖД	<i>до 01.11</i>
2.15	Із метою забезпечення виконання	<i>листопад</i>

	„Єдиних вимог до усного і писемного мовлення” організувати виставку „Кращі роботи учнів”	
2.16	Розробити тематику єдиних контрольних робіт з правознавства	до 20.09
3. Удосконалення матеріально-технічної бази кабінету.		
3.1	Скласти заявку на придбання технічних засобів навчання	до 20.05
3.2	Оформити в кабінеті стенди:	
	На допомогу учням	вересень
	У світі цікавого	листопад
3.3	Поповнити кабінет навчально-наочними посібниками	протягом семестру
3.4	Придбати звукові посібники	
	CD- диски і DVD - диски	за можливості
3.5	Оформити підписку на періодичну пресу для кабінету	червень, грудень
3.6	Поповнити бібліотечний фонд кабінету	протягом семестру
3.7	Скласти й подати заявки на виконання поточних робіт у кабінеті	до 10.09
3.8	Оформити тематичну папку „Посібники з експлуатації технічних засобів навчання”	вересень
4. Позакласна робота з учнями.		
4.1	Організувати проведення консультацій для учнів 5-11-х класів	до 5.09
4.2	Організувати й спланувати роботу гуртків	до 15.09
4.3	Організувати й провести для учнів 5-11-х класів олімпіади:	
	а) з метою підготовки до олімпіади для кожного класу розробити можливі зразки олімпіадних завдань	жовтень
	б) один раз на тиждень проводити заняття з учнями, які готуються до олімпіади	протягом семестру
4.4	Провести конкурс стіннівок	
4.5	Визначити тематику творчих робіт з правознавства для участі учнів у МАН. Організувати проведення співбесід, консультацій з метою надання допомоги в науковому обґрунтуванні дослідницько-пошукової теми	до 01.10

	Організувати роботи секції з історії та правознавства в рамках МАН, відповідно до тем, обраних учнями	<i>протягом року</i>
4.6	Скласти індивідуальні програми для роботи з обдарованими учнями	<i>до 10.09</i>
4.7	Розробити перспективний план проведення тематичних тижнів	<i>до 01.10</i>
4.8	Підготувати, відібрати матеріал до конкурсів, турнірів з правознавства	<i>протягом року за планом школи</i>
4.9	Систематизувати творчі роботи учнів й оформити відповідні папки	<i>протягом року</i>
4.10	Організувати роботу ініціативної групи учнів 5–11 класів з метою оформлення та розмноження навчально-методичних матеріалів	
5. Інформаційно-бібліографічна робота.		
5.1	Вивчити склад фонду бібліотеки школи з проблем методики викладання правознавства, педагогіки й психології	<i>до 01.11</i>
5.2	Скласти короткі анотації на літературу суспільно-гуманітарних дисциплін, що надійшла до бібліотеки	<i>протягом року</i>
5.3	Організувати книжкову виставку:	
	а) чинні підручники на поточний навчальний рік;	<i>до 01.09</i>
	б) активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках суспільно – гуманітарного циклу	<i>жовтень</i>
5.4	Подати заявки на поповнення книжкового фонду кабінету	<i>протягом року</i>
5.5	Укомплектувати бібліотеку кабінету підручниками та літературою відповідно до вимог навчальних програм	<i>вересень</i>
5.6	Взяти участь у проведенні Всеукраїнської акції „Живи, книго”	<i>протягом семестру</i>
5.7	Оформити картотеки:	
	періодичних видань	<i>протягом року</i>
	ТЗН	<i>серпень, січень</i>
	навчальної літератури	<i>серпень</i>
	методичної літератури	<i>серпень</i>
	довідкової літератури	<i>серпень</i>
	навчально-наочних посібників	<i>серпень</i>
екранно-звукових посібників	<i>серпень, січень</i>	

	карт	серпень, січень
	схем, таблиць	серпень, січень
	Ілюстративного матеріалу	

План перспективного розвитку кабінету на 2012/2013 навчальний рік

1. Навчально – методична робота:

а) оснащення технічними програмованими педагогічними засобами навчання;

б) підбір методичних статей, розробок уроків учителів, а також навчальної, бдовідкової і методичної літератури;

в) розробка і своєчасне оновлення тематичних контрольних робіт;

г) розробка матеріалів до стендів, плакатів, оснащення методичного куточка або вісника;

д) робота щодо систематизації матеріалів навчально – методичного комплексу в кабінеті.

2. Удосконалення матеріально – технічної бази кабінету:

а) придбання технічних та програмованих педагогічних засобів навчання;

б) оформлення стендів: „На допомогу учням”; „Критерії оцінювання”;

в) виготовлення таблиць, плакатів, діаграм;

г) проводити відео зйомки різних матеріалів;

д) поповнювати кабінет навчальною, довідковою і методичною літературою.

3. Позакласна робота з учнями:

а) проведення консультацій і додаткових занять;

б) організація роботи факультативів, ініціативних груп з організації творчих справ на базі кабінету;

в) проведення олімпіад, інтелектуальних марафонів, конференцій, вікторин, командних змагань, конкурсів;

г) випуск стінгазет, інформаційних листків, бюлетенів;

д) виступи на тематичних лінійках.

4. Бібліографічна робота:

Систематизація і поповнення карток кабінету, наочних посібників, технічних і програмових педагогічних засобів навчання, методичних розробок, журнальних статей, навчальної, довідкової, методичної літератури”.

До документації кабінету може належати також **„Перелік відомостей про навчальний кабінет”**, у якому вчитель зазначає стан оснащення кабінету навчальним обладнанням відповідно до діючого „Переліку” і „Положення” про Кабінет:

- наявність апаратури ТЗН;
- наявність умов для використання ТЗН;
- забезпечення аудіовізуальними посібниками;
- наявність друкованих демонстраційних посібників та роздавального матеріалу (наприклад, дидактичний роздатковий матеріал з правознавства 9,10 класи; поурочні тестові завдання з правознавства 9,10 класи; різнорівневі тестові завдання, індивідуальні завдання з навчальних тем, завдання для підсумкової перевірки знань учнів з правознавства 9,10 класи);
- наявність саморобних навчально-наочних посібників (наприклад, картки, папки роздаткового матеріалу, схеми, таблиці, пам'ятки, папки інтерактивних методів, матеріали олімпіад, методично-тематичні папки:

- „Права людини”;
- „Права дитини”;
- „Конституційне право України”;
- „Теорія держави та права”;
- „Верховна Рада України”;
- „Президент України”;
- „Правоохоронні органи”;
- „Судочинство в Україні”;
- „Кримінальне право України”;
- „Адміністративне право України”;
- „Конституційне право України”;
- „Трудове право України”;
- „Земельне право України”;
- „Сімейне право України”;
- „Закони України”;

- „Зовнішня політика України”;
- „Вибори. Референдум”;
- „Збройні сили України”;
- „Соціально – економічне становище України”);

– наявність навчально-методичного забезпечення кабінету: навчальних програм, підручників, навчальних та методичних посібників (наприклад, Навчальні програми, підручники, методичні посібники, методичні рекомендації щодо викладання правознавства та історії, методичні розробки вчителів);

– наявність у кабінеті створеної тематичної картотеки, дидактичних та навчально-методичних матеріалів, навчально – наочних посібників, навчального обладнання, розподілених за темами та розділами навчальних програм, розміщених в алфавітному порядку;

– наявність додаткового оснащення: підручників та навчальних посібників для кожного учня, фахові журнали, інформаційні збірники Міністерства освіти і науки України;

– наявність на вхідних дверях кабінету відповідного надпису та таблиці з назвою кабінету;

– наявність постійних експозицій відповідно до спеціалізації кабінету: державна символіка, інструкція з безпеки праці та пожежної безпеки, правила роботи в кабінеті, портрети гетьманів України;

– наявність у шафах кабінету демонстраційних приладів, колекцій, муляжів;

– наявність експозицій змінного характеру: виставка кращих робіт учнів, матеріали про життєвий та творчий шлях вчених; результати учнівських конкурсів, олімпіад; грамоти, дипломи, нагороди;

– забезпеченість настінним термометром.

Крім того у переліку відомостей про навчальний кабінет зазначається, чи відповідають робочі місця учнів і вчителя вимогам НОП, ергономіки та техніки безпеки; чи забезпечено умови для зберігання навчального обладнання, а також наявність постійної та змінної експозиції.

Цей „Перелік відомостей про навчальний кабінет” затверджується директором навчального закладу і головою профкому.

У ряді шкіл у історичних кабінетах складають також перелік навчально-методичного обладнання:

- тести до різних курсів;
- навчально-методична література;
- словники;
- довідники;
- методичні посібники з методики викладання предмета;
- збірники історичних диктантів, історичні журнали;
- збірники дидактичних матеріалів;
- роздатковий матеріал до різних курсів;
- навчально-наочні посібники: (наприклад)

Стенди:

№ з/п	Назва
1.	Критерії оцінювання
2.	Символи нашої Батьківщини
3.	Рекламно – інформаційний вісник
4.	Це цікаво знати
5.	Для Вас, батьки
6.	Класний куточок
7.	Сьогодні на уроці
8.	Готуємося до уроку разом

Плакати

№ з/п	Назва
1.	Україна – суверенна держава
2.	Державний прапор України
3.	Президент України
4.	Державний гімн України
5.	Кроки до незалежності
6.	Святкові й неробочі дні в Україні
7.	Конституція України – Основний Закон держави

- настінні карти;
- **Портрети:** (примірний перелік)

№ з/п	Прізвище, ім'я зображеної людини	К - сть

1.	<u>Українські гетьмани:</u> Дмитро Вишенський Петро Сагайдачний Богдан Хмельницький Іван Мазепа Пилип Орлик Кирило Розумовський Іван Скоропадський Павло Тетеря Іван Брюховецький Михайло Ханенко Павло Полуботок Дем'ян Многогрішний Данило Апостол Іван Виговський Михайло Дорошенко Іван Самойлович Юрій Хмельницький Петро Дорошенко	
2.	<u>Видатні діячі історії України:</u> Нестор Літописець Княгиня Ольга Святослав Володимир Ярослав Мудрий Володимир Мономах Данило Галицький Костянтин Острозький Дмитро Вишнівецький Петро Сагайдачний Петро Могила Богдан Хмельницький Іван Сірко Іван Мазепа Петро Дорошенко Пилип Орлик Григорій Сковорода	29

	<p>Марко Шашкевич Тарас Шевченко Іван Франко Володимир Антонович Михайло Драгоманов Михайло Грушевський Павло Скоропадський Євген Петрушевич Симон Петлюра Андрей Шептицький Роман Шухевич В'ячеслав Чорновіл</p>	
3.	„Права дитини” на базі „Конвенції про права дитини”	12
4.	<p><u>Українське народознавство:</u> Український народний одяг (чоловіки) Український народний одяг (жінки) Інтер'єр української хати (поріг) Інтер'єр української хати (покуть) Землеробські знаряддя Український традиційний житловий комплекс Традиційне житло різних регіонів України Хатне начиння Витинанка „Дерево” Техніки виконання витинанок Петриківський декоративний розпис „Квітковий килимок” Найтиповіші мотиви – символи українських орнаментів Українські народні іграшки Художня обробка деревини Кераміка Плетіння з лози та рогозу</p>	24

Килими Ткацтво Сорочка – вишиванка Рушник Як писати писанку Різновиди Великодніх яєць Писанки різних регіонів України	
---	--

– екранно-звукові посібники.

Методист Н.В. Решетник пропонує також розмістити у кабінеті тематичні папки навчально-методичних комплектів:

Навчально – методичні комплекти
(примірний перелік)

№ з/п	Назви тематичних папок	№ папки
1.	Сучасні методики викладання історії	1
2.	Нестандартні уроки з правознавства	2
3.	Виховна робота	3
4.	Визначні історичні постаті та події	4
5.	Виховна робота класного керівника	5
6.	Методичні поради з правознавства	6
7.	Завдання олімпіад	7
8.	Нормативно – правові акти	8
9.	Матеріали для інтелектуальних ігор	9
10.	Інтерактивні технології	10
11.	Голодомор: причини і наслідки	11
12.	Робота в групах	12
13.	Соборність України	13
14.	Друга Світова війна. Велика Вітчизняна війна	14
15.	Творчі роботи учнів з правознавства	15
16.	Тематичне оцінювання (практичні завдання, тести)	16
17.	Творчі роботи учнів з історії	17
18.	Інструкції щодо техніки безпеки	18

Важливе значення має збереження навчально-методичного комплексу. Це питання органічно пов'язане з матеріально-технічною базою кабінету. Для зберігання бібліотечного фонду використовуються стелажі чи шафи-стілки. Таблиці, схеми й картини найкраще зберігати у спеціально обладнаних нішах (ящиках). Аудіовізуальні матеріали можна розмістити в шафах, ящиках чи шухлядах. Якщо частина інформації Вашого кабінету знаходиться на електронних носіях, придбайте дискетницю чи підставку для компакт-дисків.

Необхідну навчальну документацію, роздавальний матеріал та напрацювання для проведення тематичного оцінювання найкраще зберігати в окремих файлах, систематизувавши їх у тематичних папках.

Для кращого збереження навчально-методичного комплексу проведіть його систематизацію та складіть каталог за кожним із розділів.

Усі наявні в кабінеті матеріальні цінності мають бути занесені до інвентарної книги. Їх облік та списання з рахунку мають проводитися відповідно до вимог нормативних документів.

У кабінеті також має бути **добірка пам'яток** для роботи на уроці історії.

Пам'ятки для учнів в кабінеті історії

Сьогодні видається дуже багато підручників, наукових і науково-популярних книг з історії, стрімко зростає і кількість історичних сайтів в Інтернеті. Учень, який зацікавився будь-якою історичною проблемою або поставлений перед необхідністю поглибленого вивчення окремої теми (наприклад, для написання реферату), не відчуватиме дефіциту в джерелах історичної інформації. Інша справа – оволодіння способами роботи з цією інформацією, набуття певних умінь і навичок, абсолютно необхідних для її справжнього, а не формального засвоєння.

Правила і рекомендації по роботі з історичною інформацією об'єднані в пакет „Вчимося вчитися”, який зберігається на

видному місці в кабінеті історії. Він у будь-який момент має бути доступним для кожного учня і постійно поповнюватися.

Матеріали з даного пакету можуть використовуватися як безпосередньо на уроці у вигляді ксерокопійованого роздаткового матеріалу, так і для самостійної домашньої роботи учнів.

„Загальні правила складання плану при роботі з текстом”

1. Для складання плану необхідно прочитати текст про себе, осмислити прочитане.

2. Розбити текст на смислові частини, озаглавити їх. У заголовках треба передати головну думку кожного фрагмента.

3. Перевірити, чи відображають пункти плану основну думку тексту, чи пов'язаний за змістом подальший пункт плану з попереднім.

4. Перевірити, чи можна, керуючись цим планом, розкрити основну думку тексту.

„Правила конспектування”

1. Уважно прочитайте текст. Паралельно відзначаєте незрозумілі місця, нові слова, імена, дати,

2. Наведіть довідки про осіб, події, згадані в тексті. При записі не забудьте винести довідкові Дані на поля.

3. При першому читанні тексту складіть простий план. При повторному читанні постарайтеся стисло сформулювати основне положення тексту, відзначивши аргументацію автора.

4. Завершальний етап конспектування складається з перечитування раніше відмічених місць і їх короткого послідовного запису.

5. При конспектуванні треба прагнути висловити авторську думку своїми словами. Прагніть того, щоб один абзац авторського тексту був переданий при конспектуванні одним, максимум – двома реченнями.

„Схема аналізу історичних фактів, подій, явищ та процесів”

Історичний факт – першоцеглинка історичних знань. Він непотворний, як неповторні простір і час, де він протікає, оскільки вони перебувають у постійному русі.

Історична подія – сукупність логічно завершених та обмежених у просторі й часі історичних фактів.

Історичне явище – комплекс аналогічних історичних фактів або їх ознак, які зберігалися чи зберігаються протягом певного часу та в певному просторі (території).

Історичний процес – ланцюг взаємопов'язаних у часі й просторі причинно-наслідковими зв'язками історичних подій і явищ:

- коли відбувалися чи проходили ці факти, події, явища чи процеси;
- де вони проходили;
- за яких історичних обставин вони проходили; які події пройшли напередодні;
- який розвиток вони отримали надалі;
- яка соціальна верства чи верстви були основними учасниками події;
- яку роль відіграли тут історичні особи та чиї інтереси вони відображали;
- який слід залишили ці факти, події чи процеси в історії регіону, країни чи світу;
- випадковим чи закономірним був саме такий перебіг подій та які вони мали наслідки;
- які альтернативи розвитку існували за тих історичних умов; а як би повелися Ви за таких умов?

„Схема аналізу подій з хронологічної точки зору (локалізація подій у часі)”

- коли пройшли ці події, як довго вони тривали, в якій послідовності проходили;
- на який період історії людства вони припадають;
- як ця подія співвідноситься з іншими подіями чи процесами;
- як ця подія кореспондується з однотипними подіями чи процесами вітчизняної та регіональної історії;
- складання хронологічних чи синхроністичних простих чи складних таблиць.

„Визначення місця історичних подій у просторі (використання карти як історичного джерела)”

– правильно займіть позицію біля карти (так, щоб не заступати природне освітлення карти);

– запам'ятайте, що коли ви стоїте навпроти карти, наверху буде північ (південь – унизу), а зліва – захід (відповідно, справа – схід);

– навчіться читати легенду карти – її умовні позначення. При всій різноманітності карт однотипні факти, події та явища – кордони та столиці, райони повстань, напрями головних ударів і місця битв тощо – зображуються на них схожими позначками;

– зверніть увагу на написи, діаграми, таблиці, портрети, рисунки, які є на карті, і ви зрозумієте, що є резон у твердженні „Карта – це державна шпаргалка”;

– працюючи з контурною картою, користуйтеся кольоровими олівцями, робіть умовні позначення;

– на дрібномасштабних картах окремі позначки робіть цифрами, які включайте в умовні позначення, це впливатиме на естетику виконаної Вами роботи.

„Схема аналізу історичного документу”

Документ первинний (запис очевидця або учасника події) чи вторинний (коментар чи переказ про подію з уст дослідника).

Відділіть у документі факти від коментарів та аналізуйте їх окремо.

– Хто автор цього документу? Чиї інтереси він захищає?

– Про що розповідається в документі? Яка сторона події чи явища замовчується?

– Коли написаний цей документ? Як могли вплинути на нього автори, історичні події чи загальна ситуація в цей період?

– Де відбувалася подія, про яку йдеться в документі?

– Якими мотивами керувався автор документу?

– Як цей документ кореспондується з іншими свідченнями про ці факти, подію, явище чи процес?

„Схема характеристики історичної особи (складання історичного портрету) ”

– Історичні умови, виклики та вплив оточуючого суспільного середовища на формування особистості історичної постаті.

Особистісні якості історичного діяча та умови їх становлення та формування.

- Цілі діяльності та можливості їх досягнення.
- Якими засобами та шляхами досягається поставлена мета.
- Основні результати діяльності історичної особи для регіону, країни чи світу.
- У чому значення діяльності цієї особистості.
- Яке Ваше ставлення до цієї особи як людини та як історичного діяча?

„Види роботи з текстом підручника як джерелом інформації”

- читання мовчки або вголос;
- виписування дат;
- складання хронологічних таблиць;
- робота з термінами, географічними назвами, висновками;
- виписування імен історичних персоналій;
- відбір історичних фактів для доведення окремих суджень;
- формулювання висновків на основі прочитаних фрагментів тексту; конспектування;
- складання плану чи тез.

„Складання плану”

1. Уважно прочитайте назву теми плану, текст параграфу.
2. Спробуйте засвоїти зміст матеріалу в цілому.
3. Відберіть тільки той текст, який висвітлює тему, за якою потрібно скласти план.
4. Запишіть головні, на Ваш погляд, думки тексту – це і будуть орієнтовні пункти Вашого плану.
5. Добре продумайте, сформулюйте й запишіть ці головні думки. Це буде простий план теми.
6. Якщо план складний, виділіть провідні (дві-три) ідеї та спробуйте перегрупувати матеріал таким чином, щоб він відповідав цим ідеям.
7. Знайдіть дані, які розкривають кожну з виділених вами головних ідей, і запишіть їх у вигляді підпунктів плану.
8. Перевірте, чи розкриває план тему, чи є у ньому своя логіка й завершеність, яка дозволить Вам краще засвоїти

матеріал.

„Конспектування”

Конспектування – це стислий виклад основного змісту прочитаного (почутого).

– Кілька разів прочитайте текст, постарайтеся засвоїти його зміст в цілому.

– Розділіть текст на окремі блоки (відносно самостійні частини).

– Зробіть аналіз кожної із частин, виділивши в ній головне.

– Сформулюйте тези і выпишіть вислови, які їх аргументують.

– Запишіть основні положення та ідеї тексту або почутої інформації.

„Узагальнення”

Узагальнення – визначення загальних, суттєвих ознак історичного явища чи процесу, формулювання провідних понять чи ідей того, що опрацьовано чи вивчено; узагальнення ґрунтується на аналізі та синтезі та йде від простого до складного (від конкретного до абстрактного).

– Виділіть головне поняття в отриманому завданні.

– Перевірте, як Ви зрозуміли його зміст.

– Відберіть основні, типові факти з опрацьованого матеріалу.

– Проаналізувавши їх, виділіть спільні риси.

– Сформулюйте провідну ідею, вектор розвитку явища чи процесу.

„Порівняння”

Порівняння – це розумова операція, спрямована на встановлення рис схожості та відмінності між певними історичними подіями, явищами чи процесами. Етапами порівняння можуть бути:

– засвоєння об'єктів порівняння та їх запис;

– виділення критеріїв – споріднених суттєвих ознак об'єктів, які порівнюються; це – найскладніша частина порівняння. Критерії порівняння – це своєрідний план спільних ознак тих чи інших подій, явищ чи процесів.

- чітке формулювання й короткий запис змісту порівняння;
- порівняння об'єктів за кожним з критеріїв;
- стисле узагальнення та його запис.

Немаловажне значення серед інших документів історичного кабінету має інструкція з правил техніки безпеки.

Інструкція

для учнів під час роботи в кабінеті історії

1. Загальні положення

1.1. Інструкція з безпеки праці під час роботи в кабінеті історії загальноосвітнього навчального закладу (далі – інструкція) поширюється на всіх учасників навчально-виховного процесу

під час проведення занять у кабінеті історії у загальноосвітніх навчальних закладах незалежно від форм власності.

1.2. Інструкція є основою для розробки інструкції з безпеки під час проведення занять у шкільному кабінеті історії. Інструкція розробляється завідувачем кабінету історії та затверджується адміністрацією школи. Вимоги зазначеної інструкції є обов'язковими для виконання всіма, хто працює у кабінеті історії.

1.3. Відповідно до “Правил техніки безпеки” під час проведення навчально-виховного процесу в кабінеті історії загальноосвітнього навчального закладу учні, лаборанти проходять інструктаж з техніки безпеки праці та навчання, з правил надання першої (долікарської) допомоги при характерних ушкодженнях у кабінеті історії, мати необхідні знання і навички користування медикаментами.

2. Вимоги техніки безпеки перед початком роботи

2.1. Заходити до кабінету лише з дозволу вчителя, а на позакласні заходи під керівництвом класного керівника.

2.2. Зайняти своє робоче місце відповідно до схеми розміщення учнів класу.

2.3. Не заносити до кабінету предмети, які можуть загрожувати життю і здоров'ю учнів, колючі і ріжучі предмети, сірники, газові пістолети, балончики, зброю різного типу.

2.4. Звільніть робоче місце від усіх непотрібних для роботи предметів і матеріалів.

2.5. Перевірте наявність і надійність обладнання, приладів та інших предметів, необхідних для виконання завдання.

2.6. Починайте виконувати завдання тільки з дозволу вчителя.

2.7. Виконуйте тільки ту роботу, яка передбачена завданням або доручена вчителем.

3. Вимоги техніки безпеки під час роботи

3.1. Дозволяється виконувати лише ту роботу, яка доручена вчителем або передбачена завданням.

3.2. Учням дозволяється розпочинати виконання роботи лише після дозволу вчителя.

3.3. Під час роботи чітко виконуйте всі правила роботи зазначені вище, а також поточні рекомендації вчителя.

3.4. При раптовому відключенні обладнання негайно повідомити вчителя і припинити роботу до виявлення та усунення ним виявленої несправності.

3.5. Під час роботи учню забороняється самостійно усувати виникаючі несправності.

3.6. Відкривати вікна та провітрювати кабінет тільки з дозволу вчителя.

3.7. Не загромождувати проходи між рядами робочих столів сторонніми предметами.

3.8. Забороняється палити в кабінеті.

3.9. Вмикайте світло та користуйтеся електричними приладами тільки під наглядом вчителя.

3.10. У випадках пошкодження електричного обладнання та дротів (іскріння, коротке замикання тощо) вимкніть електромережу до приведення її в безпечний стан.

3.11. Не допускайте закладення в електричні розетки будь-яких сторонніх предметів.

3.12. У випадку отримання травми негайно зверніться до вчителя.

4. Вимоги техніки безпеки після закінчення роботи

4.1. Приберіть робоче місце, здайте вчителю навчально-наочні посібники, якими ви користувалися під час роботи.

4.2. Під час виходу з кабінету необхідно зберігати порядок і організованість.

5. Вимоги техніки безпеки в аварійних ситуаціях

5.1. У разі травмування, поранення або якщо відчувається недомагання негайно повідомити вчителя.

5.2. До появи медичного працівника за необхідності надайте першу долікарську допомогу потерпілому.

5.3. У разі виникнення загоряння необхідно:

- вимкнути електромережу;
- негайно вивести учнів з приміщення;
- повідомити адміністрацію школи та пожежну охорону;
- ізолювати місце пожежі, не дозволяючи вогню поширитись на інші кабінети та приміщення навчального закладу;
- зачинити вікна і двері, щоб вогонь не поширювався в сусіднє приміщення;
- приступити до ліквідації осередку вогню, при цьому легкозаймисті та горючі матеріали, електропроводку слід гасити піском, накривати кошмою, порошковим вогнегасником і лише знеструмлену електромережу можна гасити водою або іншими наявними вогнегасниками.

5.4. У разі виникнення загрози враження електричним струмом негайно повідомити викладача та вимкнути електромережу, негайно припинивши виконання практичної роботи. Усунення несправностей дозволяється виконувати лише електрику

Ці положення інструкції мають бути роздруковані і у вигляді стенду висіти на видному місці.

Завдання і запитання для самоперевірки:

1. Яка роль і місце кабінету історії у навчанні історії?
2. Охарактеризуйте „Положення про кабінет історії”.
3. Назвіть вимоги до сучасного кабінету історії.
4. Які вимоги до робочого місця вчителя історії.
5. Що входить до переліку документації кабінету історії?
6. По яких напрямках здійснюється планування роботи кабінету?
7. Що входить у поняття „навчально-методичні комплекти” кабінету?
8. На які групи поділяється обладнання кабінету?. Охарактеризуйте їх

9. Які вимоги до збереження навчально-методичного комплексу?

10. Як забезпечується охорона праці у кабінеті історії?

ДОДАТКИ

Додаток 1

СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Теми семінарів з курсу:

1. Форми навчання історії (2 год.).
2. Міжкурсіві і міжпредметні зв'язки та їх реалізація в процесі навчання історії (2 год.)..
3. Система контролю і перевірки знань учнів (2 год.).
4. Самостійна робота учнів (2 год.).
5. Позакласна і краєзнавча робота з історії (2 год.).

Рекомендації з підготовки до семінарських занять

Прочитайте рекомендовану літературу, свої записи, що відносяться до питань заняття; виділіть основні теоретичні положення, провідні ідеї, підберіть до них відповідні ідеї й факти.

Намітьте логічну послідовність викладу питання; доказ; продумайте тезу (те, що доводиться), аргументи (те, за допомогою чого ведеться доказ), логічний значеннєвий зв'язок між тезою й аргументами.

Під час викладу питання можна йти від факту до тези (від часткового до загального), або від тези до фактів (висування положення й підтвердження його фактами); користуючись аналогіями, проводьте паралелі, порівнюйте факти й події, опираючись на свій досвід або досвід відомих педагогів і методистів.

Подумайте, чи у всьому ваша власна точка зору збігається з позицією авторів книг, рекомендованих до заняття; сформулюйте свої сумніви й питання, корисні для обговорення всіма учасниками заняття.

Використайте знання, отримані на заняттях з базових історичних дисциплін, а також факти й приклади з педагогічної, науково-популярної, художньої літератури й інших джерел.

Виступайте по суті питання, коротко, зв'язно, дотримуючись логічної послідовності.

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

Тема 1. ФОРМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Питання для обговорення:

1. Форма навчання як категорія дидактики.
2. Історія розвитку форм навчання.
3. Підходи до класифікації уроку історії.
4. Форми уроків історії.

Практичні завдання:

1. Підготувати повідомлення про переваги і недоліки белл-ланкастерської системи навчання.
2. Підготувати реферат на тему: „Спроби застосування у радянській школі 20-х років ХХ століття новітніх форм навчання.
3. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Мисан В. Сучасний урок історії: Навчально-методичний посібник / В. Мисан. – К.: Шкільний світ, 2010. – 120 с.

Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.І. В пошуках нестандартного уроку / В.Ф. Паламарчук, Д.І. Рум'янцева, О.І. Антипова //Рід. школа. – 1991. – № 1. – С. 65-66.

Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006.– С. 207–215, 239–252.

Приходько А. Форми навчання історії: підходи до визначення та класифікації / А. Приходько. // Історія в школі. – 2007. – № 5. – С. 16-21.

Форми навчання в школі: Книга для вчителя / Ю.І. Мальований, В.Є. Римаренко, Л.В. Вороніна та ін. За ред.Ю.І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 2. НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ ІСТОРІЇ (2 год.).

Питання для обговорення:

1. Нетрадиційні уроки з історії, їх класифікація та значення.
2. Класифікація нетрадиційних форм навчання.
3. Характеристика основних форм та видів нетрадиційних уроків з історії.
3. Методика організації і проведення різних форм нетрадиційних уроків з історії.

Практичні завдання:

1. Підібрати матеріал до теми з Інтернету.
2. З фахових журналів вибрати матеріал до теми і скласти бібліографію.
3. Розробити план-конспект нетрадиційного уроку з історії рідного краю (теми пропонує викладач).
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Голованов С. Нетрадиційні уроки історії з використанням історичних міні-вистав // Історія в школах України. – 1996. – № 2. – С.29 – 35.

Десятов Д. Урок-детектив „Як загинув Філіп II?” (на прикладі вивчення теми "Розквіт Македонії". Історія стародавнього світу, 6 клас // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 38-42.

Дубровський В. Урок-практикум „Права людини в епоху Великої французької революції” // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С. 38-42.

Загребельна Н., Мончак О. Методичні поради щодо організації та проведення уроку-суду історії на тему „Декабристський рух в Україні” (Історія України, 9 клас) // Історія в школі. – 2006. – №2. – С.37-45; №3. – С.34-43.

Кісіленко С. Урок-реквієм „Голодомор 1932-1933 рр. в Україні”. Історія України, 10 клас // Історія в школі. – 2002. – № 1. – С. 40-44.

Толочко М. Козаки і козацтво. Урок-подорож „Мандрівка в козацькі часи” (5 кл.) // Історія в школі. – 2000. – № 10. – С.34-42.

Урок-суд на Н.Б. Інтегрований урок з історії та правознавства // історія в школах України. – 2005. – №9. – С. 23.

Матеріали фахових видань.
Інтернет ресурс.

Тема 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ (2 год.).

Питання для обговорення:

1. Дослідження проблеми інноваційного навчання історії.
2. Поняття інноваційних технологій навчання історії.
3. Проектна система навчання історії.
4. Модульні технології навчання історії.
5. Лекційно-семінарсько-залікова технологія.
6. Консультація як технологія навчання на уроках історії.

Практичні завдання:

1. З Інтернету скачати посібники К.О. Баханова, присвячені інноваційним технологіям навчання історії.
2. Підготувати повідомлення про розвивальну технологію навчання історії.
3. Розробити план-конспект уроку з використанням проектної технології.
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Баханов К. Навчання за інтегрованою системою // Історія в школі. – 2000. – № 5-6 – С. 37-43.

Баханов К. Навчання історії без підручника за технологією Ю. Троїцького // Історія в школі. – 2000. – № 7. – С. 28-31.

Баханов К. Навчання історії за проектною системою // Історія в школах України. – 2000. – №3. – С. 33-37.

Баханов К. Навчання у співробітництві // Історія в школах України. – 2005. – № 10. – С. 26.

Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. – 1996. – №1. – С. 20-25.

Баханов К. Шляхом інноваційного навчання // Історія в школах України. – 1999. – №4. – С. 19-25.

Лебедева Ю. Набути усвідомлених знань (Застосування проектної технології) // Історія в школах України. – 2005. – №4. – С. 37-40.

Фідря О. Історія повсякденності: проблеми методології та джерелознавства // Історія в школах України. – 2005. – №4. – С. 43.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 4. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ (2 год.).

Питання для обговорення:

1. Значення дидактичних ігор у навчанні історії.
2. Класифікація ігрових методів навчання історії.
3. Структура, види та форми проведення ігор на уроках історії.
4. Підготовка вчителя до уроку з використанням ігрових технологій.

Практичні завдання:

1. Скласти бібліографію статей або розробок уроків з елементами гри за 2010–2012 років з фахових журналів.
2. У фахових виданнях підібрати ряд фрагментів уроків (не менше п'яти) з використанням ігрових технологій.
3. Розробити план-конспект уроку з історії рідного краю з використанням ігрових технологій.
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Література:

Камбалова О. Навчаємося у грі (Нетрадиційні види уроків узагальнення і повторення з історії стародавнього світу) // Історія в школі. – 2006. – № 10. – С.41 – 45; № 11. – С.15-17; №12. – С.40-44.

Карнацевич В. Інтелектуальні ігри на уроках історії: З досвіду роботи [Електронний ресурс] Режим доступу // [http://www.osvita.ua/attach/2169/IUg11471\(Str3-10,24\).pdf](http://www.osvita.ua/attach/2169/IUg11471(Str3-10,24).pdf).

Машіка В. Навчальні (інтелектуальні) ігри з історії [Електронний ресурс] Режим доступу //http://mashika.com.ua/navchalni-intelektualni-igri-z-istoriyi

Мороз П. Історія стародавнього світу у кросвордах і чайнвордах (Дидактичні ігри для 6 класу) // Історія в школах України. – 2004. – №5. – С.24-26.

Охредько О. Гра – це діяльність. Дидактична гра на уроках історії стародавнього світу / Олег Охредько // Історія в школах України. – №2. – 2005. – С. 39–43

Павленко Л. Словесно-ігрова форма навчання (на прикладі теми „Культура та релігія народів Передньої Азії”) // Історія в школах України. – 2001. – № 6. – С.23-28.

Худобець О. Місто Рим та його жителі. Історична гра-вікторина // Історія в школах України. – 2006. – №9. – С.37-41.

Якубець А. Використання рольової гри на уроках всесвітньої історії в 11 класі // Історія в школах України. – 2002. – №3. – С. 35–38.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 5. ВНУТРІШНЬОПРЕДМЕТНІ ТА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ (2 год.).

Питання для обговорення:

1. Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Зміст та значення інтеграції предметів.
2. Методичні умови і шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків.
3. Прийоми і засоби реалізації міжпредметних зв'язків.

Практичні завдання:

1. Підготувати повідомлення про необхідність використання міжкурсових зв'язків у вивченні історії.
2. Розробити план-конспект уроку з використанням міжпредметних зв'язків.

3. Підібрати фрагменти уроків з використанням міжпредметних зв'язків: історія і українська або зарубіжна література, історія і правознавство, історія та географія тощо.

4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Защинська С. Міжпредметні зв'язки на уроках історії // Історія в школі. – 2001. – № 5. – С.25-27.

Коляда І., Грабовська В. Інтегрований урок з історії України та української літератури на тему: „Коліївщина 1768 року у поемі Т.Г.Шевченка „Гайдамаки” // Історія в школах України. – 1997. – №3. – С.25-29.

Комаров В. Формування поняття „Українська державність” на уроках історії та правознавства//Історія в школах України. – 1998. – № 1. – С. 36-38.

Корнеєв В. Інтеграція предметів: історія і географія // Історія в школі. – 1998. –№2. – С.14-19.

Мариновська О. Педагогічна технологія бінарних навчальних занять на інтегрованій основі // Історія України. – 2001. –№35. – С. 10-12.

Матюшенко О. Міжпредметні зв'язки у викладанні історії – дієві критерії формування громадянської компетентності підростаючого покоління. // Історія та правознавство. – 2008. – №32. – С. 6-7.

Ржепецький Л. Використання поеми Т.Шевченка „Москалева криниця” на уроках історії України (8 кл.) // Історія в школі – 2000. – №4 – С.23-24.

Сидоренко Г., Абаїмов В. „Україно, моя Україно”. Українська національна символіка (бінарний урок вчителів історії, правознавства, української мови та літератури) // Історія в школі. – 1999. – № 4. – С.30–34.

Сулик Н. Трипільська культура. Гончарство як вид декоративно-прикладного мистецтва. Бінарний урок // Історія України. – 2000. – № 35. – С.6-7.

Ткаченко Н., Антаїна С. „Україна в огні” О.П. Довженка – це „правда про народ і його лихо”. Інтегрований урок // Історія в школах України. – 2001. – № 4. – С.45 -48.

Матюшенко О. Міжпредметні зв'язки у викладанні історії – дієві критерії формування громадської компетентності підростаючого покоління. // Історія та правознавство. – 2008. – № 32. – С. 6–7.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 6. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ І ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ (2 год.).

Питання для обговорення:

1. Завдання та функції перевірки результатів навчання історії.
2. Види і форми перевірки знань учнів.
3. Оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії.
4. Технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі на сучасному етапі.
5. Технологія оцінювання у контексті компетентнісного підходу.

Практичні завдання:

1. Підготувати повідомлення про історію розвитку системи контролю і перевірки знань учнів.
2. Розробити план-конспект уроку тематичного оцінювання.
3. Скласти тести до одного з уроків курсу історії середніх віків.
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Осадчук Р. Сутність і види контролю і перевірки знань учнів // Історія в школі. – 2001. – №2. – С. 2-6.

Пастушенко Р. Діагностування навчальних досягнень учнів з історії // Історія в школах України. – 2001. – № 2. – С. 32–35.

Терно С. До проблеми підвищення ефективності оцінювання результатів навчання учнів // Історія в школах України. – 2001. – № 3. – С. 14–19.

Баханов К. Облік індивідуальних досягнень учнів у навчанні історії // Історія в школах України. – 1999. – № 2. – С. 25-28.

Баханов К. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів. Історія України. 7 клас: Посібник для вчителів та учнів // Історія України. – 2003. – №25–28. – С. 51–93.

Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М., 1972. – С. 153.

Власов В. Уроки тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: що і як оцінювати // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 11–15.

Островський В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: теорія і практика (на прикладі теми „Україна під час Другої світової війни”) // Історія в школах України. – 2004. – № 9-10. – С. 13–21.

Пастушенко Н.М., Пастушенко Р.Я. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни. – Львів: ВНТЛ, 2000; Пастушенко Р. Теорія рівнів навченості як основа оцінювання навчальних досягнень учнів з історії // Історія України. – 2003. – № 5. – С. 6–11.

Пастушенко Р. Тематичний облік знань учнів з історії // Історія України. – 2000. – № 5.

Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – С. 117–137.

Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006.– С. 297–319 с.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 7. САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ

Питання для обговорення:

1. Дослідження проблеми самостійної роботи з історії.
2. Поняття і види самостійної роботи.
3. Особливості самостійної роботи учнів з історії.
4. Методика організації самостійної роботи учнів на уроках історії.
5. Домашнє завдання як вид самостійної роботи.

Практичні завдання:

1. Розкрити основні положення теорії методиста О. Баханова про місце і роль самостійної роботи у навчанні історії.
2. Складіть запитання і завдання для організації самостійної роботи учнів на уроці і вдома (тема уроку за власним вибором).
3. Розробити фрагмент уроку з організацією самостійної роботи учнів.
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія / К.О. Баханов. – Донецьк: ТОВ Юго-Восток, Лтд, 2005. – 384 с.

Власов В. Історія України: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.Власов. – К.: Генеза, 2007. – 208 с.

Курилів В. Методика викладання історії: Навч. посіб./ В. Курилів. – Л.-Торонто: Світ, 2003. – 248 с.

Левдер А. До проблеми технологізації навчальної діяльності школярів на уроках історії / А. Левдер. // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 24-28.

Мисан В. Вступ до історії України: Підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Мисан. – К.: Генеза, 2005. – 184 с.

Мисан В. Сучасний урок історії: Навчально-методичний посібник / В. Мисан. – К.: Шкільний світ, 2010. – 120 с.

Пометун О.І. Компетентнісний підхід в освіті й оцінювання навчальних досягнень учнів з історії / О.І. Пометун. // Історія та правознавство. – 2004. – №23. – С. 2-3.

Пометун О.І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді / О.І. Пометун. // Історія та правознавство. 2005. – № 10. – С. 4-6.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 8. ПОЗАКЛАСНА І КРАЄЗНАВЧА РОБОТА В ШКОЛІ

Питання для обговорення:

1. Організаційні й методичні форми позакласної роботи.
2. Організація планування виховної роботи школи.
3. Проведення історичних вечорів.
4. Історичні гуртки, клуби.
5. Проведення навчальних екскурсій.
6. Краєзнавчий матеріал на уроках історії та у виховній роботі.
7. Вікторини та ігри на історичні теми.

Практичні завдання:

1. Скласти план вивчення історії рідного краю (за зразком, запропонованим викладачем).
2. Розробити план-конспект проведення історичного вечора.
3. Написати реферат на тему: „Вивчення історії рідного краю” (період пропонує викладач).
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Левітас Ф.Л. Позакласні заходи з історії. – Х.: Вид. гр. „Основа”, 2004. – 160 с. / Серія (Б-ка журн. „Історія та правознавство”. – Вип. 10).

Перелигіна Л.Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі // Історія та правознавство. – 2007. – № 35. – С. 9-11.

Ткачик С.М. Організаційно-педагогічні форми і методи позаурочної роботи // Позакласний час. – 2008. – № 8. – С.16-19.

Харківська Н.І. Позакласні заходи з історії. Випуск 2. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005. – 160 с. (Б-ка журн. „Історія та правознавство”. – Вип. 5 (7)).

Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.

Матеріали фахових видань.

Інтернет ресурс.

Тема 9. ВЧИТЕЛЬ ІСТОРІЇ (2 год.).

Питання для обговорення:

1. Сучасний стан суспільствознавчої освіти і учитель історії.
2. Професіограма і професійний портрет вчителя історії.
3. Розвиток професійного портрета вчителя.
4. Атестація вчителя.
5. Права та обов'язки педагогічних працівників.

Практичні завдання:

1. Опрацюйте положення про атестацію вчителя історії. Складіть конспект.
2. Опишіть передовий досвід учителя історії, який консультував вас під час педагогічної практики.
3. Складіть професіограму учителя історії, який навчав вас у середній школі.
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

5. Левітас Ф., Салата О. Методика викладання історії. Посібник вчителя. – Х.: Вид. група „Основа”, 2006. – 96 с.
6. Вербицька П. Звітна доповідь голови Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін „Нова Доба” на річній конференції організації, 11-12 квітня 2003 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/node/56>
7. Овчарук О. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09ooveea.htm>
8. Гулай О. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2.
Матеріали фахових видань.
Інтернет ресурс.

Тема 10. ШКІЛЬНИЙ ІСТОРИЧНИЙ КАБІНЕТ (2 год.)

Питання для обговорення:

1. Шкільний історичний кабінет та його місце у організації навчання історії.
2. Вимоги до кабінету історії та робочого місця учителя.
3. Планування роботи кабінету історії.
4. Обладнання кабінету історії.

Практичні завдання:

1. З Інтернету скопіювати зразки планів роботи історичного кабінету.
2. Розробити проект Програми роботи кабінету на наступний навчальний рік.
3. Підготувати реферат на тему: „Роль і місце кабінету історії у організації позакласної роботи”.
4. Скласти словничок термінів і понять до теми.

Рекомендована література:

Александрова І.І. Методика викладання історії // режим доступу // <http://geo.mdpu.org.ua/index.php?option>.

Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М.: Просвещение, 1972. – С. 336–344.

Левітас Ф.Л., Салата О.О. Методика викладання історії: Посібник учителя. – Х.: Основа, 2009, – С. 80-83.

Інтернет –ресурси.

Матеріали фахових видань.

Додаток 2.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

Самостійна робота студента є основним видом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час.

Метою самостійної роботи є вироблення студентами навичок і вміння працювати з літературою, віднаходити головні, стрижневі аспекти проблем, що потребують твердого засвоєння, здатності визначити свою позицію щодо дискусійних ідей чи концепцій і аргументовано її обґрунтувати.

Предметом самостійної роботи студентів є опрацювання ними як окремих тем програми курсу в цілому, так і деяких розділів тем, написання рефератів, підготовка реферативних матеріалів з наукових публікацій з важливих проблем даної навчальної дисципліни.

Перевірка рівня засвоєння матеріалу самостійно опрацьованих тем чи окремих розділів здійснюється у вигляді написання реферату та тестування.

Самостійна робота оцінюється в діапазоні від 0 до 40 балів.

Порядок виконання роботи.

Під час підготовки до того чи іншого семінарського заняття студент може вибрати будь-яке питання для рефератів чи повідомлень і виступити з ним на відповідальному занятті.

Студент може вибрати одну із запропонованих тем для самостійної роботи, опрацювати необхідну літературу і розповісти викладачу під час індивідуальної роботи або оформити її у вигляді реферату.

Критерії оцінювання реферату:

- глибоке розкриття проблеми, відображена власна позиція 9-10 балів;
- обґрунтоване розкриття проблеми 7-8 балів;
- тема розкрита неповно 5-6 балів;
- реферат суто компілятивного рівня 3-4 бали;
- розкритий лише окремий аспект 1-2 бали;
- реферат не зарахований 0 балів.

Оцінка за самостійну роботу (40 балів) є обов'язковим компонентом іспитової оцінки і враховується при проведенні підсумкової оцінки з навчального курсу.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ ЗАВДАННЯ

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є видом позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького характеру, яке використовуються у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового екзамену або заліку.

ІНДЗ – це завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому.

Мета ІНДЗ – самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу, розвиток самостійної роботи.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) може бути оформленим у вигляді реферату (проекту) за запропонованими викладачем темами.

Теми проектів:

1. Вивчення на уроках історії теми „Наш край у найдавніші часи”.
2. Вивчення на уроках історії теми „Уманщина періоду Київської Русі. Польсько-Литовська доба”.
3. Вивчення на уроках історії теми „Козацькі часи”.
4. Вивчення на уроках історії теми „Уманщина у XVIII–XIX століттях”.
5. Вивчення на уроках історії теми „Наш край у другій половині XIX ст.”.
6. Вивчення на уроках історії теми „Наш край у 1900–1920 роках”.
7. Вивчення на уроках історії теми „Уманщина в період соціалістичної реконструкції”.
8. Вивчення на уроках історії теми „Уманщина в роки Другої світової війни”.

9. Вивчення на уроках історії теми „Уманщина в 50–80-ті роки ХХ ст.”.

10. Вивчення на уроках історії теми „Уманщина в кінці ХХ–початку ХХІ ст.”.

11. Вивчення історії рідного краю у 7 класі.

12. Вивчення історії рідного краю у 8 класі.

13. Вивчення історії рідного краю у 9 класі.

14. Вивчення історії рідного краю у 10 класі.

15. Вивчення історії рідного краю у 11 класі.

Студенти можуть також розробити сценарії позакласних заходів із вищеназваних тем або скласти презентації до уроків рідного краю.

Додаток 4.

ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Порядок поточного й підсумкового оцінювання знань з дисципліни

Контроль здійснюється за модульно-рейтинговою системою.

Змістовий модуль включає в себе лекції та самостійну роботу студентів, які завершуються рейтинговим контролем рівня засвоєння знань програмного матеріалу даної частини курсу.

Оцінка успішності знань студентів здійснюється в двох формах: поточний контроль (тестування, письмові роботи – реферати, контрольні) і підсумковий контроль (іспит).

Завданням поточного контролю є перевірка розуміння певного матеріалу, вироблення навичок самостійного опрацювання текстів, здатності їх осмислення та уміння представити знання матеріалу публічно чи письмово.

Завдання підсумкового контролю полягає в перевірці розуміння студентами програмного матеріалу в цілому.

Співвідношення складових у змістовому модулі

Загальна сума балів – 100 балів (із них, поточний модульний контроль – 80 балів, підсумковий контроль – 20 балів).

Метод оцінювання: поточне оцінювання під час семінарських занять, оцінки за реферат і окремі дослідження, підсумковий контроль.

Розподіл балів оцінювання успішності студентів з дисципліни „Методика викладання історії”

Модуль 1	Модуль 2 ІНДЗ	Самостійна робота	Підсумковий контроль	Сума
50	10	30	10	100

Шкала оцінювання:

- 90-100% балів – відмінно (A);
- 75-89 % балів – добре (BC);
- 60-74% бали – задовільно (DE);
- 35-59% балів – незадовільно з можливістю повторного складання (FX);
- 1-34% бали – незадовільно з обов'язковим повторним курсом (F).

Додаток 5.

**Питання для підсумкового повторення з курсу
„Методика викладання історії”**

- Поняття та сутність методики навчання історії.
- Порівняльна характеристика лінійного та концентричного підходів до структури шкільної історичної освіти.
- Характеристика сучасної системи шкільної історичної освіти в Україні.
- Історичні факти та їх класифікація.
- Питання про вміння у методиці навчання історії.
- Види пізнавальних умінь, що формуються в шкільних курсах історії.
- Методика формування пізнавальних умінь.
- Проблема методів навчання історії та їх класифікація.
- Прийоми і засоби навчання історії.

Методика використання шкільного підручника на уроках історії.

Методика роботи з історичними документами.

Художня та науково-популярна література у навчанні історії.

Поняття наочного навчання. Класифікація наочності.

Методика роботи з речовими пам'ятками й образною наочністю.

Методична робота з умовно-графічною наочністю.

Аудіо- та відеозасоби навчання історії.

Підходи до класифікації уроку історії.

Характеристика основних типів уроку.

Підготовка вчителя до уроку історії.

Характеристика основних елементів структури уроку.

Форми організації навчального процесу на уроках історії.

Інноваційні технології на уроках історії.

Гра на уроці історії.

Функції і форми перевірки результатів навчання з історії.

Шкільна документація вчителя історії

Історія розвитку форм навчання.

Підходи до класифікації уроку історії.

Форми уроків історії.

Характеристика основних форм та видів нетрадиційних уроків з історії.

Методика організації і проведення різних форм нетрадиційних уроків з історії.

Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Зміст та значення інтеграції предметів.

Методичні умови і шляхи реалізації внутрішньопредметних зв'язків.

Прийоми і засоби реалізації міжпредметних зв'язків.

Завдання та функції перевірки результатів навчання історії.

Види і форми перевірки знань учнів.

Оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії.

Технології оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі на сучасному етапі.

Поняття і види самостійної роботи.

Особливості самостійної роботи учнів з історії.

Методика організації самостійної роботи учнів на уроках історії.

Домашнє завдання як вид самостійної роботи.

Організаційні й методичні форми позакласної роботи.

Проведення історичних вечорів.

Історичні гуртки, клуби.

Проведення навчальних екскурсій.

Краєзнавчий матеріал на уроках історії та у виховній роботі.

Вікторини та ігри на історичні теми.

Професіограма і професійний портрет вчителя історії.

Атестація вчителя.

Права та обов'язки педагогічних працівників.

Документація шкільного історичного кабінету.

Навчально-методичне забезпечення шкільного історичного кабінету.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

Конституція України. – К., 1996.

Закон України „Освіта України. XXI століття. 1993 р. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті” // Освіта України. – 2001. – № 29.

3. Закон України „Про загальну середню освіту” // Освіта України. – 1999. – № 25.

Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29.

Державний стандарт загальної середньої освіти. Історія // Освіта України. – 1997. – 25 липня.

Державний стандарт базової та повної середньої освіти (освітня галузь „Суспільствознавство”) // Історія і правознавство. – 2004. – № 4 (8).

Державна програма „Вчитель”. Додаток до Національної доктрини розвитку освіти. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29.

Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – № 22.

Болонський процес: нормативно-правові документи. – К., 2004.

Програма післядипломної підготовки вчителів (кваліфікаційні вимоги до вчителів історії і правознавства). – К., 2002.

Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Історія України 5-11 класи. Всесвітня історія. 6-11 класи. – К., 2001.

Програма з історії України. Суспільно-гуманітарний профіль // Історія в школах України. – 2003. - № 4.

Програма з всесвітньої історії. Суспільно-гуманітарний профіль // Історія в школах України. – 2002. – № 2.

Програми з історії України та всесвітньої історії (для класів універсального, філологічного, художньо-естетичного профілю). – Київ, 2001.

Підручники з історії України. 7-11 кл.
Підручники з всесвітньої історії. 6-11 кл.
Робочі зошити та зошити для тематичного оцінювання. 5-11 кл.

Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя, 2000.

Власов В., Євтушенко Р. Про вивчення навчального курсу „Вступ до історії” у 5 класі загальноосвітніх навчальних закладів України в 2005/06 навчальному році // Історія в школах України. – 2005. - № 1.

Кожемяка О.Л., Рибак І.М., Тур Л.І. Пограємо в історію. Збірник матеріалів для самостійної діяльності учнів з історії України в 7-9 класах // Історія і правознавство. – 2004. – № №7 (11), 9 (13).

Компетентісний підхід в освіті й оцінюванні навчальних досягнень учнів з історії. Із виступу О.І. Пометун, докт. пед. наук на Всеукр. науково-практ. семінарі „Гуманітарна освіта в Україні: моніторинг якості” // Історія і правознавство. – 2004. – №23 (27).

Кузьменко В. Урок-семінар // Історія в школах України. – 2001. - № 2.

Курилів В. Методика викладання історії. – Львів-Торонто, 2003.

Мокрогуз О. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (З практики запровадження комп’ютерних технологій на уроці історії) // Історія в школах України. – 2005. – № 1.

Пометун О.В., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Київ, 2004.

Пометун О. Інтерактивне навчання як сукупність технологій // Сільська школа України. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – №№16-17 (88-89).

Про викладання історії у ХХІ ст. в Європі / Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9; сайт: <http://www.col.kiev.ua>.

Допоміжна

Барладін О., Доценко Л., Ісаєв Д. Історичний атлас у комп’ютерному класі. Перше покоління електронних історичних атласів // Історія в школах України. – 2005. – № 1.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. – М., 2000.

Загальна декларація прав людини. – К., 1998.

Євтушенко Р. Підручники з історії в школах України: погляд на перспективу // Історія в школах України. – 2000. – № 9.

Єгоров Т., Мельниченко Б., Василенко Н. Оцінювання і контроль знань учнів в зарубіжній школі // Історія в школах України. – 2000. – № 9.

Кравцова М.С. Поділля від найдавніших часів до VI ст. Урок-прес-конференція. 7 клас // Історія і правознавство. – 2004. - №13-14 (17-18).

Лисенко О.В. Батуринська трагедія. Сценарій театралізованого вечора // Історія і правознавство. – 2004. – № 13-14 (17-18).

Лещенко Л.В. Пізнавальна гра як один із прийомів інноваційних підходів до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів // Історія і правознавство. – 2004. – № 20 (24).

Святокум О.Є. Історія стародавнього світу. Плани-конспекти уроків. 6 клас. – Харків, 2003.

Сушко В.Я. Конкурсні уроки з історії у вечірній школі: практика, пошук, проблеми // Історія і правознавство. – 2004. – № 22 (26).

Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории. – М., 2000.

Фесуненко В.А., Прихно Г.А. Японія. Бінарний урок-діалог з елементами рольової гри з історії та географії. 10 кл. // Історія і правознавство. – 2004. – № 4 (8).

Шашура Л. Нестандартні уроки з правознавства у школі. – Тернопіль, 2004.

Інтернет ресурси:

http://direktor.at.ua/_dr/1/01595015.jpg Для істориків

<http://izbornyk.org.ua/> літописи історії України

www.mignews.com.ua – новини з України;

<http://uchitell.ucoz.ru/> – сайт призначений для вчителів історії та права;

www.doba.lviv.ua – сайт Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін;

www.litopys.kiev.ua – літописи історії України;
www.lawlibrary.ru – сайт Юридичної наукової бібліотеки;
http://www.school.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=6&oll.ob_no_to=
– Каталог ресурсів з історії.

Горохівський Петро Іванович
Методика викладання історії:
Курс лекцій для студентів денної та заочної форми навчання

Підписано до друку 8. 01. 2013. Формат 60x90 1/16
Папір Кум Lux
Обл.-вид. арк. . Ум. друк. арк. .
Тираж . Зам. № .

Віддруковано з оригінал-макета
ПП Жовтий О.О.
20300, м. Умань, вул. Садова, 28
(УДПУ, навчальний корпус № 3, к. 112, 327, 328)
Тел. 8 067 77 30 197
047 44 5 21 66
067 77 30 197

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК, № 2444 від 22.03. 2006 р.

Видруковано на цифровому дублюєваторі Ricoh