

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”**

О. Ф. Турянська

**МЕТОДИКА
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ
ІСТОРІЇ В ШКОЛІ**

Навчальний посібник

**Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2012**

УДК 372.894(076.6)

ББК 74.26633

T89

Рецензенти:

Булда А. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання суспільствознавчих дисциплін Національного педагогічного університету ім. Драгоманова, член кореспондент НАПН України.

Хриков Є. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри державної служби та управління навчальними й соціальними закладами Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шевченко Г. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, директор науково-дослідного інституту духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля, член кореспондент НАПН України.

Турянська О. Ф.

T89 Методика особистісно орієнтованого навчання історії в школі : навч. посіб. / О. Ф. Турянська ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 222 с.

У навчальному посібнику розглянуто вузлові питання методики навчання історії в школі. Він побудований на нових концептуальних засадах шкільної історичної освіти в Україні. Розкриває теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання історії в школі, орієнтує студентів та учителів історії у виборі мети, змісту, методів і засобів навчання, вирішує проблеми вибору форм навчання та визначення результатів навчальної діяльності учнів на уроках історії.

Розраховано на студентів-істориків, учителів історії, викладачів ВНЗ.

УДК 372.894(076.6)

ББК 74.26633

*Рекомендовано до друку Навчально-методичною радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 1 від 12 вересня 2012 року)*

© Турянська О. Ф., 2012

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012

© Матвієнко О. М., дизайн обкладинки

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ТЕМА 1. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ГОЛОВНІ ОЗНАКИ	7
1.1. Сучасні орієнтири розвитку освітньо-виховного процесу	7
1.2. Ознаки особистісно орієнтованого навчання (цільові, змістовні, процесуальні, результативні)	9
ТЕМА 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ	19
2.1. Предмет методики історії як науки	19
2.2. Сутність та структура категорії „особистість”	22
2.3. Пошук шляхів розвитку особистості учнів засобами навчання – головне завдання методики історії.	30
ТЕМА 3. ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ІСТОРІЇ – ОГЛЯД ФІЛОСОФСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	40
3.1. Наукова література про способи історичного пізнання	40
3.2. Рольова концепція про шляхи осмислення історичних подій	45
3.3. Сенси минулого та способи їх визначення на уроках історії ...	54
ТЕМА 4. МЕТА І ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ – ГОЛОВНА ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ	56
4.1. Стратегічні орієнтири і тактичні цілі шкільної історичної освіти	56
4.2. Визначення категорії „зміст шкільної освіти” у дидактичній та методичній літературі	61
4.3. Зміст шкільної історичної освіти в особистісно орієнтованому навчанні	65
ТЕМА 5. МЕТОДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ	76
5.1. Категорія „метод навчання” у педагогічній літературі. Класифікації методів навчання	76
5.2. Психолого-педагогічні критерії визначення класифікації методів особистісно орієнтованого навчання	82
5.3. Характеристика методів особистісно орієнтованого навчання ...	88

ТЕМА 6. ТИПИ УРОКІВ ТА ІНШІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ	118
6.1. Проблема типології уроків у педагогічній науці	118
6.2. Психолого-педагогічні засади визначення класифікації уроків у особистісно орієнтованому навчанні	121
6.3. Характеристика уроків різних типів у особистісно орієнтованому навчанні	122
 ТЕМА 7. ВИЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІСТОРІЇ	 132
7.1. Проблема визначення результатів навчання у педагогічній літературі	132
7.2. Функціональні та психологічні результати особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Засоби, прийоми та форми їх перевірки.	136
7.3. Етапи і форми підготовки учителя до уроків і подальшого вимірювання результатів навчання	153
 ПІСЛЯМОВА	 170
Додаткові матеріали	171
Список використаних джерел	193

ПЕРЕДМОВА

Шановні колеги!

Перед Вами навчальний посібник з методики навчання історії в школі. Посібник складено з метою підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів – майбутніх учителів історії, ознайомлення їх з останніми добутками теорії та практики методики навчання історії в школі.

Процеси сучасної трансформації історичної освіти супроводжуються, зокрема відмовою від монополії однієї ідеології чи однієї історичної концепції в тлумаченні минулого, утвердженням принципів плюралізму, свободи думки та багатовекторності наукового пошуку. Окреслені зміни передбачають формування в учнів історичної компетентності, зокрема здатності самостійно аналізувати явища й процеси суспільного життя у зв'язках і суперечностях, знаходити інформацію про життя людей у минулому, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її, формулювати, висловлювати та відстоювати власну думку, робити вибір і пояснювати позицію, вести дискусію з історичної проблеми, розмірковувати, спілкуватися та співпрацювати в навчанні.

Усвідомлення, осмислення, запам'ятовування подій, що були доленосними для окремих народів, завжди визначалося людством як могутній засіб виховання і розвитку дітей та молоді. Загальновідомим є факт, що шкільна історична освіта відіграє особливу роль у становленні особистості, у забезпеченні можливостей її соціокультурної ідентифікації та адаптації. Проте, реалізація освітньо-виховного потенціалу шкільної історичної освіти потребує визначення механізмів актуалізації й розвитку духовних потреб і цінностей учнів у процесі навчання. Активне переосмислення і переживання історичних подій на уроках історії може стати умовою для подальшого усвідомленого і відповідального вибору учнями власного життєвого шляху, його головних ціннісних орієнтирів.

Для вирішення цих завдань необхідним є теоретичне обґрунтування особистісно орієнтованої моделі шкільної історичної освіти, що спрямована на процеси розвитку й становлення особистості. Водночас аналіз стану масової практики навчання історії у загальноосвітній школі України з точки зору його особистісно орієнтованої спрямованості свідчить про відсутність цілеспрямованої, системної роботи вчителів у цьому напрямі. А тому виникає суперечність між об'єктивною потребою в запровадженні особистісно орієнтованого підходу у навчанні історії і недостатністю теоретичних розвідок у цьому напрямі.

З метою вирішити це протиріччя ми і пропонуємо викладачам і студентам вищих навчальних закладів, а також працюючим учителям історії цей навчальний посібник з методики особистісно орієнтованого навчання історії в школі. У даному посібнику застосовується особистісно орієнтований підхід до визначення основних компонентів процесу навчання історії в школі (цілі, зміст шкільної історичної освіти, методи та засоби організації навчальної діяльності

учителів та учнів, форми організації процесу та прийоми і критерії вимірювання результатів навчання), надаються теоретичні засади професійного вибору учителем кожного з цих компонентів.

Кожна окрема тема навчального посібника складається з декількох параграфів і присвячена вирішенню певної проблеми з теорії і практики особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Самостійна робота студентів над текстом окремої теми організовується за допомогою наданої системи завдань (пізнавальні, практичні, творчо-пошукові, ціннісно-сміслові та інтерактивні). Отже, виконання цих завдань потребує від студентів застосування усіх видів власного інтелекту – академічного, практичного, креативного, аксіологічного (емоційного), соціального, а від викладачів методики – комплексної організації усіх видів навчальної діяльності студентів (пізнавальної, практичної, творчо-пошукової, ціннісно-сміислової, інтерактивної).

До кожної теми надані таблиці і схеми, у яких ілюструються існуючі закономірності і взаємозв'язки між компонентами процесу навчання історії в школі. Опрацювання цих таблиць і схем, усвідомлення їх змісту надає можливість студенту узагальнити головні положення теорії особистісно орієнтованого навчання історії в школі, легше їх запам'ятовувати і використовувати у подальшій педагогічній практиці.

Практична спрямованість навчального посібника реалізується у наданих методичних матеріалах, у примірниках конкретних конспектів уроків різних типів. У посібнику надаються зразки тематичних планів, конспектів уроків, що забезпечує процес розвитку професійних умінь, розширює професійний досвід майбутніх учителів. У тексті навчального посібника головні поняття та важливі положення виділені курсивом. Література та джерела вказані у посиланнях до тексту. Використана автором література надається єдиним списком в кінці посібника, щоб виключити дублювання посилань на наукові джерела.

Сподіваємося, що даний підручник стане у нагоді студентам, учителям історії та викладачам методики історії на шляху їх власного професійного розвитку, зростання та самовдосконалення.

*Бажаю успіху, досягнень і натхнення у
навчальній та педагогічній діяльності
О. Ф. Турянська*

ТЕМА 1. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ГОЛОВНІ ОЗНАКИ

1.1. Сучасні орієнтири розвитку освітньо-виховного процесу. 1.2. Ознаки особистісно орієнтованого навчання (цільові, змістовні, процесуальні, результативні).

1.1. Сучасні орієнтири розвитку освітньо-виховного процесу. Нові реалії життя зумовили процеси активного переосмислення теоретичних і, зокрема, філософських основ побудови усього освітнього простору в Україні, а отже і навчально-виховного процесу навчання історії в школі. У цих умовах особливо важливою стає проблема вибору орієнтирів і напрямків у здійсненні реальної педагогічної практики. У цьому сенсі сьогодні в педагогічній науці особливо яскраво виявляються дві тенденції: антропоцентризм і соціоцентризм як принцип організації процесу.

Педагогіка антропоцентризму в якості головного орієнтиру і критерію ефективності, головної сутнісної мети навчально-виховного процесу висуває особистість, з притаманними щодо неї потребами в самоздійсненні, самопізнанні, саморозвитку.

У педагогіці соціоцентризму особистість учня є лише засобом виконання так званого „соціального замовлення” до закладів освіти. Залежно від актуальних потреб соціуму, з дітей формують то „будівельників комуністичного суспільства”, як це було в СРСР, то „справжніх арійців” як у нацистській Німеччині, то, наприклад, дивний поворот історії „сумлінних євреїв”, як це робиться сьогодні в єврейських школах на території України. Досвід минулого показує, що однозначна соціальна спрямованість освіти дозволяє дуже ефективно вирішувати покладені на неї завдання „формування” необхідного для цілей певної держави людського „образу” зі своїх вихованців. Чим ця ефективність у своїй остаточній мірі обертається в історичній перспективі, ми знаємо з історії ХХ століття. Жахливий тип „справжнього”, чи то арійця, чи то борця-революціонера, чи будівельника комунізму, якому за ради наголошуваних соціальних цінностей і орієнтирів все дозволено і нічого не соромно, у якого мета виправдовує засоби, цей страшний тип нелюдяної людини особливо яскраво проявив себе в минулому столітті в епоху соціальних потрясінь і безпрецедентного за своїм насильницьким характером державного будівництва. У цьому сенсі завдання соціоцентричної педагогіки забезпечити орієнтацію вихованця на прийняття цілей і цінностей даного суспільства, забезпечити його адаптацію до потреб певного соціуму. Історія останніх років показує, що коли один тип суспільства змінюється іншим, коли непорушні колись ідеали руйнуються, особистість залишається один на один зі своїми переконаннями, проблемами, думками, почуттями і не завжди здатна пристосуватися до нових умов буття. Таким чином, новітня історія свідчить, що в сучасному мінливому світі одні соціальні орієнтири природньо змінюються іншими, і відповідно, змінюються і соціальні замовлення до освітньо-виховної системи. У цих умовах все більш наочним стає те, що незмінними при цьому залишаються лише самі механізми втілення цих „замовлень” в життя. Це

механізми маніпуляції, які характеризуються ставленням до людини як до засобу для досягнення певної мети. Маніпуляція – це прагнення нав'язати людині якусь дію, діяльність, цінність як щось таке, що йому самому треба, що він сам хоче [1, с. 228].

Таким чином, якщо підходити до виховання та освіти підростаючих поколінь з точки зору інтересів конкретної особи, то соціоцентрична орієнтація побудови навчально-виховного процесу видається історично обмеженою.

Щодо особистісно орієнтованого освітньо-виховного процесу, то він, навпаки, постає як механізм розвитку суто людського в людині. Турбота людини про себе, про своє самоздійснення, про свою самореалізацію і є, на думку філософів, одночасно і турботою про світ [2, с. 211]. Ставлення особистості до себе, яке виходить за рамки егоцентризму, поширюючись на інших і на цілий світ, вищою метою такого ставлення стає згода зі світом і з самим собою. Таку згоду Григорій Сковорода назвав „спорідненість”. На наш погляд, головне завдання школи та інших освітньо-виховних інститутів полягає в тому, щоб забезпечити засобами навчально-виховного процесу „зустріч” людини з власною особистістю, зі світом і Богом. Що б реальним психологічним результатом загальних, учнівських та вчительських зусиль були: „зустріч” духовних прагнень дитини з елементами навколишнього світу, внутрішніх сил особистості з самою особистістю, „зустріч” з реальністю і з іншими людьми [3, с. 34]. Така „зустріч” це, насамперед, рух вихователя і вихованця один до одного. Таким чином, ми можемо говорити про антропоцентричний, особистісно орієнтований педагогічний процес у тому випадку, коли шлях предметного пізнання обертається для учнів пізнанням власних духовних і інтелектуальних потенціалів, своїх особистісних можливостей та обмежень, своїх сильних і слабких сторін. Таке звернення до особистості учня, при якому „спорідненість” зі світом, з іншими людьми, з самим собою стає сутністю особистісного ставлення і переживання дійсності, таке ставлення до особистості і є, на наш погляд, дійсно соціальним, і становить головну мету освітньо-виховного процесу.

Отже, першочерговим завданням освіти, зокрема шкільної, є створення умов для саморозвитку й самореалізації особистості. Так, у „Національній доктрині розвитку освіти” саме особистісна орієнтація оголошується важливішим пріоритетом реформування освітньої галузі [353]. У Концепції розвитку загальної середньої освіти підкреслюється: „Головною метою сучасного навчального закладу в Україні є виховання громадянина України, соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості” [253].

Оскільки, як бачимо, шкільна освіта, як мету освітньо-виховного процесу ставить завдання „формувати особистість”, остільки, чи означає це, що кожен окремих учень шкільного віку поки що є такою особистістю тільки у потенціалі? Якщо так, то в цьому випадку основу педагогічних зусиль, спрямованих на виховання особистості вірогідно становить позиція, яку ще на початку ХХ століття висловив видатний психолог К. Юнг, який стверджував: „Високий ідеал виховання особистості не потрібно застосовувати до дітей. Те,

що ми розуміємо під особистістю взагалі, а саме: певна, здатна до опору і наділена силою душевна цілісність, є ідеал дорослого”. Далі психолог зазначає: „І не дитина, а тільки дорослий може досягти цього рівня розвитку як стиглого плоду життєвих звершень, спрямованих на цю мету. Тут потрібне усе людське життя з усіма його біологічними, соціальними та психологічними аспектами” [17, с. 130 – 131].

На позиціях, що розвиток особистості протікає протягом усього життя і в підлітковому віці не закінчується, знаходяться такі видатні представники західної психології, як Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу.

Так К. Роджерс, наприклад, стверджує, що людина не є застиглою, статичної сутністю, а являє собою постійний процес її становлення.

За Е. Еріксоном, розвиток особистості розтягується на все життя і його можна представити у вигляді восьми етапів, починаючи з самого раннього дитинства і закінчуючи старістю. При цьому, кожен етап це особлива альтернативна фаза вирішення вікових і ситуативних завдань розвитку.

А. Маслоу визначає особистість як самоактуалізовану людину, яка розвинулася до такого стану, що стала повністю адекватною своїм можливостями, тобто це людина, яка повністю використовує власні таланти і здібності.

Таким чином, з усього вищесказаного випливає, що життєвий шлях людини веде до розкриття, розгортання особистості, а якщо так, то чи не свідчить це про те, що „особистість” у шкільному віці є не конкретною метою, а начущим орієнтиром, ідеалом, що спрямовує процес розвитку?

На думку К. Юнга, однією з характеристик ідеалу є його недосяжність на даному етапі. Але саме ця недосяжність жодним чином не є ознакою проти ідеалу, тому що ідеали, на його думку, є орієнтири на шляху до конкретної мети, але самою цією метою не являються [17, с. 130 – 131]. Виходячи з усього вище зазначеного ми можемо, зробити висновок, що і учень, і учитель, маючи різні життєві цілі, тим не менш, є учасниками загального процесу розвитку, розгортання, розкриття особистості, бо вони мають єдиний орієнтир на життєвому шляху пошук і утвердження себе як особистості. Тому такий тип навчання, що створює умови для розвитку особистості, який стає засобом її самоусвідомлення, самореалізації, самоствердження, самовизначення ми і визначаємо як особистісно орієнтоване.

1.2. Ознаки особистісно орієнтованого навчання (цільові, змістовні, процесуальні, результативні). Завдання зробити навчання засобом розвитку особистості зумовлює відповідні трансформації в освіті. Особистісно орієнтований тип освіти може бути визначений як такий, що забезпечує розвиток особистості, підтримку її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб і запитів [83, с. 8]. Цей тип освіти передбачає свободу вибору кожним учнем чи студентом змісту і способів освіти, засобів самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Інакше кажучи, це освіта, повернена до людини й сповнена смислами людського буття [83, с. 8].

Залежно від того, з позицій якої науки особистісно орієнтований підхід розглядається, він має різну концептуально-понятійну основу.

Так, філософія сучасної освіти досліджує цей підхід за допомогою категорій духовних потреб особистості, духовності та механізмів її виховання, свободи, саморозвитку, самосвідомості, цілісності, діалогу, різних форм самовиявлення особистості (Г. Батіщев, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кемеров, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Курило, В. Лутай, В. Огнев'юк, М. Полані, М. Романенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та ін.).

Психологічна наука концепцію особистісно орієнтованого навчання представляє через розкриття питань про сутність і функції особистості, про механізми її становлення й розвитку, про смислову сферу особистості, про діяльність, рефлексію, переживання й діалог як механізми набування особистісного досвіду (Л. Анциферова, Б. Ананьєв, А. Асмолов, Р. Гонсалес, В. Давидов, Е. Еріксон, Є. Ільїн, Г. Ковальов, А. Маслоу, А. Петровський, К. Роджерс, Р. Стернберг, В. Слободчиков, С. Степанов та ін.).

У педагогіці особистісно орієнтований підхід розглядається у зв'язку з визначенням категорій: мета і зміст освіти, методи навчання та конкретні технології, діяльність учителя та учнів, критерії ефективності освітнього процесу. Фундаментальні дослідження в цьому напрямі проводилися М. Алексєєвим, І. Бех, Є. Бондаревською, В. Загвязинським, В. Ільїним, Б. Коротяєвим, В. Курило, В. Краєвським, С. Подмазіним, Б. Порусом, О. Савченко, С. Савченко, В. Серіковим, Г. Селевко, В. Сластьоніним, О. Сухомлинською, А. Хуторським, І. Якіманською та ін.

На думку багатьох дослідників, особистісно орієнтована освіта потребує пошуку нових засад для проектування навчального процесу. Не відмовляючись від соціальної детермінації, вона вимагає забезпечити людині засобами навчального процесу повноцінне – вільне та творче – проживання дитинства та юності як значущих етапів її життєвого ствердження [473, с. 10]. Так, С. Подмазін вважає суттю цього освітнього процесу просування суб'єкта від існуючого особистісного „Образу Я” до бажаного „Я ідеалу” [420, с. 20]. А. Хуторський стверджує, що особистісно орієнтований смисл може міститися в будь-якому типі навчання (розвиваючому, проблемному, евристичному тощо). При цьому, якщо людина (учень, учитель), її природні, особистісні, індивідуальні особливості враховуються при проектуванні, здійсненні, діагностиці освітнього процесу й здатні на нього впливати, то слід говорити про особистісно орієнтоване навчання [545, с. 22].

Освіта, яка повернута до людини, стверджує Є. Бондаревська, має допомогти їй визначитися з особистісними смислами буття: вірою, надією, любов'ю, можливістю творчості, успіху, розвитку, спілкуванням з природою, людьми, самореалізацією в культурі. Розвиток особистості не можна зводити тільки до розвитку мислення, бо мислення є когнітивною, поза особистісною рисою людини. Є. Бондаревська вважає, що відмінність особистісно

орієнтованого навчання від традиційного полягає в тому, що його головним завданням є „проживання дітьми ідеалів, смислів культури як смислів власного життя, власної долі” [82; 83, с. 151].

Так, на думку В. Серікова, основу цього типу навчання складає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, при якому відбувається „зняття” об'єктивного значення матеріалу й виявлення в ньому суб'єктивного смислу, цінностей, що особистісно стверджуються [473, с. 10]. В. Серіков розглядає особистісно орієнтований підхід за допомогою категорій, що в методиці визначаються як *фактори навчального процесу*, а саме: мета та зміст освіти, методи навчання і певні технології викладання та учіння, критерії їх ефективності. При цьому він наголошує, що навчання, спрямоване на розвиток особистості, не є формуванням особистості з певними якостями, а є процесом творення умов для повноцінного виявлення й відповідного розвитку особистісних функцій вихованців. В якості особистісних функцій науковець визначає: вибіркочу (вибір цінностей і способу життя), критичну (до цінностей і норм, що висуваються зовні), вольової саморегуляції при досягненні мети, рефлексивну, утворюючу смисли, орієнтуючу (будування системи особистісних цінностей і смислів), функцію відповідальності за рішення, що приймаються, забезпечення автономності, цілісності, стійкості внутрішнього світу, творчої самореалізації, забезпечення рівня духовності [470, с. 26 – 28]. На думку науковця, саме повнота реалізації цих функцій особистості в навчальному процесі і є мірою того, наскільки навчальний процес має особистісний рівень функціонування [470, с. 26 – 28].

Як бачимо, особистісно орієнтований підхід знайшов своє віддзеркалення в сучасній педагогічній літературі – як російській, так і вітчизняній. Увесь спектр наукових пошуків, що проводяться в руслі цього підходу, можна розділити, цілком традиційно, на пошуки в галузі виховання й пошуки, пов'язані з вирішенням проблем навчання. Як вже зазначалося вище, у теорії навчання (дидактиці) особистісно орієнтований підхід висвітлювався в працях Є. Бондаревської, Н. Грищенко, М. Кларіна, В. Ланкіна, О. Савченко, А. Тубельського, А. Хуторського, І. Якиманської та ін. Цільові, змістовні, процесуальні характеристики освіти цими авторами розробляються відповідно до цілісних концептуальних уявлень про сутнісні риси особистісно орієнтованого навчання. Ураховуючи велику кількість відповідної літератури й різнобій у категоріально-термінологічній сфері досліджень, пов'язаних з особистісно орієнтованим підходом у навчанні, наведемо результати нашого аналізу цих сутнісних характеристик (мета, зміст, методи, умови та засоби навчання, його результати). Оформимо результати аналізу у вигляді таблиць: „Ознаки особистісно орієнтованого навчання за різними науковими поглядами” (Див. Табл. 1.1 – 1.4).

Таблиця 1.1. ОЗНАКИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА І. БЕХОМ

АВТОР	МЕТА	ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	ПРОЦЕСУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	УМОВИ ТА ЗАСОБИ	РЕЗУЛЬТАТИ	ВИЗНАЧЕННЯ
I. Б Е Х	Дитину слід навчити осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних вчинків для себе самої та інших людей, узгоджувати цілі власної поведінки із засобами їх досягнення. ОЗВ передбачає мету розвитку у дитини особистісних цінностей. Лише вони завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення с. 5 ОЗВ спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне, відповідальне самовираження (с. 27)	Моральне самовиховання починається з повідомлення знань про моральні норми. В процесі глибокого усвідомлення моральної норми не лише у формі абстрактного поняття, а й у формі відповідної поведінкової ситуації ця норма переживається дитиною, набуває для неї суспільно цінного смислу . ..При цьому дитина у повсякденному житті постійно вправляється у добродійних вчинках. Завдяки чому відбувається постійне тренування моральних сил (с. 186). Саме вчинок завершує «побудову» особистості,	Виховничий вплив мусить включати дитину у виховуючу діяльність , точніше у самодіяльність . При цьому головна мета – перетворення учня у суб'єкта такої діяльності. «Метод виховання» має такі етапи: а) розкриття змісту моральної вимоги; б) формулювання виховуючої задачі; в) керування процесом її здійснення. У результаті втілень певної моральної норми (котра набула для вихованця особистісного смислу, особистісної цінності) у систему суспільно значущих вчинків у учня формується особистісна якість як дієвий регулятор повсякденної поведінки (с. 187).	Треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності і права бути особистістю. Йдеться... про необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці (с. 29). ...утверджуються і враховуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоції, волі) в соціальній і міжособистісній взаємодії (с. 29)	Система особистісних цінностей виступає індикатором розвиненої особистості, за допомогою якої вона пізнається (с. 21). Та чи інша цінність у образі «Я» функціонує як відносно жорстка програма певних типів поведінки (с. 185). Саме вчинок завершує «побудову» особистості, оскільки моральні уподобання залишають у нервовій системі помітний слід коли вони втілюються у відповідній дії, стаючи актами суспільно значущої поведінки (с. 186). Під особистістю будемо розуміти людину як автора вільної дії. Як наслідок – розвиток сили добродійного морально-духовного образу «Я» дитини..	Особистісно орієнтоване навчання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети (с. 29).

Таблиця 1.2. ОЗНАКИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА Є. БОНДАРЕВСЬКОЮ

АВТОР	МЕТА	ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	ПРОЦЕСУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	УМОВИ ТА ЗАСОБИ	РЕЗУЛЬТАТИ	ВИЗНАЧЕННЯ
Є. Б О Н Д А Р Е В С Ь К А	<p>Як глобальну мету сучасної освіти ми розглядаємо людину культури. (тип особи, ядром якої є властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості) (с. 11).</p> <p>Головне завдання навчання полягає в тому, щоб допомогти людині зрозуміти себе, розібратися в своїх проблемах, мобілізувати свої внутрішні сили для їх вирішення і саморозвитку (с. 47).</p> <p>Завданням є «привласнення» дітьми ідеалів, сенсів культури як сенсів власної долі. ...повноцінне задоволення освітніх, життєвих потреб учнів.</p>	<p>...зміст ОЗОН повинен включати все, що потрібно людині для будівництва власної особи (с. 103).</p> <p>Завдання – зміст з рівня значень перевести на рівень особових сенсів, щоб він сприймався учнями як соціальна, моральна, естетична або інша цінність.</p> <p>Відповідно зміст ОЗН повинен включати наступні обов'язкові компоненти: аксіологічний (етичний, естетичний), когнітивний, діяльнісно-творчий. особовий (с. 1)</p>	<p>Залучити дітей до конструювання змісту освіти... можна тільки через організацію їх діяльності – пізнавальної, оцінної, практичної, естетичної і ін. (с. 113). Особливо важливі ті види діяльності, які не задаються, а вільно обираються..., оскільки вони стають сферою придбання індивідуального досвіду - джерела розвитку.</p> <p>Технології діалогового спілкування (с. 128-134). Технології педагогічної підтримки (с. 144-145).</p> <p>Технологія побудови теми як особистісно-значущих модулів (с. 150-151).</p> <p>Правильний шлях - «окультурення» потреб (с. 10).</p>	<p>ОЗОН акцентує увагу на розвитку особистісно-сислової сфери учнів, ознакою якої є їх ставлення до дійсності, до людей, до того, що відбувається.</p> <p>Отже - переживання та усвідомлення особистісної (для мене) цінності того, що є, чи було, чи буде.</p> <p>Щоб знання сприймалися як відносини, процес оволодіння ними повинен здійснюватися в атмосфері інтелектуальних, етичних і естетичних переживань, висловлювання різних думок. позицій, поглядів.. (с. 105).</p>	<p>Результатом є процес позитивних змін, в ході яких відбувається особистісне зростання дитини, відбувається становлення його особистісного образу.</p> <p>Розвиток адекватної і гнучкої «Я-концепції», становлення повноцінної функціонуючої особи (с. 46).</p> <p>Людина культури - особа творча, варіативно мислюча, така, що постійно сумнівається, не задовольняється досягнутими результатами, з розвиненим відчуттям нового, прагненням до творчості (с. 12).</p> <p>Людина культури - вільна особа; гуманна особа, духовна особа.</p>	<p>Особистісно зорієнтована освіта - це освіта епіцентром якої є людина, що пізнає і творить культуру шляхом діалогового спілкування, обміном сенсами, створенням творів індивідуальної і колективної творчості.</p> <p>ОЗОН забезпечує особово-сисловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, неповторність кожної дитячої особи, спираючись на її здібність до культурного саморозвитку (с. 7).</p> <p>Це освіта, яка звернена до людини і наповнена людськими сенсами (с. 8).</p>

Таблиця 1.3. ОЗНАКИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА В. СЕРІКОВИМ

АВТОР	МЕТА	ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	ПРОЦЕСУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	УМОВИ ТА ЗАСОБИ	РЕЗУЛЬТАТИ	ВИЗНАЧЕННЯ
В. СЕРІКОВ	<p>Мета - це проект певної соціально-педагогічної ситуації, що забезпечує саморозвиток особи, її ціннісну орієнтацію (с. 52). Важливо забезпечити в процесі навчання повноцінне - вільне, творче - мешкання дитинства і юності як самоцінних і соціально значущих періодів життєвого ствердження людини.</p> <p>Мета – створення умов для повноцінного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, смислоопределення, самореалізації, соціальній відповідальності і т.п.) вихованців.</p>	<p>Проектоване навчання повинне містити ситуації, що вимагають етичного переживання і адекватної дії тих, що навчаються (с. 74).</p> <p>Побудова нового типу змісту освіти спочатку буде проектуванням ситуації становлення особистісного досвіду вихованця. (с. 84).</p> <p>Елементи змісту освіти: інформація, спосіб або вид діяльності, фрагменти досвіду спілкування, цінності (с. 107).</p> <p>Особистісний досвід .. набувається суб'єктом, що включається в певну життєдіяльність і пов'язані з нею умови.</p>	<p>Основною процесуальною характеристикою процесу є педагогічна ситуація, яка актуалізує, робить затребуваними особові функції учнів (с. 31). Конструювання цих ситуацій передполагає використання трьох базових технологій: завдання - діалог- гра. Переживання як спосіб існування особистісного досвіду припускає і адекватні форми привласнення: спілкування-діалог, ігру, рефлексію, смисло-творчість (с. 29).</p> <p>ОЗН характеризується застосуванням розвиваючих особистість освітніх технологій.. (с. 88).</p>	<p>Кожному виду досвіду особистості, яка формується завдяки цьому досвіду, повинна бути поставлена у відповідність цілком певна адекватна педагогічна ситуація, яка затребує даний вид особистого розвитку (с. 83).</p> <p>Є тільки один спосіб реалізувати особистісно зорієнтований підхід до навчання - зробити навчання сферою самоствердження особистості.</p> <p>Особистісно-стверджуюча ситуація - це та, яка актуалізує сили саморозвитку учнів.</p> <p>Діяльність, яка... сприяє якнайповнішому прояву особистісних функцій людини (с. 105).</p>	<p>ОЗОН покликане зорієнтувати людину, що росте, на виконання його дійсних функцій - в будь-яких колізійних і драматичних ситуаціях буття прагнути до інваріантного виконання загально-людських ідеалів моральності (с. 62).</p> <p>Одвічні загальнолюдські властивості індивіда: відповідальність за свої вчинки, оптимізм і життєлюбність, шанобливе відношення до старших, прагнення допомогти молодшим, творчий підхід до справи, вміння подолати себе, досягти мети, здатність слухати чужу думку і сміло висловлювати свою (с. 70).</p> <p>Функція освіти полягає в тому, щоб за допомогою розвитку особи забезпечити саморозвиток суспільства (с. 61).</p>	<p>ОЗОН досягає своїх цілей у тому ступені, у якому створює ситуацію затребуваності особи, сил її саморозвитку. Ми розглядаємо особливий підхід в рамках предмету педагогіки посредством категорій мети і змісту освіти, методів навчання і вхідних в їх склад конкретних технологій.</p> <p>Способів викладання і навчання, критеріїв ефективності освітнього процесу. (с. 26). Концепція ОЗОН, виявляючи новий зміст цих категорій, задає регулятиви удосконалення педагогічної теорії і практики (с. 26).</p>

Таблиця 1.4. ОЗНАКИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА С. ПОДМАЗІНИМ

АВТОР	МЕТА	ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	ПРОЦЕСУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	УМОВИ ТА ЗАСОБИ	РЕЗУЛЬТАТИ	ВИЗНАЧЕННЯ
С. ПОДМАЗІН	Созданіє оптимальних умов для розвитку, становлення особи як суб'єкта діяльності і суспільних відносин. Метою ОЗОН є ...знаходження, підтримка, розвиток людини в людині і розвиток його власних механізмів самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, адаптації, самозахисту, самовиховання і т. ін. Включення особи в соціально і гуманістично орієнтований шлях її імовірнісного розвитку. (с. 142).	У процесі становлення особи першочергове значення мають не засвоєні знання, а оволодіння способами їх збагнення. Битійнос пізнання - це пізнання, яке зближує людину з самим собою, іншими, світом (с. 163). Зміст навчання, його форми та методи підбираються і організуються так, щоб учень міг проявити вибірковість у відношенні до навчального матеріалу, його вигляду і форми (мати право вибору предмету і способу діяльності) (с. 166).	Організація діяльності направлена на усвідомлення учнями своїй суб'єктності шляхом: 1) усвідомлення особисто (для мене) значущої мети діяльності; 2) усвідомлення норм і способів навчальної діяльності та її етапів (орієнтація, цілепокладання, виконання, контроль, оцінка; 3) усвідомлення цінностей в контексті освітньої діяльності - це ті якості особи що вчиться, його дії і вчинки, які сприяють досягненню мети діяльності; 4) реалізація можливості вибору визначених способів просування до позначеної мети. Постійне тренування здібності до вибору і відповідальності (с. 165).	Усвідомлення цілі діяльності; культивовані етичні цінності ; чітко позначені норми діяльності і поведінки; межі соціокультурних цінностей , сприяючі вільному, але і етично орієнтованому розвитку особи. Несуб'єктність учня у навчальній діяльності є основною перешкодою його особистісного розвитку.	Особа відкриває себе як суб'єкта діяльності, бере перемоги над собою і для себе залучається в ці моменти до цінностей діяльності, відносин і переживань . Особливу роль при цьому грають позитивні переживання (с. 163). Учні, виступаючи суб'єктами діяльності, проходять три стадії свого особистісного розвитку: - засвоєння способів і норм діяльності (становлення особи як такої); - формування потреби в досягненні значущих результатів за допомогою праці - становлені особи як «людини праці»; - формування потреби в творчості (становлення особи як «людини культури» (с. 175).	Органічне поєднання викладання і навчання (індивідуально значущій діяльності окремого суб'єкта), в якому реалізується досвід його життєдіяльності: - забезпечує розвиток і саморозвиток, виходячи з особливостей суб'єкта діяльності; ОЗОН дозволяє кожному учневі, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, особові цінності і суб'єктний досвід, мати можливість реалізувати себе в пізнавальній і інших видах діяльності...(с. 165).

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє основні теоретичні положення концепції особистісно орієнтованого навчання звести до наступного.

Щодо *мети*:

– *особистість (і вчителя, й учня) є вищою цінністю й орієнтиром усього навчально-виховного процесу, спрямованого на створення умов для розкриття, розгортання й самореалізації особистості. При цьому мається на увазі, що особистість є проявом людського в людині, того, що слід дбайливо вирощувати, культивувати, того, що відібране культурою як ознака власне Людського буття, ознака власне Людської природи [83], того, що закладене в самій людині у вигляді її духовних і базових потреб [83; 321; 447; 529]. Особистісно орієнтоване навчання і виховання спрямовані на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне, відповідальне самовираження [321, с. 27]. Головне завдання навчання полягає в тому, щоб допомогти людині зрозуміти себе, розібратися в своїх проблемах, мобілізувати свої внутрішні сили для їх вирішення і саморозвитку [83, с. 47]. Функція освіти при цьому полягає в тому, аби за допомогою розвитку особистості забезпечити саморозвиток суспільства [473, с. 61];*

– *спрямування навчального процесу на актуалізацію й задоволення психологічних потреб особистості дитини (як потреби в самоактуалізації, саморозвитку, орієнтації у світі цінностей та смислів соціокультурного, духовного життя людини, самоусвідомленні, самоздійсненні, самоповазі), а також духовних потреб особистості (у пізнанні, в успішній, продуктивній діяльності, у творчості та пошуковій активності, у певному ставленні до дійсності, у комфортному спілкуванні) [83, с. 47];*

– *забезпечити проживання дитинства і юності як самоцінних і соціально значущих періодів життєвого утвердження й самовизначення людини. Спосіб існування дитини в ці часи або сприяє включенню механізмів самоусвідомлення, саморозвитку й самовиховання особистості, або гальмує ці процеси й назавжди залишає людину в безвиході реактивної поведінки [20; 21; 242; 260; 436; 447; 491 – 496; 497 та ін.]. Навчання є процес створення умов для повноцінного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самовизначення, смислоутворення, самореалізації, соціальної відповідальності і т.п.) вихованців [473, с. 52].*

Щодо *змісту* освіти:

– *зміст особистісно орієнтованого навчання повинен включати те, що є необхідним людині для будівництва власної особистості [83, с. 103]. Завдання полягає в тому, щоб зміст освіти з рівня загальних значень перевести на рівень особистісних сенсів, аби цей зміст сприймався учнями як соціальна, моральна, естетична, але й власна цінність [83, с. 103]. Відповідно до цього завдання, зміст повинен включати такі обов'язкові компоненти: аксіологічний (етичний, естетичний), когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний [83, с. 104]. Компоненти змісту освіти: інформація, спосіб або вид діяльності, фрагменти досвіду спілкування, переживання цінності. [473, с. 107]. Зміст навчання, його форми методи підбираються і організовуються так, щоб учень міг проявити*

вибірковість у відношенні до навчального матеріалу, його вигляду і форми (мати право вибору предмету і способу діяльності) [402, с. 166].

Щодо **методів** навчання:

– процесуальну сторону навчання можливо представити тільки шляхом *організації різних видів навчальної діяльності – пізнавальної, оцінної, практичної, естетичної та ін.* Особливо важливі ті види діяльності, які не задаються, а вільно обираються, оскільки вони стають сферою придбання індивідуального *досвіду* – джерелом розвитку [83, с. 113]. Особистісно орієнтоване навчання характеризується вживанням особистісно-розвиваючих освітніх технологій: задачно-контекстних, дискусійно-діалогічних, імітаційно-ігрових [473, с. 88]. При цьому, *переживання* як спосіб існування особистісного досвіду передбачає і адекватні форми привласнення: спілкування - діалог, ігрова діяльність, рефлексія, творчість, тощо.[473, с. 29]. Організація діяльності має спрямовуватись на *усвідомлення* учнями своєї суб'єктності шляхом: 1) усвідомлення особистісно значущої мети діяльності; 2) усвідомлення норм навчальної діяльності та її етапів (орієнтація, цілепокладання, планування, виконання, контроль, корекція, оцінка; 3) усвідомлення цінностей у контексті освітньої діяльності – це ті якості особистості учня, його дії і вчинки, які сприяють досягненню мети навчання; 4) реалізація можливості вибору суб'єктом діяльності визначених способів просування до позначеної мети. Постійне тренування суб'єктності – здібності до вільного вибору й відповідальності; 5) установа позитивного зворотного зв'язку – поцінування, підтримка, допомога є лише один спосіб реалізувати особистісно орієнтований підхід до навчання – зробити навчання сферою самоствердження особистості [473, с. 165];

– *особистісно-стверджуюча педагогічна ситуація* (що актуалізує сили саморозвитку) є головною умовою організації особистісно орієнтованого навчання. Треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їхньої гідності і права бути особистістю. Йдеться про необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці. Утверджуються і враховуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоції, волі) в соціальній і міжособистісній взаємодії [67, с. 29]. Особистість відкриває себе як суб'єкта діяльності, бере перемоги над собою і для себе залучається в ці моменти до цінностей діяльності, відносин і переживань. Особливу роль при цьому грають позитивні переживання [402, с. 163].

Щодо **результатів**:

– у якості результату особистісно орієнтованого навчання у психолого-педагогічній літературі визначається *процес позитивних змін*, в ході яких відбувається особистісне зростання дитини, відбувається становлення його особистісного образу; розвиток адекватної і гнучкої „Я-концепції”, становлення повноцінно функціонуючої особистості [83, с. 46]. Особистісно орієнтована освіта покликана зорієнтувати людину, що зростає, на виконання його дійсних функцій – в будь-яких колізійних і драматичних ситуаціях життя прагнути до

інваріантного виконання загальнолюдських ідеалів моральності [473 с. 62]. Учні, виступаючи суб'єктами діяльності, проходять три стадії свого особистісного розвитку: освоєння способів і норм діяльності (становлення особистості як такої); формування потреби в досягненні значущих результатів за допомогою праці (становлення особистості як „людини праці”); формування потреби в творчості (становлення особистості як „людини культури”) [402, с. 175]. Отже, особистісно зорієнтованим процесом навчання в сучасній педагогіці визначають той, що засобами спільної діяльності учителя і учнів забезпечує їх індивідуальну продуктивну самореалізацію [540, с. 21]. Таке навчання не є формуванням особистості з певними якостями, а є процесом творення умов для повноцінного виявлення і, відповідно, розвитку особистісних функцій вихованців [470, с. 26 – 28].

У зв'язку з усім вищезазначеним, можемо визначити, що **особистісно орієнтоване навчання** – це такий тип навчальної взаємодії вчителів та учнів (у процесі діяльності, спілкування, переживання, самоусвідомлення), при якому *цілі, зміст, методи, форми і засоби* навчання приводять до обов'язкових позитивних *функціональних і психологічних результатів*, спрямовують учнів та вчителів на шлях розвитку власної особистості, на шлях самовизначення, самоусвідомлення, самореалізації, допомагають долати вікові соціально-психологічні кризи.

В історії педагогіки є достатня кількість прикладів такої побудови навчального процесу, яка відповідає наведеним вище ознакам особистісно орієнтованого навчання.

Завдання

1. Чи згодні ви, що вивчення історії педагогіки вказує на те, що цілеспрямовано організовані освітньо-виховні процеси у закладах освіти будуються за різними ціннісними орієнтирами (соціоцентризм, антропоцентризм)? Доведіть свою думку фактами (з історії педагогіки, з педагогічної літератури, з власного досвіду).
2. Ознайомтеся з рекомендованою літературою і визначте для себе головні ознаки особистісно орієнтованого навчання (цільові, змістовні, процесуальні). Результати проведеної роботи надайте у формі таблиці (за зразком таблиць з тексту параграфа).
3. Наведіть з історії педагогіки приклад такого типу діяльності педагога та його учнів, який би ви віднесли до особистісно орієнтованого. Доведіть свою думку, використовуючи ті ознаки особистісно орієнтованого навчання, що ви вважаєте головними.

ТЕМА 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

2.1. Предмет методики історії як науки. 2.2. Сутність та структура категорії „особистість”. 2.3. Пошук шляхів розвитку особистості учнів засобами навчання – головне завдання методики історії.

2.1. Предмет методики історії як науки. З метою визначення особливостей особистісно орієнтованого навчання історії звернемось до науки методики як елементу дидактики. Методика вивчає процес навчання історії в школі з метою підвищення його ефективності. Розвиток сучасної методичної науки тісно пов'язаний з дослідженням сутності інноваційних процесів у шкільній історичній освіті (К. Баханов, О. Пометун), осмисленням теоретичних засад, мети, складу і структури змісту загальної середньої освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.); визначенням загальних засад технологій навчання (В. Безпалько, В. Гузеєв, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва, І. Смолук, М. Чошанов та ін.); упровадженням компетентнісного підходу в навчанні (В. Власов, Н. Гупан, В. Мисан, О. Пометун та ін.); розробкою теорії і практики інтерактивного навчання (В. Власов, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Фрейман та ін.); розробкою технологій повного засвоєння навчального матеріалу (К. Баханов, Д. Десятков та ін.).

Аналіз цих досліджень дає нам змогу зробити висновок про те, що сутність особистісно орієнтованого навчання історії в школі ще потребує свого визначення, а розуміння механізмів навчання, орієнтованого на особистість, потребує значної корекції існуючих уявлень про цілі, зміст, техніки та технології процесу навчання історії в школі. Отже, виникає необхідність визначення з позицій цього підходу категорії „процес навчання історії в школі” у закономірному зв'язку, єдності, взаємозалежності усіх його компонентів з тими якостями особистості, що розвиваються, актуалізуються засобами навчання, розглянути процес навчання історії як спосіб духовного розвитку, самоусвідомлення, самореалізації, н. йського ня ня особистості. Без розгляду цих питань на теоретичному рівні та з позицій особистісно орієнтованого підходу неможливо практично вирішувати проблему побудови історичної освіти в контексті цієї парадигми.

У державній освітній програмі України „Освіта” визначено стратегічну мету освіти: „розвиток людини як *особистості* і найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних цінностей, формування громадян, здатних на осмислений суспільний вибір, збільшення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими робітниками, фахівцями” [160]. Вирішення цього завдання невід'ємно пов'язано із відповіддю кожного вчителя на такі теоретично важливі питання: які ознаки особистості? Які механізми її духовного і психологічного розвитку, становлення, зростання? Чи можна цілеспрямовано впливати на

процес становлення особистості засобами навчального процесу взагалі та історії зокрема?

Розглянемо, якими ж є механізми розвитку особистості в процесі навчання. Почнемо цей аналіз з визначення поняття „процес навчання”.

Категорія „процес навчання” розкривається в педагогічній науці на дидактичному рівні (В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Безпалько, К. Бондаревська, В. Гузеєв, М. Данилов, В. Загвязінський, І. Зязюн, І. Лернер, В. Лозова, М. Махмутов, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Падалка, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Скаткін, О. Савченко, Г. Троцько та н..) та методичному рівні (К. Баханов, А. Булда, О. Вагін, Є. Вяземський, П. Гора, Ф. Коровкін, І. Лернер, П. Лейбенгруб, О. Пометун, О. Стражев, О. Степаніщев, М. Студенікін, О. Стрелова та ін..).

У *дидактиці* під процесом навчання розуміється складний соціокультурний процес, спрямований на вирішення освітньо-виховних та розвивальних завдань навчання і включає велику кількість закономірних зв'язків і відносин факторів різного підпорядкування, різної природи [397, с. 292]. Головною ознакою процесу навчання визначається те, що він є сукупністю послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учнів, спрямованих на свідоме засвоєння системи знань, умінь та навичок, на формування вміння використовувати їх у житті, на розвиток самостійного мислення, спостережливості та інших інтелектуальних здібностей особистості, на оволодіння нею елементами культури розумової праці, формування основ світогляду [161, с. 22].

У сучасних вітчизняних авторів процес навчання теж визначається як спеціально організована діяльність, що моделюється (визначаються цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми) для прискореного опанування людиною основами соціального досвіду, накопиченого людством. Дехто з дослідників визначає її як цілеспрямовану взаємодію вчителя і учнів, у процесі якої здійснюється формування у школяра наукових знань, способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до оточуючої дійсності відбувається загальний розвиток дитини [308, с.208]. При цьому основними структурними елементами (компонентами, факторами) [161, с. 22] процесу навчання як соціально-педагогічної системи визначаються *мета* навчання, *зміст* освіти, *методи* навчання, організаційні *форми*, реальні *результати* [308, с. 209]. Педагогічні закони виявляються в об'єктивних, необхідних, загальних і суттєвих зв'язках і залежностях між цілями, змістом, методами навчального процесу і його результатами, що проявляються в змінюванні знань, умінь, переконань і поведінки учнів [161, с. 23]. Суть процесу полягає в тому, що соціокультурний досвід у його різноманітності, багатомірності і складності перетворюється у знання, вміння, навички учня, в ідеали і якості особистості, що створюється і розвивається, у її інтелектуальний розвиток, світогляд і культуру [161, с. 21]. При цьому головною метою дидактики як науки стає забезпечення найбільш сприятливої взаємодії компонентів (факторів) процесу навчання для максимальної ефективності як у засвоєнні знань, так і в

інтелектуальному розвитку учнів. Отже, за твердженнями вітчизняних дидактів, навчання є цілеспрямованою взаємодією вчителя й учнів, у процесі якої здійснюється формування в школярів наукових знань, способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до оточуючої дійсності, відбувається загальний розвиток дитини [310, с. 208; 400; 183].

У методичній науці процес навчання історії традиційно розглядається як спільна діяльність учителів та учнів, спрямована на досягнення мети навчання (О. Вагін, Є. В'яземський, П. Гора, Ф. Коровкін, Т. Ладиченко, І. Лернер, П. Лейбенгруб, В. Мисан, О. Пометун, В. Полянський, А. Стрелова, М. Студенікін, О. Степанищев, О. Удод та ін.). При цьому під процесом навчання також розуміють важливий, складний, багатовимірний і закономірний процес суспільного життя, у якому взаємодіють багато компонентів (факторів) що взаємопов'язані і взаємообумовлені [137, с. 8]. До них відносять: 1) соціально значущі цілі шкільної історичної освіти; 2) зміст навчання; 3) методи і форми організації навчального процесу; 4) пізнавальні можливості учнів; 5) результати навчання. Ці головні компоненти (фактори) процесу навчання історії в школі є об'єктивними, постійно присутніми складовими навчально-виховного процесу. Але при цьому вони не є незмінними з огляду на те, що являються історично обумовленими соціокультурним середовищем, у якому вони розвиваються та існують [116, с. 62].



Схема 2. 1. Процес навчання історії та його основні компоненти (за О. Пометун)

Ще в 80-х роках ХХ н.. відомим радянським методистом П. Горою розроблено схему, що віддзеркалює головні компоненти (фактори) навчального процесу та їх взаємозв'язки [137]. Сучасне уявлення о взаємозв'язках головних компонентів (факторів) процесу навчання представлено у підручнику з методики О. І. Пометун [408, с. 14]

Таким чином, процес навчання історії в науково-методичній традиції розглядається як складний педагогічний процес, що характеризується єдністю і взаємозалежністю головних його компонентів або факторів: мети, змісту, методів, засобів, форм навчання, пізнавальних можливостей учнів, результатів [15; 24; 62; 74 – 76; 85; 138; 116; 331; 493; 488; 544]. Аналогічну позицію щодо визначення поняття „процес навчання історії” займають і вітчизняні сучасні вчені К. Баханов, Т. Ладиченко, В. Мисан, О. Пометун та інші [55; 216; 250 – 253; 280; 408; 404].

2.2. Сутність та структура категорії „особистість”. Визнаючи той факт, що у філософсько-психологічній літературі існує понад 70 визначень особистості й більше 25 визначень її структури [312, с. 39], ми намагалися спрямувати власні зусилля на те, щоб шляхом порівняльного аналізу виявити серед них ті, які зможуть допомогти нам у вирішенні нашої проблеми визначення теоретичних засад побудови особистісно орієнтованого навчання історії в школі. У психологічному словнику дається таке визначення: „особистість це феномен суспільного розвитку, конкретна людина, яка має свідомість і самосвідомість. Особистість – саморегульована динамічна функціональна система безперервно взаємодіючих між собою властивостей, відносин і дій, що складаються в процесі онтогенезу людини” [19].

Отже, розкриття змісту і структури поняття „особистісно орієнтоване навчання” потребує визначення його закономірного зв'язку з категоріями „особистість”, „механізми розвитку особистості”.

Наше розуміння структурної побудови особистості, розуміння її сутності базується на комплексному підході до її визначення як природної єдності *емоційної, розумової (інтелектуальної) та вольової (поведінкової)* сфер людини [38; 56; 68; 79; 87; 98; 107; 113; 164; 165; 201; 214; 238; 294; 312; 318; 352; 393; 414; 439; 449; 451].

Емоційна сфера особистості представлена емоційними переживаннями, почуттями, прагненнями, інтересами, що актуалізуються в навчанні через механізм особистісного емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, до себе, до інших, до світу взагалі. Змістом цього емоційно-ціннісного ставлення є переживання й усвідомлення загального блага як особистісної цінності. На думку Б. Братуся, В. Мясичева, С. Рубінштейна, особистість виявляється в системі власних емоційно-ціннісних ставлень, саме вони складають її „ядро” [349; 456; 457]. Система емоційно-ціннісних ставлень особистості, що актуалізуються в навчанні, включає такі види: *пізнавальне ставлення* (до істини), *практичне* (до дії), *творчо-пошукове* (до творчості, до пошуку рішення проблем), *моральне* (до моральних цінностей), *естетичне* (до естетичних

цінностей), *міжособистісне* (до людей) [349; 354; 529]. Наукою доводиться, що саме гармонійний, комплексний розвиток усіх цих емоційно-ціннісних ставлень до дійсності забезпечує гармонійний розвиток людини в цілому [354].

Що ж стосується механізмів розвитку *емоційної сфери*, то ними у психології визначаються емоційно-ціннісні *переживання* особистості. У пошуках засобів актуалізації і розвитку духовних потреб учнів на уроках історії ми спираємося на погляди О. Ковальова, С. Рубінштейна, які визначали інтерес як стійке позитивне емоційне ставлення особистості до об'єкта [459]. Теоретичне значення для нашого дослідження має й думка Б. Додонова, який виокремлював два види інтересів: ситуативні інтереси-ставлення, що виникають у певних ситуаціях як ставлення суб'єктів до об'єктів, та інтереси-якості як характерні риси особистості. Він окреслював шлях перетворення ситуативного інтересу-ставлення в інтерес-якість особистості. На його думку, це відбувається поступово, коли переживання ситуативного інтересу саме перетворюється в особистісну потребу людини. Тобто, певні ситуаційні емоційні переживання самі перетворюються в потребу, набувають самоцінності для людини, вона починає їх наперед відчувати [166; 168].

Спираючись на дані психологічної науки, доходимо висновку, що саме регулярне ситуативне задоволення потреби створює механізм перетворення ситуативного інтересу (ситуативне емоційно-ціннісне ставлення) до об'єкта (інформації або діяльності) в інтерес-якість (особистісне емоційно-ціннісне ставлення-якість). При цьому позитивно емоційно забарвленими мають бути не лише результати діяльності, але й сам її процес. У протилежному випадку, за відсутністю позитивних переживань у процесі пізнавальної діяльності інтерес затухає [202, с. 170]. Значення позитивних, ціннісних переживань як засобу розвитку особистісної активності й перетворення цієї активності в особистісну потребу в праці визначав О. Ковальов. Він стверджував: „Становлення потреби полегшується, коли діяльність, особливо на початковому етапі, не виснажує дитину, а відносно легко здійснюється. Це забезпечує позитивне емоційне ставлення до діяльності з боку особистості. Ось чому так важливо підготувати дитину до діяльності й забезпечити перші успіхи щодо неї” [238, с. 138].

Інтелектуальна сфера особистості традиційно визначається як стабільна ознака особи, що розвивається у взаємодії власної спадковості й довкілля [417, с. 2]. Альтернативна точка зору визначає *інтелект* як *здібності*, що розвиваються. Ця позиція не виключає взаємодію генетичних факторів і факторів навколишнього середовища, але пов'язує наявність інтелекту з майбутніми досягненнями особистості. За Стернбергом, інтелект характеризується наявністю н. йського ня н мислення: розпізнання проблеми, визначення проблеми, формулювання стратегії мислення, пошук інформації, представлення її, розподілення ресурсів, контроль за рішенням проблеми і її оцінка. Отже, інтелект, про який ідеться, – це форма досвіду, що набувається [417, с. 13]. А інтелектуальна сфера особистості, на думку американських психологів (Р. Стернберг, Д. Форсайт, Д. Хедланд), представлена здатністю людини до успішної діяльності.

Здатність до успішної самореалізації в тому чи іншому виді діяльності характеризує людину як таку, що має той чи інший *вид інтелекту* (академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний) [12; 417; 533]. При цьому людина досягає успіху, пізнаючи, як слід користуватися особистими моделями сили та слабкості, що пов'язані, за Р. Стернбергом, з трьома видами здібностей. *Аналітичні* здібності зумовлюють критичність мислення: аналіз, оцінку, вирішення проблеми. *Практичні* здібності – це інструментальні ідеї, які необхідні, коли інтелект діє в контексті реального світу. Це ті здібності, що люди виявляють під час вирішення практичних завдань. *Творчі* здібності – це вихід за межі існуючого досвіду з метою відшукати нові цікаві ідеї [417, с. 93].

Для педагогічної практики дуже важливим є висновок Р. Стернберга про те, що учні, яким у навчанні було створено умови відповідно до їхніх здібностей, перевищували за результатами навчання тих учнів, кому ці умови навчання не підходили. Тобто, якщо спосіб навчання учнів відповідає стилю їхнього мислення, вони досягають кращих результатів у школі. Так, учні з творчими та практичними здібностями, не маючи можливості навчатися в умовах, адекватних моделям їхнього мислення, відчували значні труднощі в подальшому навчанні. Р. Стернберг підкреслює наявність зв'язку між реальними життєвими завданнями й типами інтелекту. Так, академічний інтелект спрямовано на вирішення завдань теоретичного пізнання, практичний – на адаптування людини до умов повсякденного існування, творчий – на вирішення творчих проблем [417]. Р. Стернберг визначає, що умовою ефективного навчання в школі є *відповідність процесу* навчання *моделі мислення* особистості учня [417, с. 100]. Саме здібності, а також життєвий досвід та культурне оточення індивіда впливають на розвиток різних видів інтелекту.

Відповідно до цих поглядів, зауважимо, що існують такі точки зору в психологічній науці, за якими до типів інтелекту відносять ще соціальний та емоційний. При цьому, *соціальний* інтелект визначають як здатність людини розуміти інших або вчиняти мудро стосовно інших людей (Thorndike, 1920). Отже, вирішувати завдання, пов'язані із спілкуванням, налагодженням стосунків з іншими людьми [417, с. 78]. *Емоційний* інтелект – як здатність усвідомлювати смисл емоцій та використовувати ці знання, щоб визначати причини виникнення проблем і вирішувати ці проблеми (Mayer, Salovey, 1997). У психологічній науці існує думка, за якою емоційний та соціальний інтелект спільні між собою за механізмами осмислення, переживання та відчуття. Ми теж будемо дотримуватися цієї думки [417, с. 91].

У зв'язку з цим, можна зробити такі висновки. По-перше, умовою успіху в навчанні є *опора* на ті *здібності*, моделі яких у вигляді різних видів інтелекту найбільш проявлені особистістю. Учні мають усвідомити наявність власних здібностей, відчути свою інтелектуальну силу і навчитися компенсувати за її рахунок свої слабкості. По-друге, особистісно орієнтоване навчання історії в школі потребує такої побудови процесу, яка забезпечить *актуалізацію і комплексний розвиток* різних видів інтелекту особистості: академічного,

практичного, творчого, соціального та емоційного. Такий *комплексний* підхід зумовлено тим, що в реальному житті різні види інтелекту функціонують спільно, у взаємозв'язку. Пізнати свої здібності учень зможе лише в процесі випробування себе у різних видах навчальної *діяльності*, кожен з яких являється механізмом розвитку певного *виду інтелекту* [293; 294]. По-третє, певний інтелектуальний розвиток особистості забезпечує вільне володіння учнями не тільки розумовими навичками, але й пов'язаними з ними механізмами рефлексії, *самоусвідомлення*, самооцінки та самовизначення, що й надає їм змогу шукати відповідь на питання: „Хто Я?“, отримувати уяву про власні образи „Я“, і на цій основі відчувати (або ні) самоповагу.

Інтелектуальні здібності особистості виявляються в *діяльності*, забезпечують її успішність. При цьому кожен вид інтелекту має відповідний до нього (адекватний) спосіб діяльності, засобами якої він ефективно розвивається і в межах якої успішно виявляється [357; 417]. Психологічна наука визначає такі види діяльності, що повинні знайти місце в навчальному процесі, якщо його спрямовано на розвиток особистості: пізнавально-репродуктивна діяльність, практична діяльність репродуктивного характеру, творчо-пошукова (креативна), морально-естетична (оцінна), комунікативна [8; 37; 113; 192; 194; 201; 292; 414; 439; 449; 451].

Вольову сферу особистості характеризує те, як людина поводить себе у процесі діяльності (готовність до праці, до зусиль, сформованість і усвідомленість мотивів, розуміння цілей, використання засобів і способів дії), [293; 294; 349; 352; 456; 457; 529 та ін.]. Згідно з твердженням психологів, основою вибору дій чи вчинків є мотиви. Тому проблема механізмів перетворення ситуативних мотивів у внутрішні якості особистості є для особистісно орієнтованого навчання провідною.

Про значення мотивів для процесу становлення особистості писав ще О. Леонт'єв, наголошуючи, що головною проблемою розвитку особистості є питання про те, як мотиви перетворюються в таку стійку рису особистості, що її характеризує [294]. С. Рубінштейн теж стверджував, що мотиви, які укріпилися, стають якостями особистості [459, 460].

Разом з тим, Є. Ільїн у своїй книзі „Мотивація і мотиви” [202] зауважує, що для розвитку особистості особливе значення мають не лише її мотиви, а й *способи* їх формування. Він пише: „Частіше якостями особистості стають способи формування мотивів, які обирають і закріплюють у поведінці чи діяльності” [202, с. 176]. Серед таких способів він визначає „ н. йського н”, зумовлені зовнішнім впливом, умовами, обставинами, та „інтернальні”, зумовлені особистими потребами, настановами, інтересами, бажаннями. У зв'язку з цим психолог зазначає, що ззовні організована мотивація, яку створюють засоби зовнішніх обставин, умов, ситуацій, набуває значення лише тоді, коли стає значущою для людини, для задоволення її потреб, бажань. Тому зовнішні чинники повинні в процесі мотивації трансформуватися у внутрішні [202, с. 68].

Отже, щоб учні усвідомили й пережили ціннісне ставлення до навчальної діяльності, потрібні відповідні *умови*.

За твердженням К. Абульханової-Славської, до цих умов належить *оптимальна організація діяльності* учнів. Під „оптимальною організацією” автор розуміє „міру відповідності завдань діяльності до можливостей суб’єкта (важкість, пропорційність, своєчасність...)”. Саме ця *міра відповідності* виступає критерієм якості здійснення діяльності. Тому якщо результати навчальної діяльності є не досить високими, це свідчить про те, що завдання діяльності не досить погоджені з можливостями та здібностями учнів [436, Т. 2, с. 300 – 308]. Показником оптимальної організації діяльності є її *продуктивність*. Продуктивність діяльності важлива тому, що, на думку автора, саме продуктивність праці сприяє розвитку й удосконаленню особистості [436, Т. 2, с. 300 – 308]. При *оптимальній організації* діяльності, коли можливості учнів відповідають меті діяльності, а умови організації сприяють отриманню позитивних результатів без надлишкових зусиль, то відбувається підвищення психічної особистісної активності учнів [436, Т. 2, с. 300 – 308].

К. Абульханова-Славська зазначає, якщо організація діяльності слабка, то підвищується її психологічна „ціна”, тобто діяльність, яка не відповідає індивідуальним здібностям особистості, її мотивам, цінностям, перевищує рівень її можливостей, призводить до відмови від діяльності, зривам особистості, її психологічному травмуванню. Саме таку „ціну” сплачує особистість за непосильну діяльність [8; 436, Т. 2, с. 300 – 308].

Вчителі добре розуміють велике значення *ефективної* навчальної діяльності для учнів. Так, О. Гін у своїй книзі стверджує: „Кожна діяльність характеризується не тільки здобутою від неї користю, але й витратами (сил, нервів, часу, грошей...) на її здійснення. Ефективність діяльності тим вище, чим більше користь і нижче витрати. Відповідно, чим більш очевидна ефективність навчальної діяльності для самих учнів, тим вірогідніше їх позитивне ставлення до неї” [128, с. 4]. При цьому О. Гін наголошує на тому, що ця взаємозалежність спрацьовує й відносно професійної діяльності учителя. „Стомлений учитель не може бути ефективним. Позитивне ставлення до себе, до своєї праці, до учнів, до предмета – умова продуктивності, результативності процесу. Це ставлення виникає, коли педагогічна мета досягається при відповідних витратах сил і часу вчителя” [128, с. 4].

Таким чином, якщо ми забезпечуємо продуктивність, ефективність діяльності, то забезпечуємо *позитивне ставлення* до неї і з боку учнів (до процесів навчання), і з боку вчителів (до процесів викладання). Отже, спираючись на психологічну науку, можна зробити висновок, що саме продуктивність у навчальній чи професійній діяльності забезпечує, з одного боку, позитивне ставлення до діяльності як такої, *переживання її цінності, її особистісного сенсу*, а з іншого – відчуття самоповаги й учнями, й учителями. А це відчуття, у свою чергу, дозволяє скоріше відновлювати сили, здобувати енергію для подальших зусиль і має принципове значення щодо подальшого розвитку особистості, підтримки її позитивної „Я-концепції”.

При цьому психологи стверджують, що, усі вищезазначені сфери людської природи – емоційна, інтелектуальна, вольова – тільки тоді проявляються як структурні елементи *особистості*, коли носять „проактивний” характер [239], тобто коли їх об’єднує, пронизує і зв’язує *самосвідомість*, що спрямована на вільне, відповідальне, свідоме визначення людиною свого власного „образу Я”, „образу-себе-у бутті” [7; 22; 41; 56; 69; 402].

У психологічній науці існує багато теорій, пов’язаних з визначенням категорії „Я-концепція”. Так, у словнику практичного психолога „Я-концепція” визначається як відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, що переживається ним як неповторна і на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми й ставиться до себе. У цих уявленнях окреслюється зміст ідентичності особистості підлітків, який включає компоненти: 1) когнітивний, що складається з образів власних якостей, здібностей, зовнішності, можливостей, значущості; 2) емоційний, що складається з почуттів або самоповаги, або самоприниження; 3) вольовий, що складається з прагнення підвищити самооцінку, здобути повагу [480, с. 796].

Цікавою є думка К. Абромса, за якою „Я-концепція” є певним психологічним новоутворенням, що інтегрує життєвий досвід дитини. У процесі цього досвіду формуються такі образи:

1. Образ мого фізичного „Я”, тобто образ тіла та його функцій.
2. Образ мого соціального „Я” – як мене сприймають ті, хто оточує.
3. Образ мого реального „Я” – образ мого „Я” порівняно з іншими.
4. Образ мого ідеального „Я”, який включає ті здібності та якості особистості, що як найкраще відповідають її цінностям та прагненням.

Система цих образів, вважав К. Абромс, складає основу самосвідомості [7, с. 324]. Зміст цієї психологічної категорії визначали також інші психологи. Наприклад, В. Баумайстер вважає, що „Я-концепція” – це сума організованої інформації, яку людина має про себе. За Дж. Мідом, „Я-концепція” базується на соціальному досвіді й контролюється цінностями та сподіваннями тієї культури, у якій ми живемо. Розвиток цього утворення відбувається на основі розгортання процесу морально-духовної самосвідомості. Розвинений образ „Я” виявляється системою особистісних цінностей, кожна з яких можна вважати конкретним одиничним образом „Я”. Сплав багатьох одиничних образів „Я” призводить до виникнення узагальненого образу „Я”, тобто „Я-концепції” [67, с. 157].

Намагання школярів як найкраще грати свою соціальну роль „Я – учень” для того, щоб одержати батьківську любов та увагу, призводить до того, що в структурі самосвідомості ця соціальна роль утискає реальне „Я” особистості. А якщо соціальний образ себе має негативний характер: „Я – поганий учень”, то в такому випадку проявитися, визначитися, урозумітися реальному „Я” підлітка ще важче. Таким чином, дитина не наближається, а віддаляється від свого справжнього „Я”, будуються перепони на шляху її особистісного розвитку [450].

Численні дослідження недостатньої шкільної успішності надають можливість припустити наявність тісного зв'язку між негативною „Я-концепцією” і недостатньою реалізацією власних потенційних можливостей учнів [7, с. 324]. Таким чином, західні психологи зробили висновок про те, що образ „себе – невдалого” гальмує процес розвитку учня [7; 417; 450; 451].

Деякі психологи наполягають на тому, що ще більший вплив на поведінку особистості має самоповага, а не „Я-концепція”. Інші вважають, що самоповага є важливою часткою „Я-концепції”, складає її оцінний аспект. Але ж усі визначають самоповагу як почуття особистістю власної цінності та значущості [417].

Таким чином, успішність у навчанні є дуже важливим витком самоповаги для дітей шкільного віку. Тому завдання організаторів навчального процесу, авторів навчальних посібників, учителів, бітків полягає в тому, щоб забезпечити цю успішність, щоб не допустити дуже великого розриву між ідеальним і реальним „Я” школярів, оскільки саме цей розрив, за даними психологів [7, с. 324], руйнівню впливає на самоповагу. У зв'язку з цим виникають дидактичні та методичні проблеми, пов'язані з пошуком і визначенням тих умов, за якими зміст та методи історичної освіти позитивно впливатимуть на утворення й розвиток позитивної „Я-концепції” учнів та їхньої самоповаги.

З огляду на вищезазначене пропонуємо як психологічний критерій результативності процесу особистісно орієнтованого навчання таку модель психологічних якостей особистості учня, яка має розвиватися засобами шкільної історичної освіти. Представимо цю модель у формі схеми (рис. 4.1).



Схема 2.2. Структурні сфери особистості

Сегменти цього кола схематично відбивають уявну структуру особистості в єдності її розумової, емоційної та вольової сфери. Єдиний колір схеми символізує спільні для всіх сфер особистості процеси самоусвідомлення. Те, що серед численних визначень структури особистості ми обрали саме цю позицію,

зумовлено тими процесуальними моментами, які в навчанні виступають як механізми розвитку особистості (діяльність, спілкування, переживання емоційно-ціннісних ставлень, самоусвідомлення).

Нижче у формі таблиці подано *модель* особистості учня, що слугувала педагогічним орієнтиром, психологічною основою й передбачуваним стратегічним результатом експериментальної моделі особистісно орієнтованого навчання історії в школі (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1. ОРІЄНТОВНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Система психологічних якостей (сфер) особистості, що є основою й орієнтиром процесу особистісно орієнтованого навчання			
Інтелектуальні здібності	Емоційні здібності	Вольові здібності	Самосвідомість „Я-концепція”
Академічний інтелект	Пізнавальне емоційно-ціннісне ставлення	Готовність до виконання пізнавальних завдань	Образ „Я – знавець, історик”
Практичний інтелект	Практичне емоційно-ціннісне ставлення	Готовність до до виконання практичних завдань	Образ „Я – умілий”
Креативний інтелект	Творчо-пошукове емоційно-ціннісне ставлення	Готовність до виконання творчо-пошукових завдань	Образ „Я – здатний вирішити проблему”
Емоційний інтелект	Моральне, естетичне емоційно-ціннісне ставлення	Готовність до виконання ціннісно-сміслових (оцінних) завдань	Образ „Я – людина”, „Я – особистість, здатна мати власну позицію”
Соціальний інтелект	Міжособистісне емоційно-ціннісне ставлення	Готовність до виконання інтерактивних завдань	Образ „Я – партнер”

2.3. Пошук шляхів розвитку особистості учнів засобами навчання – головне завдання методики історії. Вчителю, який спрямовує педагогічну діяльність на розвиток, самовизначення особистості учня, сприймає власну працю як шлях професійного самовдосконалення і самоствердження, необхідно усвідомлювати механізми розвитку особистості. Отже, коли побудову навчального процесу направлено на розкриття особистості учнів і учителів, то проблема визначення механізмів особистісного становлення перетворюється з теоретичної у практичну.

Таким чином, саме питання про *механізми розвитку особистості* у навчанні є для дидактики і методики найбільш цікавими і значущими. Їх рішення потребує визначення *шляхів і механізмів розвитку особистості* з точки зору різних психологічних теорій.

Нами був проведений аналіз наукової літератури, з метою визначити існуючі точки зору на це питання. Пошук психологічних засад особистісно орієнтованого навчання дозволив нам виокремити кілька спільних моментів, що характеризуються в психологічній літературі як механізм становлення особистості.

Наприклад В. Франкл *механізмом особистісного розвитку* вважає *відповідальний вибір* людиною своїх вчинків, пошук сенсу життя і орієнтацію на цінності. Духовна особистість, по Франклу, це та, що приймає рішення про свій душевний характер. Він пише: „людина вирішує за себе; будь-яке рішення є рішення за себе, а рішення за себе – завжди формування себе. У той момент, коли я формую свою долю, я як особистість формую характер, яким я володію. В результаті формується особистість, якою я стаю. А це означає, що я не тільки поступаю відповідно до того, що я є, а й стаю відповідно до того, як я чиню” [531, с. 114]. Відповідально, свідомо й вільно прийняте рішення і є, по Франклу, механізмом розвитку особистості. Те, що було моральним вчинком, стало моральною позицією. Тому можна сказати: рішення сьогодні є потреба завтра [531, с. 114]. Аналіз педагогічної літератури і практики показує, що використання цього механізму можна реально простежити в діяльності кращих педагогів, як вітчизняних, так і закордонних. У цьому сенсі кращий педагогічний досвід завжди був особистісно орієнтований, т.к. використовував механізм особистісного, усвідомленого, відповідального і вільного рішення та особистої ж відповідальності за нього для досягнення окреслених учителем і особистісно сприйнятих учнями цілей навчання.

Досить ретельно досліджував проблему *механізмів розвитку особистості* К. Юнг. Він теж наголошував на ролі усвідомленого морального рішення людини йти шляхом особистісного розвитку. Аналіз його творів надав можливість визначити три умови, які, на його думку, призводять до цього розвитку. По-перше, нічого не змінюється без необхідності, особливо – людина. Особистість для власного розвитку потребує *мотивуючого тиску* з боку обставин – чи то зовнішніх (ситуація), чи то внутрішніх (потреба). Тому *умовою* розвитку особистості психолог визначає *наявність цієї природної необхідності*. По-друге, такою умовою К. Юнг визначає наявність

усвідомленого морального рішення людини йти шляхом особистісного розвитку. Учений зазначає, що особистість ніколи не зможе розгорнутися, якщо вона не обере свідомо власний життєвий шлях. При цьому обрати його можливо тільки тоді, коли він уявляється найкращим виходом. По-третє, особистість завжди має відчуття власного покликання, призначення й вірить у нього [510, с. 122 – 127].

Теоретичною базою особистісно орієнтованого навчання є й теорія А. Маслоу про ієрархію базових потреб людини [323]. На думку психолога, окрім фізіологічних, людина має психологічні базові потреби, незадоволеність у яких призводить до психологічних хвороб. Умовою психологічного розвитку й здоров'я особистості А. Маслоу вважає задоволення дитини в таких базових психологічних потребах: 1) потреба в безпеці, забезпеченості, стабільності; 2) потреба в любові та відчутті причетності; 3) потреба в самоповазі та поважному ставленні до інших; 4) потреба в розвитку власних здібностей, у н. йського ня ня.

Теоретичний висновок А. Маслоу полягає в тому, що ці потреби мають ієрархічне підпорядкування, у якому нижчі за характером потреби (фізіологічні, у захисті, у любові тощо) складають базу, основу щодо вищих потреб (у самоповазі, у самореалізації та власному розвитку) [436, с. 301].

Як уважав А. Маслоу, задоволення нижчих потреб надає людині змогу відчувати вищі потреби, які визначають поведінку людини, спрямовану на забезпечення особистісного розвитку, на відчуття причетності до людства та його цінностей. Учений назвав їх „метамотивація”. У своїй теорії особистості він визначає самоактуалізацію як найвищу потребу людини у повному використанні власних талантів, здібностей, можливостей. На думку А. Маслоу, кроки, які ведуть індивіда до *самоактуалізації*, тобто до здійснення власної особистості, такі:

1. Найповніше пережити теперішній момент, концентруючись на сприйнятті й усвідомленні того, що відбувається, а також *концентруватися на завданні*, на відміну від концентрування на собі.

2. Якщо розуміти життя як процес численних виборів, то самоактуалізуватися – це у ситуації вибору вирішувати *на користь власного розвитку*. Самоактуалізуватися – це відкривати себе до нового досвіду.

3. Прислухатися до себе, *відчувати „відповіді”* у своєму нутрі. При цьому бути *відповідальним* за свої дії. Учитися настроюватися на власну природу, бути привітним, існувати фактично, а не тільки потенційно.

4. Постійно працювати над розвитком власних потенціалів, якомога повніше використовувати інтелект та інші здібності. *Самоактуалізація* – це спосіб життя, праці, взаємодії зі світом, це – *процес, а не тимчасове досягнення* (такі погляди висловлював і Роджерс).

5. Усвідомлювати власний досвід, шукати та усвідомлювати власні психологічні захисти й відмовлятися від них.

6. *Приймати себе*, інших людей, світ, життя такими, як вони є. Глибоко відчувати ідентифікацію з людством, симпатію та любов до людей. Відчувати причетність до людства, нації, народу, сім'ї; єдність з іншими.

7. Мати здібності до творчості. *Творчість* при цьому є відбитком здоров'я особистості й прикрашає будь-яку діяльність, якою займається людина, додаючи їй смислу й натхнення. Усе це, на думку психолога, призводить до н. йського ня ня особистості [436].

Спільною для багатьох психологів є позиція, що визначає в якості *базової потреби особистості прагнення до власного розвитку*. Так, К. Роджерс уважає, що кожна людина намагається стати компетентною й здібною настільки, наскільки це можливо для неї з біологічної точки зору. На його думку, кожний індивід намагається відповісти на власне питання: „Хто я?“, „Як я можу стати собою?“ Психолог стверджує, що відповіді на ці запитання можна знайти, якщо: а) стати відкритим, спостережливішим, сприйнятливим до свого досвіду; б) переживати почуття довіри до власного тіла як до інструменту чуттєвого життя; в) усвідомлювати, що джерелом оцінних суджень є ти сам і твоя власна система цінностей (джерело оцінки є в середині тебе); г) учитися жити як учасник процесу, бути в „поточі досвіду“. Саме так К. Роджерс визначає головні способи, за яких відбувається розвиток особистості [450, с. 450 – 459; 451.].

У теорії особистості Е. Еріксона розкриваються психологічні стадії розвитку „Я“. Процес розвитку особистості вчений визначав як такий, що має вісім етапів і розтягується на весь життєвий цикл людини. У процесі проживання цих стадій індивід устанавлює основні орієнтири щодо себе та власного соціального середовища. При цьому кожний етап особистісного розвитку характеризується певними параметрами, що можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. Саме цей висновок психологічних досліджень Е. Еріксона має для особистісно орієнтованого навчання велике теоретичне й практичне значення. І батьки, і вчителі мають знати психологічні якості (і в позитиві, і в негативі), яких набуває людина на різних етапах зростання та розвитку.

Так, за Е. Еріксоном, учні в якості психосоціального підсумку позитивного (негативного) вирішення попередніх вікових криз мають такі риси особистості: почуття довіри (або недовіри), самостійності (або невпевненості, сорому), підприємливості та ініціативи (або провини). Загальним результатом шкільного віку є, на думку психолога, у позитиві – почуття власної вмілості й здатності та надбання ідентичності „Я“, а в негативі – відчуття власної неповноцінності та плутанини ролей [554]. Усвідомлення учнями власних психосоціальних ролей, почуття власної дійсності, повноцінності, причетності до світу та до інших людей, тобто надбання ідентичності є, на думку Е. Еріксона, позитивним результатом цього вікового періоду. За твердженням психолога, почуття власної розмитості, непевності є дуже тяжким для підлітків і призводить до того, що коли учень не спроможний досягти позитивної ідентичності, він обирає негативну, ніж бути в стані рольової розмитості. Тому

особливе теоретичне значення для нашого дослідження має те положення теорії Е. Еріксона, у якому стверджується, що віковий період з дванадцяти до вісімнадцяти є часом утворення в свідомості підлітка певного „образу Я” [440, с. 58 – 59; 554].

Таким чином, аналіз психологічної літератури вказує на те, що з точки зору західної гуманістичної психології існують механізми, використовуючи які людина просувається шляхом розвитку власної особистості.

Відповідно до марксистської концепції особистості критерієм її визначення є *соціологічні* якості людини. Аналіз літератури вказує на те, що визначення особистості в теорії марксизму пов'язано з розумінням під особистістю саме засобів існування та здійснення соціальних якостей людини [6, Т. 20, с. 242]. Конкретними *формами* виявлення н. йського як головної риси особистості К. Маркс, Ф. Енгельс, В. Ленін та н. вважали *діяльність, спілкування, свідомість*. Все те, чим характеризується діяльність, спілкування і свідомість людини, дає можливість визначити її як особистість у соціальному значенні. При цьому ними підкреслювалося, що при визначенні поняття особистості в соціальному сенсі не слід забувати той факт, що носієм історичних якостей особистості є індивід. „Загальне, – стверджував В. Ленін, – існує лише в окремому, через окреме. Будь-яке окреме являє собою загальне. Будь-яке загальне є частиною або сутністю окремого” [7, Т. 29, с. 318]. Отже, за марксистської теорії, особистість є носієм соціального. При цьому індивід стає особистістю шляхом придбання соціального *досвіду*, який їм інтеріоризується в процесі *діяльності, спілкування та усвідомлення*. Умовою надбання цього досвіду є спільна діяльність з іншими індивідами, в процесі якої він вступає в певні соціальні відносини, які формують її як особистість. Отже, соціальні якості людини визначають природу особистості, виступають як спосіб її буття і життєдіяльності, які виявляються в таких соціальних формах, як *діяльність, спілкування і свідомість*. Педагогічна теорія і освітньо-виховна практика радянських часів, спираючись на марксистське розуміння особистості, створили ефективну систему шкільної освіти, зокрема історичної, яка відповідала потребам суспільства. Матеріалістичний підхід до розуміння особистості в умовах єдиної ідеологічної спрямованості історичної освіти тих часів забезпечили досить високий рівень розвитку методичної науки і, відповідно, ефективність педагогічної практики викладання історії в школі.

Так, теоретичною основою психолого-педагогіських і методичних досліджень останньої третини ХХ століття став діяльнісний підхід, представники якого (Б. Ананьєв, Л. Буєва, І. Кон, А. Леонт'єв, Г. Смирнов та ін.) визначали діяльність як засіб розвитку особистості. Спілкування, як інша форма придбання учнями особистісних і соціальних рис і якостей, досліджувалося в рамках педагогічної теорії про „виховання у колективі” (І. Іванов, А. Макаренко, А. Деркач, В. Тихомирова, Г. Победоносцев, В. Філонов та ін.) При цьому були визначені форми, методи, прийоми, засоби та етапи розвитку учнівського колективу, механізми виховного впливу і впливу на процес становлення особистості в колективі. Що стосується розвитку

свідомості, то педагогічної та методичної науками в 70-80-ті роки минулого століття були засновані нові підходи до побудови навчального процесу, розроблена теорія і широко опрацьована практика розвивального навчання (М. Махмутов, І. Лернер, М. Скаткін та ін.); увійшли в практику навчання історії блок-схеми В. Шаталова; була розроблена система проблемних завдань з історії для різних класів (О. Бахтіна, Ф. Горелік, І. Лернер). Всі ці пошуки були спрямовані на вирішення проблеми розвитку історичної свідомості учнів засобами шкільної історичної освіти. Отже, марксистське визначення та розуміння сутності особистості десятиліттями визначало напрям наукових пошуків педагогічної та методичної науки, на багато років забезпечило методологічну основу їх розвитку.

Значущою для визначення і розуміння категорії „особистість” була ідея І. Фіхте про те, що особистість розвивається шляхом *рефлексії*. У відповідності з поглядами І. Фіхте „я-свідомість”, тобто „буття особистістю”, виникає тільки в тому випадку, коли людина починає пізнавати себе.

Дуже цікавими, з точки зору прояву гуманістичного спрямування, є філософські погляди М. Шелера. Він зазначав, що людина, яка є тільки свідомою, не є особистістю. Для особистості необхідно не тільки свідомість, але й *самосвідомість*. На його думку, особистість існує тільки там, де людина переживає і усвідомлює себе як того, хто здійснює пізнавальні, вольові, емоційні акти свідомості. При цьому М. Шелер дотримується тієї точки зору, що кожна особистість є те, „існування чого має абсолютну цінність саме по собі”. Виходячи з цих позицій, філософ стверджує, що суспільні відносини повинні бути такими, щоб стати умовою для здійснення особистості [214]. З наведеного вище можна зробити висновок, що психологічним результатом особистісно орієнтованого навчання є виникнення у самосвідомості учнів *позитивної „Я-концепції” особистості*, яка для учнів стає результатом набуття ідентичності та почуття власної вмілості, здатності, спроможності. Отже, спираючись на теорію Е. Еріксона про ідентичність як результат розв’язання вікової кризи підлітків від дванадцяти до вісімнадцяти років, теорії К. Адлера, К. Роджерса та інших психологів про утворення в структурі особистості „Я-концепції” як результату власного досвіду, можна зробити висновок, що особистісно орієнтоване навчання має забезпечити засобами історичної освіти виникнення позитивних образів соціального, реального та ідеального „Я” учнів, і у такий спосіб забезпечити ототожнення школярів зі світом культури й духовності, а також відчуття ними власної причетності до цінностей людства та свого народу. Тобто, пізнати, відчутти та оцінити себе як дієздатну людину, особистість, яка заслуговує на повагу.

Шлях розвитку власної особистості має бути єдиним і для вчителя, і для його учнів, тільки за таких умов процес навчання історії в школі буде дійсно особистісно зорієнтованим [24; 35; 46; 62; 64 – 67; 82; 83; 86; 128; 136; 143; 262; 349; 401; 402 і т. ін..].

Таким чином, психологія визначає власний *досвід* людини, набутий у діяльності, спілкуванні, ставленні, самоусвідомленні як *джерело і механізм*

розвитку інтелектуальних здібностей особистості. За твердженнями психологів К. Абульханової-Славської, Е. Еріксона, О. Леонтєва, Р. Стернберга та н..., засобом актуалізації та розвитку інтелекту в навчанні є власний досвід учнів, що спирається на їхні здібності та набувається в конкретному соціокультурному середовищі. При цьому зазначимо, що *позитивний вплив* на процеси розвитку особистості має *тільки та діяльність*, яка набула для підлітків *особистісного сенсу*. Цю позицію відстоювала у своїх роботах К. Абульханова-Славська. Вона визначала: „Цінність діяльності для особистості пов'язана перш за все з можливістю самовираження, застосування власних здібностей, з можливістю творчості” [436, Т. 2, с. 301].

Таким чином, за різноманітними науковими поглядами у якості *механізмів розвитку особистості* психологи визначають:

– *актуалізацію* притаманній кожній людині *потреби* у власному особистісному розвитку, потреби в самоактуалізації; відчуття природної необхідності у власному розвитку, яке підліток відчуває з боку зовнішніх чи внутрішніх обставин. Це може бути „мотивуючий тиск” зовнішньої ситуації чи глибока внутрішня потреба в особистісному розвитку (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Сорокін, К. Юнг);

– усвідомлений, вільний і відповідальний *вибір* власного вчинку (думки, ставлення, почуття, тощо) в певній ситуації (Л. Божович, А. Ковальов, В. Франкл, К. Юнг), бо шлях особистісного розвитку є лише результатом власного свідомого морального вибору, оскільки саме такий вибір надає сили та енергію, щоб подолати труднощі самовдосконалення. На шляху самовдосконалення важливо постійно свідомо працювати над розвитком власних потенціалів, інтелектуальних чи будь-яких здібностей, „створювати” себе, реалізуючись у діяльності, стосунках, ставленнях, думках, емоційних переживаннях і почуттях, у відповідальних і усвідомлених вчинках (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж. Сартр, В. Франкл, М. Хайдеггер). Так, Б. Братусь зазначає, що процес розвитку особистості є процесом нескінченного вибору, оскільки людина постійно, кожен мить робить вибір, обираючи себе, власний засіб поведінки та образ „Я” [87, с. 56 – 59];

– *переживання* та *усвідомлення* особистістю власних емоційно-ціннісних *ставлень* до світу, життя, інших людей, себе, діяльності. Процес переоцінки цінностей, розвиток усвідомлених особистісних *позицій* щодо оцінки дійсності психологи визначають як ще одно джерело розвитку особистості (Б. Братусь, В. Вілюнас, Б. Додонов, С. Рубінштейн). Особистість усвідомлює себе як таку через відчуття, що джерелом оцінки є вона сама і її власна система життєвих і духовних цінностей. Зміст шкільної освіти при цьому має забезпечити „відкриття” підлітками власної системи життєвих та духовних цінностей і смислів, переживання і усвідомлення власної системи емоційно-ціннісних ставлень до дійсності. Головними з них є ставлення до життя, праці, дружби, любові, до інших людей, до себе, до віри, до своєї родини, до своєї країни. Отже, засобами навчального процесу має актуалізуватися над-свідоме особистості, забезпечуватися інтеріоризація загальних смислів і духовних

цінностей життя, розвиватися аксіологічна свідомість учнів (М. Бердяєв, К. Войтила, С. К'еркегор, М. Марсель, С. Рубінштейн, П. Сорокін, П. Флоренський, Л. Шестов, К. Ясперс). Розвиток особистості зумовлюється *переживанням* почуття довіри, яке спрямовано в трьох напрямках: а) до себе: „Я – зможу”, „Я – впораюся”; б) до інших людей: „Я довіряю людям”; в) до світу взагалі: „Життя – прекрасне!” (А. Маслоу, Е. Еріксон, К. Роджерс). Таке почуття передбачає відкритість до власних думок, почуттів, переживань, емоцій, до власного тіла як джерела інформації; до переживань і думок інших людей; до надбань світової та національної культури у віковому прагненні добра, істини, краси; містить глибоке переживання причетності до людства, до свого народу, нації, сім'ї, симпатії до людей. При цьому треба усвідомлювати, що почуття недовіри до себе, до інших людей, до світу як такого, навпаки, гальмує розвиток особистості, призводить до її невротизації (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс);

– усвідомлену, продуктивну, смислоутворюючу *діяльність* людини (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв,). Коли діяльність пофарбована особистісним смислом, то це призводить до „становлення зв'язаної системи особистісних смислів”, що, у свою чергу, призводить, як стверджував О. Леонт'єв, до „становлення особистості” [293, Т. 2, с. 191]. Смислоутворююча діяльність є джерелом розвитку власних *видів інтелекту*, призводить до *усвідомлення* людиною та активного використання того з них, що є сильною рисою особистості, знаходження механізмів компенсації власних слабкостей (Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд та ін.);

– розвиток *самосвідомості*. Усвідомлення учнями системи власних образів „Я”, що виникають під час діяльності та спілкування. Розвиток позитивної „Я-концепції”, емоційну основу якої складає відчуття самоповаги;

– реалізація *творчого* потенціалу людини. При цьому творче ставлення до будь-якої справи визначається як шлях особистості до розвитку й самовдосконалення. Як стверджував О. Леонт'єв: „Особистість не може розвиватися в межах споживання, її розвиток з необхідністю передбачує зміщення потреб на творення, яке одне не знає меж” [293, Т. 2, с. 196].

Отже, головним механізмом розвитку особистості є власний *досвід* людини, що вона набуває в *діяльності*, в *спілкуванні*, у *ставленні* та емоційно-ціннісному *переживанні* цього ставлення, або у *самопізнанні*. Такий досвід і вважається джерелом особистісного розвитку людини (А. Адлер, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Р. Стернберг, Дж. Форсайт та ін.). *Відкритість* до власного досвіду, чутливість до того, що відбувається саме тепер, і спостережливість, інтерес до цього, повне зосередження, занурення у процеси гри, навчання, праці, діяльності – це і є джерело особистісного розвитку (К. Абульханова-Славська, Е. Еріксон, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, А. Маслоу та ін.). Застосувати ці механізми – завдання учителя. Схематично ми можемо представити наше розуміння взаємозв'язку структурних елементів особистості (інтелектуальна, емоційно-ціннісна, вольова

сфери, потреби, самосвідомість) з механізмами її розвитку у навчанні, використовуючи наступну графічну *модель взаємодії* учнів та вчителів у навчанні (див. таб. 2.2.).

Таблиця 2.2. СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ І МЕХАНІЗМИ ЇХ РОЗВИТКУ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

С Ф Е Р А П О Т Р Е Б О С О Б И С Т О С Т І					
Види ПОТРЕБ (у самоактуалізації, саморозвитку, самоусвідомленні, повазі)	Пізнавальна, в орієнтації	В активній дії, (практична)	У творчості, пошуковій активності У певному ставленні до дійсності		У спілкуванні у взаємодії, у визнанні
ЗАСОБИ впливу	Використання адекватних прийомів актуалізації психологічних і духовних потреб особистості засобами навчання				
Е М О Ц І Й Н О – Ц І Н Н І С Н А С Ф Е Р А О С О Б И С Т О С Т І:					
види ціннісних СТАВЛЕНЬ	Пізнавальне-до істини	Практичне-до успіху	Пошукове-до творчості	Моральне, Естетичне	Міжособистісне- до людей
ЗАСОБИ впливу	Використання адекватних прийомів актуалізації емоційно-ціннісних ставлень особистості до дійсності у навчанні				
І Н Т Е Л Е К Т У А Л Ь Н А С Ф Е Р А О С О Б И С Т О С Т І:					
Види ІНТЕЛЕКТУ	Академічний інтелект	Практичний інтелект	Креативний інтелект	Емоційний Інтелект	Соціальний Інтелект
ЗАСОБИ впливу	Використання адекватних методів організації діяльності учнів, з метою забезпечити їх успішну самореалізацію				
В О Л Ь О В А (Д І Є В А) С Ф Е Р А О С О Б И С Т О С Т І:					
Види ДОСВІДУ	досвід пізнання	досвід практичної дії	досвід вирішення проблем	визначення власного ставлення	досвід спілкування, взаємодії
ЗАСОБИ впливу	Пізнавально репродуктивна діяльність	Практично-ре продуктивна діяльність	Творчо-пошукова діяльність	Оцінна діяльність	Комунікативна діяльність
С Ф Е Р А С А М О С В І Д О М О С Т І О С О Б И С Т О С Т І:					
САМО СВДОМІСТЬ – образи „Я”	образ „Я-в-пізнанні”	образ „Я-в-практичній дії”	образ „Я-в-ході вирішення проблем”	образ „Я-у-визначенні власного ставлення	образ „Я- у-спілкуванні з іншими”
ЗАСОБИ впливу	Використання механізмів самооцінки, рефлексії, самоусвідомлення, вільного і відповідального вибору способів самореалізації у навчанні				
особистісні ПОЗИЦІЇ, ОБРАЗИ „Я”	Я – знавець минулого	Я – умілий	Я- н. йсько проблем	Я-людина Я –особа	Я – партнер

Отже, завдання сучасної науки методики полягають у тому, щоб розкрити сутність усіх головних компонентів особистісно орієнтованого процесу навчання (мета, зміст, методи, засоби і форми навчання, його результати) у їх взаємозв'язку і єдності з такими структурними компонентами особистості учнів, як: а) система духовних і психологічних *потреб*; б) система емоційно-ціннісних *ставлень* до дійсності (ціннісно-смилова сфера особистості); в) система з різних видів *інтелекту* особистості (інтелектуально-розумова сфера); г) система з різних видів навчальної *діяльності*, що виявляє дієву (вольову) сферу особистості; д) система різних *образів* власного „Я” особистості (сфера самосвідомості), система з особистісних позицій щодо себе, життя, діяльності, світу, тощо, які виникають і усвідомлюються в процесі навчання.

Таким чином, психологічні якості особистості (емоційні, розумові, вольові, самосвідомості) мають відповідні механізми розвитку й актуалізації у навчанні. Саме ці механізми ми розглянемо в наступних розділах, вирішуючи завдання визначити ознаки кожного з компонентів процесу особистісно орієнтованого навчання історії в основній школі (мета, зміст, методи, засоби, форми та результати) у їх взаємозв'язку і взаємозалежності від потреб, інтелектуальних здібностей, емоційно-ціннісних ставлень та образів власного „Я” учнів.

У зв'язку з цим, особистісно орієнтоване навчання, на наш погляд, це такий тип взаємодії вчителів та учнів, при якому зміст і засоби навчання призводять до обов'язкових позитивних психологічних результатів, спрямовуючи особистість (як учня, так і учителя) до шляху її саморозвитку. Коли навчальний процес допомагає долати вікові соціально-психологічні кризи, допомагає учневі у кожному конкретному виді навчальної діяльності на уроці історії знаходити свій власний сенс і успішно здійснювати свою власну мету, реалізуючи себе через значущу справу, за таких умов цей навчальний процес набуває особистісно орієнтованого характеру.

Завдання

1. Що є предметом наукових досліджень методики викладання історії? Яка загальна мета методики викладання історії як науки? Виявіть у тексті лекції визначення головних завдань дидактики та методики і законспекуйте їх у робочих зошитах.

2. Визначте структурні компоненти поняття „процес навчання” (використовуйте схему О. Пометун „Процес навчання історії та його основні компоненти”), розкрийте власне розуміння кожного з компонентів процесу навчання.

3. Використовуючи дану таблицю, ви можете провести самодіагностику. Надайте відповіді на такі запитання: який тип інтелекту є вашою сильною стороною в навчанні? який вид емоційно-ціннісних ставлень до дійсності н. йськ спрямовує вашу діяльність у навчанні? до завдань якого характеру ви найбільш схильні і здатні? який образ „Я” частіше виникає у вашій самосвідомості („Я” – ...) в процесі навчання?

4. „Педагогічні закони виявляються в об'єктивних, необхідних, загальних і суттєвих зв'язках і залежностях між цілями, змістом, методами навчального процесу і його результатами, що проявляються в змінюванні знань, умінь, переконань і поведінки учнів

[161, с. 23]. Суть навчального процесу полягає в тому, що соціокультурний досвід у його різноманітності, багатомірності і складності *перетворюється* у знання, вміння, навички учня, в ідеали і якості особистості, у її інтелектуальний розвиток, світогляд і культуру” [161, с. 21]. Використовуючи текст теми (2.3) покажіть *механізми* перетворення соціокультурного досвіду учнів у особистісні якості (засобами навчального процесу).

5. Використовуючи текст теми, заповніть таблицю:

Орієнтовна модель особистості учня

Система психологічних якостей (сфер) особистості, що є основою й орієнтиром процесу особистісно орієнтованого навчання			
Інтелектуальні Здібності	Емоційні здібності	Вольові здібності	Самосвідомість – „Я-концепція”
1.Академічний інтелект	1.Пізнавальне емоційно-ціннісне ставлення	1..Готовність до виконання пізнавальних завдань	1.Образ „Я – знавець, історик”
2. ...	2. ...	2. ...	2. ...
3. ...	3. ...	3. ...	3. ...
4. ...	4. ...	4. ...	4. ...
5. ...	5. ...	5. ...	5. ...

ТЕМА 3. ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ІСТОРІЇ – ОГЛЯД ФІЛОСОФСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Наукова література про способи історичного пізнання. 3.2. Рольова концепція про шляхи осмислення історичних подій. 3.3. Сенси минулого та способи їх визначення на уроках історії.

3.1. Наукова література про способи історичного пізнання. Проблема способів історичного пізнання вирішується історією та філософією історії. Для методики історії ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки зміна концептуальних підходів до висвітлення й оцінки подій минулого ставить перед методистами завдання визначити нові філософсько-психологічні й педагогічні принципи вибору історичного матеріалу для вивчення в школі.

Єдиного розуміння способів пізнання історії серед науковців немає. Виходячи з аналізу філософської та історичної літератури, ми переконалися, що існує дві основні течії в розумінні цього процесу.

Представники однієї, матеріалістичної, досліджують історичний процес використовуючи раціональні підходи до вивчення минулого. Вони способи пізнання природи застосовують для пізнання життя суспільства. Закони матеріалістичної діалектики, визначені І. Кантом, застосовують і до пізнання історії. На цій основі виникає марксизм як теорія історичного матеріалізму (К. Маркс, Ф. Енгельс, В. Ленін та ін.). Як методологічна основа історичної науки у радянські часи, формаційна теорія перетворила історію у пошук фактів, що підтверджують закономірність процесу розвитку суспільства від однієї суспільно-економічної формації до іншої – прогресивнішої (марксизм). Для прихильників цієї течії факт відіграє підлеглу роль, він значущий настільки, наскільки підтверджує ті або ті положення теорії. Наприклад, виходячи з положення, що класова боротьба є рушійною силою розвитку суспільства, у структуру будь-якої шкільної теми про будь-яку країну в будь-яку епоху вводилися факти, які підтверджували висунутий теоретичний постулат.

Як аргумент наведемо витяг із змісту сучасного шкільного підручника з історії України для 9 класу Ф. Турченко і В. Мороко. Учням 14 – 15 років пропонують вивчення історії рідної країни в такому варіанті: „Тема 1. Українські землі у складі Російської імперії в кінці XVIII – в першій половині XIX н.. §1. Наддніпрянська Україна в системі міжнародних відносин в к. XVIII – в першій половині XIX ст. §2. Занепад кріпацьких відносин в Україні. §3. Зародження ринкових відносин. Початок промислового перевороту. §5. Зростання міського населення і розвиток торгівлі. §6. Антикріпосницька боротьба в Україні в першій половині й середині XIX ст. §7. Суспільно-політичні рухи в Наддніпрянській Україні в кінці XVIII – першій половині XIX ст. §8. Декабристи і їхні послідовники в Наддніпрянщині. Польський визвольний рух в Україні (20-і – 30-і рр. XIX ст.) §9. Кирило-Мефодіївське братерство. §10. Українські землі в складі Російської імперії в кінці XVIII – першій половині XIX ст.” [513, с. 420].

Навіть поверховий аналіз змісту цього розділу свідчить про те, що автори приділяють увагу розвитку історичних процесів на території Наддніпрянської України, тоді як розгорнуті факти про події минулого цього періоду практично не представлено. Якщо цей фрагмент проаналізувати глибше, то стає очевидним, що застосований підхід до відбору історичної інформації сягає своїм корінням практики радянської школи. Маємо на увазі той факт, що в радянській історичній освіті теоретичному матеріалу на уроках історії було відведено значне місце навіть у середніх класах для того, щоб вирішити головне освітньо-виховне завдання предмета – сформувати в учнів історичне мислення, засноване на ідеях діалектичного й історичного матеріалізму. Відповідно до цього завдання історичну інформацію структурували за трьома головними аспектами, що відображають формаційну теорію розвитку суспільства: а) історія розвитку господарства, економіки, виробництва (рівень розвитку виробничих сил – елемент „базису”); б) історія розвитку суспільних відносин, історія стосунків провідних класів суспільства, історія боротьби класів, соціальних рухів (рівень розвитку суспільно-виробничих відносин – елемент „базису”); в) історія культури (елемент „надбудови”). Весь історичний процес було представлено як історію виникнення закономірних протиріч між класом експлуататорів (власників засобів виробництва) і класом тих, кого експлуатували (раби, кріпаки, наймані працівники, робочі...). Природна боротьба між антагоністичними класами у суспільстві визначалася у якості рушійної сили розвитку суспільства, яка призводила до зміни однієї суспільно-економічної формації іншою, більш розвинутою.

Представники іншої, ідеалістичної, позиції розглядали у якості головного способу пізнання історії її суб’єктивне, ірраціональне, інтуїтивне „збагнення” (М. Бердяєв, Л. Гумільов, Є. Нікітін, О. Панарін, П. Сорокін, А. Тойнбі, Л. Февр, В. Феллер, П. Флоренський, М. Шелер, О. Шпенглер, К. Ясперс та ін.).

Так, на початку минулого століття видатні російські філософи й історики М. Бердяєв і П. Флоренський стверджували, що історію потрібно не тільки знати, її потрібно відчувати, *переживати*, усвідомлювати як власне життя, з нею потрібно *ототожнюватися* і, наче через власне життя, набувати через її пізнання досвіду любові, ненависті, зусиль, прагнень, втрат і силою цих переживань визначати свій образ „Я”. Так, П. Флоренський зазначав: „Без внутрішньої духовної творчості історії не існує” [530, с. 68].

М. Бердяєв писав: „Щоб проникнути в таємниці „історичного”, я повинен перш за все досягнути це історичне й історію як до глибини моєї, як до глибини мою історію, як до глибини мою долю” [58, с. 15]. Такий спосіб досягнути історію М. Бердяєв визначає, як „шлях глибокого ототожнення між моєю історичною долею й долею людства, завдяки якому людина може розпізнати власну рідну долю й у власній долі розпізнати історичну долю” [Там само]. При цьому він наголошував: „Потрібно, щоб, суб’єкт історичного пізнання в собі відчував і в собі розкривав „історичне” [Там само, с.18].

Своєрідно розумів метод історичного пізнання О. Шпенглер. На його думку, ще не існує специфічного історичного типу пізнання. Німецький учений

стверджував, що цією категорією називають методи пізнання, запозичені у фізики, у пізнанні природи. Так, в окремих явищах, відзначає він, відшукують зв'язок, причини й наслідки й це називають: займатися історичними дослідженнями. У роботі „Захід Європи” О. Шпенглер, указуючи на особливість і своєрідність пізнання історичних явищ, стверджує, що закони пізнання природи, відкриті І. Кантом, не відображають дійсних механізмів пізнання історії. Філософ стверджує, що „переживання, спостереження, порівняння, безпосередня внутрішня упевненість, точна фантазія – такими є засоби історичного пізнання взагалі” [562, с. 36]. З категорією „доля” філософ пов'язує суть історичного пізнання. Він пише: „...окрім необхідності причини дії – я назву це логікою простору, в житті існує ще необхідність долі – логіка часу, яка є фактом глибинної достовірності, яка направляє міфологічне, релігійне, художнє мислення й становить ядро і суть всієї історії в суперечність природі, але в одночас не піддається формам пізнання, які досліджено в „Критиці чистого розуму” [562, с. 9 – 10].

В. Феллер, автор „Вступу в історичну антропологію”, визначає історію, як „сферу життя особистості, сферу індивідуального, іменованого, чотиривимірного простору живих подій” і стверджує, що „природознавчий підхід до історії дуже вузький і не може слугувати основою створення тривалого фундаменту наук про дух” [535, с. 302]. Автор задається питанням: як уловити, пізнати, оцінити, реконструювати подію, зіставити, ввести в контекст, звести в систему? І стверджує, що пізнавати історичну подію необхідно в діалоговому режимі, у спілкуванні з нею як із суб'єктом, який збігається з міфом, із суб'єктивністю Бога й особи, з вільною людською волею [535, с. 303].

Ця позиція співзвучна тій, яку майже півстоліття назад висловив В. Франкл, який стверджував, що можливість духовного суцього „співчувати, співіснувати” іншому суцтому – це початкова здатність духовного існування, духовній реальності [541, с. 51].

Визначаючи особливості історичного пізнання, В. Феллер стверджує, що історичну свідомість слід вважати автономною по відношенню до того, що вважають науковим з погляду природознавства. При цьому він підкреслює той природний зв'язок, який існує в історичній свідомості з міфологічною, з естетичною свідомістю, з образотворчим і поетичним мистецтвом [535, с. 307].

Своєрідність історичного пізнання розкривав і Б. Расел. Він окреслював його як *інтуїцію* й відзначав, що „інтуїція є такий тип пізнання, який є свого роду інтелектуальною симпатією, за допомогою якої ми переміщаємо себе всередину об'єкта, з тим, щоб збігтися з тим, що є в ньому унікального й тому невимовного” [441, с. 46]. При цьому він спирався на погляди А. Бергсона, який захищав „інтуїцію” як шлях раптових збагнень, на протигагу „інтелекту” й природничому пізнанню.

Який шлях пізнання слід використовувати в школі? Аналіз підручників показав, що сучасна шкільна історична освіта все ще побудована на основі матеріалістичного розуміння історії, де основним суб'єктивним засобом

пізнання минулого є академічний інтелект особи, її раціональна свідомість. Акцент у навчанні роблять на висвітленні історичних процесів, а не історичних подій, а отже, і „співбуття”, як необхідна умова духовного співпереживання, співіснування відходить на другий план. Характер навчальних текстів такий, що не зачіпає емоційних, духовних аспектів особистості школярів, не викликає „душі прекрасні пориви”. Інакше кажучи, історичний матеріал, представлений у сучасних шкільних підручниках, переважно не відповідає етичним й естетичним потребам особистості, звернений виключно до її раціональної свідомості, а через перевантаженість його даними не актуалізує навіть ту потребу, на задоволення якої в основному спрямований, – пізнавальну. Вважаємо, що в цьому й полягає основна причина масової втрати інтересу школярів до минулого, до історії, яку ми констатували в ході дослідження.

Вивчення історії – того, що трапилося, відбулося, дійсно було в минулому, має в теоретичному пізнанні три рівні узагальнення – факти, явища, процеси. Наша позиція полягає в тому, що характер історичного матеріалу в 6 – 9 класах повинен бути таким, щоб „уроки історії” стали для підлітків джерелом їхньої духовної активності в пошуках і визначенні сенсів людського життя, щоб вони допомогли школярам у пошуках власних етично-естетичних ідеалів, шляхом виявлення в діяннях історичних осіб ознак людяності або лютості, честі або безчестя, благородства або підступності, милосердя або жорстокості. Історичні явища, властиві всесвітній історії або історії рідної країни, необхідно розглядати через призму конкретних історичних подій або вчинків їхніх учасників. Історичний час, кожен окремих його період, конкретна історична епоха, той або той історичний простір, на нашу думку, має бути відповідно до віку учнів „втілено” через яскраві образи історичних героїв або їхніх антиподів, через яскраві події, що відбувалися. При цьому дитина пізнає не тільки історію, пізнаючи історію людей, історію їхніх прагнень, здійснень та вчинків, вона пізнає себе, визначає в собі людське, усвідомлює й утверджує в собі образ „Я – людина”.

Німецький історик і філософ О. Шпенглер так визначав шлях і значення історичного пізнання щодо конкретної особи: „Історія – це образ, за допомогою якого уява людини хоче розуміння живого буття миру по відношенню до власного життя” [562, с. 8].

Як бачимо, визначаючи механізми історичного пізнання, філософи й історики відзначають, що історія відчутно впливає на розвиток *самосвідомості* особистості. Ю. Давидов вважає історичну пам’ять засобом, за допомогою якого стає людина людиною, народ народом, культура культурою. Збагнення історичного, на його думку, відбувається завжди через *досвід переживання* історії. При цьому історичне переживання, на його думку, завжди є індивідуально забарвленим особистим переживанням, завдяки якому включаються механізми самопізнання й самоусвідомлення особистості, а саме: а) усвідомлення власного етико-естетичного переживання історичних подій; б) усвідомлення мною саме мене, який *так* переживає минуле [151, с. 172].

Отже, процеси соціально-культурної, духовної ідентифікації людини прямо пов'язані з історичним пізнанням. Засвоєння історичної інформації для підлітка не має особистісного сенсу (через її невичерпність), якщо не є пусковим механізмом процесів духовного становлення особистості. Знати історію неможливо, а „осягати” в процесі духовної творчості, духовної праці – треба. А осягнути її можна тільки серцем, тільки душею, тільки силою яскравих, душевних переживань. Таким чином, предметом засвоєння на уроках історії повинні бути не лише *факти, поняття, зв'язки* історичної науки, але й ті моральні та естетичні *сенси* минулого, які вони містять. Знання швидко забуваються, а *сенси* історичних подій, прожитих серцем, залишаються з людиною на все життя, визначаючи не лише ціннісні орієнтації особистості, але і її конкретні вчинки, вибір життєвого шляху.

І. Лернер, досліджуючи проблему розвитку історичної свідомості, відзначав, що „історичне мислення – це розумова діяльність людини, спрямована на осмислення минулого, сьогодення й майбутнього” [297, с. 22].

Слово „осмислення” підкреслює суть цього розумового процесу як процесу виявлення смислів історичних подій. У тлумачному словнику української мови *смысл* – це „уявлення про щось, поняття, розуміння чого-небудь”; *осмыслити* – „усвідомити, осягнути розумом значення, сенс чого-небудь”. Те, що історичне пізнання є процесом пошуку смислів минулого, стверджували й філософи, й історики, наприклад, П. Рікер, зазначає, що історичні науки, на відміну від природничих, мають справу з виявленням сенсів і значень в історичних фактах. Тому свідомість і процес усвідомлення, за П. Рікером, повинні перерости в *самосвідомість*. Унаслідок цього свідомість не дана як безпосереднє бачення, сприйняття, а є рух у бік розкриття *смыслу* [448, с. 71 – 74].

На початку ХХ століття про значущість *осмислення* для процесу оволодіння історією писав і О. Шпенглер, який підкреслював, що питання не в тому, що самі по собі становлять історичні факти будь-якого часу, а в тому, що означає або на що вказує їх поява [562, с. 8].

М. Бердяєв у книзі „Смысл історії” указує на те, що історичного пізнання без пошуку особистісних смислів минулого не існує. Він пише: „Ви не зрозумієте жодну з великих історичних епох... інакше як шляхом історичної пам'яті, в одкровеннях якої пізнаєте власне духовне минуле, власну духовну культуру, свою батьківщину” [58, с. 16].

Отже, пошук смислів історичних фактів філософія історії та герменевтика вважають шляхом особистісного збагнення минулого, способом розкриття всебічних (і конкретно-історичних, і етично-естетичних) значень і смислів історичних подій, роботою глибинної, народної, духовної пам'яті, закладеної в кожному з нас життям попередніх поколінь.

Які ж шляхи визначення смислів історичних фактів? Ця проблема значуща як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

3.2. Рольова концепція про шляхи осмислення історичних подій. Серед філософських теорій про особливості сприйняття й оцінки історичних подій першочергове значення для нашого дослідження має рольова концепція н. йського філософа Є. Нікітіна, згідно з якою ставлення людини до історичного факту обумовлено тією точкою зору, тією позицією, з якої вона цей факт сприймає. При цьому позицію ми розуміємо як спосіб реалізації базових цілей і цінностей особистості в її взаєминах з іншими [357, с. 11].

Таких позицій, „світів”, на думку Є. Нікітіна, кілька: „Світ Всесвіту”, „Світ Суспільства”, „Світ Особистості”. Автор стверджує, що „людині властива здатність неначе вживатися в образ кожного з цих світів, ототожнюватися з ним і дивитися на світ „його очима”. Відповідно до того, чиїми очима ми в якийсь момент дивимося на який-небудь об’єкт – очима „Всесвіту”, „Суспільства”, „Особистості” – і виникає пізнавальне, етичне (моральне), естетичне ставлення до об’єкта, той, інший, або третій вид духовної діяльності, те, інше або третє духовне начало. Значення ж виділення цих трьох „транс-історичних начал” філософ убачає в тому, що це надає можливість розглядати, аналізувати весь процес матеріальної й духовної конкретно-історичної діяльності людини, народу, групи, класу, а не лише її позитивний (або інший) результат [Там само, с. 3 – 12]. Досліджуючи проблему єдності „трьох транс-історичних начал” (пізнавального, етичного, естетичного) духовного світу людини й людства, автор доводить, що порушення цієї єдності призводить до трагічного поєднання істини з аморальністю, знання з бездуховністю та н..

Виходячи з того, що в історії людства, а особливо у ХХ столітті, часто „від імені добра і в ім’я істини здійснювали безпрецедентні злочини” (Ю. Давидов), стає очевидним, що процес навчання й виховання засобами історії неможливо будувати на принципах якихось абстрактних ідей. Позиція Є. Нікітіна для педагогів та істориків приваблива тим, що дає можливість вивчати історичний процес не з погляду його відповідності чи невідповідності якійсь конкретній нормі, думці, погляду, теорії, а здійснювати в комплексі *пізнавальний, етичний, естетичний* підходи до аналізу історичних фактів, виявляючи в кожній конкретній історичній події її конкретно-історичні, етичні, естетичні смисли, що відповідає духовним потребам кожної дитини. Це дозволить визначити, що є в кожному факті істинним, добрим, красивим. Про подібний спосіб аналізу життєвих подій говорив ще на початку ХХ століття філософ і соціолог П. Сорокін. Визначаючи етику як теоретичну науку, він стверджував, що „у науки є для доказу тільки один шлях: шлях порівняльно-історичного й індуктивного дослідження, шлях, що йде не від „норм”, а шлях вивчення ... сушого, того, що є...” [484, с. 343].

Отже, філософська теорія Є. Нікітіна дає нам можливість визначити головні шляхи, якими має відбуватися засвоєння учнями історичного матеріалу з тим, щоб забезпечити духовний розвиток особистості в єдності її „транс-історичних начал”: пізнавального – як прагнення до істини, етичного – як прагнення до добра, естетичного – як прагнення до краси. Загальну стратегію цього шляху можна відбити в таких етапах:

- 1) усвідомлений вибір позиції, щодо сприйняття історичних подій: „Всесвіту”, „Суспільства”, „Особистості”;
- 2) актуалізація відповідного особистісного ставлення;
- 3) виконання відповідного виду діяльності;
- 4) рефлексія як механізм усвідомлення якості власного емоційно-ціннісного переживання, духовно-душевного стану в усій його повноті й значущості для власного існування „тут і зараз”, у „співбутті” з минулим.

Шлях „збагнення” минулого може проходити й у зворотному напрямку – від організації діяльності (пізнавальної, етичної або естетичної, тобто оцінної) до актуалізації відповідного (пізнавального, етичного, естетичного) особистісного ставлення до факту, який вивчають, а потім – через усвідомлення власних переживань – до визначення особистісної позиції, суть якої може бути сформульована у вигляді власного оцінного судження конкретно-історичного, етичного й естетичного характеру.

Відповідно до теорії філософа Є. Нікітіна, існує кілька позицій оцінки, які допомагають знайти різні смисли у фактах минулого. За твердженням філософа, виходячи з цих позицій, ми можемо спостерігати три види смислів щодо оцінки подій дійсності (історичної чи сучасної): конкретно-історичні, етичні, естетичні.

Перша позиція (точка зору) – це смисли з погляду „Всесвіту”, тобто *конкретно-історичні смисли* минулого, які визначають учені-історики. Згідно з матеріалістичною історичною наукою конкретно-історичний сенс минулого може бути розкрито відповідно до принципів історизму. Історизм припускає розгляд будь-якого явища як ланки в ланцюжку інших подій, які відбуваються у світі, спрямовує людину на осмислення будь-якого явища з урахуванням того, як воно виникло, розвивалося й змінювалося, як це було пов’язано з іншими подіями, з конкретним досвідом історії [291, с. 329].

Відомий радянський методист О. Кінкулькін дає історизму таке визначення: „Принцип історизму – невід’ємна частина діалектико-матеріалістичного світогляду. Історизм... полягає в тому, що історичне явище розглядають: історично, тобто... у зв’язку з іншими явищами, з конкретними умовами епохи; у зв’язку з досвідом історії, на тлі всього історичного процесу – не лише в національних рамках, але й з урахуванням розвитку інших країн; у зв’язку не тільки з минулим і сучасністю, але й з метою встановлення тенденцій його розвитку в майбутньому” [227, с. 100].

Отже, наявність наукового, конкретно-історичного сенсу минулого в інформаційному компоненті змісту історичної освіти обумовлює й актуалізує таку особистісну позицію кожного учня до подій минулого, яку ми можемо визначити як „стан допитливої неупередженості ученого-історика” (Б. Расел). Як уже було вказано, філософ Є. Нікітін визначив цю позицію як „погляд Всесвіту”. Саме ця позиція адекватна пізнавальній діяльності, оскільки є її емоційною основою, мотивувальним чинником, актуалізує пізнавальний інтерес до історії, пізнавальне ставлення до минулого. Суть позиції „Я – історик” (позиція людини, яка прагне до істини в пізнанні минулого) полягає, за

твердженням учених, у конкретно-історичній оцінці минулого. Носіями конкретно-історичного підходу до аналізу історичних фактів, на думку Б. Расела, є вчені-історики. Філософ характеризує якість мислення історика й окреслює його особисту позицію щодо історичного матеріалу як таку, яка закликає у сфері пізнання до тієї широти спостереження, до тієї „особистої незацікавленості й тієї свободи від практичних упереджень”, які забезпечують історикові наявність інтелектуальної допитливості, що характеризує сьогодення вченого [441, с. 46, с. 49]. Розмірковуючи про шляхи наукового пізнання, Б. Рассел писав: „Фактично ж як інтуїція, так і інтелект розвинулися тому, що вони корисні. Вони корисні, коли повідомляють істину, а якщо брешуть, то шкідливі” [Там само, с. 47].

Про те саме пише й О. Шпенглер: „Для дійсного мислителя не існує абсолютно правильних або неправильних точок зору. Для мислителя вони мають значення всі, або не має жодна” [552, с. 34]. Емоційно й наполегливо німецький історик і філософ доводить, що кожному свідомому історикові має бути властиве усвідомлення, що його „неспростовні істини” й „вічні переконання” є істиною тільки для нього, правильні тільки в його аспекті світу і його обов’язком є шукати... інші істини, які виражають люди інших культур [Там само, с. 32].

У сучасній шкільній історичній освіті, наприклад, у Німеччині такий підхід наявний навіть у шкільних програмах. Так, у Гессенській шкільній програмі з історії зазначено, що історія не є „колекцією фактів”, а формується питаннями, які поставлено до минулого. У пояснювальній записці до цієї шкільної програми зауважено, що учні, коли йдеться про історію, повинні розуміти, що в будь-якому випадку мається на увазі „реконструкція” минулого, процес і результат якої залежить від тлумачення історичних подій (або історичних джерел) різними авторами. У програмі наголошено, що автор історичного твору не може бути повністю вільним від особистого погляду на історичну подію, він завжди надає лише власне бачення минулого, тому важливо, щоб учні розуміли, що історію можуть використовувати з політичними й пропагандистськими цілями, можуть „створювати” відповідно до конкретних політичних інтересів і попередніх установок [3, с. 2].

Суть конкретно-історичного, наукового підходу до вивчення історії розкриває сучасний філософ, історик О. Панарін, який пише: „Якщо з об’єктивного боку наука відповідає критерію, який перевіряють у досвіді, то з суб’єктивного боку для неї характерна здатність давати інформацію, що бентежить, але не зважає на наші переваги, наші уявлення про належне й бажане” [537, с. 8].

Отже, „Я-концепція” особистості на уроках історії при позитивних результатах процесу навчання поповнюється дуже важливим образом, який і забезпечує, і забезпечується успішною й емоційно насиченою пізнавальною діяльністю, – „Я – історик”. Саме цей образ особистості відстоював В. Ключевський, коли стверджував на своїх лекціях, що „кожен з нас,

визначаючи завдання й напрями своєї діяльності, повинен бути хоч трохи істориком, щоб стати свідомим і сумлінним громадянином” [235, с. 44].

Отже, ми повинні визначити, що маємо на увазі, коли говоримо про пошук конкретно-історичних сенсів минулого. На нашу думку, цей механізм складається з такого:

1) установлення особистісної рольової позиції „Я – історик”, яка властива і учневі, і вчителю, якщо йдеться про визначення конкретно-історичного сенсу історичної події;

2) переживання „неупередженого” пізнавального ставлення до історії, основою якого є ціннісне ставлення до істини;

3) усвідомлення, чи є достатньою й необхідною кількістю фактів, щоб на їх основі визначити конкретно-історичний, об’єктивний смисл історичної події;

4) усвідомлення й переживання цього сенсу як результату прагнення до наукової історичної істини, як до особистісно-значущої мети.

Потрібно, щоб цей сенс природно міг бути виведений з поданих фактів, щоб він узагальнював розповідь, текст, ставав підсумком пізнавальної діяльності учнів з аналізу історичних фактів і джерел, щоб він був зрозумілим, наочним і переконливим. Недопустимі такі ситуації, коли оцінні думки в шкільних підручниках подають без відповідної аргументації. У сфері пізнання головним відчуттям, головною емоцією для будь-якої людини, а тим більше, для підлітка, повинне стати прагнення до істини. Тому ми підтримуємо досвід тих авторів підручників, які конструюють навчальні тексти не як істину в останній інстанції, а як пошук відповідей на ті питання, що цікавлять нас в історичному досвіді людства або свого народу.

Як приклад наведемо назви пунктів §25 підручника історії стародавнього світу для 6 класу авторів О. Бандровського і В. Власова (2006 р.). Тема: „Створення Афіньської держави”. Назва пунктів параграфа: 1. Якою постає історія Аттики з міфів? 2. Що визначало життя населення Аттики VIII – VII ст. до н. е.? 3. Чому з ім’ям Солон зв’язують виникнення афіньської демократії? 4. Які особливості мала тиранія Пісістрата? Чому з ім’ям Клісфена пов’язують завершення формування Афіньської держави? [42, с. 136 – 141].

Зрозуміло, що назви параграфів спеціально сформульовано так, щоб актуалізувати пізнавальне ставлення школярів до предмета. Вважаємо, що методично це фахова позиція.

Наведемо ще один приклад підручника, тексти якого свідчать про те, що його автори, В. Власов і О. Данилевська, прагнуть, перш за все, викликати пізнавальний інтерес молодших підлітків до історії. От як, наприклад, звучать у підручнику назви деяких параграфів: §4. Ключі від скарбів. §5. Загадкові назви. §7. Відома й чутна в усіх кінцях землі. §13. Епоха героїчних походів. §21. Грозові роки [100, с. 3 – 4]. Як показало проведене нами анкетування, зміст параграфів, як і їхні назви, є привабливим і цікавим для учнів.

Таку позицію авторів навчальних текстів вважаємо історико-педагогічною, тобто спрямованою на те, щоб актуалізувати засобами навчальних історичних текстів інтерес школярів до предмета, виховати в них

безпосереднє, вільне від тиску вчителя, ціннісне ставлення до процесу пізнання минулого як до глибини *мого* минулого, як до глибини *моєї* історії (М. Бердяєв). У такій ситуації головним критерієм ефективності навчання є прагнення школярів до істини, що відверто відчувається і яке вони реалізують в активній і позитивно сприйнятій пізнавальній діяльності на уроках історії.

Друга позиція (точка зору), відповідно до якої відбувається сприйняття подій минулого, за твердженням Є. Нікітіна, – це точка зору „Суспільства”. Ця позиція відкриває людині *морально-етичні сенси* історичних подій. Моральні смисли властиві кожному історичному факту і їх можна виявити, поглянувши на події минулого з погляду їх відповідності (або невідповідності) інтересам, цінностям тих, чи тих соціальних груп (людства взагалі, окремої нації, певного народу, соціального класу чи групи, тощо). Інший сучасний філософ, Ю. Давидов, обґрунтовує морально-етичний підхід до оцінки історичних подій тим, що люди самі створюють свою історію. Створюють її при повному розумі й тверезій пам’яті, визнаючи власні цілі й самостійно підбираючи до них ті чи ті засоби. Саме тому їхні здійснення, їх вчинки й результати цих здійснень і вчинків доступні оцінці в поняттях моралі і етики [151, с. 181].

Отже, пізнання минулого немислиме без збагнення етичних смислів „історичного” [58, с. 7]. Особливо слід зазначити ту обставину, що етичних сенсів історичного факту може виявитися кілька, оскільки вони відображатимуть інтереси й погляди різних груп людей. Ці соціальні позиції (пригадаємо, що вони відображають ідеали й цінності людей), з яких можуть оцінювати одну й ту саму подію, забезпечують різницю в характері сприйняття, переживання й ставлення до цієї події представниками різних позицій. Отже, морально-етичні смисли історичних фактів по-різному переживають з різних соціальних позицій. Які ж це позиції? Визначити їх можна, якщо серед систем етичних цінностей виділити ті, що відповідають інтересам, ідеалам, цінностям певної групи людей. Так, Є. Нікітін виділяє кілька систем (шкал) етичних цінностей: загальнолюдську, національну, народну, державну, класову, релігійну, групову, індивідуальну. Якщо оцінювання історичного факту відбувається з поглядів різних систем етичних цінностей, то оцінки тієї самої події можуть бути не тільки різними, але й протилежними [357, с. 6], наприклад, з погляду радянської історіографії, події жовтня 1917 року в Петрограді визначають як Велику жовтневу соціалістичну революцію, а з погляду національно орієнтованих сучасних українських істориків ці ж події оцінюють як Жовтневий більшовицький переворот. Така різниця в оцінках свідчить лише про те, що на наукову позицію істориків тиснуть соціально-політичні інтереси й позиції, які в педагогічній і методичній літературі названо „соціальним, або державним замовленням”, наприклад, зусилля радянської історичної освіти були спрямовані на те, аби партійно-класовий підхід до аналізу історичних фактів був представлений як об’єктивна наукова позиція, єдина правильна для тих, хто вивчає історію. Упевненість у тому, що партійно-класовий підхід до аналізу історичних фактів втілює в собі науковий, вирізняє

прибичників цього підходу і є невід'ємною рисою формаційного підходу до пізнання історії [298, с. 28].

Для сучасного періоду розвитку історичної науки в Україні характерний національний підхід до аналізу фактів і явищ минулого. Суть цього підходу полягає у визначенні національних смислів минулого як пріоритету історичного пізнання, як критерію оцінки історичних фактів. Сьогодні його широко реалізують автори шкільних підручників з вітчизняної історії. От як, наприклад, розуміють автори одного з них сутність цього підходу: „Український народ, звільнившись від вікових пут, які сковували його національну ходу, здобув невід'ємне право на власну історію” [472, с. 3].

Отже, не можна не погодитися з представниками історіософії й філософії історії, які стверджують, що морально-етичних сенсів історичних подій існує стільки, скільки суспільних інтересів або ціннісних шкал і позицій, з яких відбувається оцінка минулого (загальнолюдські, національні, народні, державні, громадянські, класові, групові, партійні та ін.) [58; 68; 357; 484; 485; 505; 531; 546; 547; 562 та ін.]. У цих умовах, завдання авторів підручників полягає в тому, щоб так скласти навчальний історичний текст, на його основі якого можна було би визначити головні морально-етичні сенси історичної події, виходячи з кількох позицій, наприклад, загальнолюдської, патріотичної, громадянської. При цьому всім, хто пише підручники з історії, слід пам'ятати слова видатного філософа й психолога В. Франкла про те, що сенс можна лише „знайти”, його не можна „дати”. Про це ж пише й П. Сорокін, відзначаючи, що „шлях вивчення моральних явищ є шлях порівняльно-історичного і індуктивного дослідження ... шлях вивчення суцього, того, що є, шлях сходження від „суцього” до „належного” [484, с. 342].

На нашу думку, саме наукова позиція П. Сорокіна, дає можливість адекватно підійти до проблеми етичної оцінки конкретних вчинків історичних діячів. У цій оцінці він рекомендує виходити з „психічних процесів, що відбуваються в психіці кожного члена суспільства при тому чи тому вчинку” [485, с. 51]. П. Сорокін наводить власну класифікацію актів поведінки й відповідних їм реакцій. Підставою цієї класифікації він визначає форму психічної реакції людини на ту ситуацію, що склалася. Видатний соціолог стверджує, що кожен з актів поведінки, який ми сприймаємо, викликає в нас неоднакові переживання й відповідно неоднакові форми реагування на них, зокрема:

1) акти, які ми сприймаємо як „належні”, не викликають в нас ні переживань ворожнечі, ні переживань ненависті... Сама форма цих актів не викликає в нас ані відрази-відштовхування, ані тяжіння-прихильності. Вони нормальні, справедливі, а тому ми сприймаємо їх позитивно, як належне;

2) інше переживання виникає на акти поведінки, що є „бажаними” для людини. Тут кожен у відповідь на подібний акт відчуває на адресу суб'єкта дії особливу прихильність, вдячність, любов, симпатію й бажання, у свою чергу, надати послугу. Сам же акт здається нам чимось бажаним і таким, до чого ми маємо емоційне тяжіння, прихильність.

3) нарешті, у відповідь на вчинки, що є „забороненими” в суспільстві, ми реагуємо у формі переживань або актів ворожнечі, недружелюбності й ненависті на адресу їхніх суб’єктів; у нас мимоволі виникає бажання відпарувати незаконний замах і помститися. Сам же акт викликає в нас переживання відрази й відштовхування до такої форми поведінки [Там само, с. 31 – 155].

З викладеного П. Сорокін робить висновок: яким є кожен акт поведінки – таку саму реакцію він викликає. Але для нашого дослідження особливо важливим є таке твердження ученого: відповідно до того, як людина сприймає акт поведінки – чи то як *заборонений*, чи як *рекомендований (належний)*, чи як *бажаний*, – вона й реагуватиме на цей акти – *ворожо*, *нормально (належно)* або *схвально*. Усе залежить від характеру психічного життя, переконань і світогляду індивіда, створюваних різними чинниками. Зміст кожного розряду як акцій, так і реакцій, як уже було сказано, може бути різним для різних індивідів, але саму якість указаних розрядів і описаних форм реагування на кожен з них задано в поведінці кожної людини. Далі соціолог визначає названі акти й відповідні ним реакції таким чином:

- а) подвиг – винагорода;
- б) злочин – покарання;
- в) дозволений акт – належна реакція [Там само, с. 59 – 60].

Погляди двох філософів, П. Сорокіна та Є. Никітіна, життєві й наукові дороги яких розділяє три чверті століття й ціла історична епоха, сходяться в одному – адекватну оцінку історичним або поведінковим актам можна дати лише виходячи з психічних переживань, станів, позицій індивіда. П. Сорокін, наприклад, писав з цього приводу: „Не можна ознаки класу „злочинних” актів шукати поза психікою... Злочинним буде й може бути той чи той акт не сам по собі, а лише в тому випадку, коли в психічному переживанні кого-небудь його кваліфіковано як злочинний” [Там само, с. 31 – 155]. Отже, загальною ознакою всього класу злочинних актів і злочинної поведінки (з погляду будь-якого індивіда) буде наявність протиріччя їх з поведінкою й актами, усвідомленими як дозволені та належні. *Це сприйняття акту поведінки як такого, що „суперечить” нормі, приводить у дію відштовхувальну емоцію.* Це визначення за його логічним характером абсолютне, але за змістом самих актів, що викликають ці переживання відрази, „забороненого” в тому чи тому індивідові, воно відносне. Якщо один і той самий акт, стверджує соціолог, або ряд актів перечитиме шаблону „належної” поведінки для цілої групи людей, то цей акт буде злочином для всієї цієї групи. А оскільки групи взаємодіючих індивідів відомі під різними назвами: тотемного клану, роду, сім’ї, церкви, наукового суспільства, держави, – тож можуть бути акти, злочинні з погляду тотему, роду, сім’ї, держави, церкви тощо, якщо вони викликають у психіці їхніх членів відповідні переживання й реакції. Так П. Сорокін визначає суть актів, що є злочинними з погляду колективу [Там само, с. 31 – 155]. Якщо вчинок не суперечить переживанню „норми”, то група завжди розглядає його як морально-позитивний, на противагу злочинним актам, завжди кваліфікованим

як акти морально-негативні. Подвиг як акт поведінки відрізняється відповідністю до уявлень про „бажане”, для нього характерна добровільність у здійсненні саме добродійних (услужних), рекомендованих актів. Реакцією на нього є переживання прихильності, вдячності, тяжіння в усієї групи.

Отже, представлена наукова позиція ще раз доводить відносність морально-етичних оцінок минулого з різних соціальних позицій. У зв'язку з цим є очевидним, що особистісно орієнтоване навчання історії в школі має значні можливості й величезний культурологічний потенціал у тому випадку, якщо на уроках історії через факти минулого розкриватиметься належний, рекомендований і злочинний типи людської поведінки в різні історичні епохи та з погляду різних соціальних груп. А при цьому – виявлятимуться індивідуальні емоційні реакції кожного школяра на представлені факти як на прояви або подвигу (емоційне тяжіння), або злочину (емоційне відторгнення), або належної поведінки (позитивне переживання норми) .

Таким чином, психологічну основу моральної оцінки дій історичних особистостей становить сприйняття їхніх вчинків як морально-позитивних (бажані або нормальні) або як морально-негативних (злочинні). Отже, у кожній суспільній групі й у всіх суспільних стосунках ми повинні побачити розрізнення цих трьох розрядів: належних, злочинних і подвижницьких (бажаних) актів поведінки [Там само, с. 57 – 80]. Саме індивідуальне розуміння й переживання кожного конкретного акту поведінки історичних особистостей як належного, злочинного, або як подвижницького дає можливість школяреві дати йому відповідну морально-етичну оцінку.

На нашу думку, головне на цьому шляху – це пошук, спрямований на визначення, усвідомлення етичних смислів минулого. Це праця душі, зусилля людського духу, спрямоване на пошук власних, особистих морально-етичних сенсів історичних подій. Такий власний пошук морально-етичних сенсів минулого складається з таких операцій:

1) свідомо зайняти певну соціально-рольову позицію щодо історичних фактів: „Я – людина”, „Я – громадянин”, „Я – представник ... цивілізації”; „Я – патріот своєї Батьківщини”, „Я – особистість” тощо; визначити, чи достатня кількість фактів для того, щоб усвідомити сенс історичної події з певної (наприклад, загальнолюдської) морально-етичної позиції;

2) знайти етичний сенс історичного факту відповідно до конкретної системи морально-етичних цінностей; на цій основі адекватно усвідомити й емоційно пережити факти минулого. Поставитися до них з погляду тієї системи морально-етичних цінностей, яка відповідає вибраній позиції, і таким чином актуалізувати ті морально-етичні ставлення до історичних подій, які відповідають уявленням про „благо”, „зло”, „норму” відповідно до цієї позиції у вибраній системі етичних координат;

3) повною мірою усвідомити й пережити етичний сенс факту як такий, що має особистісне значення, і виразити своє ставлення до нього в оцінному судженні (віднести його до подвигу, злочину або до прояву належного). При цьому відшукати в історичній або теперішній дійсності приклади відповідних

типів людських реакцій на такі вчинки: винагорода, покарання, прийняття як належне.

Здійснена за таким алгоритмом моральна оцінка фактів минулого надає можливість учням усвідомити й пережити моральні смисли минулого з різних соціальних позицій і на цій основі привласнити певні духовні та етичні цінності людства.

У разі, коли автори підручників усвідомлюють об'єктивну наявність у структурі історичної інформації етичних смислів, вони забезпечують їх ефективний пошук школярами. Так, у підручнику до пропедевтичного курсу історії України в розповіді „Повчання Мономаха” розкрито етичний сенс послання Володимира Мономаха синам. Текст супроводжує завдання: „Знайдіть у тексті розповіді вислови Володимира Мономаха. Поясніть їх смисл. Що заповів нащадкам Володимир Мономах? Чому? Для чого?” [100, с. 62]. На жаль, як показав проведений нами аналіз, більшість підручників з історії для базової школи містять завдання ціннісно-сміслового типу в дуже обмеженій кількості.

Третя позиція (точка зору), відповідно до якої за твердженням Є. Нікітіна, сприймають події минулого, це погляд „Особистості”. Ця позиція надає можливість розкрити естетичні (особистісні) смисли минулого, тобто естетичні сенси історичних подій, які відчуває кожна людина через власні переживання трагічного, героїчного, жахливого, величного, прекрасного. Розкриття й пошук особистісних морально-естетичних сенсів минулого і є, на нашу думку, головним завданням *шкільної* історичної освіти.

Актуалізація особистісної (естетичної) позиції до сприйняття фактів минулого, пошук особистісних смислів історичних подій містить, на нашу думку, такі етапи:

1) учень займає усвідомлену „особистісну” позицію щодо аналізу історичних фактів („Я – особистість”). При цьому основою оцінки є духовний світ, власна думка, ціннісні орієнтації особистості. Обираючи позицію, учень усвідомлює, чи достатньо історичного матеріалу для того, щоб адекватно його пережити й оцінити естетично, тобто з погляду власних духовних цінностей;

2) учень співвідносить події минулого з власною системою моральних й естетичних цінностей; установлює їхній збіг або протилежність з нею і, відповідно до цього, визначає естетичні смисли цих історичних фактів з власної особистісної позиції;

3) учень за встановленими смислами дає особистісну естетичну оцінку у формі оцінного судження. При цьому емоційно й повно відчуває особистісний сенс історичної події, так, ніби це факти його власного життя.

Проведений нами в ході експериментальної роботи аналіз текстів шкільних підручників у базовій школі свідчить, що лише деякі з них (епізодично й не системно) містять завдання, спрямовані на усвідомлення учнями власного, особистісного ставлення до минулого [42; 44; 88; 100; 101; 103; 104; 181; 209; 398; 472 та ін.]. Переважна більшість шкільних підручників історії таких завдань не містить.

Усе сказане дозволяє зробити висновок, що відбір історичної інформації для організації процесу особистісно орієнтованого навчання історії в школі повинен забезпечити таку її кількість, такий її характер, такий відповідний спосіб її подання, щоб розкрити у взаємозв'язку й у комплексі всі – конкретно-історичні, морально-етичні, естетичні – смисли минулого. За таких умов ми створимо засобами змісту історичної освіти те середовище, ті умови, той „зовнішній зміст” освіти, який забезпечить надбання „внутрішнього змісту”, актуалізацію особистісного досвіду, орієнтацію учнів у світі людських цінностей та у виборі шляху особистісного розвитку, адже саме на ці освітні пріоритети вказують практично всі автори особистісно орієнтованих концепцій освіти [82 – 84; 463 – 466; 473; 555; 556 та ін.].

3.3. Смисли минулого та способи їх визначення на уроках історії. На засадах представлених у цьому розділі наукових поглядів ми уявляємо особистісно орієнтований підхід до побудови процесу навчання історії в школі наступним чином.

Вивчення минулого на уроках історії повинне в комплексі актуалізувати духовні потреби особистості: пізнавальну, етичну, естетичну. У базовій школі історичне пізнання має бути спрямоване на комплексне „відкриття” в історичному матеріалі конкретно-історичних, етичних, естетичних смислів історичних подій. Інакше кажучи, історичне пізнання повинне містити як раціональні, так й ірраціональні, інтуїтивні механізми сприйняття й осмислення минулого. Якщо відбір історичної інформації й способів її подачі співвідноситься з психологічними й духовними потребами особистості учнів, тоді результати навчання виражаються не лише у функціональному вигляді (знання й уміння), але й у психологічному (переживання, ставлення). У школярів гармонійно розвиваються пізнавальне, етичне й естетичне ставлення до дійсності, завдяки чому учні добре орієнтуються в смислах людського життя, оптимістично й позитивно вибудовують власний життєвий сценарій, визначають свій образ в майбутньому житті. Якщо історичне пізнання супроводжує етична й естетична оцінки минулого, у школярів розвивається аксіологічна свідомість, розвивається здатність оцінювати факти з різних позицій. Отже, учні на уроках історії комплексно й мотивовано включаються в різні види духовної діяльності. Якщо пригадати теорію особистості Е. Мунье, то, на його думку, саме таким і є засіб розвитку особистості – через діяльність, через „втілення в праці”. Якщо дитина на уроках історії займається й пізнавальною, й етичною, й естетичною діяльністю, духовний світ підлітка розвивається в комплексі, актуалізується й задовольняється вся гамма духовних потреб особистості (пізнавальні, моральні, естетичні).

Реалізація пізнавального, етичного, естетичного ставлення стосовно аналізу історичних подій пов'язана з ідеєю перевтілення в „іншого”, яку в психології розробляли автори теорії „ролей” (Е. Бернс, Т. Харріс і ін.). На їхню думку, процес „перевтілення” („ототожнення” – за М. Бердяєвим і П. Флоренським) забезпечує не лише адекватне осмислення подій, які

відбуваються або відбувалися, але і їх відповідне емоційне переживання. Емоційне переживання „відкриває” учневі смисли минулого. При цьому, відшуковуючи смисли чужого життя в далекому минулому, підліток закономірно звертається до усвідомлення й визначення смислів власного життя. Інакше кажучи, пізнання історії для учнів не має сенсу, якщо воно не вмикає процеси самопізнання, самоусвідомлення, саморозвитку і вибору життєвих орієнтирів, відірване від них.

У зв'язку з цим теоретичну основу особистісно орієнтованого навчання історії в школі становлять погляди видатних істориків і філософів (М. Бердяєв, Є. Нікітін, Б. Рассел, П. Сорокін, П. Флоренський, О. Шпенглер та ін.) про особливості процесу „збагнення” історії, який являє собою „шлях установлення тотожності між людиною та історією” й виражений у ціннісному переживанні минулого. Таке переживання історії є духовною, історичною творчістю, роботою уяви, результат якої – „перенесення” свого „Я” у відповідну історичну ситуацію й „перенесення” цієї історичної ситуації у світ свого „Я” [58, с. 27].

Такий процес духовної творчості, роботи уяви, свідомості, емоцій, пов'язаний з процесом культурно-історичного самоусвідомлення та ідентифікації особистості, потребує значної кількості зусиль, часу, певного змісту історичної інформації й відповідного розуміння з боку учителів категорій „зміст історичної освіти”, „методи, засоби й форми навчання історії в школі”, „результати навчання”, які ми розкриємо в наступних розділах.

Завдання

1. На які головні шляхи пізнання історії вказує історична і філософська література? Який шлях пізнання історії ви використовуєте у власному досвіді?
2. У чому сутність рольової концепції Є. Нікітіна. Яке значення для учителя історії має її використання у педагогічній практиці?
3. Які позиції щодо оцінки історичних подій і явищ визначає Є. Нікітін? Надайте характеристику кожній.
4. Визначення смислів історичних фактів – головне завдання уроків історії. Чи погоджуєтесь ви з цією думкою? Власну позицію обґрунтуйте.
5. На які смисли в історичному матеріалі вказує історична та філософська література? Проаналізуйте текст ... параграфа підручника історії стародавнього світу і визначте, які смисли містить і розкриває наведений у ньому історичний матеріал.
6. Які засоби актуалізації на уроках історії пізнавальних, моральних, естетичних емоційно-ціннісних ставлень учнів до дійсності?

ТЕМА 4. МЕТА І ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ – ГОЛОВНА ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ

4.1. Стратегічні орієнтири і тактичні цілі шкільної історичної освіти. 4.2. Визначення категорії „зміст шкільної освіти” у дидактичній та методичній літературі. 4.3. Зміст шкільної історичної освіти в особистісно орієнтованому навчанні.

4.1. Стратегічні орієнтири і тактичні цілі шкільної історичної освіти. Стратегічна мета шкільної історичної освіти визначена у Державному стандарті базової і повної середньої освіти з освітньої галузі „Суспільствознавство” (О. Пометун, Л. Калініна). Вона спрямовує шкільну історичну освіту на підготовку учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій; формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, розвиток правової свідомості, економічного мислення; формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок; формування в учнів почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційно-оцінної діяльності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини.

Як бачимо, за стандартом освітньо-виховний процес навчання історії в школі має особистісно орієнтовану спрямованість. Такий підхід до визначення мети історичної освіти, що характеризується не предметною, а особистісною спрямованістю, дозволяє повністю виявити освітньо-виховний потенціал історичного матеріалу, розкрити не тільки його предметні, конкретно-історичні смисли, але й моральні, й естетичні, і соціальні, психологічні, і особистісні сенси минулого з тим, щоб навчання історії в школі стало засобом морального, духовного зростання юної особистості.

Мета діяльності завжди є її мислимим результатом (К. Маркс), що спочатку існує лише в думках, а потім цілеспрямовано утілюється в життя. Особистісно орієнтоване навчання історії в школі спрямовано на досягнення духовно-психологічних результатів навчання. Духовно-психологічні результати навчання історії в школі розуміємо як комплексний розвиток духовних потреб і психологічних здібностей особистості, як актуалізацію системи певних емоційно-ціннісних ставлень особистості, як розвиток в учнів усіх видів інтелекту, що притаманні людині (академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний); а також як становлення позитивної „Я-концепції” кожного учня, яка забезпечить почуття самоповаги, відчуття визнання іншими людьми, процес самоідентифікації.

Таким чином, головна стратегічна мета шкільної історичної освіти полягає в тому, щоб на уроці історії забезпечити кожному підліткові, у процесі пізнання минулого людства „зустрітися” і з самим собою, зі своїм духовним світом, тобто включитися у процес пізнання і усвідомлення власної особистості. Педагогічно організований процес збагнення минулого тільки тоді стає особистісно орієнтованим, коли перетворюється на засіб усвідомлення і переживання кожним школярем смислів людського буття, а в співвідношенні з ними – у засіб усвідомлення власних життєвих смислів і цінностей, можливостей і обмежень. К. Юнг писав, що вічні істини не можуть передаватися механічно, але в кожному епоху повинні знов народжуватися з людської душі [555].

Отже, стратегічні орієнтири шкільної історичної освіти за особистісно орієнтованим підходом ми можемо визначити як забезпечення процесу культурного і духовного самовизначення та самоідентифікації особистості кожного школяра засобами історичної освіти. Це означає, що учень має можливість:

- торкаючись минулого людства, вивчаючи історію стародавніх цивілізацій, відчувати і осмислити себе часткою загальнолюдської культури, нащадком створювачів загальнолюдських цінностей культури – людиною;
- засвоїти історію Європи, як власну історію, відчувати і осмислити себе причетним до європейської цивілізації, до європейських цінностей, стати демократично орієнтованою людиною – європейцем; а при цьому усвідомити особливості православної (О. Шпенглер) цивілізації і культури, збагнути їх культурологічні цінності, визначити міру власної духовної причетності до історії слов'янського та православного світів;
- усвідомлюючи жорстокі уроки загальної з сусідніми народами історії, вчитися у минулого необхідності толерантної і розуміючої взаємодії як між окремими людьми, так і між окремими державами, націями, народами;
- вивчаючи історію рідної країни і свого народу, інтеріоризувати цінності національної культури; співпереживаючи основним подіям вітчизняної історії, пройти процес становлення і розвитку громадянських відчуттів і мотивів, стати свідомим громадянином України – українцем.
- вивчаючи історію України і усесвітню історію, прийти до розуміння цивілізаційних витоків тих культурологічних і ціннісних відмінностей, які існують між представниками різних регіонів України. Визначитися відносно особистісних пріоритетів, пов'язаних з історією рідного краю, але виявивши їх об'єктивні причини і передумови, зайняти особистісну позицію: „ Я – вільна особистість у вільній країні”.

Таким чином стратегічні орієнтири шкільної історичної освіти спрямовані на те, щоб в процесі засвоєння необхідної і достатньої історичної інформації, учень відчув і усвідомив себе: ЛЮДИНОЮ, причетною до світової, європейської історії і культури; ГРОМАДЯНИНОМ, що має пам'ятати історію

Батьківщини і бути відповідальним за життя своєї країни, ОСОБИСТІСТЮ, що вільно і свідомо створює (тут і зараз) власне життя, а значить – і себе саму.

Щоб досягти цих загальних стратегічних орієнтирів, потрібно визначити у відповідності до них *тактичні завдання* історичної освіти. Як було визначено у першому розділі, єдина, цілісна, „монолітна” особистість проявляє себе:

у комплексі особистісних *ставлень*, про які видатний радянський психолог С. Рубінштейн писав: „... людина є особистість в силу того, що вона свідомо обирає власне ставлення до оточуючого. ... Тому для людини як особистості таке фундаментальне значення має свідомість, не тільки як знання, але і як ставлення. Без свідомості, без здібності зайняти певну позицію немає особистості” [459, с. 38];

у різних видах *інтелектуальних* здібностей, що проявляються у відповідних до них видах *діяльності* – пізнавальній, практичній, творчо-пошуковій, оцінній (ціннісно-смісловій), комунікативній (О. Леонт'єв, Е. Мун'є, Р. Стернберг) [294, 417];

в усвідомленні різних особистісних *позицій* (Б. Братусь, В. Франкл) та образів „Я”. За твердженням Б. Братуся, стати особистістю – це означає по-перше, зайняти певну життєву, перш за все, загальнолюдську моральну особистісну позицію; по-друге, у необхідній мірі усвідомити її й нести за неї відповідальність; по-третє, стверджувати її своїми вчинками, діями, справами, усім життям [87, с. 56 – 59].

Ураховуючи це, процес навчання історії в школі може стати засобом розвитку особистості учнів лише за таких умов, коли він буде спрямований:

– по-перше, на *комплексну актуалізацію* системи духовних потреб, здібностей і відповідних особистісних ставлень учнів до дійсності (пізнавальне, практичне, етичне, естетичне, пошукове, міжособистісне);

– по-друге, на комплексну *організацію* всіх видів навчальної діяльності (пізнавальна, етична естетична, творчо-пошукова, практична, соціальна) як способу задоволення духовних потреб і виявлення психологічних здібностей школярів;

– по-третє, на *самовизначення* учнів за різними особистісними позиціями (образ соціального Я, образ реального Я, образ ідеального Я і т. п.). На вибір учнями того способу самореалізації, який би приводив їх до успіху в навчанні, до усвідомлення власної сили, до відчуття самоповаги.

При цьому тактичні завдання за своїми масштабами можуть визначатися як на рівні шкільного предмету історія, або окремого історичного курсу, так і на рівні вивчення конкретної історичної теми, що включає кілька уроків, і навіть, на рівні певного уроку або конкретної педагогічної ситуації, яка склалася на цьому уроці.

Критерієм визначення тактичних цілей історичної освіти є їх функціональна спрямованість. За цією функціональною спрямованістю визначають пізнавальні (освітні), розвивальні та виховні завдання шкільної історичної освіти [408]. Виходячи з вищесказаного, тактичні цілі шкільної історичної освіти у особистісно орієнтованому навчанні наступні.

Пізнавальні цілі. Процес їх визначення пов'язано з пошуком відповідей на такі питання:

– що в історії певної епохи, країни... як в елементі загальнолюдської й національної культури є такого, що *необхідно знати* учневі певного віку, навіщо йому це знати? Які історичні факти, явища, процеси мають стати інформаційною основою для організації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії, засобом розвитку їх академічного інтелекту, їхньої особистісної позиції: „Я – історик”, „Я – людина, яка прагне пізнати історію”.

– який загальний теоретичний підхід (культурологічний, цивілізаційний, формаційний, тощо) до викладення і тлумачення історичних фактів зробити провідним у шкільній історичній освіті і застосовувати у процесі відбору і обмеження навчальної історичної інформації?

– яка подія або їх низка з певної теми відповідають пізнавальним інтересам підлітків, можуть викликати їхнє безпосереднє прагнення до знань, актуалізувати пізнавальне ставлення до дійсності, сформувати ціннісне ставлення до минулого на даному конкретному уроці, або при вивченні цієї теми, курсу? Які питання до минулого, які сенси „історичного” адекватні психологічним і духовним потребам зростаючої особистості, а усвідомлення цих сенсів минулого є необхідним у майбутньому житті кожної людини?

Отже, шкільна історична освіта має забезпечити засвоєння учнями необхідної і достатньої кількості історичних фактів, понять, зв'язків, тенденцій для реалізації культурологічного і духовного потенціалу історії, тобто забезпечити створення яскравих уявлень про головні події і героїв минулого, осмислене сприйняття, засвоєння і використання історичних понять, закономірностей та тенденцій суспільного життя, аби на цих основах забезпечити розвиток академічного інтелекту школярів, розвиток пізнавальних здібностей, прагнень та інтересів, процеси соціалізації і особистісного розвитку учнів.

Розвивальні цілі. Процес їх визначення пов'язано з пошуком відповідей на такі питання:

– які способи дії (*уміння*) мають учні засвоїти у процесі роботи з різними засобами навчання (історичною картою, текстом підручника, текстом історичного документа, ілюстрацією, репродукцією, схемою, таблицею, усним словом)? якими новими, необхідними й цікавими способами діяльності опанувати, вивчаючи історію, щоб у результаті системних зусиль кожний учень міг сказати про себе: „...це я робити вмію. Я – вмілий”. Формулюючи практичні завдання в конкретному класі, учитель повинен усвідомлювати, чи зможуть учні певного віку в результаті виконання цього практичного завдання винести з собою зі школи переживання, які властиві людині після добре зробленої праці – радість досягнення.

– вирішення яких *проблем* на навчальному історичному матеріалі повинно відбутися, щоб школяри проявили свої інтелектуальні й розумові здібності, творчо-пошукову активність, отримали досвід творчо-пошукової діяльності, переконалися у своїй творчій активності й власній спроможності,

додати до особистісного образу такий позитивний штрих, як образ „Я – здатний вирішувати проблеми”.

Виховні цілі. Процес їх визначення пов'язано з пошуком відповідей на такі питання:

– які етико-естетичні смисли минулого важливо учням пережити, емоційно відчувати, які „уроки” історії їм слід засвоїти як елементи історичної пам'яті свого народу, а які – як елементи загальнолюдської пам'яті;

– які з цих смислів актуальні для сучасного життя, виходячи з позицій: „Я – людина”, „Я – особистість”, „Я – патріот” тощо;

– як впливати засобами історичної освіти на актуалізацію особистісного емоційно-ціннісного ставлення підлітків до себе, до минулого і процесу його пізнання, до інших людей, до світу в цілому і рідної країні зокрема, тобто до життя і його вічних сенсів, як сприяти процесу духовного і культурного самовизначення кожного учня, досягненню позитивних психологічних результатів навчання, а саме – розвитку позитивної „Я-концепції” особистості;

– які норми взаємодії, яку техніку спілкування слід засвоїти на цьому уроці? яка поведінка призводить до дискомфорту та напруги в спілкуванні?

Як бачимо, виховні цілі шкільної історичної освіти пов'язані з ціннісно-смісловим і комунікативним компонентами змісту шкільної освіти, бо спрямовують діяльність учнів на їх засвоєння

Враховуючи усе вищезазначене, ми можемо зробити висновок, що тактичні цілі шкільної історичної освіти пов'язані між собою і спрямовують діяльність учнів і вчителів на комплексне опанування змістом шкільної історичної освіти. У тактичних цілях особистісно орієнтованої шкільної історичної освіти виражається освітня, виховна й розвивальна функції шкільного предмета „Історія”, викладання якого у школі спрямовано на забезпечення процесів успішної самореалізації, ціннісної орієнтації, самовизначення і самоусвідомлення учнів на уроках історії.

Визначення цілей уроку учителем відбувається у процесі *структурно-функціонального аналізу* історичного матеріалу, але методика його проведення буде викладена пізніше.

Зрозуміло, що досягнення освітньо-виховних цілей уроку буде залежити від того, як учитель розуміє науково-педагогічну категорію „зміст освіти”. Отже, саме на засвоєння змісту шкільної історичної освіти, перетворення його у особистісне надбання учнів і спрямовані пізнавальні, розвивальні та виховні цілі предмету. У зв'язку з цим нагальною стає необхідність визначення цього наукового поняття на теоретичному рівні.

4.2. Визначення категорії „зміст шкільної освіти” у дидактичній та методичній літературі. Проблема визначення змісту сучасної шкільної історичної освіти є чи не найголовнішою в методичній науці. Від того, якою буде відповідь на питання „чого навчати(ся) на уроках історії?”, залежить весь процес побудови сучасної історичної освіти.

Досягнення мети особистісно орієнтованого навчання історії в школі, яку ми визначили як спрямування учнів засобами історичної освіти на вибір шляху особистісного розвитку, самовизначення й самореалізації можливо лише за умов обрання тих компонентів змісту освіти, що адекватні до цієї мети, з одного боку, і відповідають індивідуальним природним потребам розвитку особистості, – з іншого. Які ж компоненти складають структуру поняття „зміст історичної освіти”?

Проаналізуємо підходи до вирішення цього питання, які існували в різні часи на дидактичному й методичному рівнях педагогічної науки, а також існують у сучасній педагогічній теорії і практиці.

Засновники педагогічної науки вважали основним змістом освіти інформацію наукового характеру. А головним завданням школи – забезпечення перетворення цієї інформації в знання кожного учня. Такий підхід у історії педагогіки було визначено як енциклопедичний. Його прихильників, до яких можна віднести Я. Коменського, Дж. Мільтона, а пізніше й педагогів ХІХ століття, називають „енциклопедистами”. За визначенням Ч. Купісевича, „енциклопедист” вважає, що глибина розуміння учнями певного фрагменту дійсності пропорційна кількості вивченого матеріалу. Усвідомлюючи важливість власного предмету, він намагається включити до програми щонайбільше предметного матеріалу [281, с. 98].

Широко відомий в педагогіці інший підхід до визначення змісту шкільної освіти, який називають „дидактичним формалізмом”. Сутність його полягає в тому, що зміст навчання розглядається педагогами як засіб розвитку здібностей та інтересів дитини. Так, наприклад, філософ Стародавньої Греції Демокрит вважав, що „треба прагнути до багатомислення, а не до багатознання” [507, с. 135]. У нові часи теорію дидактичного формалізму висуває Песталоцці, на думку якого, головним завданням навчання має стати „слухне мислення” учнів [281, с. 99]. Висуває цю позицію й великий німецький педагог Ф. Дістервег, чиє висловлювання про те, що „поганий вчитель викладає істину, а добрий – учить її знаходити”, стало вже педагогічною аксіомою. Недоліком цієї течії педагогічної думки стало те, що недооцінювалася об’єктивно-фактична, саме інформаційна й переоцінювалася суб’єктивно-процесуальна складова змісту шкільної освіти.

Отже, проблема змісту освіти завжди була в центрі дидактичних досліджень. Радянська наука визначала зміст освіти як сукупність змістовного й операційного (дієвого) компонентів. На рубежі 60 – 70 років ХХ століття стала загальноприйнятною думка про те, що змістовна та дієва сторони процесу засвоєння знань взаємопов’язані й неможливі одна без одної (Л. Занков, Д. Богоявленський, П. Гальперін, А. Запорожець, К. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська та ін.). Не тільки науковці, а й учителі в ті часи вже опанували думку, що операційний компонент процесу теж є змістом, що підлягає засвоєнню. У місті Луганську плідно працювали вчителі історії Ф. Горелік, В. Пунський, які втілювали ці теоретичні положення у педагогічну практику в СШ № 36 і СШ № 37. Теоретичне осмислення своєї педагогічної діяльності ці

вчителі-майстри здійснили у власних книгах, присвячених цим проблемам (Ф. Горелик, В. Пунський) [139; 140; 141; 522]. Твердження, що зміст навчання становить єдність його змістовної та процесуальної сторін, є актуальними і для сучасних досліджень [408, 473].

У методичній науці такий підхід до вирішення проблеми визначення змісту історичної освіти відбито в роботах видатних радянських науковців: П. Гори, Н. Запорожец, Ф. Коровкіна, Л. Мельника, В. Пунського та ін..

Визначення змісту історичної освіти у складі двох компонентів, а саме: *знання та вміння*, існує як наукова позиція серед методистів і сьогодні. Так, російські методисти Є. В'яземський, М. Студенікін, О. Стрелова саме за такими компонентами визначають зміст історичної освіти.

У 80-ті роки минулого століття в дидактичній науці з'являється новий, комплексний підхід до визначення змісту освіти взагалі й історичної зокрема. Саме в цей час побачили світ теоретичні роботи з цієї проблеми І. Журавльова, Л. Зоріної, В. Ледньова. Глибоке науково-теоретичне обґрунтування проблема визначення змісту шкільної освіти знайшла в працях видатних радянських дидактів В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна. В їхніх концепціях зміст освіти визначається з чотирьох компонентів: *знання, уміння, досвід творчо-пошукової діяльності, досвід емоційно-ціннісних ставлень*. За якими критеріями ці автори визначають структурні компоненти змісту шкільної освіти?

У роботі В. Краєвського *критерієм* визначення змісту освіти визначається соціально-культурний досвід людства. Тому зміст освіти, адекватний до соціального досвіду людини, складається, на думку автора, з таких чотирьох компонентів: досвіду пізнавальної діяльності, що фіксується у формі її результатів – знань; досвіду здійснення засобів діяльності – у формі вмінь; досвіду творчої діяльності – у формі вміння приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень – у формі особистісних орієнтацій [266].

Аналогічну позицію в цьому питанні займають І. Лернер і М. Скаткін [295; 300; 305]. У книзі І. Лернера „Взаємозв'язок навчання та виховання у цілісному навчально-виховному процесі” критерієм визначення компонентів змісту освіти називаються „елементи культури”, що опановуються в процесі особистого *досвіду* учнів у *пізнанні, здійсненні відомих засобів діяльності, творчо-пошуковій діяльності, переживанні емоційно-ціннісних ставлень*. Такий комплексний підхід останнім часом відображено і в вітчизняній педагогічній теорії й практиці. Так, саме з цих позицій визначають зміст шкільної освіти видатні українські вчені В. Лозова і Г. Троцько [310, с. 254 – 256], О. Пометун [408], О. Савченко [463, 465].

Через методичні твори І. Лернера цей комплексний підхід щодо вирішення проблеми змісту історичної освіти було запроваджено в методичну науку [296; 297; 299; 301 – 304].

Саме такий комплексний підхід до визначення змісту шкільної історичної освіти було висловлено автором першого в Україні підручника з методики навчання історії в школі О. Пометун. Спираючись на погляди українського

дидакта О. Савченко, автор зазначає: „Сучасні погляди на структуру змісту шкільної історичної освіти передбачають такі її складові: знання, уміння, навички, які відбивають досвід репродуктивної і творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних відносин” [408, с. 52].

У 90-ті роки минулого століття набуває сили особистісно орієнтована парадигма навчання, і проблема змісту шкільної історичної освіти стає актуальною для її вирішення з цих позицій. У цьому руслі її висвітлюють російські вчені Є. Бондаревська, В. Сериков, А. Хуторської, І. Якіманська та вітчизняні науковці С. Подмазін, А. Фурман.

На нашу думку, для втілення особистісно орієнтованого навчання досить важливими є погляди Є. Бондаревської, С. Подмазіна, В. Серикова. Ці автори визначають *особистий досвід і особистісні смисли дитини* в якості критерію визначення змісту освіти.

Так, вітчизняний автор соціально-філософського дослідження „Особистісно-орієнтована освіта” С. Подмазін пише: „Щоб знайти себе, індивідууму потрібно обрати й побудувати власний світ цінностей, увійти у світ знань, оволодіти творчими способами вирішення наукових і життєвих проблем, відкрити рефлексійний світ власного „Я” й навчитися управляти ним” [402, с. 188].

В. Сериков з цього приводу зазначає, що в особистісно орієнтованій концепції йдеться про такий зміст освіти, опанування яким призводило б до особистісного розвитку індивіда. У книзі „Освіта і особистість. Теорія і практика проектування педагогічних систем” він визначає зміст освіти відповідно до загальнотеоретичної моделі змісту освіти, що включає досвід орієнтації в навколишньому світі (знання), досвід репродукції засобів діяльності (уміння), досвід творчості й особистих емоційно-ціннісних ставлень. Але при цьому він зазначає, що особистісний досвід включено не в зміст предмета й конкретного матеріалу уроку. Він узагалі не може бути куди-небудь „включений”. Він набувається суб’єктом, що занурюється в певну життєдіяльність і пов’язані з нею умови. На думку науковця, конструювати зміст особистісно орієнтованої освіти означає проектувати особистісно орієнтовану ситуацію, забезпечуючи певне місце предмету, що вивчається, в системі цінностей учнів [473, с. 79, 84, 87].

Є. Бондаревська стверджує: „...зміст особистісно-орієнтованого навчання має включати все, що треба людині для побудови і розвитку власної особистості”. [83, с. 103]. На цій основі вона робить важливий для нашого дослідження висновок теоретичного значення, про те, що: „...зміст особистісно орієнтованої освіти має включати такі освітянські компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, творчий й особистісний” [83, с. 104].

Проблему структурування змісту освіти вирішує і С. Подмазін. Він поділяє весь зміст на світоглядні й праксеологічні компоненти, надає визначення кожному, а потім робить висновок: „Світоглядна й праксеологічна освіченість особистості має досягатися реалізацією цілеорієнтованих компонентів змісту особистісно-орієнтованої освіти: аксіологічного,

когнітивного, діяльнісного, рефлексивного й телеологічного”. При цьому телеологічний спрямовано на введення учнів у світ „значущих цілей освіти” [402, с. 189, 190]. При цьому науковець як системоутворюючі компоненти змісту особистісно орієнтованої освіти визначає аксіологічний, телеологічний і діяльнісний компоненти, на відміну від „особистісно-відчуженої” освіти, у змісті якої системоутворюючим визнається когнітивний компонент [402, с. 192].

Досить ґрунтовно наголошує на необхідності взаємозв’язку особистісно орієнтованого змісту освіти з тими механізмами, що забезпечують його опанування російський психолог І. Якіманська в книзі „Технологія особистісно-орієнтованого навчання” [559, с. 33]. Учена пише: „Побудова особистісно-орієнтованого навчання потребує свого технологічного забезпечення, відмінного від того, що довгі роки домінувало в школі”. На думку автора, основу особистісно орієнтованого навчання складає зміст освіти, який слід розуміти як „сукупність суспільних практик діяльності”, оволодіння якими здійснюється через засвоєння соціально значущої системи знань, засобів діяльності, методів мислення [558, с. 33 – 34]. Якщо твердження психолога взяти за методологічну основу визначення особистісно орієнтованого змісту освіти, то дидактичну концепцію В. Краєвського, І. Лернера і М. Скаткіна слід визначити як таку, що відповідає цій основі, тобто є адекватною до винаходів психологічної науки. Зміст освіти, який визначено цими авторами в сукупності чотирьох компонентів: пізнавального (досвід пізнання), практичного (досвід оволодіння способом дії), творчо-пошукового (досвід творчості й пошуку рішення проблем), емоційно-оцінного (досвід емоційно-ціннісних ставлень), має в якості механізмів його засвоєння різні види „суспільних практик діяльності”. Системне й поетапне здійснення різних видів діяльності забезпечить їх засвоєння, а таким чином і засвоєння змісту освіти як такої. Така побудова процесу, безумовно, надасть можливість кожному учню розвинути власні здібності й різні (за Р. Стернбергом) види інтелекту, а саме: академічний, практичний, креативний, емоційний і соціальний, тобто забезпечить його особистісний розвиток [417].

Отже, такий підхід до вирішення проблеми змісту освіти є, на нашу думку, більш обґрунтованим і таким, що відповідає педагогічним реаліям. Ми теж вважаємо, що проектування змісту освіти є проектуванням тих умов, а відповідно, і тих механізмів, за яких учень опанує особистісний досвід пізнання, оперування, рішення проблем, ставлення і творення, спілкування. А через нього зазнає переживань і відчуттів, які спрямують його шляхом особистісного росту, у бік самовдосконалення й самореалізації.

Таким чином, у процесі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначили теоретичні засади щодо розуміння і визначення *змісту* особистісно орієнтованої освіти на дидактичному рівні, що явилось теоретичним підґрунтям для подальшого розв’язання питання з методичної точки зору.

4.3. Зміст шкільної історичної освіти в особистісно орієнтованому навчанні. Отже, умовою ефективної побудови навчального процесу є представлений вище комплексний підхід до визначення компонентів змісту шкільної історичної освіти. У особистісно орієнтованому навчанні критерієм вибору цих компонентів становить принцип їх відповідності духовним потребам і психологічним здібностям особистості (аналітичним, практичним, творчим, емоційним, соціальним). Згідно з цим принципом, зміст історичної освіти має бути представлено у вигляді комплексу тих компонентів, що можуть задовольнити ці потреби й явитися засобом розвитку відповідних здібностей особистості. Тому вважаємо, що особистісно орієнтований зміст історичної освіти складатиметься з таких п'яти компонентів: *інформаційного, операційного, творчо-пошукового, ціннісно-сміслового, комунікативного*. Охарактеризуємо кожен з цих компонентів з точки зору його змістовно-предметного наповнення.

Інформаційний компонент змісту історичної особистісно орієнтованої освіти спрямований на розвиток *пізнавальних* потреб і здібностей особистості, її академічного інтелекту й складається з переліку (за програмою та підручниками) головних історичних *фактів*, нових *понять*, основних *зв'язків та тенденцій*, наданих для засвоєння. Функціональна спрямованість цього компоненту змісту історичної освіти виражається у створенні об'єктивної інформаційної основи (тексти підручників), що забезпечує процеси сприйняття та засвоєння учнями певної навчально-історичної інформації і перетворення цієї інформації у власні *уявлення та знання* про події минулого. Психологічним результатом процесу пізнання має стати успішне засвоєння історичної інформації, яке сприяло б укріпленню позитивного особистого образу учня: „Я – знавець”, „Я – історик”, „Я – здатний до пізнання минулого”. Отже, цей компонент змісту історичної, особистісно орієнтованої освіти складається з історичної інформації, що актуалізує пізнавальні потреби й впливає на розвиток пізнавальних інтересів особистості, відповідає віковим і інтелектуальним можливостям учнів, а також кількості часу, що надається на його вивчення.

При цьому історичні факти, поняття, зв'язки подаються в кількості, необхідній та достатній для того, щоб забезпечити комплексне усвідомлення й переживання учнями історичних, морально-естетичних та особистісних смислів, що притаманні подіям минулого.

Розглянемо структурні складові інформаційного компоненту. Традиційно історичний матеріал поділяють на *фактичний і теоретичний* (П. Гора, О. Пометун, А. Студенікін). Фактичний – складається з головних і не головних фактів, при цьому головні факти за змістом поділяють на факти економічного, політичного, культурологічного, природньо-географічного, біографічного і т. ін. характеру. Теоретичний матеріал включає поняття, зв'язки та тенденції (О. Вагін, П. Гора, Ф. Коровкін, Л. Лейбенгруб, О. Пометун).

Найактуальнішою проблемою сьогодення є питання тих критеріїв, за якими має відбиратися зміст історичного матеріалу для шкільної історичної освіти, оскільки, як доведено наукою, „не може позитивно впливати на процеси

розвитку особистості навчання, у якому учень навчається того, що „так треба вчителям і батькам”, а педагог викладає учням ті знання, що „потребує програма” [402, с. 158].

Наше бачення вирішення цієї проблеми полягає в тому, що обсяг фактичного й теоретичного матеріалу має подаватися в необхідній і достатній кількості, щоб розкрити смисли минулих подій. За позицією філософа Є. Нікітіна, таких смислів у фактах дійсності ми можемо спостерігати як мінімум, три: а) з точки зору „Всесвіту” – конкретно-історичні смисли минулого, що визначаються вченими-істориками; б) з точки зору „Людства” – морально-етичні смисли історичних подій, які по-різному відчуються з різних соціальних позицій (загальнолюдських, національних, класових, релігійних, групових, індивідуальних...); в) з точки зору „Особистості” – естетичні смисли минулого, які відчуває кожна людина, тобто особистісні смисли історичних фактів.

Таким чином, інформаційний і ціннісно-смысловий компоненти змісту освіти пов'язані між собою й інформаційний компонент складає основу щодо ціннісно-смыслового. Ми поділяємо точку зору тих учених, які стверджують, що коли історичний матеріал не розкриває морально-етичних смислів минулого, він не набуває для учнів особистісного сенсу, оскільки не орієнтує їх у суспільному житті, не торкається серця, душі, життєвого досвіду дитини. За таких умов ми створимо засобами інформаційного змісту історичної освіти те саме „середовище”, ті самі „умови”, той самий „зовнішній зміст” освіти, що забезпечить надбання „внутрішнього змісту”, „актуалізацію особистого життєвого досвіду”, „орієнтацію” учнів у світі людських цінностей і на шляху особистого розвитку”, про які наголошують автори особистісно орієнтованих концепцій освіти (за А. Хуторським).

Проблема, яку має вирішити наука методика, полягає в тому, щоб на прикладі кожної конкретної теми визначити, яку частину в особистісно орієнтованому змісті історичної освіти має складати саме інформаційний компонент, а серед інших видів навчальної діяльності учнів – саме пізнавальна діяльність, що спрямована на сприйняття, осмислення й запам'ятовування історичного матеріалу. У зв'язку з цим, постає ще одне питання – який обсяг історичного матеріалу (кількість головних фактів, понять, зв'язків) є оптимальним, щоб при вивченні теми учні мали час і на пізнання, і на опрацювання інформації, і на вирішення проблем, і на визначення конкретно-історичних, морально-етичних, естетичних смислів минулого. У якій кількості ця інформація актуалізує пізнавальні потреби особистості, а в якій кількості – починає їх гальмувати? За яких умов історична інформація має особистісний сенс для учня, а за яких – утрачає його?

Отже, у особистісно орієнтованому навчанні інформаційний компонент змісту історичної освіти спрямовано на актуалізацію й розвиток пізнавальних потреб особистості, на розвиток її академічного інтелекту, на вирішення освітянської (пізнавальної) мети історичної освіти, на розвиток такого

реального образу „Я” особистості, як образ „Я – знавець минулого”, „Я – історик

Операційний компонент змісту історичної, особистісно орієнтованої освіти, спрямований на розвиток *практичних* потреб, здібностей та *практичного інтелекту* учнів. Він реалізує розвивальну *функцію* і складає основу для досягнення розвивальної мети навчання.

Радянські психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн доводили необхідність формувати в учнів ефективні прийоми навчальної праці як умови їхнього розумового та психологічного розвитку, як засобу підвищення доступності теоретичного матеріалу. Проблема формування розумових умінь найбільш чітко й узагальнено вирішена в роботах видатного радянського психолога К. Кабанової-Меллер [211; 212].

Прийоми й засоби формування *умінь* на уроках історії описано в роботах О. Бахтіної, П. Гори, Н. Дайрі, Г. Донського, Н. Запорожець, В. Пунського та ін. А розуміння нових засобів навчальної й розумової діяльності як окремого елементу змісту освіти було визначено в працях В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна [266; 300; 305].

Спираючись на дослідження цих науковців як на теоретичну основу, луганський учитель-методист В. Пунський пише: „У змісті освіти... ми маємо виокремити три підсистеми: 1) знання; 2) *способи діяльності* (у тому числі й діяльності вищого творчого рівня); 3) морально-емоційні ставлення. Підсистеми ці являють собою нерозривну цілісність: без знань неможливо оволодіти ні засобами діяльності, ні досвідом морально-емоційних відносин; формування знань і відносин завжди відбуваються в процесі діяльності. Ось чому освітня, розвивальна й виховна функції школи завжди реалізуються в органічній єдності” [522, с. 6]. Саме такий погляд на засоби діяльності як на окремий, особливий компонент змісту шкільної історичної освіти, який панує сьогодні серед педагогів і методистів, ми поділяємо.

За даними останньої державної програми з історії для загальноосвітніх закладів [207], *операційний компонент змісту шкільної історичної освіти* складається з переліку тих *умінь*, які учні мають опанувати на уроках історії. Уміння, якими оволодівають учні, поділяють на дві групи: загальнонавчальні й предметно-історичні. У свою чергу, загальнонавчальні поділяють на розумові й мовленнєві, предметно-історичні – на хронологічні, картографічні (просторові), спеціальні. Так, наприклад, перелік *розумових* умінь включає вміння: аналізувати інформацію, виділяти головні ідеї в тексті чи розповіді, зіставляти та порівнювати, будувати доказ чи спростування тощо. Перелік *мовленнєвих* умінь включає вміння: самостійно будувати розповідь, використовуючи різні джерела знань, писати коротке оповідання про подію, складати оповідання за картиною, складати різні види планів, брати участь у дискусії і т.п. Як *хронологічні* програма визначає вміння: установити дати й хронологічні межі подій; співвідносити рік зі століттям, століття з тисячоліттям; установлювати за датою послідовність та синхронність історичних подій; складати хронологічні таблиці; складати синхроністичні таблиці, як *картографічні* – визначати за

картою географічне положення країни, рельєф місцевості; показувати по карті місця історичних подій; читати історичну карту; виконувати завдання по контурній карті; використовувати історичну карту як джерело інформації. До *спеціальних* умінь автори програми відносять уміння: аналізувати адаптовані джерела історичної інформації; визначати історичні поняття, конкретизувати їх ознаки фактами; визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних фактів тощо [206; 207].

Аналіз чинної програми й підручників для учнів основної школи [42; 44; 45; 88; 100; 103; 104 і т. ін.] указує на те, що їх автори добре розуміють значення операційного компонента змісту освіти, надають йому належне місце в організації процесу навчання історії в школі. Та частина програми, що вказує на державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, надає перелік тих умінь, якими учень має оволодіти у процесі вивчення теми. Для вчителя формулювання цих вимог робиться у формі слів, що визначають конкретну дію учня, а саме: „читає”, „знаходить”, „креслить”, „співвідносить” і т.п. При цьому вони виділяються в тексті програми курсивом, що надає можливість учителю одразу вийти на формулювання конкретних практичних завдань для певної теми. Так, наприклад, така вимога до рівня підготовки учня 6-го класу, як „показує на карті”, що подається майже до кожної теми з історії Стародавнього Світу, потребує від учителя проектування завдань (вправ) для організації практичної діяльності учнів з історичною картою. А саме: „Знайдіть на історичній карті...”, „Покажіть на історичній карті...”, „Опишіть, використовуючи історичну карту, місце розташування...”.

Результати такої діяльності мають бути представлені як у матеріальному плані (хронологічна таблиця, лінія часу, контурна карта), так і в психологічному (позитивне переживання власного успіху).

Якщо результати практичної діяльності є незадовільними, то вони, безумовно, негативно впливатимуть на особистість учня, викликатимуть почуття невпевненості, нездатності, неспроможності. Згодом таке почуття може підсилитися, закріпитися й уже несвідомо шукати свого підтвердження. Тому проблема полягає в тому, щоб виявити: як і в якому обсязі визначати операційний компонент змісту історичної освіти з урахуванням навчального часу, що надається на його опанування. Скільки часу конкретно потрібно середньому учню, щоб опанувати нову дію? В. Паламарчук називає необхідними 20 – 25 вправ для опанування одним прийомом [152; 153].

Вважаємо, що хоча б один урок з історичної теми що містить кілька уроків, обов'язково потрібно присвячувати операційному компоненту змісту освіти, тобто проводити його як тип уроку „засвоєння нових умінь”. У нашому прикладі так можна проводити другий урок з теми „Давній Єгипет”, коли ми зосереджуємо увагу не на історичній інформації, а на способах дії, що пов'язані з її одержанням і опрацюванням.

Таким чином, операційний компонент змісту історичної освіти спрямовано на реалізацію *розвивальної* мети навчання, яка полягає в опануванні учнями на уроках історії новими засобами дії, актуалізації й розвитку дієвих

потреб і здібностей особистості, її практичного інтелекту. Умовою ефективного оволодіння учнями цим компонентом змісту освіти є відповідна організація викладання й навчання. Результати засвоєння учнями операційного компонента можуть бути вимірювані у двох напрямках: функціональному й психологічному. На функціональному рівні учні оволодівають новими засобами дії, які поступово перетворюються в уміння, а на психологічному (за умов продуктивності діяльності) у них створюється й закріплюється позитивний образ особистості, який ми означили як „Я – умілий”. Але у разі, коли практична діяльність не призводить учня до ситуації успіху, а навпаки, – при докладанні зусиль, утратах часу й енергії не вдається отримати хороший продукт праці, – в учнів виникає образ себе, який психологи окреслюють як „Я – не спроможний це зробити, Я – невдаха”, і супроводжується негативними переживаннями. Зрозуміло, що завдання учителя полягає у тому, щоб визначити операційний компонент змісту освіти на певному уроці у такому обсязі і так організувати процес його опанування учнями, щоб у результаті кожен учень мав можливість визначити для себе – „Я *вмію* це робити”.

Творчо-пошуковий компонент змісту історичної освіти спрямований на розвиток творчих потреб, здібностей та креативного інтелекту особистості. Він вирішує *розвивальну мету* навчання, виконує *розвивальну функцію* навчання, тільки не на репродуктивному рівні, як операційний компонент, а на творчому.

До творчо-пошукового змісту історичної освіти ми відносимо той „метакомпонент” мислення, про який ідеться в книзі американського психолога Р. Стернберга „Практичний інтелект” [417]. За даними психолога цей метакомпонент мислення відповідає за успішне вирішення людиною життєвих проблем, являє собою механізм вирішення цих проблем і є притаманним кожній людині [417]. Він складається з наступних етапів: а) виникнення проблеми і процес усвідомлення її людиною; б) пошук рішення даної проблеми у різних напрямках, висування гіпотез; в) процес вибору найбільш ґрунтованої гіпотези і доведення її фактами; г) висновок і формулювання рішення. Отже, процес навчання історії в школі має дати кожній дитині *досвід* успішного вирішення навчальних проблем, який і являє собою творчо-пошуковий компонент змісту шкільної історичної освіти.

Методичні роботи, що були у 70-ті роки присвячені розвивальному навчанню історії (Н. Дайрі, П. Гора, Ф. Горелік, Г. Донської, Г. Кревер, М. Кругляк, В. Пунський та ін.), підготували теоретичну основу для того, щоб були узагальнені засоби та шляхи розвитку історичного мислення засобами проблемного навчання. Сучасний підхід до досвіду творчо-пошукової діяльності як до окремого компоненту змісту історичної освіти вперше було висвітлено в працях І. Лернера. Так, у книзі „Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії” [297] І. Лернер ґрунтовно доводить свою позицію. Він зазначає, що зміст історичної освіти зумовлюється змістом соціального досвіду. А в цей соціальний досвід, тобто сукупність діяльностей, що накопичено людством за свою історію, входять не тільки знання, не тільки досвід реалізації способів діяльності, але й особливий *досвід творчої діяльності*. На цій основі

І. Лернер робить висновок, що досвід творчо-пошукової діяльності є окремим елементом змісту історичної освіти. Учений пише: „Таким чином, зміст історичної освіти складається із знань, навичок і вмінь, *досвіду творчої діяльності*, і досвіду емоційно-чуттєвих ставлень до історичних і соціальних явищ” [297, с. 37].

Таким чином, *творчо-пошуковий компонент змісту* шкільної історичної освіти складається з конкретно-історичних, чи світоглядних *проблем*, які містить у собі навчальна історична інформація; це ті проблемні питання до минулого, що природно виникають на уроках історії і потребують відповіді. Перелік цих проблем має надаватися в програмі разом з визначенням часу на їх вирішення, а форма заняття (семінар, пошукова робота в групах тощо) – обиратиметься вчителем разом з учнями.

Завдання проблемного характеру є засобом організації творчо-пошукової діяльності і, відповідно – умовою засвоєння учнями алгоритму вирішення навчальних проблем. Вони мають бути сформульовані до кожного розділу, теми або параграфа підручника. При цьому учителю треба пам'ятати про необхідність забезпечити успіх у творчо-пошуковій діяльності майже кожному учню. Бо саме на тлі цього успіху зростає позитивний образ себе: „Я – винахідливий, здатний до вирішення проблем”. Учні, які претендують на достатній та високий рівні засвоєння матеріалу, мають обов'язково вирішити задану кількість проблемних завдань, інші – брати участь у цьому вирішенні. За даними І. Лернера, кількість вправ, що необхідна для засвоєння й розвитку алгоритму вирішення проблем (за кожним типом проблемних завдань – див. І. Лернер), має бути не менш 20 за певний проміжок часу [297].

Творчо-пошуковий компонент змісту шкільної історичної освіти засвоюється у процесі творчо-пошукової діяльності учнів на уроках історії. Вона має бути спрямована на пошук *сутності* історичних фактів, понять, зв'язків; на пошук *конкретно-історичних смислів* подій минулого, на пошук їх *морально-етичних смислів*; на пошук власної *позиції* щодо цього, а при цьому – на пошук власних смислів життя, на пошук „власної історії”, на пошук саме себе, свого „Я” та свого ставлення до сучасного й минулого світів. Так навчання історії матиме можливість впливати на розвиток пошукової активності учнів, їх креативного інтелекту, а через це – і на розвиток їхньої духовності, їхньої особистості.

Ціннісно-смісловий компонент змісту історичної освіти є засобом задоволення психологічної потреби підлітків у певному ставленні до дійсності, до життя, до інших людей, до себе. Підліток потребує визначитись з орієнтирами у власному сьогодні й на майбутнє, зорієнтуватися у світі життєвих і людських цінностей. Тому ціннісно-смісловий компонент змісту історичної освіти є основою для формування аксіологічної свідомості особистості, її емоційного інтелекту на уроках історії. Цей компонент спрямований на вирішення виховної мети шкільної історичної освіти, реалізацію виховної функції навчання.

Складається ціннісно-смысловий компонент змісту освіти з того *досвіду переживання й усвідомлення* власних *емоційно-ціннісних ставлень* до історичних подій, до долі різних цивілізацій, народів, країн і людства взагалі, які учень відчуває на уроках історії. Він також спрямований на осмислення учнем своїх почуттів, себе самого, який так чи інакше сприймає й переживає минуле. Тому шкільна програма з історії повинна визначити ті явища в минулому суспільному житті, які мали й мають для сьогодення велике позитивне чи негативне соціальне значення в житті людства. Учні мають осмислити ці явища не тільки в їх соціально-історичному сенсі (де, коли, як саме, чому), але й моральному, соціальному, естетичному і, навіть, особистісному сенсі („рабство” як історичне явище, як соціальний феномен сучасності, як стан знесиленої душі, як жахливе явище у людському бутті).

У підручниках чи методичних посібниках мають бути надані факти таким чином і у такій кількості, щоб розкрити їх морально-естетичні смисли. Навчальні завдання в підручнику мають містити завдання на вибір позиції, усвідомлення поглядів, точок зору, спрямовані на розвиток здібностей учнів до уявного співбуття та реального співчуття історичним подіям. Тільки за таких умов уроки історії перетворюються на засіб розвитку емоційного інтелекту учнів, на засіб виховання їх ціннісних орієнтацій.

Морально-естетичне самовизначення учнів, їхні ціннісні орієнтації мають для їх життя та життя всієї країни таке велике значення, що на усвідомлення учнями ціннісно-смыслового компоненту змісту історичної освіти слід спеціально відводити навчальний час, тобто проводити уроки відповідного типу (урок-диспут чи урок-вибір і т.п.), які спрямовано на визначення власної точки зору учнів щодо фактів минулого. Якщо факт історії тільки „знається”, а не „відчувається”, не *переживається* учнем, то для підлітків знання про нього не має ніякого особистого сенсу. Історичне знання як пам’ять про минуле, особисто „моя” пам’ять про особисто „мою” історію (М. Бердяєв), яка емоційно переживається учнями, тільки таке пізнання минулого має існувати в школі, оскільки саме за таких умов воно спрямує особистість на шлях її розвитку, самовизначення й самоідентифікації.

Таким чином, історичне пізнання має виконувати свою головну, виховну, орієнтуючу, ціннісно-смыслову функцію. Завдання трансляції культури, результатом вирішення якої є надбання особистістю системи духовних цінностей, полягає в тому, щоб учні усвідомили, відчули, пережили певну якість власних ставлень до життя, до суспільства, до діяльності, до світу взагалі, до інших людей, до фактів, що вивчаються. Тільки якщо духовні цінності усвідомлюються й проживаються особистістю, виявляються в її моральних та естетичних ідеалах, переконаннях, почуттях, прагненнях, оцінках – вони здатні виконувати в житті людини свою орієнтуючу, саме ціннісну, виховну функцію.

Ми у своєму дослідженні спираємося на думку В. Сухомлинського про те, що все, про що діти дізнаються в школі про навколишній світ, про суспільне життя, про вчинки людей у минулому і в наш час – усе це має пробуджувати в

їхніх серцях глибокі моральні почуття. „Правильне бачення добра та зла означає, що дитина приймає близько до серця те, що вона пізнає” [495, с. 213]. Саме ця думка надає нам змогу визначитися з тим, за яким критерієм ми повинні відбирати історичний матеріал до уроків історії. Такий критерій полягає в тому, що обирати історичні факти слід у такому обсязі й таким чином, щоб забезпечити бачення й переживання учнями морально-етичних смислів минулого. Саме за таких умов, коли історичні події відповідно до їхніх морально-етичних смислів сприймаються як „добро, що викликає в учнів радісне хвилювання, захоплення, бажання наслідувати моральну красу”; або як „зло, що пробуджує обурення, непримиримість...” [495, с. 213], ми можемо забезпечити розкриття виховного потенціалу історичного матеріалу, утілення в життя його духовно-орієнтуючої функції. При цьому особистим лозунгом освітньої діяльності для кожного вчителя історії має стати заклик великого українського педагога: „Душа дитини не повинна бути холодним сховищем істин”. На нашу думку, це особливо справедливо у випадку, коли це стосується історії людського життя [495, с. 213].

Аналіз педагогічної теорії й практики дає змогу зробити висновок, що ціннісно-смісловий компонент змісту освіти пов'язано з адекватним засобом засвоєння цього компонента учнями. Також саме цей компонент забезпечує досягнення особливого, адекватного йому результату навчання – „присвоєння”, „прийняття” загальнолюдських і духовних цінностей людського буття; а також – усвідомлення й відповідне переживання морально-естетичних смислів конкретних історичних подій.

Щодо засобів, то С. Подмазін визначає такі основні способи формування ціннісних систем:

- 1) виправдання способу життя індивіда або соціальної групи (співвідношення мети й засобу її досягнення людиною, вирішення питання: „Чи виправдовує мета засоби?” розміркування про чи потрібно?);
- 2) прийняття ціннісних систем „референтної групи”;
- 3) інтерпретація й оцінка цієї соціально-історичної інформації на засадах реально існуючої системи цінностей (оцінка – головний механізм усвідомлення цінностей) [402, с. 156].

Вочевидь, ці способи принципово відрізняються від механізмів опанування учнями інформацією, уміннями, досвідом творчо-пошукової діяльності, тобто іншими компонентами змісту освіти. Тому ми можемо зробити висновок, що опанування, засвоєння, оволодіння ціннісно-смісловим компонентом змісту історичної освіти може проходити в умовах відповідної організації навчальної діяльності учнів. Ціннісно-смісловий компонент забезпечує усвідомлення й переживання учнями смислів історичних фактів, які містяться в історичному матеріалі. Результатом засвоєння учнями ціннісно-сміслового компоненту історичної освіти є розвиток емоційних потреб і здібностей, аксіологічної свідомості, емоційного інтелекту особистості, усвідомлення нею власного образу „Я – особистість”.

Як бачимо, ціннісно-смісловий компонент змісту історичної освіти складається з тих цінностей духовного та дієвого людського буття, що містяться в кожній історичній події, у кожному вчинку історичної особистості, у кожному історичному явищі. Завдання вчителя й учнів – відчуті ті морально-естетичні цінності й смисли, що закладені в саму суть історичного факту.

Комунікативний компонент особистісно орієнтованого змісту шкільної історичної освіти спрямований на задоволення соціальних потреб особистості, на розвиток її соціальних здібностей та інтелекту, на надбання досвіду ефективної й комфортної взаємодії з іншими учасниками процесу, опанування нормами такої взаємодії. Комунікативний компонент змісту особистісно орієнтованої історичної освіти передбачає цілеспрямоване використання вчителем таких форм, методів і засобів навчання, метою яких є організація взаємодії учнів на уроках історії, їхнє взаємонавчання, де учень виконує роль учителя, де вони є рівноправними суб'єктами процесу [406; 409; 413], а при цьому засвоюються техніки і норми спілкування.

За визначенням дослідників, навчання, яке будується на взаємодії, діалогові є інтерактивним навчанням. Його визначають як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності учнів, що має конкретну, передбачувану мету – організувати постійну, активну взаємодію всіх учнів, тобто колективне, групове навчання в співпраці, де й учень, і вчитель є рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [406; 409; 413, с. 9].

Відмінність нашої позиції полягає в тому, що ми розуміємо „interact” – взаємодію як окремий компонент змісту освіти взагалі та історичної зокрема. У чому суть наших міркувань? Основою їх є твердження психологів (Р. Стернберг та ін.) про існування окремого виду інтелекту (соціальний інтелект), який забезпечує успіх у житті в силу того, що дозволяє людині ефективно і вдало спілкуватися з іншими, і за рахунок цього вирішувати життєві проблеми. Американські психологи так і визначають цей вид інтелекту – соціальний (комунікативний). Соціальний інтелект, як здатність людини до ефективного спілкування, розвивається в процесі відповідного досвіду. Основу його становить природна психологічна потреба людини в спілкуванні. Якщо взяти до уваги ці твердження психологів, то бачимо, що комунікативний компонент змісту історичної освіти спрямовано на досягнення дійсно „певної мети” навчання, а саме – набуття учнями норм і правил ефективного спілкування, досвіду позитивного ставлення один до одного, безконфліктного існування поряд з іншими людьми, відчуття впевненості, самоповаги й поваги до інших, уміння вдало уникати конфліктів або вирішувати їх правильно.

За існуючими теоріями, інтерактивне навчання є „спеціальною формою організації пізнавальної діяльності” [413, с. 9]. Але ми визначаємо акт продуктивної взаємодії учня з учнем на уроці історії в умовах особистісно орієнтованого навчання як такий спеціально організований процес, за результатами якого засвоюються в першу чергу „неявні знання” (Р. Стернберг), тобто ті знання про таємниці спілкування, які учень майже і не відчуває і не

усвідомлює як інформацію. А процеси пізнавальної діяльності протікають при цьому в умовах спілкування ніби паралельно, але не є головними. Психологічна сутність цих пізнавальних процесів щодо навчальної історичної інформації для кожної окремої дитини залишається незмінною: сприйняття, усвідомлення, узагальнення тощо, але не вона притягує увагу учнів у першу чергу.

Отже, в умовах спілкування головним для кожної людини завжди буде, по-перше, самопрезентація себе в очах іншої людини, а по-друге, сприйняття саме цієї людини, „читання” її думок, її настрою, її ставлення до „мене”, до оточуючих, до того, що відбувається в класі. Така інформація стає для учнів головною в умовах спілкування і взаємодії. Тому вважаємо, що процеси спілкування, моменти спеціально організованої взаємодії учнів на уроках історії, мають свою, спеціальну, а саме – виховну мету; свій окремий, особливий, спеціальний предмет засвоєння, а саме – *прийоми й засоби, норми й правила ефективного, продуктивного спілкування*. Як бачимо, вони не мають нічого спільного з історичною інформацією, а в такому випадку й навчальна діяльність, що забезпечує їх засвоєння має бути особливою, і тільки до нього (предмета засвоєння) відповідною, тільки йому адекватною.

Зважаючи на вищесказане, ми визначаємо досвід позитивної й ефективної комунікації учня з учнем у процесі навчання як окремий компонент змісту шкільної освіти взагалі й історичної зокрема та називаємо його *комунікативним компонентом змісту історичної освіти*. У будь-якому випадку, коли діяльність учнів на уроці допускає їх спілкування та взаємодію, створюються умови для засвоєння учнями п'ятого, особливого компонента змісту історичної освіти – комунікативного, що складається з *досвіду ефективної, позитивної взаємодії* в процесі навчання історії в школі.

Якщо за мету навчального процесу визначається розвиток соціального інтелекту й надбання учнями досвіду позитивного спілкування в процесі розв'язання навчальних проблем, то шляхом до неї вчитель обиратиме спеціальні форми й методи організації роботи учнів.

Отже, *зміст шкільної історичної освіти* складається з п'яти компонентів: *інформаційний, операційний, творчо-пошуковий, ціннісно-смысловий й комунікативний*. Психологічними засадами визначення цих компонентів є *потреби* особистості в пізнанні, продуктивній діяльності, у пошуковій і творчій активності, в емоційній насиченості буття, у визнанні іншими людьми і в спілкуванні з ними. Дидактичними засадами визначення цих компонентів є той комплекс тактичних *цілей* освітньо-виховного процесу, на реалізацію яких його спрямовано, а саме: пізнавальні, розвивальні, виховні. Методичними засадами його визначення є види навчальної *діяльності* учнів, які актуалізують і задовольняють духовні та психологічні потреби дитини, реалізують і забезпечують надбання певного, відповідного до потреб людини соціального досвіду на уроках історії, а саме досвіду діяльності: пізнавальної, практичної, творчо-пошукової, ціннісно-смыслові, комунікативної. Надбання цього позитивного досвіду у різних видах діяльності і означає засвоєння всіх компонентів особистісно орієнтованого змісту історичної освіти в комплексі.

Як бачимо, вказані компоненти змісту шкільної історичної освіти складають природну єдність і пов'язані між собою. Отже, тільки комплексний підхід до визначення змісту історичної освіти надасть можливість:

природно актуалізувати в учнів відповідні емоційно-ціннісні *ставлення* до дійсності, а саме: пізнавальні, практичні, творчо-пошукові, морально-естетичні, міжособистісні;

розвинути відповідні види *інтелекту* (академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний);

скласти основу для надбання учнями *досвіду* у різних видах діяльності (пізнавальна, практична, творчо-пошукова, ціннісно-сміслова, комунікативна),

стати засобом розвитку у самосвідомості учнів певних образів „Я” – „історик, умілий, вирішувач проблем, дослідник, людина, особистість, партнер...”.

Завдання

1. Уявіть себе учителем історії і, використовуючи власний досвід, методичну та педагогічну літературу, текст лекції, визначте *стратегічні* орієнтири та *тактичні* цілі власної педагогічної діяльності. Тезісно зформулюйте їх у робочому зошиті.

2. Які існують наукові позиції щодо визначення категорії „зміст освіти”? Яки з них ви вважаєте найбільш відповідними щодо ваших особистих педагогічних переконань у цьому питанні? Чому? Доведіть власну позицію.

3. Надайте характеристику кожному компоненту змісту шкільної історичної освіти у особистісно орієнтованому навчанні. Покажіть їх єдність та взаємозв'язок. Доведіть зв'язок кожного з компонентів змісту освіти з відповідною тактичною метою навчання та тим способом дії, яким він має засвоюватися учнями (певна мета ↔ *відповідний компонент змісту* ↔ відповідний спосіб засвоєння).

ТЕМА 5. МЕТОДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

5.1. Категорія „метод навчання” у педагогічній літературі. Класифікації методів навчання.
5.2. Психолого-педагогічні критерії визначення класифікації методів особистісно орієнтованого навчання. 5.3. Характеристика методів особистісно орієнтованого навчання.

5.1. Категорія „метод навчання” у педагогічній літературі. Класифікації методів навчання. У дидактичній та методичній науці методи розглядають як *способи взаємопов’язаної діяльності* вчителя й учнів, що спрямовані на рішення пізнавальних, розвивальних і виховних завдань навчального процесу. На думку науковців, методи навчання визначаються як сукупність певних прийомів діяльності, що забезпечують досягнення мети. Такий підхід до визначення методу сповідують ще в середині ХХ століття М. Верзілін, Є. Голант, М. Гончаров, М. Данілов, Б. Єсіпов, Є. Петровський, Б. Райков, пізніше С. Векслер, В. Давидов, В. Оніщук, В. Ф. Паламарчук і В. І. Паламарчук, М. Скаткін та ін.

Наприклад, Ю. Бабанський у своїй книзі про методи навчання зазначав: „...кожний метод складається з прийомів діяльності вчителя й учнів. Важливо підкреслити, що тільки поєднання конкретних прийомів визначає певний метод навчання” [40, с. 41].

Підхід до методів навчання як системного об’єкта, який включає види й прийоми взаємозв’язаної педагогічної діяльності вчителя й навчальної діяльності учнів, дії та операції, що забезпечують досягнення поставлених завдань, був пануючим у педагогічній науці радянських часів у кінці 70 – 80 років [300; 327; 368; 369; 538 і т. ін.]. Так, В. Оніщук надає визначення методів навчання як структурного, багатоелементного, системного поняття [548, с. 23]. Аналогічний підхід до визначення методів навчання ми спостерігаємо і в сучасній педагогічній літературі українського й зарубіжного походження [408, 488, 493, 519].

Проблема визначення категорії „метод навчання” тісно пов’язана з вирішенням питання про класифікацію методів навчання. Визначення класифікації методів навчання є провідною теоретичною проблемою в дидактичній і методичній науці, при цьому під класифікацією методів розуміють розподіл їх за різними підставами на певні групи та підгрупи [40, с. 26]. Підстави, за якими можливі класифікації методів, існують найрізноманітніші. Так, психолог О. Леонтьєв писав: „Окремі конкретні види діяльності можливо розрізняти за якими завгодно ознаками: за формою, за способами їх здійснення, за їх емоційною напруженістю, за їх часовою і просторовою характеристикою, за їх фізіологічними механізмами і т. ін.” [294, с. 102]. Оскільки підстав багато, у педагогічній науці виділяють кілька класифікацій методів навчання.

Провідними за останні десятиліття були такі: за джерелом знань (Є. Голант, П. Гора, Є. Петровський, О. Пометун); за рівнем пізнавальної

активності та самостійності (І. Лернер, М. Скаткін); за головною дидактичною метою (Б. Єсіпов, М. Данилов, В. Оніщук); за етапами організації навчальної діяльності (Ю. Бабанський).

На наш погляд, найбільш ґрунтовною класифікацією методів навчання в дидактиці є класифікація Ю. Бабанського, що зроблена на базі цілісного діяльнісного підходу. За цим підходом у діяльності виокремлюють основні *процесуальні етапи*, такі як: мотив діяльності, конкретні дії чи операції, контроль та аналіз досягнутих результатів [40, с. 33]. Ю. Бабанський зазначає: „Цілісний цикл діяльності неможливий без способів стимулювання й мотивації, організацій і здійснення конкретних дій, а також без контролю та самоконтролю”. У зв’язку з цим він визначає три групи методів, що застосовуються в навчанні: стимулювання й мотивації навчальної діяльності; організації й здійснення навчальної діяльності; контролю та самоконтролю ефективності навчальної діяльності. Учений стверджує: „Щоб діяльність функціонувала цілісно, необхідно в єдності сполучати засоби стимулювання й мотивації, організації дій та операцій, а також засобів контролю та самоконтролю” [40, с. 33].

Кожен з цих методів, на думку видатного дидакта, складається з дії вчителя й дії учнів. Стимулювання та мотивування з боку вчителя призводить до виникнення й розвитку мотивації учнів. Організація дій учнів педагогом поєднується із здійсненням дій учнями, з їхньою самоорганізацією. Відповідно й контроль за діяльністю з боку вчителя поєднується із самоконтролем з боку учнів. Ми погоджуємося з науковцем у тому, що без взаємозв’язку цих методів цілісний акт навчальної діяльності не може бути оптимально ефективним з точки зору освітянських, виховних і розвивальних результатів. Така дослідницька позиція має чималу теоретичну основу в психолого-педагогічній літературі.

Серед вітчизняних педагогів найбільш ґрунтовно розробленою класифікацією методів навчання є класифікація В. Оніщука. Головною ознакою його класифікації є *функції* навчання. У книзі „Функції і структура методів навчання” [548, с. 23] він наголошує, що в дидактичній структурі кожного методу розрізняють ряд загальних компонентів (прийомів, дій, операцій), які в кожній конкретній педагогічній ситуації потребують відповідного поєднання й певної послідовності застосування. Методи навчання включають у свою структуру види взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, через які вони пов’язані з завданнями уроку (освітніми, виховними, розвивальними). При цьому В. Оніщук стверджує, що методи пов’язані й із змістом навчання, й із засобами навчання. За дидактичними *функціями* він виокремлює такі методи навчання: інформаційно-рецептивний, ілюстративно-наочний, комунікативно-творчий, пізнавально-рефлексивний, системно-структурний, операційно-конструктивний, контрольню-корекційний. У кожному з них учений відзначає прийоми діяльності вчителя й прийоми діяльності учнів [548, с. 23].

Велике наукове й практичне значення для підвищення ефективності процесу навчання на методичному й дидактичному рівнях мала класифікація методів навчання за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів, яку було висунуто М. Скаткіним і І. Лернером. Особливий інтерес викликає те визначення поняття „метод навчання”, що подають автори: „Метод навчання має певну мету вчителя та його діяльності, що виконується за допомогою певних засобів. У результаті виникає мета учня і його діяльність з використанням відповідних засобів. Під впливом цієї діяльності виникає й здійснюється процес засвоєння учнями змісту, що вивчається, досягається мета, тобто результат навчання. Цей результат служить критерієм відповідності методу меті” [163, с.151 – 156].

Проте, критерієм обираючи методів навчання є, на думку авторів, не тільки мета навчання, але і його зміст. За їхнім твердженням, зміст навчання, що підлягає засвоєнню, не однорідний за своїм складом. Він поділяється на види, кожен з яких має свою специфіку. „Кожний вид змісту навчання має відповідний певний спосіб засвоєння”, – наголошують І. Лернер і М. Скаткін. Так, *знання* набуваються шляхом сприйняття, осмислення та запам’ятовування. Досвід здійснення нових способів діяльності (*уміння*) набувається в практичних вправах. Досвід *творчої діяльності* можливо засвоїти тільки в процесі самостійного вирішення нових для учнів проблем. Специфічним засобом засвоєння досвіду *емоційно-ціннісних ставлень*, що накопичені суспільством, є емоційні переживання. З цього вони роблять наступний висновок: очевидно, що кожний засіб засвоєння того чи іншого компоненту змісту історичної освіти потребує різного рівня пізнавальної активності й самостійності учнів. Тому саме цей *рівень пізнавальної активності та самостійності* і став провідною ознакою їх класифікації [163, с.151 – 156].

Запропонована ними система включає п’ять методів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладання, частково-пошуковий, дослідницький. Пояснювально-ілюстративний та репродуктивний забезпечують засвоєння знань та вмінь у готовому вигляді. Метод проблемного викладання – це такий спосіб організації діяльності учнів, коли вчитель ставить перед учнями певну проблему й сам показує шлях її вирішення, застосовуючи систему доведень. Учні при цьому слідкують за думкою вчителя, підвищуючи рівень власної розумової активності. Частково-пошуковий метод – це такий спосіб організації діяльності учнів, коли вчитель формулює проблему й за допомогою евристичних питань підводить учнів до самостійного аналізу фактів та історичних закономірностей. При цьому питаннями він розділяє проблему на окремі частини, і відтак учні вирішують її поступово. Дослідницький метод – це коли учні, відповідно до поставленої перед ними проблеми, вивчають літературу, фактичний матеріал, самостійно висувають гіпотезу, визначають план дослідження й пропонують розв’язання проблеми. При цьому ступень пізнавальної й розумової активності учнів найвищий.

Проблема визначення поняття „методи навчання” й пов’язаного з нею питання класифікації методів вирішувалися на рівні не тільки дидактичної, але

й методичної науки. Ретельний аналіз методичної літератури показав, що в різні періоди розвитку цієї науки мали місце різні підходи до вирішення цих завдань.

Так, один з фундаторів радянської методики Олексій Іванович Стражев зазначав, що „метод навчання, перш за все, складається з логічних і психологічних операцій відповідно до матеріалу науки, яка вивчається й визначається завданнями навчання цієї науки” [491, с. 87]. Для нашого дослідження особливе значення має думка вченого про головні орієнтири вчителя щодо вибору методів навчання історії в школі. Він наголошував на тому, що вчителю обов’язково слід урахувувати характер навчального матеріалу, тобто специфіку наукової інформації, яка вивчається, тобто об’єкт. При цьому ж слід урахувувати й суб’єкт навчання – учнів, їхні вікові та психологічні можливості. Але головне – урахувувати ті операції (прийоми) історико-методологічного, логічного, дидактичного і психологічного характеру, які й складають сутність методу навчання [491, с. 90].

Проте, О. Стражев як систему методів навчання історії в школі визначив лише ті засоби діяльності, які спрямовані на засвоєння історичної інформації, а саме: 1) методи вивчення історичних фактів; 2) методи вивчення хронології; 3) методи вивчення локальності історичних явищ; 4) методи формування основних історичних понять; 5) методи розкриття закономірностей історичного розвитку; 6) методи розкриття причинно-наслідкових зв’язків. Він так підкреслював особливість цієї системи: „...головне в методах навчання історії – це пізнання самої історії” [491, с. 88].

Спроби щодо визначення єдиної класифікації методів викладання історії в школі були поширені в методичній науці в 60 – 70-х роках минулого століття. Класифікацію методів *за джерелом знань* розробляли відомі радянські методисти О. Вагін, П. Гора, український методист Л. Мельник. Так О. Вагін у книзі „Методика преподавания истории в средней школе” [91] визначає такі методи: 1) методи усного повідомлення історичного матеріалу; 2) методи наочного навчання історії; 3) метод роботи з текстом у навчанні історії [91] і підкреслює: „Класифікація методів викладання історії за джерелом пізнання історичних явищ видається нам найбільш правильною саме тому, що кожна з груп методів... дійсно характеризується та якісно відрізняється своєрідним джерелом знань, своєрідними, якісно особливими закономірностями, засобами, шляхами надбання знань, умінь, особливими формами викладання й засвоєння” [91, с. 309]. О. Вагін стверджує, що виокремлення зазначених трьох методів навчання за джерелом знань відбувається на підставі не дидактичної мети, а за характером і психологічними закономірностями сприйняття учнями джерела як засобу одержання знань.

Зазначимо, що саме О. Вагін зробив у методиці історії першу спробу створити бінарну класифікацію методів навчання історії. Характер джерела знань і відповідного до нього способу його сприйняття учнями є лише однією підставою для визначення груп методів у історичному пізнанні. Друга підстава, за якою вчений поділяє методи навчання, є етапи (ланки) навчального процесу.

Він пише: „Ці три групи методів... своєрідно здійснюються на різних етапах, або ланках, процесу навчання” [91, с. 312]. Як етапи навчання він виокремлює такі: повідомлення та сприйняття історичного матеріалу, обробка й осмислення історичного матеріалу, закріплення й запам’ятовування історичного матеріалу, залучення й застосування історичних знань, умінь, навичок; перевірка й самоперевірка знань, умінь, навичок. При цьому, науковець надає перелік дій учителя й учнів на кожному з етапів навчання, обираючи їх відповідно до використання певного джерела знань [91, с. 310 – 311, с. 320 – 321].

Такий підхід, що приділяє увагу етапам побудови навчального процесу, й визначає на кожному з них дії вчителя й учнів здається більш плідним. Проте, й сам науковець і його послідовники відчували обмеженість цієї класифікації, оскільки вона ніяк не враховувала той педагогічний досвід активізації розумової діяльності учнів на уроках історії, що вже досить поширився в радянській школі. Вихід з цієї ситуації О. Вагін бачив у тому, що: „Принцип активності в навчанні означає, перш за все, що при вирішенні всіх питань з методики необхідно виходити з двостороннього характеру процесу навчання, з усвідомлення його як діяльності й учителя, й учня. Активна діяльність учня – це зворотний бік усіх методів роботи, що використовує вчитель при викладанні історії” [91, с. 318]. Той принцип організації діяльності вчителя й учнів, про який він наголошував у своїй книзі, є сьогодні дуже актуальним, а саме: „Робота вчителя успішна тільки в тому разі, коли встановлено контакт з учнями, коли розпочата відповідна робота учнів” [91, с. 318]. Кожний метод, що застосовує вчитель, має бути не тільки методом його власної роботи, але й методом навчання учнів цієї роботи, показом різних її форм [91, с. 323]. Усі ці форми були конкретно визначені методистом відповідно до характеру таких джерел знань як слово, наочність, текст. Але зосередивши свою увагу на джерелах знань, О. Вагін автоматично обмежив власні наукові пошуки межами лише пізнавальної діяльності.

Дещо інший підхід до визначення класифікації методів навчання було напрацьовано видатним методистом П. Горою. Він визначив такі методи навчання за джерелом знань: 1) метод усного навчання; 2) метод навчання за допомогою друкованих текстів; 3) метод наочного навчання; 4) практичний метод [138, с. 47]. При цьому, у визначенні методів шкільного навчання науковець дотримувався тієї думки, що проблему методів навчання слід вирішувати не в методичному, а в дидактичному плані, оскільки саме таким шляхом можливо визначити методи, у яких відбито найбільш загальні, спільні ознаки процесу навчання. У зв’язку з тим, він визначав методи навчання як „способи, за допомогою яких на основі глибокої розумової діяльності вчитель викладає, а учні засвоюють і застосовують на практиці наукові знання, формують комуністичні погляди й переконання, різноманітні вміння й навички розумової та фізичної праці, розвивають у собі під керівництвом учителя пізнавальні та творчі здібності” [137, с. 17].

Аналіз наукових поглядів П. Гори вказує на те, що він описував цю систему методів як систему взаємопов’язаних прийомів і засобів викладання та

навчання, які визначаються особливостями історичного матеріалу, завданнями навчання історії й пізнавальними можливостями учнів, різного рівня навченості [138, с. 49]. Особливе значення наукових винаходів цього методиста полягає в таких аспектах: по-перше, він особливо підкреслював принцип адекватності методів викладання й навчання меті, змісту й пізнавальним можливостям учнів; по-друге, він конкретно описав прийоми кожного методу (словесного, наочного, практичного) відповідно до характеру історичного матеріалу (фактичний чи теоретичний), до наочних засобів навчання (предметних, ілюстративних, умовно-графічних), і до рівня пізнавальної активності учнів (репродуктивний рівень, перетворювальний, творчий); по-третє, він описав у власній класифікації практичний метод, що спрямований на вирішення розвивальної мети навчання й забезпечення формування в учнів загальних та предметних умінь [137; 138].

У його книгах загальнодидактичне розуміння змісту освіти як складової знань та вмінь набуває висвітлення в методичному плані. Проте, його класифікація методів за джерелом знань звужує зміст історичної освіти виключно історичною інформацією. Такий підхід поступово вступає в протиріччя з уже поширеною на той час педагогічною теорією й практикою, що були спрямовані на формування знань, умінь та досвіду творчо-пошукової діяльності. Тому аналіз літератури свідчить, що ця класифікація, хоча й має як свою головну підставу джерела знань, включає в себе прийоми, які об'єктивно спрямовані на формування вмінь і розвиток активного, творчого мислення учнів [137; 138].

Отже, проведений нами вище аналіз різних підходів до визначення класифікацій методів навчання як на дидактичному, так і на методичному рівні дозволяє виявити такі головні орієнтири щодо визначення класифікації методів навчання.

По-перше, при визначенні класифікації методів важливо чітко дотримуватися конкретно означеної єдиної основи (Ю. Бабанський, О. Бернацький, В. Беспалько, І. Бех, О. Вагін, Є. Вяземський, П. Гора, І. Лернер, В. Лозова, М. Махмутов, В. Оніщук, І. Підласий, О. Пометун, А. Фурман та інші).

По-друге, будь-який метод реалізує три функції навчання – пізнавальну, розвивальну, виховну, але кожний з них більшою мірою спрямований лише на одну головну функцію, яка дозволяє відокремити його від інших способів діяльності (О. Вагін, Є. Вяземський, П. Гора, П. Лейбенгруб, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оніщук, В. Огнев'юк, О. Пометун, О. Стрелова, А. Хуторський та ін.).

По-третє, універсальним критерієм ефективності методів навчання має бути, „відповідність (адекватність) результатів, які досягнуто в пізнанні, вихованості та розвитку учнів тим завданням, що необхідно було вирішити на цьому етапі навчання з урахуванням реальних можливостей учнів цього класу” [40, с. 20].

По-четверте, метод навчання складається з прийомів діяльності вчителя й відповідних прийомів діяльності учня, тому кожний метод навчання, що виокремлюється, може бути визначений за допомогою конкретного переліку прийомів діяльності вчителя й учнів [138].

По-п'яте, класифікація методів має відповідати головним закономірностям побудови ефективного навчального процесу, що визначені в педагогічній і методичній науці, а також виявленим психологічною й педагогічною наукою процесуальним елементам, що складають структуру кожного методу (мотивація, актуалізація, цілепокладання, здійснення дії, контроль та оцінка, рефлексія) і забезпечують ефективну, успішну діяльність учителя та учня [8; 14; 40; 78; 162; 211; 212; 293; 294 та ін.].

Спираючись на ці орієнтири, пропонуємо класифікацію методів особистісно орієнтованого навчання.

5.2. Психолого-педагогічні критерії визначення класифікації методів особистісно орієнтованого навчання. На нашу думку, критерієм для визначення класифікації методів особистісно орієнтованого навчання можуть виступати духовні та психологічні *потреби* та відповідні їм *здібності* особистості, що мають бути актуалізовані, реалізовані й розвинуті в навчанні. До таких потреб психологи відносять: когнітивні (пізнавальні), дієві (практичні), креативні (творчо-пошукові), емоційні (потреба в певному ставленні до дійсності), комунікативні (соціальні), у самоусвідомленні (самовизначенні й ідентифікації), у самоактуалізації та саморозвитку. Навколишній світ сучасної людини так швидко змінюється, що треба шукати основи побудови навчального процесу не стільки в суспільстві, скільки в психологічних, духовних, тобто базових рисах особистості. Зусилля школи треба спрямувати на те, щоб діти в навчанні були щасливі, спроможні, активні, щоб навчання йшло вперед „легше, ніж іде годинник, так само приємно й радісно, з такою ж правильністю, якої можна досягти тільки в інструменті подібної вишуканості” [244, с. 248].

Західні психологи (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд) визначають відповідні до вищеозначених видів потреб види інтелекту особистості, якими вона користується в житті, а саме: академічний інтелект, що пов'язаний з вирішенням завдань навчання й використанням теоретичних знань; практичний інтелект, який використовується людиною при вирішенні суто практичних проблем; креативний інтелект, який у західній психологічній літературі характеризується як метакомпонент мислення, що відповідає за вирішення особистістю життєвих чи творчих проблем; емоційний інтелект, який пов'язано з адекватністю емоційних переживань людини подіям власного життя та її здатністю співчувати в таких переживаннях іншим; соціальний інтелект, який дозволяє людині ясно сприймати та легко виконувати соціальні норми спілкування й поведіння.

При цьому психологи роблять спроби встановити: як пов'язані успіхи людини в житті з певним видом її найбільш розвинутого інтелекту. Класична

позиція в цьому питанні полягає в тому, що її прихильники ефективність людини в житті пов'язують з академічним інтелектом. Проте, наприклад, Р. Стернберг стверджує, що успіх людини в житті не завжди пов'язаний з рівнем розвиненості академічного інтелекту, що успішність у житті й роботі напряду пов'язана з рівнем розвиненості практичного інтелекту особистості. Інші психологи пов'язують успішність людини з емоційним чи соціальним інтелектом [417, с. 37]. Ми схилиємося до тієї точки зору, що в навчанні успіху досягає той учень, у якого провідний вид інтелекту відповідає характеру навчальної діяльності, тобто той, який має можливість використовувати в навчанні провідний вид власного інтелекту [417, с. 37].

У зв'язку з тим зазначимо, що кожний учень повинен мати в навчанні такі умови, які б дозволили йому (за Р. Стернбергом) „усвідомити власні сильні й слабкі сторони, використати свою силу і в той же час виправити свою слабкість чи зовсім її усунути, чи компенсувати” [417, с. 37]. Тобто коли процес навчання будується таким чином, щоб забезпечити учням використання й усвідомлення своїх сильних сторін, і при цьому – усвідомлення, корегування чи компенсування слабких, то в кожного з них процес навчання супроводжується ситуацією успіху й пов'язаним з нею розвитком позитивного самосприйняття, самоусвідомлення.

У зв'язку з вищезазначеним, виділяємо як головну засаду *класифікації методів особистісно орієнтованого навчання історії* в школі необхідність спрямувати навчальний процес на *актуалізацію, розвиток і задоволення психологічних потреб* особистості, на системний розвиток різних видів її *інтелекту* або інтелектуальних здібностей (академічні, практичні, креативні, емоційні, соціальні), на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних *ставлень* (пізнавального, практичного, творчо-пошукового, етичного, естетичного, міжособистісного) в навчанні.

Це дозволяє визначити таку систему методів особистісно орієнтованого навчання історії в школі:

1. *Метод організації пізнавальної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію пізнавальних потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її академічного інтелекту.
2. *Метод організації практичної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію практичних потреб, ставлень та здібностей особистості, на розвиток її практичного інтелекту.
3. *Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію творчо-пошукових (креативних) потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її творчого мислення.
4. *Метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію емоційних потреб, системи ціннісних ставлень і емоційних здібностей учнів, на розвиток її емоційного інтелекту.
5. *Метод організації комунікативної діяльності учнів* (інтерактивний), спрямований на актуалізацію соціальних потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її соціального інтелекту.

Кожен з цих методів, якщо він буде грамотно, поетапно (мотивація, актуалізація, цілепокладання, здійснення, контроль і корекція) організований учителем, стає засобом розвитку духовних потреб і здібностей особистості, способом її самореалізації, самоусвідомлення й самовизначення в навчанні.

Основою виділення саме цих видів діяльності учнів з точки зору психологічної науки є твердження видатного радянського психолога С. Рубінштейна про те, що: „Види людської діяльності визначаються за характером основного „продукту”, який створюється в результаті діяльності та є її метою” [460, с. 232]. Якщо йти за цією логікою, то педагогічна практика доводить справедливість тверджень психолога, оскільки результатами пізнавальної діяльності є знання, практичної – уміння, творчо-пошукової – досвід пошуку та творчості, створення чогось нового, а ціннісно-сислової – емоційні переживання, оцінні судження, що виявляють емоційно-ціннісні ставлення людини. Видатний психолог подає нам ще одну позицію, урахування якої дозволяє зробити висновок, що у своїх пошуках ми йдемо в руслі психологічної науки, зазначаючи: „Під діяльністю ми будемо розуміти такий процес, за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до навколишнього світу, інших людей, завдань, які ставить перед нею життя” [460, с. 231].

Якщо так, то ті види діяльності в навчанні, що ми виокремили, прямо пов’язані з відповідними ставленнями особистості до дійсності, а саме: пізнавальна діяльність реалізує пізнавальне ставлення людини до дійсності, практична – практичне ставлення, творчо-пошукова – дослідницьке, творче, креативне, ціннісно-сислова – аксіологічне (оцінне), комунікативна – міжособистісне. На нашу думку, усі ці види діяльності в комплексі забезпечують розвиток в учнів у навчанні відповідних видів потреб та здібностей, інтелектуальних можливостей та особистісних ставлень до дійсності (до світу, до діяльності, до себе, до людей, до буття), тобто забезпечують досягнення певних результатів щодо кожного виду діяльності, що й треба було з’ясувати.

Продемонструємо наявність зазначених взаємозв’язків у формі таблиці (табл. 5.1.).

Таблиця 5. 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Потреби й здібності особистості	Пізнавальні потреби	Практичні потреби	Творчі та пошукові потреби	Емоційні потреби	Соціальні Потреби
Види інтелекту	Академічний інтелект	Практичний інтелект	Креативний інтелект	Емоційний інтелект	Соціальний Інтелект

Особистісні ставлення до дійсності	Пізнавальне ставлення	Практичне ставлення	Творче, пошукове ставлення	Оцінне, Емоційне ставлення	Ставлення до „іншого”, до себе.
Методи	<i>Метод організації пізнавальної діяльності</i>	<i>Метод організації практичної діяльності</i>	<i>Метод організації творчо-пошукової діяльності</i>	<i>Метод організації емоційно-ціннісної діяльності</i>	<i>Метод організації комунікативної діяльності</i>

Оскільки класифікація методів навчання предметом свого дослідження має способи діяльності вчителя й учнів, остільки вона потребує ще однієї основи, пов'язаної саме з діяльним підходом до організації навчання (О. Леонт'єв, Ю. Бабанський, В. Ф. Паламарчук, Н. Талізін). За цим підходом у діяльності виокремлюють основні *процесуальні етапи*, такі як: мотивування діяльності, цілепокладання, відповідні до них конкретні дії чи операції, контроль та аналіз досягнутих результатів [40, с. 33]. У роботах Ю. Бабанського саме ці етапи визначені як „основні групи методів навчання”. В. Паламарчук власний погляд на цю проблему теж пов'язує з відповідними висновками психологів про структуру навчальної діяльності. Вона визначає такі головні етапи здійснення діяльності: мотив → мета → об'єкт → зразок → операція → результат → корекція [377; 379; 378, с. 67].

Єдиних підходів щодо визначення етапів здійснення навчальної діяльності не має. Дидактичний і методичний рівень вирішення цієї проблеми суттєво відрізняються один від одного.

Таким чином, другою ознакою нашої класифікації методів особистісно орієнтованого навчання історії є названі вище *етапи* організації навчальної діяльності учнів, тому що саме поетапне здійснення будь-якого способу діяльності є умовою її продуктивності й ефективності. Якщо визначати систему методів за логікою, відповідною до етапів здійснення діяльності, то в практиці особистісно орієнтованого навчання в середині кожного з методів мають бути застосовані наступні етапи та прийоми їх реалізації:

1. *Актуалізація* психологічних потреб і життєвого особистісного досвіду учнів учителем, на засадах яких будуватиметься навчальна діяльність.

2. *Мотивація* навчальної діяльності учнів, збудження їх ціннісного ставлення до діяльності, створення мотиву дії.

3. *Цілеспрямовання* навчальної діяльності учнів учителем, цілесприйняття учнем.

4. *Організація* навчальної діяльності учнів з учителем й відповідні прийоми здійснення цієї діяльності учнями.

5. *Перевірка* й усвідомлення (самоперевірки й самоусвідомлення) рівня ефективності результатів діяльності, корекція та самовиправлення.

Ці етапи пов'язані з методами особистісно орієнтованого навчання через прийоми їх здійснення. Кожний метод має особливі прийоми здійснення кожного етапу організації діяльності учнів. Цю взаємозалежність ми демонструємо у формі таблиці (див. табл. 5. 2.).

Таблиця 5.2. МЕТОДИ ТА ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Методи	Етапи організації навчальної діяльності				
	<i>I етап</i> актуалізація (прийоми)	<i>II етап</i> мотивація (прийоми)	<i>III етап</i> цілепокла- дання	<i>IV етап</i> здійснення діяльності	<i>V етап</i> контролю та корекції результатів
Метод організації пізнавальної діяльності	актуалізація необхідних знань щодо теми, бесіда-згадування, коротке повідомлення учителя	актуалізація пізнавального ставлення, створення ситуації зацікавленості у пізнанні	постановка і осмислення освітньої задачі її сприйняття як власної цілі навчання	розповідь, викладення... сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення	усна або письмова перевірка знань (тестування, опитування...)
Метод організації практичної діяльності	актуалізація необхідних знань про спосіб дії	актуалізація практичного ставлення, створення ситуації прагнення успіху в дії	постановка і осмислення практичної задачі її сприйняття як власної цілі навчання	організація учителем і виконання учнями практичної дії (вправи)	перевірка матеріалізованих результатів практичної діяльності
Метод організації творчо-пошукової діяльності	актуалізація алгоритмів вирішення проблем	активізація пошукового ставлення (створення проблемної ситуації)	постановка проблемного питання, завдання, його сприйняття	організація застосування учнями алгоритму вирішення проблеми	перевірка доказовості рішення, рефлексія з результатів рішення проблеми
Метод організації ціннісно-сміслової діяльності	актуалізація морально-ціннісних і естетичних потреб та відносин	актуалізація моральних та естетичних ставлень, створення ситуацій вибору і ролі	постановка оцінювального завдання, його сприйняття	усвідомлення, переживання смислів минулого (оцінка, вибір)	перевірка обґрунтованості оціночних суджень, результатів вибору
Метод організації комунікативної діяльності	актуалізація потреби в спілкуванні та взаємодії (робота в групах)	актуалізація міжособистісних відносин (ваше спільне рішення)	постановка групового завдання, його сприйняття	Організація і здійснення взаємодії (інтерація)	перевірка ефективності під час взаємодії

Таким чином, ми маємо дидактичну систему, у якій цілі, зміст і методи історичної освіти знаходяться в закономірній відповідності один до одного. Проілюструємо нашу думку у формі таблиці (табл. 5.3.).

Таблиця 5.3. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІЛЕЙ, ЗМІСТУ, МЕТОДІВ, ЗАСОБІВ І РЕЗУЛЬТАТІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Компоненти процесу навчання					
Цілі освіти	Пізнавальна	Розвивальна		Виховна	
Зміст освіти	Інформаційний (досвід пізнання)	Операційний (досвід практики)	Творчо-пошуковий (досвід пошуку)	Ціннісно-смысловий (досвід переживань)	Комунікативний (досвід взаємодії)
Методи навчання історії	<i>Метод</i> організації пізнавальної діяльності	<i>Метод</i> організації практичної діяльності	<i>Метод</i> організації творчо-пошукової діяльності	<i>Метод</i> організації ціннісно-смыслові діяльності	<i>Метод</i> організації комунікативної діяльності
Засоби навчання історії	Слово, наочність, пізнавальні завдання	Перелік дій у пам'ятці, практичні завдання	Творчо-пошукові завдання	Оцінні завдання	Завдання на взаємодію
Очікувані психологічні результати	Образ „Я – знавець історії”, „Я – історик”	Образ „Я – умілий”	Образ „Я – дослідник”	Образ „Я – людина, громадянин, особистість”	Образ „Я – значущий”

Таким чином, *система методів особистісно орієнтованого навчання* є адекватною меті й змісту історичної особистісно орієнтованої освіти та відповідає психологічним потребам особистості в просуванні на шляху саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, і складається з п'яти методів, а саме: 1) метод організації пізнавальної діяльності учнів, 2) метод організації практичної діяльності учнів, 3) метод організації творчо-пошукової діяльності учнів, 4) метод організації ціннісно-смыслові діяльності учнів, 5) метод організації комунікативної діяльності учнів.

Кожний з методів має власну внутрішню структуру за тими етапами і прийомами, за якими він здійснюється. Відповідність етапів та прийомів здійснення кожного методу до потреб, ставлень учнів, мети та змісту освіти забезпечує ефективність і продуктивність навчання. У свою чергу, ефективність і продуктивність діяльності дозволяє учням досягти не тільки когнітивно-функціональних результатів навчання, але й психологічних.

На психологічному рівні результатом продуктивної навчальної діяльності учнів стає позитивна „Я-концепція” кожного. Образ себе, здатного до пізнання, праці, творчості, співчуття й спілкування, надбаний учнем у навчанні, забезпечує позитивні результати ідентифікації, процеси якої активно протікають у підлітковому віці. При цьому успішний прояв учнів у навчанні забезпечує й усі інші процеси розвитку особистості: самоусвідомлення, самопізнання, самореалізацію, самоорієнтацію.

Спостереження за педагогічною практикою свідчать, що ефективно застосування системи методів особистісно орієнтованого навчання відбувається, якщо кожен метод обирається і використовується за певною логікою, що передбачає визначення:

- психологічної *потреби* особистості, яка актуалізується та задовольняється засобами цієї діяльності (когнітивна, практична, креативна, емоційна, комунікативна); особистих інтелектуальних *здібностей та ставлень* учнів, активізація і актуалізація яких є умовою успішності в цьому виді діяльності, її психологічною основою.
- дидактичної *мети*, на досягнення якої (пізнавальна, розвивальна, виховна) цей метод спрямовано;
- компоненту *змісту* історичної освіти (інформаційний, операційний, творчо-пошуковий, ціннісно-смісловий, комунікативний), що засвоюється засобами цієї діяльності;
- які саме *прийоми та засоби дії* визначають особливість цього методу;
- до яких *результатів* (функціональних і психологічних) призводить застосування цього методу навчання історії в школі та якими прийомами та засобами їх можливо перевірити.

Якщо вчитель, вчений усвідомлює цю логіку, то саме цим він будує основу для правильного науково обґрунтованого вибору й організації видів навчальної діяльності учнів, забезпечує її поетапність, активність та успішність.

5.3. Характеристика методів особистісно орієнтованого навчання.

Надамо характеристику кожного методу навчання за даною логікою застосування кожного, визначаючи мету, прийоми, засоби, етапи та результати застосування.

Метод організації пізнавальної діяльності учнів – це спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, що спрямовано на задоволення пізнавальних потреб і розвиток пізнавальних здібностей особистості учня (академічного інтелекту); виховання його пізнавального ставлення до дійсності, самовизначення й самоусвідомлення власного образу „Я – здатний до пізнання”, „Я – прагну пізнання минулого”, „Я – історик”.

Проблема, на наш погляд, полягає в тому, що термін „пізнавальна діяльність” і в дидактичній, і в методичній науці використовують дуже широко, розуміючи під „пізнавальною” всі види навчальної діяльності, ототожнюючи пізнання й навчання. Наше розуміння пізнавальної діяльності обмежено її функціями, метою, прийомами та засобами її організації з боку вчителя, психологічними механізмами її здійснення з боку учнів, результатами, які вона забезпечує.

Головною дидактичною метою методу є *пізнавальна* (освітня) мета, спрямована на забезпечення засвоєння учнями історичної інформації, на формування історичних *знань*. Психологічне (особистісно спрямоване) завдання методу – розвинути академічний інтелект учнів, актуалізувати й

розвинути їхні пізнавальні потреби, здібності та ставлення засобами історичного пізнання.

Компонент змісту освіти, засвоєння якого забезпечує цей метод – інформаційний, що складається з певних історичних фактів, понять, зв'язків, тенденцій, конкретно-історичних смислів, що визначаються в стандартах, програмах, підручниках та існують у складі історичної інформації об'єктивно.

На етапі *мотивування* (створення мотиву), спрямованого на актуалізацію пізнавальних потреб і пізнавального ставлення учнів, учитель застосовує такі прийоми діяльності: а) незакінчене оповідання (розповідь) про історичну подію чи особистість; б) конструювання проблемної ситуації; в) пізнавальне завдання, що потребує негайного виконання; г) висловлювання власного зацікавленого ставлення щодо наступного історичного матеріалу; г) показ значущості цієї теми для історичного пізнання й особистого самовизначення тощо.

Відповідними прийомами діяльності учнів є: а) *сприйняття* оповідання, *переживання* гострої зацікавленості в його подальшій розповіді; б) *усвідомлення* проблеми й *відчуття* пізнавального ставлення до дійсності, прагнення вирішити проблему, використовуючи новий історичний матеріал; в) *переживання* прагнення добре виконати пізнавальне завдання, оскільки відчуває на це власну здатність; г) *відчуття* інтересу; г) *відчуття* поваги до минулого й власної значущості у зв'язку з ним.

На етапі *актуалізації* відповідного особистісного досвіду й попередніх знань учнів застосовуються такі прийоми діяльності вчителя: а) бесіда, що містить питання на актуалізацію знань фактів, понять, зв'язків чи з підручників, чи з власного досвіду („Пригадайте, ...”), або питання до засобів наочності, а саме – ілюстрацій, карт, навчальних картин, схем та ін., демонстрація яких забезпечує актуалізацію знань („Подивиться і пригадайте...”); б) коротке повідомлення вчителя у випадку, коли учні не здатні пригадати необхідну інформацію та ін.

Відповідними прийомами дії учнів можуть бути: а) згадування й застосування попередніх знань для сприйняття нової теми; б) сприйняття інформації й на цій основі пригадування знань минулої теми та застосування їх для сприйняття й розуміння нової навчальної інформації.

На етапі *цілепокладання* пізнавальної діяльності учнів прийомом дії вчителя є постановка чіткого пізнавального завдання уроку, що формулюється двома засобами: або надається в готовому вигляді вчителем і приймається учнями, або формулюється в процесі евристичної бесіди, яку проводить учитель за активної участі учнів.

На етапі *організації й здійснення* пізнавальної діяльності, учитель викладає історичну інформацію (або пропонує учням самостійну роботу з текстом підручника) за допомогою прийомів і засобів словесного, наочного, словесно-друкованого, пояснювально-ілюстративного методів навчання, що добре визначені в методичній літературі. Усі ці методи мають одну загальну мету: а) з боку вчителя – викласти історичну інформацію, адаптовану до

потреб, здібностей і можливостей учнів; б) з боку учнів – сприйняти, зрозуміти, запам'ятати історичну інформацію в „готовому” вигляді.

На етапі *контролю (самоконтролю) чи перевірки (самоперевірки)* результатів пізнання виявляється рівень (повнота, правильність) знань, отриманих на уроці і співставляється з пізнавальною метою уроку. За формою проведення перевірка знань може бути усною чи письмовою, а за прийомами – відповідною до характеру історичної інформації. Головним прийомом перевірки є *постановка* учителем контрольного завдання пізнавально-репродуктивного характеру. Більш докладно прийоми перевірки і корекції знань розглянуто у спеціальному розділі.

Розглянемо прийоми *організації й здійснення* пізнавальної діяльності учнів з яких складається цей метод навчання.

Прийоми й засоби „викладання”, „повідомлення”, „формування” знань учителем, відповідні до характеру історичного матеріалу, були ретельно досліджені й визначені в роботах видатних радянських методистів 60 – 80-х років минулого століття – О. Вагіна, П. Гори, Н. Дайрі, В. Карцова, Ф. Коровкіна, П. Лейбенгруба, О. Стражева. Серед сучасних українських вчених-методистів проблемами організації пізнавальної діяльності займаються К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Пометун та ін.

У методиці навчання розрізняють два головних види історичного матеріалу: 1) фактичний, той, що засвоюється на емпіричному рівні; 2) теоретичний, той, що засвоюється на теоретичному рівні (П. Гора, О. Стражев). Науковцями-методистами ще за радянських часів була ретельно досліджена проблема наявності закономірних зв'язків між характером історичної інформації та прийомами й засобами його викладання.

Так, О. Стражев, ще в середині 60-х років минулого століття стверджував, що головне в методах навчання історії – це пізнання саме історії, її фактів, їх розміщення в часі та просторі, історичних понять, причинно-наслідкових зв'язків і відносин між історичними фактами, закономірностей історичного розвитку [491, с. 88]. Саме через це, вважав видатний методист, іде шлях від опису конкретних фактів, до розуміння законів історії. Таким чином, він визначив у історичному матеріалі такі його головні компоненти: 1) *факти*, що розміщені в часі та просторі; 2) історичні *поняття*; 3) історичні *зв'язки*.

Наслідували пошукам ученого видатні методисти О. Вагін та П. Гора. Так, О. Вагін визначив серед „методів усного викладання” ті, що спрямовані на „створення історичних уявлень учнів”, і ті, що виконують завдання „формування докладні, певні, однозначні для всіх, тобто ідентичні поняття” [92; 91, с. 343]. Серед прийомів створення історичних уявлень він визначав, перш за все, *оповідання* й *стисле повідомлення*. При цьому він порівнює ці два головних прийоми формування знань історичних фактів, визначає їхню різницю. Значення *історичного оповідання* методист бачив у тому, що саме його використання забезпечує глибокий і яскравий відбиток у свідомості учнів, завдяки його використанню можливо створити змістовні й точні *уявлення* учнів про нові для них історичні події, явища минулого. При цьому оповідання

містить у собі матеріал щодо узагальнення й висновків з цієї теми, створює *основу* для пояснення складних історичних явищ. У той час як *повідомлення* надає лише стисло інформацію про те, що, де й коли відбулося.

Крім того, О. Вагін визначив ще кілька прийомів усної розповіді вчителя, спрямованої на створення історичних уявлень учнів. Так, він виділив *опис* – послідовне викладання ознак чи особливостей історичного явища, його суттєвих рис, устрою, стану, зовнішнього вигляду. Учений виокремив опис двох видів – картинний, спрямований на виявлення зовнішніх ознак предмета, й аналітичний, спрямований на аналіз суттєвих сторін об'єкта, що вивчається [91, с. 64 – 66].

Характеристика історичного явища – це точно сформульоване перерахування суттєвих рис і особливостей історичного об'єкту в їх внутрішньому зв'язку [91, с. 68]. О. Вагін визначив види характеристик: а) за обсягом – стисла й розгорнута; б) за призначенням – конкретизуюча, як засіб конкретизування; узагальнювальна, як засіб узагальнення; оцінна, як засіб оцінки [Там само, с. 68 – 70]. Усі вищеназвані *прийоми* дії вчителя, спрямовані на викладання історичного матеріалу, а саме – історичних фактів.

Окрім них, методист визначає ряд прийомів, що спрямовані на формування в учнів знань історичних понять і зв'язків. До них він зараховує *пояснення* – прийом розкриття внутрішніх зв'язків і залежностей, так, наприклад, причинних зв'язків, закономірностей, сутності й значення історичних явищ, розкриття нових історичних понять; та *міркування* – послідовний розвиток положень, доведень, що підводить учнів до висновків і узагальнень [92; 91, с. 354].

Вирішення проблеми продовжилося у монографії П. Гори „Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе”. Автор у якості критеріїв вибору вчителем прийомів і засобів організації пізнавальної діяльності учнів визначив освітньо-виховні завдання й особливості змісту історичного матеріалу, що вивчається. У монографії було ґрунтовно доведено, що методи навчання історії в школі представляють „двосторонній процес викладання вчителя й навчання учнів” [137, с. 4]. Видатний методист писав: „Поряд з добре поставленим викладанням у навчанні велике значення має добре організоване учіння, оскільки психологами доведено, що глибоке й міцне засвоєння учнями наукових знань... досягається лише в процесі їх активної пізнавальної діяльності” [137, с. 50]. П. Гора поряд з прийомами наочного *викладання*, визначив адекватні до них *прийоми навчання*, а саме: прийоми засвоєння учнями історичних фактів, прийоми засвоєння учнями історичних понять, прийоми засвоєння учнями причинно-наслідкових, хронологічних і локальних зв'язків. Такий підхід до виявлення прийомів і засобів організації пізнавальної діяльності учнів ми вважаємо таким, що відповідає завданням особистісно орієнтованого навчання історії в школі.

П. Гора докладно довів у монографії взаємозалежність і взаємозумовленість прийомів діяльності вчителя й учнів (у викладанні й навчанні) від характеру історичного матеріалу. Він визначив, що прийоми

роботи вчителя й учнів з *фактичним* історичним матеріалом відрізняються від прийомів роботи з *теоретичним* історичним матеріалом. П. Гора проілюстрував цю взаємозалежність способів дії вчителя й учнів від характеру історичного матеріалу на конкретних прикладах з педагогічної практики [137].

О. Пометун, спираючись на погляди П. Гори, визначила прийоми вивчення *головних* історичних фактів (оповідання, опис, сюжетна розповідь) та прийоми вивчення *не головних* історичних фактів на емпіричному рівні (конспективне викладення, перелік, називання), виокремила їх від прийомів вивчення теоретичного історичного матеріалу – понять та зв'язків (пояснення, доведення, міркування, узагальнювальна характеристика тощо), визначила етапи й прийоми формування знань історичних понять [408, с. 113 – 120]. Вона виділяє такі прийоми й етапи формування знань історичних понять: а) попередня згадка нового поняття; б) визначення ознак поняття (можна використовувати логічну схему, словник); в) пояснення й конкретизація кожної істотної ознаки поняття фактами (можна використовувати засоби наочності), пояснення їх взаємозв'язку; г) застосування цього поняття для пояснення нового матеріалу [405; 408].

Таким чином, аналіз наукової літератури з методики за останні десятиліття дає змогу стверджувати, що прийоми й засоби організації діяльності вчителя й учнів на момент надання й репродуктивного засвоєння історичного матеріалу, на момент його викладання вчителем і сприйняття учнями в готовому вигляді добре й докладно досліджені у всій повноті їх зв'язків і взаємовідносин [14; 15; 16; 40; 54; 85; 91; 132; 139; 183; 189; 217; 220; 225; 267; 274; 290; 302; 304; 338; 408].

Але проведене нами дослідження свідчить, що завелика кількість історичної інформації, що подається в сучасних підручниках, та прийоми її викладення (характер навчальних текстів) вступають у протиріччя з психологічними потребами та можливостями учнів. Унаслідок цього інтерес до предмету „історія” втрачається, а результати навчальної діяльності знижуються.

Завдання нашого дослідження полягало у тому, щоб знайти відповідь на питання – як надати процесу шкільного історичного пізнання особистісного сенсу для кожного учня? Як зробити його спрямованим на досягнення не лише когнітивно-функціональних, а й психологічних результатів навчання, спрямувати на рішення завдання виховувати й розвивати позитивний образ „Я” учнів, забезпечувати засобами шкільної історичної освіти механізми позитивної соціальної, моральної, психологічної ідентифікації особистості підлітків, впливати на розвиток їхньої позитивної „Я-концепції” засобами успішної самореалізації в пізнанні?

Звернемося до психологічної науки. За висновком С. Рубінштейна відкриття буття пізнанню включає дві взаємопов'язані сторони: 1) буття як об'єктивна реальність, як об'єкт усвідомлювання людиною; 2) людина як суб'єкт, що, пізнаючи, відкриваючи буття, здійснює власне самоусвідомлення. У зв'язку з вищезазначеним, предметом наукового спостереження на уроках історії мають стати не тільки процеси та результати викладання та пізнання, але

процеси й результати самопізнання, самоусвідомлення та самовизначення учнів на момент пізнання.

Отже, ми вважаємо за необхідне у особистісно орієнтованому навчанні визначати прийоми організації пізнавальної діяльності учнів у двох взаємопов'язаних моментах.

По-перше, це прийоми й засоби *викладання вчителем і усвідомлення* учнями історичної інформації, а саме:

1) прийоми й засоби *викладання* історичної інформації, адекватні її характеру (див. вище); 2) прийоми й засоби сприйняття, розуміння, запам'ятування, узагальнення, тобто *засвоєння* історичної інформації учнями, адекватні її характеру.

По-друге, це прийоми й засоби забезпечення вчителем *усвідомлення* учнями образу власного Я, що проявляється в пізнанні, а саме:

1) прийоми й засоби *заохочення* вчителем учнів до *самопізнання, самоусвідомлення* в процесі організації пізнавальної діяльності; 2) прийоми й засоби рефлексії, *самоусвідомлення, самопізнання* учнів у процесі пізнавальної діяльності.

Процеси самоусвідомлення нададуть змогу особистості визначити власні сильні й слабкі сторони в пізнанні минулого, навчать ефективніше використовувати силу (наприклад, добру пам'ять, уяву чи фантазію) або, навпаки, компенсувати, виправляти слабкі риси. Завдання вчителя при цьому полягає в тому, щоб використовувати прийоми актуалізації й мотивації пізнавальної діяльності таким чином, щоб спрямовувати процес пізнання історії до потреб і здібностей особистості, ураховуючи при цьому її можливості. Адже *важливою умовою* ефективно організації пізнавальної діяльності є забезпечення її емоційно-ціннісної бази.

На раціональному рівні основу пізнання складає усвідомлене ставлення особистості до наукової істини як до об'єктивного блага, а на емоційному рівні – переживання безпосереднього інтересу і на цій основі – особистісної цінності цієї інформації „для мене”. Саме таке ставлення людини до дійсності в психологічній літературі визначається як *пізнавальне ставлення*. Закономірним результатом його існування є виникнення внутрішнього мотиву пізнавальної діяльності, яке висловлюється людиною в бажанні: „Хочу знати!”

Пізнавальне ставлення, коли воно становить підґрунтя пізнавальної діяльності, надає особистості енергії й сили на подолання труднощів пізнання, з одного боку, а з іншого – впливає на виникнення й розвиток такого особистого образу реального Я, як „Я – пізнайка, Я – знавець”. Коли процес пізнання проходить на матеріалі історії, то виникає й розвивається та частина „Я-концепції” особистості учнів, яку ми умовно можемо визначити як образ „Я – історик (знавець минулого)”. Учитель повинен пам'ятати – пізнання минулого з позиції „історика-науковця” має у своїй основі єдину цінність – істину, єдину емоцію – любов до знання, єдине прагнення – „Хочу знати!”. Саме така позиція, таке самоусвідомлення і є справжнім психологічним результатом організації пізнавальної діяльності.

Структура цього особистого образу „Я – історик” складається з трьох аспектів: а) раціональний (розум); б) емоційний (почуття); в) мотиваційний (воля). *Раціональний* аспект пов’язано з діями саме пізнання: учень досить легко сприймає, уявляє, усвідомлює, розуміє зміст історичної інформації, пам’ятає її, вільно відтворює. *Емоційний* аспект пов’язано з тим, що учень прагне до подальшого пізнання, відчуває інтерес до процесу, до змісту історичної інформації, бажає успіху в пізнанні, оскільки переживає історичні знання як особистісну цінність, а пізнавальну діяльність – як засіб успішної самореалізації. *Мотиваційний* аспект цього образу виявляється в момент вибору, коли учень обирає пізнання як спосіб самореалізації, щоб підтвердити власний образ „Я – історик (пізнайка минулого)”.

Процес підтримки й розвитку в історичному навчанні образу „Я – історик” потребує створення вчителем такої ситуації, за якої процес історичного пізнання для учнів набув би особистісного сенсу, зробився б для кожного учня саме „для мене” значущим. Умовно цю психолого-педагогічну ситуацію можливо визначити як *ситуацію інтересу до пізнання*. Розкриття ж її сутності, ознак, прийомів і засобів створення ми зробимо пізніше. Головне, що нам потрібно визначити зараз, це те, що організація пізнавальної діяльності учнів учителем містить моменти організації не лише пізнання минулого, а й моменти самопізнання та самоусвідомлення і потребує спеціальних умов у якості ситуації інтересу до пізнання.

Усе вищезазначене дає нам можливість зробити такі висновки: *пізнавальною* є та навчальна діяльність учнів, що виконує інформаційну функцію, забезпечує досягнення пізнавальної (набути знання) мети навчання, має репродуктивний характер, спрямована на сприйняття й засвоєння учнями інформаційного компоненту змісту історичної освіти в готовому вигляді; етапи, прийоми й засоби організації пізнавальної діяльності закономірно пов’язані з її метою та характером історичної інформації (фактична чи теоретична), спираються на пізнавальні потреби, академічні здібності учнів, забезпечують розвиток пізнавального ставлення особистості до минулого, її академічного інтелекту і у разі успішності – особистісного образу „Я – історик”, „Я – прагну й здатний до пізнання минулого”.

Метод організації практичної діяльності учнів спрямований на реалізацію розвивальної мети навчання, а саме – оволодіння способами навчальної, розумової, предметної діяльності. Він складається з прийомів практичного методу навчання з класифікації методів за джерелом знань (П. Гора, Л. Мельник), прийомів репродуктивного методу з класифікації методів за рівнем пізнавальної активності й самостійності (І. Лернер, М. Скаткін). У психологічній та дидактичній літературі прийоми цього методу визначено в роботах О. Кабанової-Меллер, В. Паламарчук, Ю. Бабанського та ін., а в методичній літературі його прийоми описано в працях Н. Запорожець, П. Лейбенгруба, Л. Мельник, В. Пунського та ін.

Так, у своїй книзі „Школа навчає мислити” українська вчена В. Паламарчук пише: „...формування у школярів основних способів розумової діяльності має бути метою процесу навчання, коли при вивченні конкретного матеріалу учні усвідомлюють і формулюють правила здійснення основних способів розумової діяльності. Отже, зміст освіти – без спеціального формування прийомів навчальної роботи – не може автоматично розвивати мислення учнів” [378, с.63].

На методичному рівні процес формування розумових і предметних умінь досліджувався у двох аспектах. Один був пов’язаний з визначенням прийомів „навчальної роботи” (О. Бахтіна, П. Гора, Н. Запорожець), прийомів практичного методу навчання (Л. Мельник, В. Пунський). Другий – з розглядом прийомів, засобів і форм організації „самостійної роботи” учнів на уроках історії (Н. Дайрі, П. Лейбенгруб).

Л.Мельник наголошував, що саме практична діяльність є засобом пов’язування шкільного навчання історії з життям. Така мета цілком відповідає потребі сучасних учнів у розвитку практичного інтелекту, що веде до успіху (Р. Стернберг), засобом формування якого в навчанні є практична діяльність.

При тому, що цілеспрямоване формування вмінь визначається в дидактичній та методичній науці як засіб вирішення розвивальної мети навчання, а „нові способи дії” виокремлюються в специфічний компонент змісту історичної освіти (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський), у науці 70 – 80-х років застосовується, але не визначається поняття „практична діяльність учнів” як засіб репродуктивного засвоєння учнями способів історичного пізнання й мислення. Як бачимо, на ті часи проблема вирішувалася на рівні визначення й опису лише окремих прийомів „розумової” (Н. Запорожець, І. Лернер), „пізнавальної”, „навчальної” (О. Вагін, П. Гора), „практичної” (Л. Мельник) діяльності учнів, установлювався зв’язок прийомів дії зі змістом і характером історичної інформації. Сучасні вітчизняні вчені-методисти зберігають цей підхід [408, с. 72 – 83].

У зв’язку з проведеним аналізом методичної літератури, а також педагогічної практики ми вважаємо, що в історичному пізнанні засобом досягнення розвивальної мети навчання, засвоєння учнями операційного компонента історичної освіти є відповідний метод – *метод організації практичної діяльності учнів*, прийоми організації якого досліджувалися в роботах П. Гори, Г. Донського, Н. Запорожець, І. Лернера, В. Пунського та ін. На жаль, цей метод не має в дидактичній і методичній літературі однозначного визначення. Навіть і в сучасній дидактиці не має єдиного погляду щодо цієї проблеми. Так, одні автори визначають його як „практичний метод” (Л. Мельник, Г. Фрейман), інші називають його „метод вправ”, або репродуктивний метод (І. Лернер, В. Пунський, М. Скаткін), а дехто визначає його як „прийоми розумової діяльності”, „прийоми загального та предметного мислення” (Н. Дайрі, Ф. Горелік). У педагогічній літературі ми бачимо й такі позиції, автори яких не відрізняють спосіб діяльності від форми навчання. Так, В. Лозова і Г. Троцько зазначають: „До групи практичних методів входять:

вправи, лабораторні та практичні роботи” [310, с. 323]. Тому, на наш погляд, існує теоретична й практична необхідність визначити поняття, яке окреслить саме той вид навчальної діяльності, який спрямовано на вирішення розвивальної функції та мети навчання й формування загальних та предметних *умінь* учнів.

Таким поняттям, на нашу думку, є педагогічна категорія „*метод організації практичної діяльності учнів*”. Як і кожний метод навчання, метод організації практичної діяльності учнів складається з прийомів діяльності вчителя (організація) і прийомів діяльності учнів, що спрямовані на досягнення розвивальної мети навчання – формування в учнів нових способів діяльності, тобто загальних (розумових і мовних) і предметних *умінь*. Учень виконує практичні дії; учитель організовує практичну дію за допомогою системи практичних завдань щодо різних засобів навчання (текст підручника, розповідь учителя, історичний документ, історична карта тощо).

Розглянемо цей спосіб організації навчальної діяльності за наданим вище алгоритмом (див. 5.2.).

Метод організації практичної діяльності учнів, це вид діяльності вчителя та учнів спрямований на задоволення притаманній щодо людини потреби в практичній діяльності як способу ефективної самореалізації, у прагненні успіху в неї, у відчутті власної дієздатності; на розвиток практичних здібностей (практичного інтелекту) та актуалізацію практичного ставлення учнів до дійсності. Він забезпечує реалізацію і досягнення розвивальних завдань навчання щодо формування в школярів нових засобів діяльності (*умінь*) і забезпечує засвоєння *операційного* компонента змісту історичної освіти, а саме: предметних та загальних (мовних, розумових) *умінь* на репродуктивному рівні.

Етапи здійснення цього методу включають: мотивацію, актуалізацію, здійснення дії, аналіз досягнутих результатів і їх оцінку.

Способи і прийоми *мотивування* практичної діяльності учнів включають постановку практичних завдань учителем, спрямованих на здійснення практичної дії; показ необхідності оволодіння цим умінням в повсякденному й навчальному житті; стимулювання прагнення учнів до успіху в практичній діяльності, розповідь про славетну людину чи про „випадок” з її життя тощо. Головне завдання вчителя при цьому – актуалізувати в учнів *практичне ставлення* до дійсності, яке на психологічному рівні відчувається особистістю як бажання „хочу вміти!”. При цьому розвивальна мета уроку сприймається учнями як власна, а її досягнення спрямовується мотивами прагнення до саморозвитку, до успіху у практичній діяльності.

Цей метод має відповідні прийоми на етапі *актуалізації*: бесіда, спрямована на пригадування порядку та способів дії; демонстрація чи використання пам’ятки з переліком дій, виконання завдання типу: „Пригадайте, як це треба робити...” тощо.

На етапі *організації і здійснення* практичної діяльності проводиться *поетапне виконання вправ*, що є головним способом ефективного засвоєння

учнями нових умінь та навичок (введення прийому, дія за зразком, дія у колективній роботі, у самостійній роботі).

Результати застосування методу на *функціональному рівні* проявляються у формі матеріалізованого результату практичної дії. Так, наприклад, результатом формування картографічних умінь (предметних) буде заповнення контурної карти, а результатом формування вміння порівнювати (загальних розумових умінь) – заповнення порівняльної таблиці. Якість виконання перевіряється вчителем. На *психологічному рівні* результати практичної діяльності виступають у формі переживання учнем власної здатності та успішності або навпаки. Укріплення особистого образу „Я – умілий, працьовитий”, „Я – здатний до ефективної праці” (або навпаки).

Головним *прийомом* цього методу в зазначеній вище літературі визначається *виконання учнями навчаючих вправ*, а відповідним засобом організації цих вправ – *система практичних завдань*.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що умовою ефективного використання цього методу в навчанні є поетапність, поступовість. Які ж етапи визначаються дидактичною й методичною наукою в засвоєнні учнями операційного компонента змісту історичної освіти, тобто розумових і предметних умінь? Серед науковців є різні підходи щодо вирішення цього питання. Так, у книзі „Школа учит мыслить” українська вчена В. Паламарчук визначає шість етапів у формуванні розумових умінь: 1) кумуляції – накопичення особистого практичного досвіду на емпіричному рівні. Дії учнем виконуються, але структура прийому не усвідомлюється; 2) діагностування – учитель визначає наявний рівень сформованості вміння за допомогою практичних завдань; 3) мотивування – момент створення особистісних мотивів, „позитивної мотивації, зацікавленості в оволодінні прийомами розумової праці”; 4) усвідомлення – учні усвідомлюють спосіб дії й правила його реалізації; 5) застосування прийому в різних умовах; 6) перенесення – прийом використовується при вивченні іншої теми, інших предметів. Визначивши ці етапи, науковець особливо наголошує на поступовості, поетапності засвоєння учнями нових дій [378, с. 64 – 66]; .

З цього ж приводу Н. Тализіна пише: „Спочатку будь-яка нова дія має виконуватися в повному обсязі і з визначенням усіх операцій, які вона містить” [506, с. 78]. Порядок переходу дії в розумовий план, на думку автора, є поступовим: від матеріальної (матеріалізованої) до перцептивної, від неї до мовної, потім, через форму зовнішньої мови „про себе” – до розумової [506, с. 72]. Таким чином, розумову форму дія набуває тільки після проходження матеріалізованої й зовнішньомовної. У зв’язку з тим, для побудови навчального процесу дуже важливим положенням є те, що „не можна робити з початку засвоєння те, що закономірно надходить наприкінці цього процесу” [Там само, с. 78].

Учена-методист Н. Запорожець у своїй книзі „Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4 – 8 классы)” [189], спираючись на психолого-педагогічні дослідження О. Кабанової-Меллер, визначає такі

етапи формування предметних і розумових умінь: а) показати зразок правильної дії, пояснити способи й порядок дії, тобто сформувати знання про спосіб роботи; б) розділити дію на окремі кроки й забезпечити засвоєння учнями кожного в умовах зростаючої самостійності; в) вести учнів від окремих способів розумової діяльності до узагальнених. Автор особливо наголошує на наявності зв'язку між характером і змістом історичного матеріалу та прийомами розумової діяльності учнів. Вона пише: „Визначаючи прийоми, що розвивають мислення, учитель виходить у першу чергу зі змісту історичного матеріалу й необхідності здійснювати відносно нього ті розумові дії, що забезпечать засвоєння” [189, с. 5 – 17].

На наш погляд, предметом наукового спостереження й виявлення на уроках історії мають стати не тільки процеси й результати поетапної організації та виконання практичної діяльності, але і процеси й результати *самопізнання, самоусвідомлення й самовизначення* учнів у момент і в результаті виконання практичної дії. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне визначати наступні *прийоми організації практичної діяльності* учнів, що у системі і взаємозв'язку складають сутність методу організації практичної діяльності учнів.

По-перше, це прийоми й засоби *викладання* вчителем та *усвідомлення* учнями *інформації* щодо здійснення практичної дії, а саме:

1) прийоми *викладання* інструктивної інформації, адекватної до характеру операції; показ зразка її виконання з використанням пам'ятки;

2) прийоми *засвоєння* інструктивної інформації, адекватної характеру операції; дії за зразком, усвідомлення й використання пам'ятки.

По-друге, це прийоми й засоби *організації* вчителем *поетапного, поступового, „покрокового”* виконання учнями окремих практичних дій (операцій) на репродуктивному рівні:

1) прийоми *організації вчителем* тренувальних *вправ* учнів у виконанні операцій у формах *колективної, групової, парної* роботи „за зразком” з різними засобами навчання історії (текст підручника, історичний документ, карта, ілюстрація тощо), спрямованих на досягнення конкретного матеріалізованого результату. При цьому учитель використовує систему практичних завдань репродуктивного характеру для організації дії;

2) прийоми *виконання учнями* тренувальних *вправ у індивідуальній* роботі за практичними завданнями вчителя щодо різних засобів навчання й утілення результатів практичної діяльності в конкретному матеріалізованому вигляді. На цьому етапі вчитель активно допомагає учням у роботі, направляє, виправляє, нагадує, пояснює, підбадьорює, схвалює й контролює їх дії. При цьому його завдання зберегти в учнів упевненість у неодмінному успіху в новій роботі, прагнення до підвищення зусиль і подовження вправ.

3) прийоми й засоби роботи вчителя з узагальнення окремих дій учнів у цілісний прийом практичної діяльності, з *організації* відпрацьовування учнями цих прийомів у *самостійній індивідуальній* роботі з різними засобами навчання і з обов'язковим матеріалізованим результатом проведеної роботи на репродуктивному рівні.

По-третє, це прийоми й засоби *перевірки* функціональних результатів практичної діяльності:

1) зіставлення вчителем матеріалізованих результатів практичної діяльності учнів з еталоном або зразком її виконання, визначення рівня відповідності, оцінювання за об'єктивними критеріями;

2) зіставлення учнем матеріалізованих результатів власної практичної діяльності з наданим еталоном (зразком), визначення рівня відповідності, самооцінювання.

По-четверте, це прийоми й засоби забезпечення вчителем усвідомлення учнями психологічного результату практичної діяльності, а саме – власного образу реального Я, що проявляється в практичній діяльності:

1) прийоми й засоби заохочення вчителем учнів до самопізнання, самоусвідомлення в процесі організації практичної діяльності, спонування їх до самооцінки („чи відчуваєте переживання успіху, відчуття власної продуктивності?“);

2) прийоми й засоби рефлексії, самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки учнів у процесі практичної діяльності: чи я досяг успіху, чи відчуваю власну продуктивність, особисту ефективність у роботі, чи виникає в результаті практичної діяльності образ „Я – умілий“, „Я – успішний“ або навпаки.

Процеси самоусвідомлення нададуть змогу особистості визначити власні сильні й слабкі сторони в практичній діяльності, навчать ефективніше використовувати силу (наприклад, здатність до практичної діяльності) або, навпаки, компенсувати, виправляти слабкі риси. Так, відомий луганський учитель-методист радянських часів В. Пунський писав з цього приводу: „Важливо для формування вміння вчитися створювати сприятливі психологічні умови. Кожне, навіть дуже незначне просування учня по цьому важкому шляху, кожний, навіть найменший успіх необхідно помічати, схвалювати й висловлювати надію, що за цим успіхом настануть нові перемоги” [522, с. 33].

Завдання вчителя при організації практичної діяльності учнів – використовувати прийоми її актуалізації та мотивації (див. вище) таким чином, щоб актуалізувати практичні потреби учнів, їхнє практичне ставлення до дійсності, викликати особисте прагнення кожного до успіху в практичній діяльності й ураховувати при цьому їхні можливості.

Переживання особистої готовності до практичної діяльності, прагнення до неї як до засобу самореалізації, позитивний образ „Я – умілий“, ситуація успіху – усе це є психологічним результатом грамотної й поетапної організації вчителем практичної діяльності учнів.

Особистісно орієнтоване навчання потребує, щоб на уроках історії *метод організації практичної діяльності* учнів посів законне місце, а завдання розвитку учнів у навчанні історії в школі досягалися грамотно, поетапно й продуктивно й у функціональному, й у психологічному сенсі.

Перейдемо до *методу організації творчо-пошукової діяльності*. Традиційно в дидактиці визначають три рівні пізнавальної діяльності – репродуктивний, конструктивний, творчий [377 – 380]. У методиці історії теж існує визначення трьох рівнів пізнавальної діяльності учнів, а саме: репродуктивний, перетворювальний та творчий. На репродуктивному рівні проходить викладання та сприйняття історичної інформації в готовому вигляді й відтворення її. На перетворювальному рівні йде застосування знань для оперування ними або для виконання практичних завдань, учні мають навчитись складати смисловий, стереотипний та тезовий плани, будувати порівняльні, узагальнювальні, порівняльно-узагальнювальні, конкретизуючі таблиці, логічні схеми, діаграми, графіки тощо. Творчий рівень пізнавальної діяльності характеризується використанням учнями прийомів теоретичного засвоєння історичних знань самостійно і на новому навчальному історичному матеріалі (О. Пометун) [408, с. 119 – 120; 510, с. 21 – 26].

За іншою позицією психологи, дидактики, методисти розрізняють мислення за його характером на репродуктивне й творче. У методиці цієї позиції дотримувався І. Лернер. Він визначав *репродуктивне* мислення як таке, за яким суб'єкт здійснює знайомі йому розумові дії зі знайомим матеріалом і типом змісту, набуваючи знайомих результатів або набуваючи нових результатів шляхами, що підказані, як це буває при сприйнятті *готових* знань. *Творче* мислення відрізняється тим, що суб'єкт, який мислить, певними процедурами набуває нових для себе результатів самостійно, у процесі пошуку. Такі процедури не характерні для діяльності відтворення або засвоєння готових знань, тобто придбаних у ході пред'явлення зовні повної інформації з усіма достатніми для цієї ситуації навчання зв'язками [298, с. 13].

Ми погоджуємося з позицією І. Лернера й визначаємо не рівні пізнавальної діяльності, а типи мислення в навчанні: а) репродуктивний; б) творчо-пошуковий. Психологи зазначають, якщо діяльність учнів має *пошуковий характер*, можливо, і в досить обмежених рамках, то її вже не можна визнати репродуктивною. Тому термін „перетворювальна” діяльність ми співвідносимо з терміном „частково-пошукова” діяльність і визначаємо як таку, що має пошуковий, тобто творчий характер. Таким чином, ми робимо висновок, що *пізнавальна та практична* діяльності у навчанні за характером, типом мислення є лише репродуктивними, а якщо вони набувають творчо-пошукового „рівня”, то це означає, що використовується творчий тип мислення, тобто зовсім інший за психологічними властивостями від розумової діяльності, а саме: творчо-пошуковий.

Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів спрямований на реалізацію *розвиваючих завдань* навчання. Він широковідомий у радянській і сучасній педагогіці, дидактиці, методиці під назвою проблемний метод навчання. Розроблявся він ученими як на дидактичному рівні (М. Данилов, Б. Єсіпов, Д. Ельконін, М. Махмутов, А. Матюшкін, І. Лернер, М. Скаткін), так і на методичному (Н. Дайрі, П. Гора, Ф. Горелік, І. Лернер). Деякі вчені визнавали його як окремий тип навчання (М. Махмутов), інші виділяли

проблемне навчання в систему певних методів (І. Лернер, М. Скаткін). При цьому метою проблемного навчання визнавалося не тільки засвоєння учнями результатів наукового пізнання, системи знань, але й самого шляху, процесу винаходу, досягнення цих результатів, формування пізнавальної самостійності й розвиток творчих здібностей школярів [327; 328].

У зв'язку з цим, аналіз *методу організації творчо-пошукової діяльності* учнів на уроках історії передбачає пошук відповідей на такі запитання: 1) чи виконує він розвивальну (саме пошукову і творчу) функцію, чи реалізує відповідну мету навчання; чи актуалізує пошукову активність учнів, їхні творчі здібності? 2) чи пов'язаний він з характером історичної інформації і способами історичного пізнання й мислення; чи забезпечує він надбання учнями такого компонента змісту освіти, як досвід творчості та пошуку; за якими етапами творчо-пошукова діяльність організовується? 3) чи пов'язаний цей метод з предметними засобами навчання, а саме: історичними навчальними текстами, документами, картами, наочністю, ТЗН тощо; 4) чи відповідають механізми її мотивування, актуалізації, організації й перевірки меті, прийомам і засобам саме творчо-пошукової діяльності; 5) чи пов'язані психологічні результати творчо-пошукової діяльності з актуалізацією пошукового, творчого ставлення особистості до минулого, з розвитком відповідного елементу „Я-концепції” учнів, з підтримкою особистісного образу „Я – винахідливий”?

Саме відповіді на ці запитання дозволять нам остаточно усвідомити той факт, що творчо-пошукова діяльність є окремим видом навчальної діяльності учнів, хоча й природно включається вчителю й учнями в цілісний процес навчання історії в школі. Тому й діяльність учителя, спрямована на її організацію, посідає окреме місце в системі методів особистісно орієнтованого навчання.

Ми визначаємо цей метод як метод організації творчо-пошукової діяльності учнів, оскільки вважаємо за необхідне підкреслити саме цей – пошуковий – характер цієї діяльності. *Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів* – це метод, спрямований на розвиток у школярів так званої пошукової активності – здібності людини до основного компонента поведінки, що означає усталеність до різноманітних шкідливих впливів [458]. Пошукова активність особистості є діяльністю, спрямованою на зміну або неприйнятної ситуації, або свого ставлення до неї, або на збереження сприятливої ситуації всупереч дії загрозливих чинників і обставин за відсутності певного прогнозу результатів такої активності, але при постійному врахуванні проміжних результатів у процесі самої діяльності (В. Аршавський, В. Ротенберг). Психологи вважають, що саме невизначений прогноз кінцевих результатів робить діяльність пошуковою.

Розвиток пошукової активності як якості особистості необхідний, оскільки пошукова активність сприяє адаптації людини до життя, забезпечує здоров'я нервової системи, допомагає ефективно долати труднощі. Справжня активізація навчання характеризується самостійним пошуком не взагалі, а пошуком шляхів вирішення проблеми.

Тому наша позиція, у визначенні якої ми виходимо з думки С. Рубінштейна про те, що вид діяльності слід визначати за її результатами, полягає в тому, що ми визначаємо розумову діяльність учнів, спрямовану на надбання позитивного досвіду пошуку та творчості як *творчо-пошукову*. Головним у творчо-пошуковій діяльності учнів є те, що вона спрямована на розвиток механізмів активного мислення учнів, їхніх творчих здібностей, здатності кожної особистості ставити й вирішувати навчальні чи життєві проблеми. Спосіб навчання, що забезпечував розвиток цих якостей учнів, було названо у радянській педагогіці проблемним або розвивальним (Д. Ельконін, В. Давидов, М. Махмутов).

Сучасний вітчизняний учений-методист К. Баханов, пропонує таке визначення проблемного навчання: „Це навчання здійснюється за загальною схемою: учитель створює проблемну ситуацію, учні аналізують проблемну ситуацію, усвідомлюючи невідоме для себе знання і шукають способи рішення проблеми, а вчитель допомагає учням, надаючи необхідну для розв’язання проблеми інформацію. Результатом проблемного навчання є нові знання, уміння, способи розумової діяльності” [50, с. 101].

Історія проблемного навчання тісно пов’язана з іменами відомих радянських дидактиків М. Данилова, І. Лернера, М. Скаткіна. Ними надане визначення цього типу навчання в підручнику з дидактики, у якому зазначено: „Сутність його (проблемного навчання) у тому, що учні систематично включаються вчителем у процес пошуку доказового рішення нових для них проблем, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати знання, використовувати ті, що були засвоєні раніше, опановувати досвід творчої діяльності” [163, с. 174].

Отже, *творчо-пошукова діяльність учнів*, яку має організовувати в навчанні вчитель, за метою, характером, етапами, засобами і прийомами організації є окремим видом навчальної діяльності.

Нам видається, що в обставинах сьогодення завдання полягає в тому, щоб за методологічну основу формування історичного мислення та здатності учнів вирішувати навчальні, а згодом і життєві проблеми слід узяти висновки психологічної науки про притаманність кожній людині метакомпонентів мислення. Так, Р. Стернберг визначав у якості метакомпонентів мислення такі: розпізнання проблеми, визначення проблеми, формулювання стратегії вирішення, представлення інформації, розподілення ресурсів, контроль за вирішенням проблеми та її оцінка [417].

При цьому він писав: „Якщо ми розглядаємо ці навички як ті, що віддзеркалюють рівень інтелекту, тоді ми повинні визнати, що інтелект, про який ми говоримо, – форма надбаного досвіду” [417, с. 13]. Чи не перекликаються ці твердження з винаходами радянських дослідників проблемного методу навчання? Як бачимо, узагальнення, яке американським психологом було зроблено в кінці ХХ століття, радянською педагогічною наукою в 60 – 80-ті роки вже повною мірою було доведено педагогічною

практикою проблемного навчання в історичній і загальній середній шкільній освіті. Наведемо факти щодо обґрунтування цієї думки.

Так, серед вітчизняних методистів, які ще у 60 – 70-ті роки минулого століття досліджували творчо-пошукову діяльність учнів, значний внесок у практичне застосування й теоретичне дослідження проблемного методу навчання історії зробив Ф. Горелік – учитель історії в середній школі №37 м. Луганська. У книзі „Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории. Пособие для учителей” [141] він визначив такі етапи в організації цієї діяльності: 1) повідомлення кількох суперечних фактів і визначення центральних проблем з теми уроку; 2) визначення плану вирішення цих проблем, виявлення базових принципів для їх рішення шляхом застосування законів розвитку суспільства, шляхів дослідження; 3) наведення значної кількості фактів, яскравий опис історичних подій без формулювання висновків, прямого виявлення зв’язків; 4) конкретний аналіз фактів з позицій визначених раніше методів історичного пізнання; розкриття сутності, установалення взаємозв’язків.

На дидактичному рівні етапи пошукової діяльності учнів були визначені М. Махмутовим за таким переліком: 1) виникнення проблемної ситуації; 2) усвідомлення сутності утруднення й постановка проблеми; 3) знаходження способу рішення шляхом здогадування або висування припущень та обґрунтування гіпотези; 3) доведення гіпотези; 4) перевірка правильності розв’язання проблеми [327, с. 30].

Як бачимо, етапи творчо-пошукової діяльності, що визначені радянськими науковцями, відповідають тим метаконпонентам мислення, які визначені американським ученим.

Ураховуючи все вищезазначене й на підставі аналізу наукової літератури та педагогічної практики, ми визначили такі *етапи організації творчо-пошукової діяльності* учнів:

1. *Мотивування*: шляхом конструювання проблемної ситуації (наявності протиріччя, конфлікту між новою інформацією й старими знаннями та у зв’язку з цим усвідомлення необхідності пошуку такої інформації, яка б допомогла усунути протиріччя). Головне при цьому, щоб проблема не тільки усвідомлювалася, але необхідність її вирішення, необхідність власного пошуку виходу зі „складної” ситуації емоційно б відчувалася учнями, спонукала б їх до розумової активності – „Мені треба, я хочу вирішувати проблему!”

2. *Формулювання*: шляхом усвідомлення учнями існування, наявності проблеми й чіткого формулювання її суті. Відповідь на запитання: „У чому проблема?”

3. *Гіпотетичне припущення*: висування, висловлювання гіпотези й розробка плану вирішення проблеми, міркування.

4. *Пошук* необхідної інформації для обґрунтування гіпотези.

5. *Обґрунтування* (доведення): (або спростування) гіпотези здобутими фактами, формулювання висновків, результатів рішення проблеми.

6. *Рефлексія*: аналіз тих результатів, що досягнуті [516, с. 27].

Отже, етапи організації творчо-пошукової діяльності майже повністю співвідносяться з тими метакомпонентами мислення, що висунуті американським психологом Р. Стернбергом. Ці метакомпоненти (психологічні механізми) мислення ніби складають психологічне підґрунтя, структурну основу творчо-пошукової діяльності.

Таким чином, робимо висновок, що метод організації творчо-пошукової діяльності учнів являє собою цілеспрямовані зусилля вчителя, спрямовані на поетапне надбання й застосовування дитиною зазначеного алгоритму мислення в процесі вирішення навчальних чи життєвих проблем.

У зв'язку з цим наголосимо, що *метод організації творчо - пошукової діяльності учнів* у навчанні є окремим видом діяльності учнів, що має відповідну мету (розвивальну), певні результати (засвоєння алгоритму творчо-пошукового мислення), актуалізує й розвиває відповідні до неї психологічні потреби, здібності й ставлення особистості (творчо-пошукові), має притаманні щодо неї умови, засоби та прийоми організації вчителем і способи здійснення учнями. За своєю спрямованістю й результатами творчо-пошукова діяльність пов'язана з характером історичного матеріалу, з іншими компонентами змісту історичної освіти та засобами навчання на уроках історії. За цими зв'язками ми визначаємо два типи у творчо-пошуковій діяльності, а саме: 1) пошукова діяльність, спрямована на пошук будь-чого; 2) творча діяльність, спрямована на створення будь-чого.

У свою чергу, пошукову діяльність за об'єктами застосування ми поділяємо на види, адже вона може бути пов'язана:

- з інформаційним компонентом змісту історичної освіти і спрямована на пошук сутності чи структури історичних фактів, понять, зв'язків;
- з ціннісно-смісловим компонентом змісту освіти й спрямована на пошук конкретно-історичних або етико-естетичних смислів історичних подій (чи вчинків, чи явищ, чи процесів), якщо їх визначати з різних точок зору, з різних – світоглядних, наукових, релігійних, національних, соціальних, особистісних – позицій;
- з операційним компонентом змісту історичної освіти і спрямована на пошук нового способу дії, відповідного до завдання, характеру навчального матеріалу й засобів навчання.

Як бачимо, при цьому змінюються об'єкти пошукової діяльності, але її пошуковий характер залишається спільною рисою, що визначає кожний вид.

Щодо творчої діяльності, то вона застосовуватиметься в разі самостійного й креативного створення учнями будь-чого (твір, есе, макет і т. ін.).

При цьому головним у застосуванні методу організації творчо-пошукової діяльності є те, що він має спільний для всіх своїх видів предмет засвоєння, а саме – алгоритм творчо-пошукової діяльності (метакомпонент мислення – за Р. Стернбергом), що є окремим, творчо-пошуковим компонентом змісту історичної освіти та передбачуваним результатом творчо-пошукової діяльності (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський).

Відповідно до мети творчо-пошукової діяльності вчитель застосовує певний тип проблемних питань, завдань, задач, які є адекватним засобом організації творчо-пошукової діяльності учнів.

Вирішив проблему встановлення зв'язку між характером історичної інформації й творчо-пошуковою діяльністю учнів І. Лернер. Він створив відповідну систему проблемних завдань. Учений визначив 15 аспектичних проблем з якими стикається кожний історик, якщо він хоче дослідити будь-який історичний факт, а саме: встановлення причинно-наслідкових зв'язків; усвідомлення процесу й механізму історичного розвитку; встановлення закономірностей історичного розвитку, визначення наступності, тенденцій розвитку, ступенів прогресивності історичних подій і явищ; визначення класової сутності подій і явищ; виявлення структури соціального об'єкта; співвідношення історичних фактів, явищ, епох..; визначення етапів і періодів розвитку подій і явищ; визначення типовості..; виявлення й усвідомлення специфічності.., встановлення різних соціальних смислів подібних явищ; встановлення нових фактів і явищ; оцінка характеру й значення явища; усвідомлення уроків минулого [298, с. 105 – 106].

Учений-методист установив також зв'язок творчо-пошукової діяльності з процесуальною стороною історичного пізнання. Він визначив систему проблемних завдань за методами історичного пізнання, усього ним було визначено 11 методів історичного пізнання, що мають загальноосвітнє значення: порівняльно-історичний, аналогій, статистичний, встановлення причин за наслідками, визначення мети історичних діячів за їх діями, визначення зародку за зрілими формами, зворотних висновків, узагальнення даних.., реконструкції цілого за часткою, визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури, лінгвістичний метод. Відповідно до них І. Лернер висунув 11 типів проблемних питань і завдань, які вчитель має застосовувати на уроках історії [298, с. 105 – 106]..

Науковці, які досліджували проблемні методи навчання, визначили такі способи (*прийоми*) його реалізації: *проблемний виклад, евристична бесіда (частково-пошуковий метод), дослідницький метод.*

І. Лернер і М. Скаткін подали наступне визначення кожному з них.

„Суть *проблемного викладу* в тому, що вчитель висуває проблему, сам її вирішує, демонструючи при цьому взірць шляху до її вирішення ...показує хід думки при просуванні шляхом рішення ... учень не тільки сприймає, усвідомлює й запам'ятовує готові наукові висновки, але й слідкує за логікою доведення, за прямуванням думки вчителя...” .

„*Евристична бесіда* складається із серії взаємопов'язаних питань, кожний з яких є кроком на шляху до рішення проблем...” Роль учителя при цьому – сконструювати питання, завдання чи задачу, розділяючи шлях їх рішення на окремі кроки (у процесі евристичної бесіди). Роль учнів – самостійно виконати кроки пошуку.

„Сутність *дослідницького методу* слід визначити як спосіб організації пошукової , творчої діяльності учнів з розв'язання нових для них проблем”.

Учитель пред'являє учням ту чи іншу проблему для самостійного дослідження, учні виконують самостійно всі етапи творчо-пошукової діяльності [163, с. 162 – 171].

Отже, ми визначаємо вищезазначені „методи” як систему прийомів єдиного методу організації творчо-пошукової діяльності учнів. Ми вважаємо, що проблемне викладення, евристична бесіда й організація навчального дослідження (самостійного висування і вирішування проблеми) є саме *прийомами* методу організації творчо-пошукової діяльності учнів, оскільки всі вони спрямовані на досягнення єдиної розвивальної мети, виконання спільної розвивальної функції, забезпечення засвоєння єдиного змістовного компоненту історичної освіти (досвід творчості й пошуку), мають однакові засоби організації (систему проблемних питань, завдань, задач) і спільні для всіх них результати.

Саме тому ми визначаємо, що вчитель організовує, а учні виконують творчо-пошукову діяльність за такими прийомами:

1. *Проблемне викладення*. А. Дії учителя – конструювання проблемної ситуації та вирішення проблеми прийомом проблемного викладання. Б. Дії учнів – сприйняття наведеної логіки доведення й обґрунтування (підсвідоме застосування метакомпонентів мислення).

2. *Евристична бесіда (частково-пошуковий „метод”)*. А. Дії учителя – конструювання проблемної ситуації вчителем. Забезпечення вирішення проблеми прийомом поступового надання системи евристичних запитань. Б. Дії учнів – поступове, покрокове вирішення системи проблемних питань (початкове самостійне застосування метакомпонентів мислення), покрокове вирішення проблеми з допомогою вчителя.

3. *Навчальне дослідження*. А. Дії учителя – учитель мотивує пошукову діяльність, конструює проблемну ситуацію і пред'являє учням. Б. Дії учнів – учні самостійно виконують всі етапи творчо-пошукової діяльності (свідомо й самостійно застосовують метакомпоненти мислення).

За психологічною теорією діяльності визначено, що продуктивне мислення починається саме з проблемної ситуації, з проблеми [459], тому, який прийом взаємодії обере вчитель з поданих вище трьох, не має для визначення методу принципового значення. Головним при цьому залишається те, що організовується діяльність учнів саме творчо-пошукового характеру.

Останнім питанням щодо характеристики методу організації творчо-пошукової діяльності учнів є її функціональні й психологічні *результати*. В якості функціональних результатів мають бути висловлення учнів, що містять судження, розмірковування, доведення, обґрунтування різних точок зору, різних історико-наукових позицій. При виконанні творчих завдань це мають бути різні матеріалізовані результати праці (історичні твори, малюнки, графічні схеми, блок-схеми та ін.), самостійно створені учнями. При виконанні проблемних задач це має бути їхнє ґрунтовно доведене рішення (чи усно, чи письмово).

На психологічному рівні результатом творчо-пошукової діяльності є надбання особистістю саме досвіду цієї діяльності, тобто не вирішення проблеми як такої, а саме включення особистості в процес її рішення. Завдання полягає в тому, щоб знайти не правильну відповідь, а „свої” аргументи, „власну” позицію, нову, незвичайну точку зору, пройти й засвоїти алгоритм вирішення проблеми, потренуватися в застосуванні метаконпонента мислення, тобто досягти саме розвивальних завдань навчання. Якщо особистість включається в процес рішення проблеми чи творчості, учитель має підтримати її на цьому складному шляху. У процесі взаємодії в учня складається особистісний образ „Я – здатний до вирішення проблем, до творчості, до інтелектуального пошуку”. Поступово творчо-пошукова діяльність стає засобом успішної самореалізації учня в навчанні, додає позитивних рис до його реального образу „Я” („Я – здатний...”), впливає на розвиток не тільки його інтелектуальних здібностей, а й на укріплення його позитивної „Я-концепції”.

Навпаки, коли учень уникає досвіду творчо-пошукової діяльності, це свідчить про його невпевненість у власних інтелектуальних, креативних здібностях, у своїх розумових можливостях. У таких випадках негативний образ „Я” стає особистою перешкодою на шляху вирішення проблеми. На нашу думку, прийомом підтримки вчителем пошукової активності учнів, уникнення ними відчуття дискомфорту на шляху вирішення проблем є пропонування вирішити проблему „подумки”, „про себе”. Прийом перевірки результатів при цьому – це вибірково проведене „тихе опитування” (за В. Шаталовим). Педагогічна підтримка особистості на складному шляху інтелектуального й творчого пошуку, у момент розумової напруги – умова розвитку учнів і професійної ефективності вчителя. На це вказує і педагогічна практика, і наукова психолого-педагогічна література.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що метод організації творчо-пошукової діяльності учнів є взаємозумовленим способом діяльності вчителя й учнів, спрямованим на розвиток розумових і творчих здібностей учнів, на надбання ними особистого досвіду вирішення навчальних проблем, засвоєння відповідного способу мислення (метаконпонента мислення), актуалізацію пошукової й творчої активності особистості. Творчо-пошукова діяльність має свої етапи, прийоми й засоби організації, відповідні прийоми мотивування й актуалізації, які можливо описати в переліку дій учителя й учнів. Функціональним результатом застосування цього методу є засвоєння відповідного (творчо-пошукового) компонента змісту історичної освіти й реалізації адекватної щодо нього розвивальної мети навчання. На психологічному рівні результатом її організації є адекватний щодо її результатів образ реального „Я” особистості (у позитиві: „Я – здатний”, у негативі: „Я – не здатний”).

Метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів на уроках історії спрямований на досягнення виховної мети історичної освіти, реалізацію виховної функції навчання на уроках історії, пов’язаною з актуалізацією

системи особистісних ставлень учнів до дійсності, їхніх духовних і життєвих цінностей, їхніх емоційних здібностей, на розвиток емоційного інтелекту особистості, соціального та ідеального образу „Я”.

Психологічна наука стверджує, що людині притаманна психологічна *потреба* в певному ставленні до дійсності, до інших, до життя, до діяльності, до себе (Б. Додонов, С. Рубінштейн). Засобами ціннісно-сислової діяльності ми задовольняємо цю потребу, яка становить психологічну засаду організації цього виду діяльності в навчанні. Другою психологічною основою ціннісно-сислової діяльності є психологічна *потреба* дитини в самовизначенні, самопізнанні, самовдосконаленні, а головне – у самоідентифікації (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс).

Головною методичною ознакою цього методу є те, що цей спосіб взаємодії вчителя й учнів спрямовано на засвоєння ними відповідного компоненту змісту історичної освіти – ціннісно-сислового, який представлено системою морально-етичних, естетичних, конкретно-історичних, соціальних, особистісних тощо смислів минулого, що містить кожна тема історичного матеріалу. Як зазначає П. Рікер, історія як наука спрямована на пошук і виявлення смислів та значень подій, що відбулися. На думку філософа, осмислення фактів є просування шляхом розкриття їх смислів, досягнення того, що означають ті чи інші образи подій минулого. Усвідомлення смислів, перетворення знань про минуле в знання про смисли минулих подій забезпечують розвиток самосвідомості особистості, забезпечують становлення людини як „Я” [448, с. 74].

Коли ці смисли адекватно відчуються в навчанні, у кожного учня актуалізується й опрацьовується особистісна система емоційно-ціннісних ставлень до дійсності. Завдання методу організації ціннісно-сислової діяльності полягає в тому, щоб особистісні сенси життя, особистісні ціннісні орієнтації й ставлення учнів перевести з емоційного, несвідомого рівня на рівень усвідомлення.

Засобом актуалізації духовних потреб і ціннісних ставлень особистості в навчанні, способом мотивування ціннісно-сислової діяльності учнів є конструювання двох типів ситуацій: ситуації вибору та рольової ситуації. Визначимо їхнє значення в процесі мотивування та організації ціннісно-сислової діяльності учнів.

Сутністю ціннісно-сислової діяльності є *оцінка* – акт усвідомлення та переживання явищ дійсності з тих чи інших позицій.

Оцінка у свою чергу завжди є актом вибору між позитивним і негативним значенням. Саме тому конструювання *ситуації вибору* (власного ставлення, позитивного чи негативного значення, тієї чи іншої думки, оцінки і т. ін.) є *прийомом* ціннісно-сислової діяльності учнів. Необхідність вибору актуалізує наявні в дитині особистісні емоційно-ціннісні ставлення до навколишнього або минулого світів, примушує шукати основу вибору в собі. Відтак відбувається активізація ціннісної (аксіологічної) свідомості, а разом з нею й усієї розумової діяльності особистості. Не можна зробити правильний вибір, не аналізуючи, не

порівнюючи, не узагальнюючи. Забезпечуючи процеси духовного (морально-етичного) самовизначення учнів, ситуація вибору допомагає вчителю реалізувати виховний потенціал предмета. Таким чином, головною умовою ефективної організації ціннісно-сислової діяльності є педагогічне конструювання чи стихійне виникнення ситуації вибору, яка актуалізує систему особистісних духовних і життєвих цінностей, дозволяє учням відчувати, пережити, усвідомити характер власного ставлення до історичних подій.

З іншого боку, представники філософської й психологічної науки наголошують на особливій значущості ситуації вибору як для актуалізації морально-етичних ставлень особистості, так і для визначення особистістю власних життєвих смислів. Так, Т. Шевеленкова зазначає: „Особистість не існує поза системою власних виборів, ними створюється” [547. с. 24]. Таким чином, ситуація вибору, що допомагає учням відчувати себе, або власне ставлення, є механізмом розвитку особистості й надає індивіду можливість „тренуватися” бути нею.

Іншим педагогічним *прийомом*, що допомагає вчителю організувати ціннісно-сислову діяльність, навчати підлітків „розрізняти” морально-етичні смисли минулого, є конструювання *рольової ситуації*. Особливість її полягає в тому, що вона якби переносить учнів у світ інших людей, надає їм можливість подивитися на історичні події очима їхніх учасників, оцінити їх з позицій інших людей. Тим самим розкриваючи учням інші системи цінностей, та відповідні до них смисли історичних подій. Педагогічний досвід указує на те, що ситуації вибору й ролі тісно пов’язані між собою та є головними *прийомами* мотивування і організації ціннісно-сислової діяльності учнів.

Як і кожний вид навчальної діяльності, ціннісно-сислова діяльність учнів на уроках історії має свій алгоритм здійснення, що включає такі *етапи*: мотивування, актуалізація особистих ставлень і цінностей, етап здійснення і обґрунтування вибору у формі доведення оцінного судження, етап контролю й самоконтролю, корекції. Щодо прийомів здійснення кожного етапу:

1. *Мотивування*. Здійснюється шляхом конструювання або стихійного виникнення ситуації морально-етичного або естетичного вибору (оцінки, значення, ставлення, вчинку...). Завдання вчителя має конструкцію: „Чи ви згодні з..., чи – ні?” , „Чи поділяєте думку..., чи – ні?” , „Як ви ставитеся до...: добре, чи – ні?” , „Обирайте: „ Чи цей вчинок, подія є проявом добра, чи зла, проявом героїчного, чи навпаки? Доведіть власну думку фактами”.
2. *Актуалізація* власної системи духовних і життєвих цінностей особистості, шляхом миттєвого емоційного переживання негативних або позитивних почуттів й емоцій у зв’язку з необхідністю обрати та висловити власну оцінку позицію на основі наданої інформації. Учитель при цьому спостерігає за учнями. Веде діалог з ними, спілкується, слідує – чи пройшла актуалізація, чи ні? Чи занурився учень у власні переживання? Питає: „Що ви відчуваєте? Як вважаєте?” Додає емоційного напруження шляхом наголошення необхідності вибору,

створює умови, щоб учні бажали самовизначення, самопізнання, самоусвідомлення: „Хто я?“, „Який я?“, „Що саме для мене важливо, цінне?“

3. *Здійснення особистого вибору.* На основі усвідомлення і переживання власного ставлення до фактів минулого, відчуття готовності до висловлювання особистісного оцінного судження, відчуття готовності до вибору певної власної позиції щодо історичних подій, або вчинків історичних осіб. При цьому вчитель має постійно доповнювати історичну інформацію таким чином, щоб створити умови для „переоцінки” цінностей, і не нав’язує учням власну точку зору чи ставлення. Це момент визначення й висловлювання позиції (оцінки, думки, ставлення), формулювання її у вигляді оцінного судження (можливо подумки) і пошуку доказів щодо нього (робота можлива у парах, у групах, фронтально).. Учитель наголошує, що вибір позиції має бути *свідомим, вільним, відповідальним*. Учитель спонукає учнів до активної самореалізації, підбадьорює, заперечує критику. Головне при цьому – позиція має бути обґрунтована достатньою й необхідною кількістю фактів.
4. *Рефлексія й самооцінка, корекція.* На цьому етапі учень зіставляє особистісні оцінки історичних подій з тими, що надаються іншими учнями чи вчителем. Визначає, чи його позиція слабка (не достатньо обґрунтована), чи сильна (обґрунтована достатньою і необхідною кількістю фактів), переживає у зв’язку з цим відчуття психологічного комфорту чи, навпаки, дискомфорту. Прийоми оцінки і корекції ціннісно-сислової діяльності з боку вчителя торкаються тільки аргументів, що висловлює учень на доведення власної оцінної позиції: чи є вони правильними, повними, логічно побудованими. Особиста точка зору учня на історичний факт корекції чи оцінці з боку вчителя не підлягає, тому що головною умовою організації й ефективного здійснення ціннісно-сислової діяльності учнів в умовах ситуації вибору є дотримання принципів *свободи, свідомості, відповідальності* вибору.

Отже, ціннісно-сислова діяльність учнів має відповідні етапи її організації та адекватні щодо них прийоми й засоби навчання та викладання. Поступово, за умови, що ситуації вибору в навчанні виникають систематично, в учнів складається реальний образ себе, створюється „Я-концепція”. Саме цей образ і є психологічним результатом навчання в умовах ситуації вибору.

Інша педагогічна ситуація, яка або стихійно складається на уроках, або цілеспрямовано створюється вчителем з метою „відкрити” учням цінності інших людей, народів, культур, цінності інших часів, історичних епох, – це рольова ситуація. Рольова ситуація – це така ситуація в навчанні, коли учень здійснює етичну й естетичну оцінку історичних подій не з власних позицій, а з позицій іншої людини.

П. Флоренський називав психологічний механізм, завдяки якому людина здатна переноситися в минуле й осягати його розумом і серцем

„ототожненням”. За М. Бердяєвим, це є механізм „перенесення” себе в історичну епоху, в „історичну площину”. За цим механізмом людина уявляє себе в конкретному історичному просторі й часі, переживає адекватно до власних цінностей цю ситуацію й таким чином відкриває для себе етичні та естетичні смисли минулого. Ситуація „ототожнення” відкриває людині те, щоб вона в цій ситуації відчувала б, думала б, як вчиняла б, і зумовлює адекватну етико-естетичну оцінку фактів минулого з особистісних позицій. Для конструювання ситуації „ототожнення” важливим є врахування психологічного закону „реальності почуттів”, що був виявлений радянським психологом С. Рубінштейном. За цим законом людина у власних почуттях не відчуває різниці між ситуацією, що відбувається насправді, і тією, що відбувається подумки, в уяві. Почуття, які вона переживає, завжди є реальними [459; 460].

Саме на цей закон і розраховує вчитель, коли конструює рольову ситуацію, ситуацію ототожнення. Алгоритм здійснення ціннісно-сислової діяльності в умовах такої рольової ситуації за своїми етапами не відрізняється від того, який ми визначили в умовах ситуації вибору. Єдиною особливістю є те, що учень має перш за все уявити себе „там і тоді”, де й коли відбуваються події з цієї теми уроку, тобто, по-перше, „зайняти позицію ототожнення”, а по-друге, здійснювати ціннісно-сислову (оцінну) діяльність за наданим вище алгоритмом з урахуванням ситуації ототожнення.

Якщо в ситуації вибору оцінка здійснювалася виключно з особистісних, але різноманітних позицій, де „Я” = „Я” і існує в умовах сьогодення, то в рольовій ситуації вона здійснюється з трьох позицій:

- 1) позиція *ототожнення*, де „Я” = „Я” (але в умовах минулих часів);
- 2) позиція *ототожнення*, де „Я” = „Я – інша людина” (в умовах минулих часів);
- 3) позиція *відмови* від ототожнення, де „Я” = „ні за яких обставин не є ця інша людина” (в умовах минулих часів).

Розглянемо кожну й визначимо, чому саме такі рольові позиції необхідні в історичному пізнанні.

Перша позиція, де „Я” = „Я”, але таке „Я”, що силою уяви переноситься в інші історичні обставини, в інші історичні умови й силою уяви „знаходиться” в минулому, конкретному просторі та часі. Так, наприклад, учитель створює рольову ситуацію за допомогою завдання: „Уявіть себе на вулицях стародавньої Помпеї. Ви – як мандрівник у часі відвідуєте вулиці цього прекрасного стародавнього міста...”.

Інша позиція, де „Я” = „Я – інша людина”, надає можливість відкрити учням інші системи духовних і життєвих цінностей. Ця позиція зумовлює адекватне відчуття й переживання учнями історичних подій з точки зору їхніх учасників. Надає можливість „подивитися” на історичні факти та явища з різних точок зору, з позицій інших людей наче з власних.

Так, наприклад, учитель створює рольову ситуацію за допомогою завдання: „Уявіть себе на місці ..., що ви відчуваєте, до чого прагнете, що думаєте про ..., як вчиняєте...?”. У цьому випадку учень ототожнюється з

соціально-історичним образом, з якою соціально-історичною роллю, наприклад: „учасник селянського бунту, борець за соціальну справедливість”, „воїн-визволитель, воїн-захисник”, „мешканець...” та ін., що існує в конкретному історичному просторі, у конкретну історичну епоху.

У цьому випадку оцінка історичних фактів та подій відбувається не з особистісної позиції, а, навпаки, з позиції іншої людини. Саме ця рольова позиція „відкриває” учням інші системи цінностей, інші точки зору й погляди на життя. Умовно цю позицію ми можемо назвати так, як її визначив філософ Є. Нікітін, – позицією „Людини”. Вона характеризується тим, що складається з кількох позицій, з кількох соціальних ролей, які зумовлюються відповідними до них системами етичних цінностей. Так, загальнолюдські цінності актуалізуються з позиції: „Я – людина”, цивілізаційні цінності відкриваються з позиції: „Я – представник ... цивілізації”, національні цінності актуалізуються з позиції: „Я – представник ... національності, народу”, громадянські цінності актуалізуються з позиції „Я – громадянин ...”, демократичні цінності актуалізуються з позиції „Я – демократ”. Релігійні – з позиції „Я – представник ... релігії (християнин – православний, католик, греко-католик, лютеранин тощо; або іудей, або буддист, індус, мусульманин...)”. Класові цінності актуалізуються з класових позицій: „Я – представник... класу”. Групові цінності актуалізуються з позиції представника тієї, чи іншої групи населення.

Якщо учень посідає певну рольову позицію, то він автоматично „приймає” й відповідну щодо неї систему духовних і етичних цінностей, починає відповідно їй відчувати морально-етичні й естетичні смисли подій. Роль як закон зумовлює сприйняття, переживання, ставлення, судження, оцінки особистості (Є. Нікітін). Не випадково шкільна історична освіта в радянську епоху здійснювалася в умовах партійно-класового підходу до оцінки минулого. Саме цей підхід зумовлював класову рольову позицію учнів, з якої й проводилася оцінка всіх історичних подій і здійснювалася трансляція молоді класових цінностей радянського суспільства. Як було показано вище, можливості сучасної історичної освіти набагато ширші, і в процесі навчання учні мають ознайомитися з багатьма системами цінностей, що існували в минулому та існують у сучасному суспільстві. Через позитивну роль учні привласнюють загальнолюдські цінності, цінності свого народу, нації. У такий спосіб у процесі навчання історії в школі протікає інтеріоризація особистістю духовних цінностей минулих поколінь, людства як такого. При цьому змінюється засіб мотивації ціннісно-сміслової діяльності – замість ситуації вибору учитель конструє рольову ситуацію, за якою учень займає позицію „Я” = „Інша людина”, починає дивитися на минуле очима іншої людини, відчувати світ її цінностей. Але власне алгоритм оцінної діяльності (наданий вище) при цьому не змінюється.

Третя позиція, де „Я” = „Не та людина” дає вчителю можливість провести на психологічному рівні процес „відвертання” підлітків від тих явищ суспільного життя, які засуджуються нормами моралі з давнини. Історія, на жаль, має багато прикладів таких вчинків, таких подій, які викликають у

нормальних людей почуття жаху, відрази. Завдання вчителя – створити на уроці таку ситуацію, щоб будь-які явища нелюдства знайшли відповідну оцінку в учнів як прояв зла й були б на психологічному рівні ними особисто від себе „відкинуті”. Така ситуація „відвертання” створюється вчителем за допомогою завдань: „Чи хотів би ти опинитися на місці...?”, „Яким треба бути, щоб таке вчиняти?”, „Якщо людина створює таке, то чи ми можемо називати її людиною?”, „Яку ціну сплачено за ці вчинки?”, „Яку оцінку дала історія цим вчинкам, подіям, явищам?” „Чи подобається тобі цей вчинок?”

Нічого не нав'язуючи учням, учитель має так сконструювати ситуацію, щоб забезпечити виникнення сильних і адекватних почуттів у дітей, щоб вони, створюючи образ „Себе – ідеального”, раз і назавжди вирішили для себе: „Я” – „Не Він”, „Я не такий і ніколи таким не стану!” У такому разі учень відхиляє від себе саму можливість грати негативну, аморальну соціально-історичну роль, відокремлюється від неї. Про цю природню реакцію людини на „морально не схвальний акт” поведінки писав на початку ХХ століття соціолог і філософ Пітірім Сорокін. Він стверджував, що людство розрізняє з точки зору моральності три типи поведінки: а) морально-схвальний, такий, що є бажаним і очікуваним у суспільстві; б) морально засуджуваний, що є не схвальним і таким, що заперечується моральними нормами; в) подвиг, така поведінка людини, що не є очікуваною, але є бажаною і такою, що схвалюється з піднесенням у даному суспільстві і уявляється героїчним вчинком. Саме такий підхід до оцінки історичних подій як результатів трьох типів поведінки людей у певному суспільстві і є філософською основою організації ціннісно-сислової діяльності учнів на уроках історії.

Метод організації комунікативної діяльності учнів теж, як і попередній метод, спрямовано на досягнення виховної мети історичної освіти, реалізацію виховної функції навчання на уроках історії. Його завдання – навчити учнів засобів ефективного й комфортного спілкування. Він забезпечує розвиток соціального інтелекту, задовольняє потреби кожного підлітка бути залученим до спільноти однолітків, засвоєння ними на власному досвіді норм і вмінь соціально схваленої взаємодії. У педагогічній літературі прийоми цього методу визначено як інтерактивні методи навчання. Останнім часом значний внесок у дослідження цих методик зробила вітчизняний учений-педагог О. Пометун, яка вирішує проблему на прикладі викладання в школі правових та інших предметів. У працях дослідниці подано визначення інтерактивних технологій, розкрито різноманітні форми організації інтерактивної взаємодії учнів у навчанні [406; 409; 411; 413]. В. Власов є послідовником та однодумцем О. Пометун. Він досліджує методику застосування інтерактивних методів на уроках історії, розглядає їх як засіб розвитку різноманітних компетенцій особистості [102].

Аналіз педагогічної теорії й практики показав, що метод організації комунікативної діяльності учнів спрямовано на розвиток у школярів здатності до конструктивного, комфортного спілкування, на задоволення актуальної

потреби підлітків щодо цього. За даними американських психологів (Е. Берн, Р. Вагнер, Р. Стернберг, Д. Форсайт, Т. Харріс та ін.), успішність людини в житті та професійній діяльності пов'язано з наявністю в неї так званого соціального інтелекту, який проявляється в моменти ефективної взаємодії з іншими людьми, у процесі вирішення завдань спілкування. Ті люди, які вміють добре спілкуватися, – більш успішні у своїй роботі, у своїх стосунках, у житті. Вони частіше, ніж ті, які спілкуються важко, відчують себе щасливими, довіряють людям, почуваються впевнено. За твердженням Томаса А. Харріса, вони у спілкуванні відчують себе та інших як гарних, поважних людей. Формулу цих взаємин учений визначив так: „Я благополучний – ти благополучний!”, або „Я в порядку – ти в порядку (ок)!” [540]. Ця формула вказує нам на ту рольову позицію особистості, розвиток якої треба забезпечувати в навчанні. Ми визначили цю позицію, що забезпечує взаємоповажні стосунки, як: „Я – партнер. Ми – партнери”. Саме ця позиція особистості, актуалізована в навчанні, забезпечує ефективне спілкування.

Організація комунікативної діяльності на уроці відбувається через застосування різноманітних форм взаємодії учнів між собою. Ці форми добре розроблено й визначено в педагогічній літературі (В. Власов, Є. Голант, М. Кларін, С. Мельнікова, Л. Піроженко, О. Пометун, Г. Селевко). За типом взаємодії форми організації навчання поділяють на індивідуальні, парні, групові, колективні.

Сутність *методу організації комунікативної діяльності* полягає у тому, що він спрямований на засвоєння учнями норм та правил спілкування, на надбання позитивного досвіду взаємодії з іншими людьми, на адаптацію до ситуації комунікації з тими, з ким спілкуватися не стільки бажано, скільки необхідно. Учні в процесі застосування методу повинні виявити власні сильні й слабкі сторони щодо ситуації спілкування. Учитель, використовуючи метод організації комунікативної діяльності (інтерації, взаємодії), повинен виявити учнів, які відчують труднощі у взаємодії, і допомогти їм подолати дискомфорт, невпевненість, напругу в процесі спілкування. При цьому робота проводиться не тільки з тими, хто відчуває труднощі, але й з тими, хто їх сам не відчуває, але провокує в інших. Педагогічними формами в умовах яких застосовується цей метод, є форми діалогу й гри (В. Серіков).

На значенні *діалогу* для особистісно орієнтованого навчання наголошують як вітчизняні, так і російські вчені (А. Коп'єв, С. Кулганов, В. Серіков). Так, В. Серіков зазначає, що елементарною технологічною одиницею особистісно орієнтованої освіти й виховання є *діалог* як специфічна форма обміну духовно-особистісними потенціалами, як спосіб узгодженого взаємного розвитку та взаємної діяльності педагогів і вихованців. Діалог у цьому разі є не синонімом розмови, вербального спілкування, хоч і припускає це. Під діалогом він розуміє певне комунікативне середовище, що включає в себе механізми становлення й самовизначення особистості. З психологічної точки зору, *діалог* – це момент самоактуалізації, „прориву особистостей” назустріч один одному [255, с. 18].

Завдання діалогічного спілкування на уроках історії – поставити учнів в ситуацію партнерського, рівноправного спілкування один з одним, з тим, щоб закріпити відповідну особистісну позицію й емоційно-ціннісне ставлення: „Я – партнер. Ми – партнери”. За Томасом А. Харрісом, цю позицію можна визначити як свідомий вибір особистісної установки: „Я благополучний – Ти благополучний!” У процесі прийняття людиною цього рішення спрацьовують механізми переосмислення власного досвіду. Рішення проблеми, за Т. Харрісом, полягає в тому, щоб знайти спосіб почати збирати „записи”, які відіграють сприятливу роль і надають позитивні результати в спілкуванні (трансакціях), дають можливість накопичувати успіхи в правильних взаємодіях, у відповідних вчинках, успіхи, що базуються на етиці відносин і вчинків [540, с. 67].

Але при цьому вчитель повинен мати на увазі той факт, що за психологічними установками у спілкуванні психолог поділяє людей на тих, які спілкуються раціонально, і тих, які в спілкуванні керуються емоціями. Отже, позитивну установку „Я в порядку – Ти в порядку!” („Я благополучний – Ти благополучний!”) Т. Харріс визначає як результат свідомого вибору особистості. Натомість, негативні установки особистості в спілкуванні, а саме: „Я не благополучний – Ти благополучний!”, „Я не благополучний – Ти не благополучний!”, „Я благополучний – Ти не благополучний!”, мають, за його визначенням, суто емоційну, підсвідому основу.

У процесі організації комунікативної діяльності на уроці вчителю слід спостерігати за тим, щоб позитивна установка в спілкуванні обиралася учнями свідомо. Якщо вона в учнів ще слабка, вчителю треба цілеспрямовано задавати позитивну установку в спілкуванні як рольову ситуацію: „Уявіть себе, відчуйте: „Я в порядку – Ти в порядку! Ми – в порядку!”

Отже, *діалог* – це цілеспрямовано організована взаємодія з партнерських позицій, що відкриває особистість назустріч іншій особистості, яка з раціонального боку характеризуються свідомістю, а з емоційного – переживаннями довіри й поваги до іншого, упевненості й самоповаги до себе. Вона є головною умовою й формою організації ефективної, особистісно орієнтованої комунікативної діяльності учнів у навчанні.

Другою важливою формою організації комунікативної діяльності учнів у навчанні є ігрова ситуація [473, с. 112 – 113]. Так, В. Серіков, переймаючись проблемою, як треба організовувати дидактичне середовище, щоб завдяки йому актуалізувався особистісний потенціал та сили саморозвитку дитини, припускає: „Пошук діяльності, яка б найбільш повно відповідала цим вимогам, уже призвів спеціалістів до цікавого висновку про ігрову природу особистісно орієнтованих технологій навчання” [473, с. 112].

Саме *гра*, на думку російського вченого, ця „радість просування до мети” є тим технологічним механізмом, який надає можливість підключити процеси саморозвитку, самоактуалізації особистості в навчанні [Там само, с. 112]. Отже, гра дає можливість учням проявити й уявити себе в різних життєвих ситуаціях, випробувати себе в різних соціальних ролях. Ці ролі, за

інтерактивними технологіями навчання, мають різну функціональну спрямованість. У кожного учня в процесі взаємодії буде можливість відчувати себе на місці лідера й на місці підлеглого; на місці вчителя й на місці учня; на місці того, хто дає накази, і на місці того, хто їх виконує. Роль учнями реально проживається і тому надає можливість особистості надбати різноманітного досвіду спілкування з різних рольових позицій. Для вчителя в цьому випадку головним є усвідомлювати, з яких рольових позицій чинить, оцінює, діє кожний учень; чи відчуває він себе при цьому комфортно, чи ні; чи усвідомлює сутність рольової позиції, чи не зовсім.

Таким чином, процес організації комунікативної діяльності є процес організації міжособистісної взаємодії учнів у процесі навчання у формі діалогу чи гри. І діалог, і гра сприяють розкриттю й самореалізації особистості, виявляючи її духовний, фізичний, психологічний потенціал. Вони дозволяють їй відчувати власне місце в соціальній групі, визначитися зі своїм реальним і соціальним „Я”, замислитися над тим, які засоби, правила, установки й позиції в спілкуванні є для неї найефективнішими.

Психологічною одиницею (прийомом) комунікативної діяльності трансактний аналіз визначає акцію *взаємодії (інтерацію)*. Так, при нормальному спілкуванні, доброзичливих стосунках трансакційний *стимул* тягне за собою відповідну, очікувану й природну *реакцію*. Такий момент у спілкуванні двох людей і називають акцією взаємодії. Комфортні трансакції Е. Берн назвав додатковими. Він стверджував, що поки трансакції є додатковими, процес комунікації буде протікати гладко й тривати невизначено довго [59, с. 21 – 22]; наприклад, процес спілкування у формі діалогу в навчанні, якщо він буде протікати за схемою: „Дорослий – Дорослий”, відбуватиметься з партнерських позицій і зумовить стосунки взаємоповаги протягом усього терміну спілкування.

У процесі гри спілкування всіх її учасників здійснюється за схемою: „Дитина – Дитина”, навіть, якщо в цій грі беруть участь дорослі. Саме така додаткова трансакція надасть їм можливість відчувати радість від гри й спілкуватися, поки гра не закінчиться або трансакція не припиниться.

Зазвичай, комфортне спілкування учнів і вчителя відбувається в тих випадках, коли вони спілкуються в додаткових трансакціях, а саме з таких позицій. 1. Позиція „Учитель – Учень”, де ставлення вчителя до учня характеризується батьківським ставленням, а ставлення учня до вчителя зумовлені психологічним станом „Дитина”. У такому разі вчинки, оцінки, стосунки між учителем і учнем є передбачуваними й відповідними до їхніх соціальних і особисто прийнятих ролей. Учитель і учень мають можливість при цьому мінятися ролями, тобто учень грати роль учителя й навпаки, але характер їхньої взаємодії як додаткової трансакції при цьому не зміниться й буде протікати комфортно та невизначено довго. 2. Позиція „Дорослий – Дорослий”, де взаємини між учителем і учнем є партнерськими, взаємоповажачими, раціональними, рівноправними. З таких позицій вчинки, оцінки, ставлення теж є відповідними й адекватними до прийнятої соціальної особистісної ролі

„Дорослий”, і трансакція (взаємодія) носить додатковий, а значить комфортний для її учасників характер.

Таким чином, завдання вчителя не просто організувати взаємодію учнів, а цілеспрямовано створювати такі ситуації, щоб спілкування учнів проходило в умовах додаткових трансакцій, коли стимул і реакції учасників є відповідними та очікуваними. За таких умов в учнів збагачується позитивний досвід спілкування, розвиваються товариські взаємини, зміцнюється особистісна рольова позиція „Дорослий” і відповідний образ себе „Я – благополучний”. Саме на це й спрямовано організацію комунікативної діяльності учнів у навчанні.

Певні форми організації комунікативної діяльності (інтерації, взаємодії) учнів добре розроблені у педагогічній літературі у книгах О. І. Пометун і тому ми не будемо на них зупинятися, відсилаємо читача до її книжок, представлених у списці рекомендованої літератури. Тільки наголошуємо на тому, що організації комунікативної діяльності учнів проводиться також за етапами: мотивування, актуалізація, цілеспрямовання, акт комунікації (взаємодія), рефлексія, визначення результатів, корекція.

Отже, ми розглянули п'ять методів особистісно орієнтованого навчання, які є елементами однієї системи й кожний з яких має свою мету, прийоми, засоби та етапи здійснення.

Класифікація методів особистісно-орієнтованого навчання історії в школі являє собою систему способів викладання й навчання, спрямованих на актуалізацію психологічних і духовних потреб учнів, розвиток відповідних до них здібностей і емоційно-ціннісних ставлень особистості; на забезпечення надбання різноманітного особистісного досвіду учнів у процесі цілеспрямовано організованої навчальної діяльності різних видів; на досягнення добрих функціональних результатів навчання й на цій основі – на досягнення позитивних психологічних результатів навчання у вигляді позитивних образів „Я” кожного учня.

Завдання

1. Використовуючи текст розділу, визначте ті засади, на яких зроблено класифікацію методів особистісно орієнтованого навчання історії в школі. На цій основі зробіть графічну схему, або таблицю і відтворіть у ній ті зв'язки, що існують між психологічними якостями особистості і методами особистісно орієнтованого навчання історії в школі.

2. Покажіть (використовуючи схему, або таблицю, або тези) зв'язок, що існує між кожним методом особистісно орієнтованого навчання та іншими компонентами процесу навчання.

3. Надайте характеристику кожному методу особистісно орієнтованого навчання історії за алгоритмом: мета, функція, етапи, прийоми, засоби використання, очікувані функціональні та психологічні результати.

4. Згадайте, які класифікації методів навчання ви знаєте? Уявіть, ви – учитель, доведіть, що використання класифікації методів особистісно орієнтованого навчання робить професійну діяльність більш ефективною ніж використання інших класифікацій методів навчання.

ТЕМА 6. ТИПИ УРОКІВ ТА ІНШІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ

6.1. Проблема типології уроків у педагогічній науці. 6.2. Психолого-педагогічні засади визначення класифікації уроків у особистісно орієнтованому навчанні. 6.3. Характеристика уроків різних типів у особистісно орієнтованому навчанні.

6.1. Проблема типології уроків у педагогічній науці. Проблема типології уроків має вирішальне значення як для педагогічної теорії, так і для педагогічної практики. В особистісно орієнтованому навчанні її вирішення носить принциповий характер. Навчання, спрямоване на комплексний розвиток академічного, практичного, креативного, емоційного, соціального видів інтелекту особистості, на створення таких умов, щоб кожний учень мав можливість відчувати й проявити власну інтелектуальну силу й при цьому виявити та компенсувати свою слабку рису, таке навчання, у якому й учень, і вчитель просуваються шляхом особистісного розвитку, потребує використання різноманітних, „різнобарвних” типів уроків, але вибраних і побудованих відповідно до визначених наукою закономірностей навчального процесу.

Отже, проблема типології уроків може бути вирішена лише як складова й невід’ємна частина особистісно орієнтованого навчання. Урок, як головна форма організації процесу навчання, відіграє інтегруючу роль, бо урок відбиває та поєднує такі головні компоненти процесу, як мета, зміст, методи, засоби навчання, взаємодія вчителя та учнів.

Тому вирішення проблеми типології уроків історії має своїм підґрунтям розв’язання проблем мети, змісту й методів особистісно орієнтованого навчання, які були порушені й визначені нами в попередніх розділах.

Історія питання про типологію уроків починається ще з 40-50-х років минулого століття. У 60-70 роки проблема активно порушується науковцями на дидактичному й методичному рівнях, але загальних і спільних підходів щодо її розв’язання у педагогічній науці та практиці на той час не знайдено. Так, у методиці визначали різні підстави для виявлення типів уроків. Висувалися класифікації уроків на основі *змісту*, *дидактичної мети*, *методів* проведення, *етапів* навчального процесу.

Наприклад, В. Карцов зробив підґрунтям власної класифікації *характер навчальної діяльності* на уроках [224, с. 16 – 17]. П. Лейбенгруб у якості „найістотнішої ознаки” кожного окремого уроку визначив його основну *дидактичну мету*. За цією ознакою він поділяв уроки історії на такі типи: а) *комбінований* урок, що включає всі елементи процесу навчання; б) *урок вивчення нового* навчального матеріалу; в) *повторювально-узагальнювальний* урок; г) *урок перевірки й обліку* знань учнів. При цьому він ще поділяв уроки за ознакою методики їх проведення – залежно від провідного методу того або іншого уроку (урок-розповідь або лекція вчителя, урок-бесіда, урок самостійної роботи учнів, кіно-урок тощо) [290, с. 160 – 176].

На нашу думку, найбільш удаło на методичному рівні підійшов до вирішення цієї проблеми О. Вагін. Він узагалі визначав проблему типології уроків як одну з провідних і висував у якості завдання методичної науки „науково визначити типи уроків, що намітилися у творчій практиці вчителя історії”. Ми поділяємо наукову позицію О. Вагіна, яку він сформулював у теоретичному положенні: „Правильно вирішувати питання про типи уроків історії можливо, лише спираючись на об’єктивні закономірності процесу навчання” [91, с. 394]. Класифікація уроків, що була висунута О. Вагіним, включає такі типи уроків: вступний, заключний, повідомлення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, застосування знань, узагальнення, повторювання, контрольний.

Але при цьому, якщо ми проаналізуємо типи уроків, що були висунуті О. Вагіним, то побачимо, що його класифікація не має єдиного підґрунтя, єдиної ознаки для визначення типів уроків. Так, уроки вступний, заключний є типами уроків за *місцем* у процесі навчання. Уроки повідомлення нового матеріалу, урок формування вмінь і навичок, урок застосування знань є типи уроків, що визначені за компонентами *змісту* історичної освіти, що засвоюються, й відповідними дидактичними цілями. Такі уроки, як урок узагальнення, повторювання, контрольний урок є типами уроків за основними *етапами* процесу навчання.

Отже, типи уроків, які запропонував О. Вагін, існують у сучасній педагогічній практиці, але теоретична проблема визначення класифікації уроків історії за єдиною основою так і залишилася, на нашу думку, не вирішеною.

У посібнику „Актуальні питання методики навчання історії в школі” [14] за редакцією О. Колоскова визначаються не тільки типи уроків, а й види уроків. Так, наприклад, уроки вивчення нового матеріалу автори поділяють на такі види: лекція, бесіда, самостійна робота з підручником, кіно-, телеурок, урок-екскурсія, семінарське заняття. Найбільш поширеним у практиці викладання історії автори визнають комбінований урок, але зазначають, що структура його може бути різною. У посібнику типи уроків визначаються „виходячи із змісту й обсягу навчального матеріалу, завдань кожного конкретного уроку та його зв’язків з іншими уроками, ураховуючи підготовку школярів та їхній вік” [14, с. 222]. Такий підхід знову не дає однозначної відповіді на питання: коли і який тип уроку потрібно обирати вчителю, щоб зробити навчання історії ефективним.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що методика за радянських часів викладання історії в школі не вирішила до кінця проблему класифікації уроків історії, що на практиці призвело до того, що „комбінований” урок було введено в ранг основного у навчанні історії, і поступово він перетворився у своєрідний педагогічний штамп.

Сучасні *російські* методисти – автори посібників і вузівських підручників з методики (І. Берельковський, Є. В’яземський, О. Стрелова, О. Степаніщев, О. Хуторської) зовсім не торкаються цієї проблеми, ігнорують її [116; 488; 454]. Традиційно ця проблема вирішується у вузівському російському

посібнику М. Студенікіна [493], у якому її розкривається відповідно до поглядів П. Лейбенгруба. Ознаками класифікації уроків вказуються етапи („ланки”) навчання й завдання навчального процесу. Відповідно до цього визначаються уроки таких типів: вступний, вивчення нового, комбінований, контрольний, перевірки знань, повторювально-узагальнювальний урок [493, с. 152].

У сучасній вітчизняній дидактичній та методичній науці загальноприйнятною класифікацією уроків є типологія за основною дидактичною метою [408, с. 214; 510; 538]. Її теоретичною основою на дидактичному рівні є відома типологія уроків вітчизняного педагога-дидакта В. Оніщука. Головною ознакою, за якою будується ця класифікація, є основна дидактична мета уроку. У зв'язку з нею вчений визначає такі типи уроків: урок засвоєння нових знань, урок засвоєння нових умінь, урок застосування знань та вмінь, урок узагальнення та систематизації, урок контролю та корекції й комбінований урок [368; 369, с. 56]. Саме ця типологія уроків є теоретичним підґрунтям визначення класифікації уроків у особистісно орієнтованому навчанні.

Теорія типології уроків В. Оніщука визначає залежність макроструктури уроку від його типу, а саме: кожному з типів уроків закономірно відповідає його макроструктура. Так, наприклад, *урок засвоєння нових знань* у якості своєї макроструктури має такі етапи, що відповідають етапам організації пізнавальної діяльності (пригадайте ці етапи з курсу дидактики). *Урок засвоєння нових умінь* має макроструктуру, що поетапно відтворює механізми і прийоми організації практичної діяльності учнів. У макроструктурі цього типу уроку відбито психологічний механізм засвоєння нових засобів діяльності учнями. *Урок засвоєння нових умінь* має таку макроструктуру: 1. Відтворення та корекція опорних знань та вмінь, практичного досвіду учнів (підготовчі завдання). 2. Мотивація навчання та повідомлення про тему, мету та завдання уроку. 3. Вивчення нового матеріалу (вступні вправи). 4. Первинне застосування набутих знань (пробні вправи). 5. Застосування учнями знань у стандартних умовах з метою засвоєння навичок (тренувальні вправи). 6. Творче перенесення знань та навичок у нові умови (творчі вправи). 7. Підсумки уроку, домашнє завдання [369, с. 121].

Як бачимо, *макроструктура уроків відповідає типу кожного з них*. А тип уроку, у свою чергу, відповідає його головній дидактичній меті. Саме думка про наявність цих зв'язків, яку стверджує В. Оніщук у своїх книгах, є теоретичною засадою нашого міркування про типологію уроків історії в школі [368; 369].

Але, якщо проаналізувати типи уроків В. Оніщука за їх метою, то ми побачимо, що вони спрямовані на досягнення лише двох з них, а саме: пізнавальної та розвивальної. При цьому, пізнавальна мета реалізується відповідно до *етапів* пізнання на уроках таких типів, як: а) урок засвоєння нових знань; б) урок застосування знань; в) урок узагальнення та систематизації знань; г) урок контролю та корекції. А розвивальна мета реалізується

відповідно до *етанів* засвоєння вмінь на таких типах уроків: а) урок формування вмінь та навичок; б) урок застосування вмінь; в) урок контролю й корекції.

Виховна ж функція предмета виконується, на думку науковця, *паралельно* з пізнавальною та розвивальною. У зв'язку з цим В. Оніщук не визначає спеціального типу уроку, відповідного до виховної мети. Але ж при цьому він зазначає, що забезпечення *виховної функції* предмета потребує адекватних методів та прийомів діяльності вчителя та учнів: „Тут особливо важливі прийоми, що акцентують увагу учнів на головних виховних ідеях, на оцінці явищ, які вивчаються, оцінці моральних якостей... естетичних особливостей” [369, с. 25].

Якщо так, то постає питання: де і коли застосовувати ці „адекватні методи” щодо здійснення виховної мети навчання? Досягти виховних завдань уроку можна лише за умови організації ціннісно-сислової (емоційно-оцінної) діяльності учнів. Але ж це об'єктивно потребує часу, тому що, за логікою В. Оніщука, як і будь-яка інша, ця діяльність учнів має починатися з актуалізації досвіду емоційно-ціннісних ставлень, створювання відповідних мотивів дії, використання спеціальних прийомів її організації та засобів перевірки отриманих результатів. Тому, урахувавши теоретичні винаходи й показники педагогічної практики, ми стверджуємо, що виховна мета курсу має мати відповідний до неї *тип уроку* історії.

Отже, та ознака, за якою В. Оніщук створював свою класифікацію уроків, а саме – головна дидактична мета уроку, була ним самим і порушена. Це означає, що треба шукати і виявляти класифікацію уроків, яка б була адекватна меті та завданням особистісно орієнтованого навчання.

6.2. Психолого-педагогічні засади визначення класифікації уроків у особистісно орієнтованому навчанні. У тексті даного підручника доведено, що *зміст* історичної освіти відповідно до її освітньої, розвивальної та виховної *функцій та завдань*, з одного боку, та відповідно до духовних та психологічних *потреб* учнів – з іншого, складається (усвідомлює це вчитель чи ні) з п'яти компонентів: 1. Інформаційний (знання головних фактів, понять, зв'язків, тобто досвід предметного пізнання). 2. Операційний (загальні та предметні вміння, тобто досвід практичної діяльності). 3. Творчо-пошуковий (алгоритм вирішення проблем, тобто досвід творчо-пошукової діяльності). 4. Ціннісно-сисловий (відповідні до змісту цінності та смисли, тобто досвід емоційно-ціннісних ставлень і переживань, оцінки). 5. Комунікативний (досвід ефективного спілкування і продуктивної взаємодії на уроках історії).

Таким чином, ми стверджуємо, що коли *типи уроків* визначаються такими ознаками: 1) *функціями та метою* навчання; 2) компонентом *змісту* освіти, який має бути (відповідно до мети) на уроці засвоєно; 3) *потребами, здібностями й емоційно-ціннісними ставленнями* особистості, що при засвоєнні компонентів змісту освіти актуалізуються, задовольняються й розвиваються; 4) *видами навчальної діяльності*, що дозволяють ці потреби задовольнити і

завдання навчального процесу вирішити – то ми одержуємо класифікацію(типологію) уроків за особистісно орієнтованим навчанням.

Типологія уроків за особистісно орієнтованим навчанням містить уроки таких типів: 1. Урок засвоєння нових знань. 2. Урок засвоєння та застосування умінь. 3. Проблемний урок (урок творчості). 4. Ціннісно-смысловий урок. 5. Інтерактивний урок. 6. Комбінований урок. 7. Урок контролю та корекції (тематичного оцінювання) (дивись табл. 6.1.).

Таблиця 6.1. КЛАСИФІКАЦІЯ УРОКІВ У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ: ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ

	УЗНЗ	УЗНУ	ПТУ	ЦСУ	ГУ
Функції і завдання	Пізнавальні	Розвивальні	Розвивальні	Виховні	Виховні
Зміст (предмет засвоєння)	Інформаційний (історична інформація)	Операційний (спосіб дії)	Творчо-пошуковий (досвід рішення)	Ціннісно-смысловий (переживання цінностей)	Досвід взаємодії
Потреби, що актуалізуються	Пізнавальна	Дієва	Пошукова	Емоційна	Комунікативна
Тип уроку	Урок засвоєння нових знань	Урок засвоєння нових умінь	Урок проблемний, творчий	Урок ціннісно-смысловий	Урок інтерактивний
Макроструктура уроку	Макроструктура УЗН	Макроструктура УЗНУ	Макроструктура ПТУ	Макроструктура ЦСУ	Макроструктура ГУ
Вид діяльності	Пізнавальна	Практична	Творчо-пошукова	Емоційно-оцінна	Комунікативна
Результат (функціональний)	Знання	Уміння	Досвід пошуку, творчості	Досвід емоційного переживання	Досвід спілкування
Результат психологічний (у позитиві)	Актуалізація пізнавального ставлення	Актуалізація практичного (дієвого) ставлення	Актуалізація творчого ставлення	Актуалізація етико-естетичних ставлень	Актуалізація міжособистісних ставлень

6.3. Характеристика уроків різних типів у особистісно орієнтованому навчанні. Подамо характеристику кожному типу уроків, спираючись на ті теоретичні положення, що були ґрунтовно доведені В.Онищуком – про відповідність макроструктури уроку до його типу.

1. *Урок засвоєння нових знань.* Його головна дидактична мета – пізнавальна. Компонент змісту освіти, що засвоюється учнями, – інформаційний. Головна умова ефективності – актуалізація пізнавальної потреби чи пізнавальних ставлень особистості в процесі організації відповідної

до мети та змісту пізнавальної діяльності учнів. *Макроструктура* уроку цього типу поетапно складається з прийомів організації пізнавальної діяльності учнів і цілком відповідає психологічному механізму пізнання. Вона визначена В. Оніщуком: 1. *Актуалізація опорних знань та досвіду учнів*. 2. *Мотивація пізнавальної діяльності учнів та повідомлення теми, мети та завдань уроку*. 3. *Первісне сприйняття та осмислення нового матеріалу (інформації)*. 4. *Узагальнення та систематизація знань*. 5. Домашнє завдання [369, с. 89].

2. *Урок засвоєння та застосування умінь*. Його головна дидактична мета – розвивальна. Компонент змісту освіти, що засвоюється – операційний. Головна умова ефективності – актуалізація практичних потреб особистості та практичного ставлення її до дійсності в процесі організації відповідної до мети та змісту практичної діяльності учнів. *Макроструктура* уроку цього типу поетапно складається з прийомів організації практичної діяльності учнів. Вона складається з таких етапів: а) *актуалізація* практичного досвіду і знань учнів про способи дії; б) *мотивування* практичної діяльності учнів. Повідомлення теми, мети, завдань уроку; в) *інструктаж*, або введення нового засобу дії за допомогою пам'ятки; г) *організація колективної* практичної діяльності учнів за зразком (пробні вправи); г) *організація самостійної* практичної діяльності учнів у знайомій ситуації (тренувальні вправи); д) *самостійне застосування умінь* на новому матеріалі (вирішення репродуктивних практичних завдань уроку); е) *підсумки*, усвідомлення власних досягнень. Домашнє завдання.

3. *Проблемний урок*. Його головна дидактична мета – розвивальна. Компонент змісту освіти, на засвоєння якого спрямовано цей урок, – творчо-пошуковий. Головна умова ефективності – актуалізація творчих та пошукових здібностей особистості, її пошукової активності в процесі організації відповідної творчо-пошукової діяльності учнів. *Макроструктура* цього уроку поетапно відтворює алгоритм творчо-пошукової діяльності учнів й має такі етапи: а) *мотивування* творчо-пошукової діяльності (створення проблемної ситуації, постановка проблемного питання, формулювання проблеми); б) *актуалізація* – пригадування алгоритму вирішення проблем і необхідної історичної інформації щодо цього; в) висування учнями *гіпотез* та припущень щодо вирішення проблеми, визначення *об'єкту пошуку*; г) *пошук додаткової чи нової інформації* з метою знайти докази щодо власної гіпотези; г) систематизація знайдених фактів у низку логічно пов'язаних з гіпотезою аргументів, *доведення гіпотези* і висновки про *результати вирішення проблеми*; д) порівняльний аналіз різних варіантів доказів і визначення більш ґрунтовного з них, усвідомлення результатів діяльності.

Другим варіантом цього типу уроку є урок *творчості*. Психологічною засадою цього уроку є механізми творчої діяльності учнів як засобу самореалізації. Перед учнями постає завдання щось створити на історичну тему: чи малюнок, чи макет, чи виріб з пластиліну або глини, чи письмовий твір тощо. Засіб самореалізації школяр обирає самостійно. Завдання одне – результат творчої діяльності має відображати історичні уявлення та знання учнів, їхнє ставлення до історичних подій чи особистостей. Тема має задаватися

вчителем, сюжет – вільно обиратися учнем. *Макроструктура* уроку творчості відтворює саме процеси творення: а) *актуалізація* опорних знань учнів; б) *мотивація* творчої діяльності, постановка творчого завдання; в) особистий *вибір* з наявних знань історичного образу чи сюжету й визначення засобу його творчого втілення; г); *процес творчої самореалізації* (творення); г) *демонстрація* робіт, *усвідомлення* результатів і рівня власних досягнень. При цьому процес творчої самореалізації може бути продовжено вдома, а момент демонстрації перенесено на наступний урок.

4. *Ціннісно-смысловий урок*. Його головна дидактична мета – виховна. Компонент змісту освіти, що засвоюється, – ціннісно-смысловий (аксіологічний). Головна умова ефективності – актуалізація морально-естетичних ставлень учнів до дійсності, їхніх емоційних здібностей у процесі організації ціннісно-смыслові (орієнтаційно-оцінної) діяльності. Макроструктура цього уроку поетапно відтворює ціннісно-смыслову (орієнтаційно-оцінну) діяльність учнів. Макроструктура ціннісно-смыслового уроку має такі етапи: а) *мотивування* ціннісно-смыслові (оцінної) діяльності учнів шляхом конструювання ситуації вибору, або постановки завдання визначитися і з власною позицією щодо оцінки історичного факту, чи вчинку, чи історичної особи (тема, мета, завдання уроку); б) *актуалізація* необхідних емоційно-ціннісних ставлень, знань морально-естетичних понять, оціночних умінь; г) *обробка нової інформації* з протилежних джерел щодо цієї події (групова чи індивідуальна робота з документами, новими фактами, що надані вчителем, текстом підручника, тощо); г) *конструювання ролівої ситуації* з метою актуалізувати в учнів уявлення про загальнолюдські чи власні духовні та життєві цінності; д) *акт свідомого вибору власної оцінки* на основі осмислення історичної інформації і власних моральних та естетичних цінностей, визначення та проголошення власної точки зору та *доведення її фактами* (у формі дебатів чи дискусії, якщо вони виникають); е) осмислення результатів уроку, домашнє завдання.

Зазначимо, що етап уроку щодо обробки інформації може бути виконано учнями вдома, якщо вчитель запропонував їм відповідне попереднє завдання. У такому варіанті ціннісно-смысловий урок має ту ж саму структуру, але етап обробки інформації проводиться учнями вдома, а в класі урок вже повністю проводиться за формою дискусії або дебатів.

5. *Інтерактивний урок*. Його головна дидактична мета – виховна (підготовка до життя й громадської активності, розвиток соціального інтелекту, комунікативних здібностей особистості). Компонент змісту освіти, який засвоюється, – комунікативний, що містить норми і правила спілкування, засоби ефективної взаємодії, ґрунтується на позитивних ставленнях особистості до процесу взаємодії з іншими людьми, на відчутті причетності до групи, власної значущості для інших. У процесі його засвоєння виробляються й розвиваються навички продуктивного спілкування, спільної праці, взаємодопомоги, взаємодії, взаємовідповідальності, толерантного й позитивного ставлення до людей, поважного ставлення до себе. Головна умова

ефективності – актуалізація потреби учнів у спілкуванні, потреби в захищеності й причетності до групи, у спільній праці й комфортній взаємодії. Макроструктура цього уроку поетапно відтворює комунікативну (інтерактивну) діяльність учнів. Вона має такі етапи: а) *мотивування* комунікативної діяльності, оголошення інтерактивного завдання і створення ситуації необхідності спілкування, визначення очікуваних результатів групової, парної чи колективної роботи; б) *актуалізація* знань про норми і правила ефективного і комфортного спілкування; в) *отримання* необхідної історичної інформації; г) *інтерактивна вправа* – центральна частина заняття; ґ) підбиття загальних підсумків, усвідомлення результатів власної комунікативної діяльності, рефлексія [40, с. 82].

Таким чином, ми маємо п'ять типів уроків, кожен з яких визначається тими функціями і завданнями, тим компонентом змісту історичної освіти, тим видом навчальної діяльності учнів, які спрямовано на актуалізацію відповідних до них потреб, ставлень та здібностей (види інтелекту) особистості. Це: урок засвоєння нових знань (УЗНЗ), урок засвоєння нових умінь (УЗНУ), проблемний та творчий урок (ПТУ), ціннісно-смісловий урок (ЦСУ), інтерактивний (ІУ).

Макроструктура кожного з вищезазначених типів уроків будується за логікою організації того виду навчальної діяльності учнів (пізнавальної, практичної, творчо-пошукової, ціннісно-сміислової, комунікативної), що забезпечує засвоєння відповідного компонента змісту освіти. Відповідно й результатом кожного з цих типів уроків буде засвоєння того компонента змісту освіти, на надбання якого цей тип уроку спрямований (досвід пізнання, дії, пошуку, переживання, спілкування). Графічно цей взаємозв'язок можна відобразити в логічному ланцюжку:

(Мета) ↔ (компонент змісту) ↔ (тип уроку) ↔ (макроструктура уроку) ↔ (вид навчальної діяльності) ↔ (результат) ↔ (мета).

Чи потрібні в особистісно орієнтованому навчанні історії в школі ще які-небудь типи уроків? На наш погляд, безумовно. Які ж саме?

За логікою навчального процесу кожний розділ у підручнику, що поєднує параграфи за однією темою, має вивчатися з використанням наданих вище типів уроків, оскільки саме вони забезпечують шлях від пізнання до практики, від практики до самостійного вирішення навчальних проблем, а від самостійного мислення до власної точки зору на історичні події.

На жаль, інформаційний зміст шкільної історичної освіти має такий великий обсяг, що проводити вищезазначені типи уроків у реальному навчальному процесі за чинними програмами та підручниками вчителю важко, тому що на це не відведено часу. Аналіз педагогічної практики вчителів, які працюють на засадах особистісно орієнтованого навчання, указує на те, що вихід з цієї скрутною ситуації в шкільній історичній освіті полягає в проведенні так званого *комбінованого уроку*. Отже, шостим типом уроку в нашій класифікації закономірно стає *комбінований* урок.

За визначенням В. Онищука, *комбінований урок* – це той, що спрямований на досягнення комбінації двох головних дидактичних завдань: засвоїти знання та вміння; засвоїти нові знання та застосувати ті, що вже були засвоєні; засвоїти нові знання та перевірити й скорегувати інші; узагальнити та систематизувати знання з теми та перевірити їх тощо [368].

За логікою особистісно орієнтованого навчання комбінований урок має три дидактичні мети, а саме: пізнавальну, розвивальну та виховну й спрямований на засвоєння учнями чотирьох компонентів змісту історичної освіти на матеріалі цієї теми уроку. Психологічну основу його макроструктури складає поетапна реалізація пізнавальної, практичної, творчо-пошукової та ціннісно-сислової діяльності на одному уроці.

Так, *макроструктуру комбінованого уроку* складають етапи:

1. Загальне *мотивування* навчальної діяльності учнів. Постановка й роз'яснення мети уроку.

2. *Засвоєння нової інформації* (інформаційно-пізнавальний етап), який складається з таких елементів – мотивація пізнання, актуалізація опорних знань, сприйняття та осмислення нової інформації, узагальнення та перевірка адекватності сприйняття.

3. *Засвоєння нових засобів діяльності* (операційний етап) – мотивація практичної діяльності, актуалізація знань щодо засобів діяльності, інструктаж, виконання практичного завдання, контроль за виконанням.

4. *Застосування знань та вмінь в умовах проблемної ситуації* (творчо-пошуковий етап) – формулювання проблеми (мотивація), висування гіпотез, пошук необхідної інформації чи шляху вирішення проблеми, аргументація цієї гіпотези фактами чи її спростування достатньою та необхідною кількістю фактів, висновки.

5. *Визначення морально-естетичних смислів історичних подій* (ціннісно-сисловий етап) – формулювання оцінного завдання та створення ситуації вибору (мотивація), створення рольової ситуації, відповідне осмислення власної чи рольової позиції, за якою буде проводитися оцінка, переживання та осмислення історичної події чи особи, стосовно цієї позиції, вибір оцінки та її доведення фактами, висновки.

6. Домашнє завдання. Аналіз результатів праці.

Незалежно від підпорядкування, макроструктура комбінованого уроку, здебільшого, має включати чотири основні компоненти, відповідні змісту історичної освіти, з одного боку, та дидактичним завданням навчання – з іншого. Така структурна побудова комбінованого уроку забезпечує організацію всіх видів навчальної діяльності учнів, а саме: пізнавальної, практичної, творчо-пошукової, ціннісно-сислової, спрямованих на засвоєння змісту історичної освіти та вирішення її дидактичних завдань. Кожен вид навчальної діяльності у свою чергу актуалізує та розвиває відповідні потреби й здібності учнів. Таким чином, комбінований урок у якості своїх позитивних психологічних результатів має цілий комплекс образів „Я” підлітка, які є результатом актуалізації й

задоволення в навчанні академічних, практичних, творчих, емоційних потреб особистості.

Класифікація уроків особистісно орієнтованого навчання включає ще один тип уроку. Це урок перевірки результатів усіх видів навчальної діяльності учнів. Щоб забезпечити перевірку результатів усіх видів навчальної діяльності учнів, а не тільки пізнавальної, як традиційно вважає більшість методистів та вчителів, потрібен спеціальний тип уроку, який би забезпечив контроль за рівнем засвоєння історичних знань, за мірою оволодіння уміннями, мірою оволодіння досвідом творчо-пошукової та ціннісно-сислової діяльності учнів. За В. Оніщуком, тип уроку, що забезпечує перевірку засвоєння знань та вмінь учнів, визначається як *урок перевірки, оцінки та корекції* знань, навичок та вмінь [368, с. 147].

На нашу думку, *урок контролю та корекції* за своєю метою відповідає типу уроку, зазначеному в програмах з історії як урок тематичного оцінювання (контролю та корекції за даною темою), при цьому його макроструктура повинна складатися з таких елементів:

1. *Мотивація*. Визначення теми, мети та завдань уроку. Інструктаж щодо виконання контрольних завдань.

2. *Перевірка* сформованості знань історичних фактів, понять, зв'язків на репродуктивному рівні (Виконання *пізнавальних завдань* репродуктивного характеру). Рефлексія.

3. *Перевірка* сформованості вмінь на репродуктивному рівні (Виконання *практичних завдань* репродуктивного характеру). Рефлексія.

4. *Перевірка* здатності учнів застосовувати знання та вміння у творчо-пошуковій діяльності (Виконання *творчо-пошукових завдань*). Рефлексія.

5. *Перевірка* спроможності учнів застосовувати знання та вміння в ціннісно-сисловій діяльності, визначення рівня відчуття та осмислення ними морально-естетичних смислів історичного матеріалу (Оцінні та *ціннісно-сислові завдання*). Рефлексія.

6. Підсумки уроку.

Така макроструктура уроку *тематичної атестації (контролю та корекції)* відповідає 12-бальній системі оцінки навчальних досягнень учнів, де репродуктивний (початковий та середній) рівень засвоєння знань та вмінь оцінюється від 1 до 6 балів. Вільне застосування цих знань та вмінь у стандартних (репродуктивних) умовах оцінюється в 7 – 9 балів (достатній рівень), а застосування знань та вмінь на рівні самостійного вирішення проблем (творчо-пошуковий рівень) та визначення й аргументації власної позиції щодо оцінки історичних подій оцінюється в 10 – 12 балів (високий рівень). Кожний етап перевірки результатів навчання супроводжується моментом рефлексії, у процесі якої учень повинен сам оцінити рівень власної успішності, визначити характер особистісних емоційних переживань з цього приводу.

Умовою особистісно орієнтованої спрямованості такого уроку є навчальні завдання за вибором. Так, якщо учень оцінює свій рівень навчальних досягнень як високий, то він виконує завдання творчо-пошукового чи ціннісно-

сміслового характеру. Якщо він оцінює свій рівень як достатній, то виконує завдання на застосування знань та вмінь у стандартних умовах (на репродуктивному рівні). У разі, коли учень визначає свій рівень навченості як початковий чи середній, він виконує пізнавальні та практичні завдання репродуктивного характеру (тести, роботи з контурною мапою, хронологічні чи понятійні диктанти тощо). У такий спосіб урок цього типу надає можливість учителю адекватно оцінювати рівень навчальних досягнень учнів відповідно до комплексу дидактичних завдань та компонентів змісту історичної освіти, що є засвоєними або ні. Забезпечує індивідуальний та диференційований підхід до оцінювання результатів навчання, дозволяє провести діагностику розвитку академічних, практичних, творчих та емоційних здібностей учнів. Виявити той вид інтелекту, який є найсильнішою, або, навпаки, найслабкішою рисою цього учня.

Таким чином, ми визначили сім типів уроків: урок засвоєння нових знань, урок засвоєння та застосування умінь, проблемний чи творчий урок, ціннісно-смісловий урок, інтерактивний урок, комбінований урок та урок тематичної атестації (контролю та корекції). Вони складають класифікацію уроків за особистісно орієнтованим навчанням.

Ці типи уроків існують у педагогічній практиці тих учителів, що спрямовують процес навчання історії в школі на задоволення *духовних* (пізнавальні, дієві, творчі, емоційні, соціальні), *психологічних* (самовизначення, самоусвідомлення, успішна самореалізація, захищеність), *соціальних* (спілкування, визнання) *потреб* особистості, сприяють реалізації освітньо-виховного потенціалу історії в школі в усій його повноті, усвідомлюють наявність об'єктивного зв'язку між типом уроку та іншими чинниками навчального процесу. Такі вчителі визначають тип уроку: а) за функціями і завданнями навчання, за відповідними щодо них компонентами змісту історичної освіти, що засвоюються; б) за тими видами духовних і психологічних потреб і ставлень особистості, які засобами цього типу уроку актуалізуються й розвиваються; в) за тим видом навчальної діяльності, яка поетапно організовується на цьому уроці і складає основу його макроструктури.

Отже, ми розглянули урок як основну *форму* навчання історії в школі і визначили головні *типи уроків* у особистісно орієнтованому навчанні.

Але в сучасній школі спостерігається використання інших *форм навчання*. У старших класах учителі проводять заняття у формі шкільних лекцій, семінарських, практичних занять. Ознаки цих форм чітко визначено в методичній літературі [331, с. 159; 310; 493, с. 176 – 183; 72].

За останні роки і в педагогічну практику, і в методичну літературу активно ввійшли нетрадиційні форми організації навчання. Так, російські вчені Є. В'яземський і О. Стрелова у своєму підручнику з методики визначають нетрадиційні форми занять, відповідні до певних типів уроків, і називають їх видами уроків. Так, наприклад, відповідними типу уроку засвоєння нових знань вони визначають такі види уроків – „Концерт”, „Вистава”, „Літературний

салон”, „Подорож”, „Уявна екскурсія”, „Брифінг”, „Телеміст”, „Прес-конференція” і т. ін. Адекватними уроку повторення й узагальнено визначаються – уроки самовизначення й самореалізації, „Історичний портрет”, „Інтерв’ю”, „Суд”, урок-дискусія, урок-розмірковування тощо. До контрольного уроку автори відносять уроки у вигляді КВВ, олімпіад, вікторин, конкурсів знавців [116, с. 288].

На нашу думку, ці види занять і типи уроків не мають однозначного співвідношення. Так, урок-концерт, урок-вистава нічого спільного не мають з тим видом діяльності, який має бути головним на уроці засвоєння нових знань – з пізнавальною діяльністю. І концерт, і вистава є формами реалізації творчої активності та виконавчої майстерності учнів. Уроки самовизначення й самореалізації головними своїми дидактичними цілями не мають завдання повторити й узагальнити інформацію. На нашу думку, головною дидактичною метою уроку самовизначення є вибір особистісної позиції щодо історичних подій, тобто головною діяльністю учнів, яка спрямована на досягнення цієї мети буде ціннісно-сміслова (емоційно-оцінна) діяльність, а не пізнавальна, організацію якої зумовлює тип уроку повторення й узагальнення. Визначення такого виду уроку, як урок самореалізації, на нашу думку, зовсім не має сенсу, оскільки різні за типами уроки завжди спрямовані на самореалізацію учнів у різних видах діяльності. Отже, ми вважаємо, що висловлена авторами думка про співвідношення типів уроків з різними видами їх проведення не доведена належним чином.

Наша позиція полягає в тому, що в особистісно-орієнтованому навчанні типи уроків, які відповідні потребам і здібностям особистості, з одного боку, і компонентам змісту освіти – з іншого, можливо проводити в різних формах. Але вибір цих форм учителем не може бути випадковим, тому що кожна з них природно пов’язана з тим чи іншим типом уроку історії.

Наприклад, тип *уроку засвоєння нових знань* може проводитися у *формі* шкільної лекції, кіно-уроку, колективного коментованого читання тексту підручника. Усі компоненти процесу навчання – мета, зміст, метод – у цих формах занять є тотожними й спрямовані на організацію ефективного пізнання. Розрізняються вони тільки джерелами навчальної інформації й апаратом її сприйняття (чи вербальне, чи візуальне, чи самостійне читання). Окрім того, у педагогічній практиці трапляється проведення уроків цього типу в нетрадиційній формі. Це, наприклад, форма: „Уявна подорож (кіно-урок)” тощо. Список цих форм не може бути закритим, оскільки практика викладання історії в школі висуває все нові й нові форми проведення уроку засвоєння нових знань.

Наш досвід спостереження за навчальним процесом у школі протягом багатьох років свідчить про те, що найбільш поширеною формою проведення *типу уроку засвоєння нових умінь* є проведення його у *формі* практичного заняття. Мета, зміст, метод роботи учнів на практичних заняттях є відповідними щодо цього типу уроку. А розрізняють їх за тими засобами навчання, на опрацювання яких спрямовано практичну діяльність учнів (або

історичних текстів: навчальних, документальних, художніх, періодичних видань тощо; або наочності: ілюстрації, репродукції, карикатури, фото, карти, картосхеми, логічні схеми, блок-схеми, діаграми тощо; або ТЗН: документальних фільмів, діафільмів, комп'ютерних програм тощо). Практичне заняття більше спрямовано на застосування, а урок – на засвоєння вмінь, що має відбиток у їхній макроструктурі, основу якої складають закономірності й етапи організації ефективної практичної діяльності учнів. У зв'язку з цим у базовій школі ми пропонуємо проводити уроки засвоєння й застосування умінь, а в старших класах – практичні заняття.

Творчо-пошуковий тип уроку можливо провести у *формі* семінару, конференції, мозкового штурму, „журналістського розслідування”, „з'їзду науковців”, тощо. Усі ці *форми* об'єднує спільна розвивальна мета, єдиний – творчо-пошуковий – характер діяльності учнів, спрямованість на набуття досвіду активного й самостійного вирішення проблем. При тому, що всі ці форми забезпечують засвоєння учнями алгоритму вирішення проблем на історичному матеріалі, в учнів складається враження різноманітності процесу й виникає інтерес до нього.

Ціннісно-смысловий тип уроку доволі часто проводиться на практиці у *формі* диспутів, дебатів, телемостів, судових засідань, ігор „займи позицію”, „зміни позицію”, „діалог” тощо. Головне, що їх об'єднує, це та можливість визначитися з особистісним ставленням до минулого, яку всі ці форми дають учням. Саме ці форми створюють умови для того, щоб учні усвідомили не тільки зміст історичного матеріалу, а й власну систему цінностей, власне ставлення до історичних подій. Забезпечити осмислення того, що в житті минулих поколінь призвело до страждань і трагедій багатьох людей, які історичні події сприяли стабільності й процвітанню країн та народів – ось виховні завдання цих уроків. Ціннісно-смысловий урок, у якій би *формі* він не проводився, завжди відрізняється тим, що на ньому присутні дві протилежні позиції, дві полярні оцінки одного історичного факту, однієї історичної події. Завдання учнів, зваживши надані сторонами аргументи, обрати ту позицію, яку вони вважають правильною, відповідною до власних думок, ставлень, ідеалів.

Різні *форми* проведення *інтерактивних уроків* запропоновано в науково-методичному посібнику О. Пометун, Л. Пироженко: „Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання” [409]. За формами проведення ці уроки – найрізноманітніші, але за типом – усі вони є інтерактивними [409, с. 82]. На центральному етапі заняття учні спілкуються між собою, виконуючи інтерактивні вправи. Характеризується це спілкування спільними зусиллями для досягнення спільно поставлених цілей [409, с. 26]. Зарубіжні дослідження вказують на те, що застосування інтерактивних форм навчання призводить до більш високих досягнень і більш продуктивності; більш турботливих, чуйних і відданих взаємин; підвищення психологічного здоров'я дітей, соціальної компетентності й самоповаги [409, с. 27]. На нашу думку, саме позитивний характер – дружній, поважачий, розуміючий, – міжособистісних взаємин у процесі взаємодії є справжнім результатом інтерактивних уроків.

Функціональний результат на уроках такого типу може бути високим у разі, коли кількість навчальної інформації порівняно обмежена й зводиться до якихось правил, норм, що розкриваються за допомогою невеликої кількості фактів (уроки права), або коли початкове вивчення значного за обсягом навчального матеріалу було попередньо проведено учнями вдома (уроки історії, літератури, географії). Головним результатом інтерактивних уроків є, на нашу думку, психологічний. У процесі спілкування учні визначають своє місце в різних групах, з ким їм працювати комфортно, а з ким процес взаємодії характеризується емоційним напруженням, дискомфортом. Позитивний психологічний результат уроків такого типу складається із соціального образу особистості: „Я – гідний поваги”, з відчуття причетності до групи. Негативним результатом спілкування може стати почуття відкинутості, відокремленості, самотності. Для підлітків це дуже болісне відчуття, і тому завдання вчителя дуже пильно слідкувати за характером спілкування учнів у процесі взаємодії. У ході або після таких уроків учитель має допомогти учню, у якого виникли труднощі в спілкуванні, підтримати його. У дітей з труднощами у взаємодії виникає потреба компенсувати негативні враження від спілкування. Учитель має дати їм таку нагоду на інших типах уроків. Закінчуватися кожний інтерактивний урок має етапом рефлексії, на якому діти усвідомлюють власні відчуття й ставлення, причини ефективної або, навпаки, не ефективної взаємодії. Головна думка, на яку при цьому вчитель намагається акцентувати увагу учнів, є думка про відповідальність кожної людини за те, як вона ставиться до інших, до себе, до діяльності, тощо.

Завдання

1. Використовуючи текст розділу, визначте ті засади, на яких зроблено типологію уроків особистісно орієнтованого навчання історії в школі. На цій основі зробіть графічну схему, або таблицю і відтворіть у ній ті зв'язки, що існують між психологічними якостями особистості і типами уроків в особистісно орієнтованому навчанні історії в школі.

2. Покажіть (використовуючи схему, або таблицю, або тези) зв'язок, що існує між типами уроків та іншими компонентами процесу особистісно орієнтованого навчання (мета, зміст, методи, результати).

3. Надайте характеристику кожному типу уроку особистісно орієнтованого навчання історії за алгоритмом: мета, функція, етапи макроструктури, прийоми, засоби їх проведення, очікувані функціональні та психологічні результати.

4. Згадайте, які класифікації (типології) уроків ви знаєте? Уявіть, ви – учитель, доведіть, що використання типології уроків особистісно орієнтованого навчання робить вашу професійну діяльність більш ефективною ніж використання інших типологій.

ТЕМА 7: ВИЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

7.1. Проблема визначення результатів навчання у педагогічній літературі. 7.2. Функціональні та психологічні результати навчання історії в школі. Засоби, прийоми та форми їх перевірки. 7.3. Етапи самопідготовки учителя до уроків та вимірювання результатів навчання.

7.1. Проблема визначення результатів навчання у педагогічній літературі. Проблема виявлення результатів навчання історії в школі має в методичній науці свою історію [91; 92; 138; 155; 156; 260; 300; 301; 330; 332 – 334]. Її розв'язання завжди було пов'язано зі ступенем вирішення таких методичних проблем, як спрямованість і цілі шкільної історичної освіти, її зміст та методи навчання [225; 295; 300; 301; 408; 488; 491; 492; 493; 514].

Так, наприклад, засновник радянської методики історії О. Стражев розглядає проблему визначення результатів навчання як виявлення рівня знань учнів. Такий підхід, що обмежує перевірку результатів навчання лише знаннями, був поширений у методичній науці тих часів. Головним методичним прийомом перевірки знань учень визначає бесіду. Особливість наукової позиції О. Стражева полягає в тому, що у процесі перевірки знань він визначає як контролюючу, так і навчально-виховну функцію. Дослідник стверджує, що перевірка знань має бути лише однією зі сторін класної бесіди, що головне завдання перевірки знань – це навчання історії та формування на цій основі марксистсько-ленінського світогляду [491, с. 225]. Отже, опитування в усній та письмовій формі – головний прийом перевірки знань учнів на уроках історії, який було визначено видатним методистом у 40 – 50 роки ХХ століття. На нашу думку, погляди методистів тих часів відповідають соціальному розумінню мети й змісту шкільної історичної освіти як формування предметних знань і партійно-класових переконань учнів.

Аналіз літератури з цього питання показав, що такі видатні радянські методисти, як О. Вагін, П. Гора не виокремлювали рішення цієї проблеми від питань формування знань та вмінь учнів [91; 92; 138]. У зв'язку з цим вони визначали систему пізнавальних, практичних і творчо-пошукових завдань не стільки як засіб перевірки результатів навчання, скільки як умову й засіб забезпечення високого рівня засвоєння учнями історичних знань і вмінь. Видатні методисти надавали особливого значення рефлексивній функції перевірки для вчителя, яка полягає в тому, що по закінченню уроку вчитель уважно аналізує його результати й робить у плані-конспекті необхідні позначки [138, с. 70]. З цього ж приводу О. Вагін зазначав, що „отримані данні опитування дозволяють учителю перевірити результати... своєї діяльності, отже, дають можливість, усуваючи помилки й недоробки, підвищувати науковий рівень викладання й методичну майстерність” [92, с. 153]. Спеціально проблему перевірки результатів навчання вони не досліджували, а покликалися

на праці вчителів-методистів: Г. Годера [131; 132], Ф. Гореліка [139; 140; 141], Н. Дайрі [154; 155; 156], Ф. Коровкіна [331; 332].

Для нашого дослідження велике значення мають думки цих методистів про систему контрольних завдань, яку спрямовано на перевірку знань, умінь, особистісних ставлень учнів до історичних подій. Так, П. Гора наголошував, що вчителі значну увагу приділяють перевірці історичних знань і значно меншу – перевірці вмінь. Не зовсім задовільним є становище з перевіркою особистісного ставлення учнів до подій, які вивчаються. При цьому він зазначав: „Щоб надані учням завдання виконували своє призначення, кожне з них обов’язково має бути перевірене” [138, с. 69].

Найбільш близьку нам наукову позицію з проблеми висловлював Ф. Коровкін. Сутність її полягає в тому, що результати навчання він поділяє відповідно до дидактичних завдань і виокремлює критерії сформованості знань, умінь, виховної результативності навчання історії. Щодо критеріїв, які висуває Ф. Коровкін, то, на наш погляд, вони відповідають завданням комуністичного виховання засобами історії та є не прийнятними для сучасної історичної освіти в Україні. Але саме ідея про адекватність результатів навчання до завдань історичної освіти висловлена автором конкретно й переконливо. При цьому, до критеріїв сформованості знань він відносить їх усвідомленість, тривалість зберігання у пам’яті, оперативність. До критеріїв розвитку учнів – їхню здатність і вміння самостійно пояснювати явища суспільного життя з позицій марксизму-ленінізму, самостійно опановувати історичні знання, що надаються з різноманітних джерел. До критеріїв комуністичної вихованості – засвоєння марксистсько-ленінських світоглядних ідей, до яких автор відносить: ідеї радянського патріотизму, соціалістичного інтернаціоналізму, науковості й партійності, атеїзму, класового характеру моральних норм [331, с. 183 – 193]. Такий підхід до вирішення проблеми перевірки результативності навчання знайшов відбиток і в шкільному навчальному посібнику з історії стародавнього світу, автором якого був Ф. Коровкін і який витримав понад двадцять три видання за однією редакцією, і ще понад вісім видань – за останньою [256].

У посібнику для вчителів „Актуальні питання методики навчання історії в середній школі” за колективним авторством радянських методистів [14] є спеціальний розділ: „Перевірка й оцінка результативності навчання історії”, автором якого є Д. Полторак. У книзі визначено функції, методи й прийоми перевірки, виявлено її головну закономірність: „...тільки правильне застосування всіх видів і прийомів перевірки забезпечує реалізацію всіх її функцій, усіх завдань навчання” [14, с. 257].

На наш погляд, такий підхід до визначення результатів навчання історії в школі є відповідним до „знанневої”, традиційної освітянської парадигми, де знання та вміння є базовим змістом і головною метою освіти. Прикладом такого підходу серед сучасних російських науковців є навчальний посібник О. Степаніщева „Методика викладання і навчання історії” у двох томах [488]. Автор розглядає питання діагностики успішності учнів, аналізує результати їхнього навчання, але лише у зв’язку з виявленням знань учнів. Тільки

відповідно до цієї мети (перевірити історичні знання) учений визначає функції, види й прийоми перевірки результативності навчання. Навіть у параграфі, присвяченому питанню „Логічні завдання в роботі учнів і студентів” не йдеться про розумові вміння, про рівні та етапи їх формування, про критерії їх сформованості в навчанні історії. Логічні завдання науковець розуміє як „методичний засіб, що орієнтує учнів на розумові дії, у результаті яких на базі вже набутих знань виникають нові знання, думки, відбувається їх прибуток на продуктивно-пізнавальній основі” [488, т. 2, с. 92]. Отже, О. Степаніщев розуміє логічні завдання як засіб формування й перевірки певного, мабуть, творчого („виникають нові знання”) рівня знань. При цьому про розумові (логічні) вміння мова не йде, хоча автор виділяє, поруч з освітянською й виховною, „практичну функцію історичної освіти”, отже – розвивальну [488, т. 2, с. 148 – 151]. Недолік такого підходу до організації перевірки результатів навчання полягає в традиційному, „знанневому” розумінні категорії „зміст історичної освіти”. Тому й результативність навчання вимірюється та перевіряється лише за одним показником – за знаннями. Такий підхід, на нашу думку, не відповідає сучасному рівню розвитку педагогічної й методичної науки.

Серед інших російських учених-методистів найбільш удаło проблему виявлення результатів навчання історії вирішують Є. Вяземський і О. Стрелова [115; 116; 117; 118]. Серед видів перевірки ці автори традиційно визначають первинну (поточну) й підсумкову перевірку знань та вмінь. Щодо функцій перевірки, то вони наголошують, що „... при справедливості всіх міркувань про широкі навчальні можливості перевірки її реальною й домінуючою функцією залишається контрольно-облікова” [116, с. 342]. Така позиція нам видається логічною й актуальною для вирішення проблеми діагностування й виявлення результатів у сучасному навчанні історії. У якості головних прийомів перевірки результатів навчання на репродуктивному рівні вчені-методисти визначають тестові завдання різних конфігурацій [116, с. 344 – 354]. Іншим прийомом перевірки вони визнають завдання з відкритими відповідями, які спрямовано на виявлення результатів розумової діяльності учнів на перетворювальному й творчому рівнях, на виявлення власних реконструкцій образів минулого, особистісних суджень, оцінних висновків школярів [116, с. 356].

Завдання, за допомогою яких учитель повинен скласти уявлення про рівень сформованості в учнів мовних умінь („описувати”, „розповідати”, „відтворити” тощо) автори називають образотворчими завданнями, а завдання для перевірки сформованості прийомів абстрактного мислення („проаналізуйте, доведіть, порівняйте, узагальніть”) – логічними завданнями. Особливий тип завдань, які вчені визначили як проблемні завдання, спрямовано на виявлення здатності учнів знаходити оригінальний спосіб для вирішення нових завдань. Кожний тип завдань науковці супроводжують критеріями їх оцінки [116, с. 356 – 365]. На жаль, висновки, які подано в книзі, суперечать наведеним аргументам. Так, запропоновану типологію завдань Є. Вяземський і

О. Стрелова пов'язують з етапами вивчення окремої теми (1 етап – вступ до теми, 2 етап – конкретизація теми, 3 етап – систематизація й узагальнення), хоча, на наш погляд, у тексті чітко виявляється зв'язок між характером завдань і тими змістовними компонентами історичної освіти (знання, уміння, творчий досвід), на переврку рівня засвоєння яких ці завдання спрямовані. Об'єктивно цей зв'язок у тексті демонструється, суб'єктивно автори посібника „Теорія й методика викладання історії” його не визначають, навпаки, підкреслюють, що особливості конкретних типів „пізнавальних завдань” є „відповідними дидактичним цілям кожного *етапу* вивчення теми” [116, с. 365]. При цьому, об'єктивне методичне значення цієї типології завдань є досить високим, оскільки ці типи завдань вочевидь пов'язані з відповідними компонентами змісту історичної освіти і адекватні їх дидактичним функціям, при цьому забезпечують організацію адекватного виду навчальної діяльності учнів, а отже – спрямовані на виявлення результатів цієї діяльності.

У сучасній шкільній українській освіті проблема оцінювання результатів навчання вийшла на перший план у 2000 році, коли було видано спільний наказ Міністерства освіти і науки та Академії педагогічних наук України „Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” (від 4.09.2000 р.). В основу нової системи оцінювання було покладено нові методологічні підходи до організації навчання взагалі й до оцінки якості освіти зокрема. До таких підходів методична наука відносить діяльнісний, компетентнісний і особистісно орієнтований підходи. За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів визнано (за етапами процесу): тематичне, семестрове, річне, підсумкове. Навчальні досягнення учнів визначаються за рівнями: початковий, середній, достатній, високий.

У педагогічній теорії та практиці розпочався період розробки критеріїв щодо визначення рівнів результативності навчання. Так, наприклад, за чотирма рівнями навчальних досягнень оцінювалися результати навченості учнів з гуманітарних дисциплін за технологією Р. Пастушенко [382; 385; 386]. Об'єктами оцінювання, на думку українського педагога, є знання, уміння, творчість. Але, як і російські вчені, він визнає ці об'єкти за прояв засвоєння знань на певному (репродуктивному, перетворювальному, творчому) рівні.

Діагностування навчальних досягнень учнів за початковим, середнім, достатнім і високим рівнями здійснюється й іншими українськими науковцями (К. Баханов, В. Власов) [52, 54; 106, с. 11–15;].

У сучасній шкільній історичній освіті в Україні кінцевим результатом навчальної діяльності, за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів, вважається сформованість їхньої предметної компетентності, що базується на знаннях і вміннях, набутих завдяки навчанню, тобто саме оперування цими знаннями, способами діяльності мають бути визнані показниками результативності навчання [51, с. 8; 52; 54; 405; 408].

Технологію оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії у контексті компетентнісного підходу викладено в „Методиці навчання історії в

школі” [408]. О. Пометун наголошує на необхідності приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи учнів під час уроку (а також оцінюванню домашніх робіт), ніж тестам у кінці семестру [408, с. 312]. Ми поділяємо таку точку зору. Цілком слушною є й технологія оцінювання, запропонована дослідницею. За цією технологією, вчитель повинен, перш за все, визначитися з метою оцінювання, виявити об’єкт оцінювання на цьому уроці, а потім установити показники, за якими буде здійснюватись оцінка, і тільки після цього перейти до оцінки навчальних досягнень учнів у балах. З цією метою учитель обирає прийоми й засоби перевірки, установлює шкалу оцінювання [408, с. 311 – 319].

Отже, у цій технології оцінювання навчальних досягнень учнів указується на об’єктивні закономірні зв’язки, що існують між метою навчання й реальними його результатами, а також на наявності зв’язків між об’єктами та критеріями перевірки й тими прийомами та засобами, які вчитель використовує для їх проведення. „Якщо ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити й як, якими прийомами можна скористатися в процесі оцінювання” [408, с. 313].

7.2. Функціональні та психологічні результати особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Засоби, прийоми та форми їх перевірки. Спираючись на досягнення зарубіжної та вітчизняної методичної думки з цієї проблеми, пропонуємо особистісно орієнтовану технологію виявлення результатів навчання історії в основній школі. За особистісно орієнтованим навчанням критерії ефективності процесу ми визначаємо у двох аспектах: функціональному та психологічному. При цьому ми визначаємося, що результати навчального процесу можуть бути позитивні й негативні.

До позитивних результатів відносимо таке надбання особистістю нових історичних знань, умінь, творчого досвіду, емоційних переживань, яке протікає на тлі позитивних емоційно-ціннісних ставлень учнів до навчання, сприяє свідомому просуванню особистості на шляху її розвитку; яке створює умови для виникнення й розгортання її позитивної „Я-концепції”, забезпечує відчуття самоповаги, створює основу для позитивної ідентифікації підлітка як успішної, відповідальної й самостійної людини.

Негативні результати навчання ми розуміємо як такі, що призводять до перенапруги інтелектуальних і психологічних сил підлітків, створюють умови для їхньої стійкої відмови від навчання, мають у своїй основі негативне ставлення до предмета. Коли у навчальному процесі у дитини складається враження, що вона, навіть докладаючи певних зусиль, не здатна добре опанувати зміст цього предмета, то це спрацьовує на формування у неї або негативного образу „Я”, або вмикає механізми психологічного захисту й обумовлює формування негативного образу предмета – „не цікавий, нудний”, „узагалі мені не потрібний”.

Отже, проведене нами дослідження показало, що результати навчання історії в школі (функціональні і психологічні) пов’язані між собою і мають

позитивне значення за тих умов, якщо процес навчання історії відповідає потребам, інтересам і здібностям особистості, стає засобом її самореалізації у ситуаціях, що актуалізують сили і енергію саморозвитку.

Психологи стверджують (Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд та ін.), що досягнення позитивних функціональних результатів навчання зумовлює психологічне благополуччя особистості, і, навпаки, діти, які не здатні досягти успіху в навчальній діяльності, відчувають дискомфорт, почуття провини, образи, невпевненості, розгубленості, агресії, страху, тобто невдале навчання має на них негативний психологічний вплив [417]. Саме на це вказував ще в радянські часи В. Сухомлинський, коли писав: „...у школярів ще не має вмінь, ... а вчитель все пропонує нові й нові знання: засвоюй, не зивай. Такий учень – усе одно, що людина без зубів: повинний ковтати завеликі шматки, він спочатку відчуває себе ніяково, а потім і зовсім занедужує...” [500, т. 1, с. 507 – 508].

В. Сухомлинський наголошував на значенні психологічних результатів навчання для дітей. У книзі „Серце віддаю дітям” він писав: „Одне з найважливіших виховних завдань полягає в тому, щоб у процесі оволодіння знаннями кожна дитина переживала людську гідність, почуття гордості. Учитель не тільки відкриває світ перед учнем, але й утверджує дитину в навколишньому світі як творця, який відчуває почуття гордості за власні успіхи” [499, с. 141].

У зв'язку з цим, учитель має прагнути до позитивних результатів навчання в учнів у функціональному аспекті, щоб на цій основі досягти позитивних результатів навчання в психологічному сенсі. Досягнення успіху в навчанні викликає в учнів відчуття самоповаги й поваги до керівника процесу – учителя [67, с. 31; 402, с. 184 – 185].

Функціональні результати особистісно-орієнтованого навчання ми визначаємо відповідно до дидактичних завдань історичної освіти (пізнавальні, розвивальні, виховні), до компонентів змісту історичної освіти (інформаційний, операційний, творчо-пошуковий, ціннісно-смісловий, комунікативний), до видів навчальної діяльності учнів (пізнавальна, практична, творчо-пошукова, ціннісно-смістова, комунікативна). На когнітивно-функціональному рівні учень має досягти позитивних результатів у засвоєнні кожного з компонентів змісту історичної освіти, тобто у кожному відповідному виді навчальної діяльності учнів.

Так, позитивним функціональним результатом *пізнавальної діяльності* учнів є засвоєння інформаційного компоненту змісту освіти, що складається із головних історичних фактів, нових понять, історичних зв'язків, конкретно-історичних смислів минулого, тобто надбання нових історичних знань. Головні питання щодо фактичного й теоретичного змісту історичної інформації відповідають її предметному характеру: „Що сталося?”, „З ким?”, „Де?”, „Коли?”, „Яким чином?”, „З яких причин?”, „З якими наслідками?” Чітке, свідоме, повне засвоєння знань у формі відповідей на ці питання і є позитивним когнітивно-функціональним результатом пізнавальної діяльності учнів на

уроках історії. Отже, щодо інформаційного компонента змісту історичної освіти, то результатом його засвоєння є здатність учнів:

а) на фактичному (емпіричному) рівні – назвати дату події, указати місце події, описати й розповісти про те, що і чому сталося;

б) на теоретичному рівні – визначити історичні поняття й конкретизувати кожен суттєву ознаку поняття історичними фактами; установити причинно-наслідкові, хронологічні й локальні зв'язки, висловити їх у формі суджень і міркувань;

в) на ціннісно-смысловому рівні – визначити конкретно-історичні смисли й значення історичного факту, висловити наукову оцінку історичної події у формі оцінного судження.

Аналіз методичної літератури й педагогічної практики вказує на те, що головним засобом перевірки знань учнів є контрольні пізнавальні завдання.

Наша точка зору полягає в тому, що перевірка знань учнів відбувається на репродуктивному рівні, тому й контрольні пізнавальні завдання мають носити репродуктивний характер. Але у зв'язку з тим, що вони спрямовані на перевірку різного за характером історичного матеріалу – фактичного й теоретичного – пізнавальні завдання розрізняються за об'єктом перевірки (Є. Вяземський, П. Гора, О. Пометун, О. Стрелова). Відповідно до цих об'єктів ми визначаємо кілька видів контрольних пізнавальних завдань: а) спрямовані на перевірку знання учнями фактів (– що сталося? – з ким сталося? – де? – коли? – як само?); б) спрямовані на перевірку знання понять (надайте визначення, назвіть головні ознаки, конкретизуйте фактами); в) спрямовані на перевірку знання зв'язків (укажіть на наявність локальних, хронологічних, причинно-наслідкових зв'язків); г) спрямовані на перевірку знань конкретно-історичної оцінки (зробити висновки, оцінити історичну подію за сучасними науковими поглядами, що висловлюються в підручнику).

Отже, основним прийомом перевірки знань учнів є надання учителем і виконання учнями системи контрольних пізнавальних завдань репродуктивного характеру, відповідних до об'єкта перевірки й оцінювання.

Форма застосування цих контрольних пізнавальних завдань може бути різною. Загальновідомими є письмова й усна форми перевірки знань. Ми вважаємо, що таке визначення форми перевірки знань за зовнішніми ознаками відповідає дидактичному рівню аналізу, а на методичному рівні ознаки виявлення форми перевірки знань мають носити більш суттєвий, внутрішній, предметний характер. У зв'язку з цим, визнаємо досить удалими висновки Є. Вяземського та О. Стрелової про *тест* як про „стандартизовану форму” завдань, спрямованих на виявлення й оцінку пізнавальних досягнень учнів. Автори поділяють тести на завдання: 1) з кількома варіантами відповідей; 2) з альтернативними відповідями; 3) спрямовані на встановлення відповідності [116, с. 346]. Ми погоджуємося з думкою російських учених, що тести є формою виявлення рівня засвоєння інформаційного компонента змісту освіти, тобто репродуктивних знань учнів з історичного матеріалу. Якщо ми обираємо як об'єкт аналізу фактичний матеріал, то використовуємо контрольні

пізнавальні завдання, спрямовані на перевірку знань фактів (що? Хто? Де? Коли? Як само?). При цьому можемо застосувати їх у формі певних тестів: 1) з кількома варіантами відповідей; 2) з альтернативними відповідями; 3) з установленням відповідності. Якщо обираємо як об'єкт перевірки знань історичні поняття, то всі три вищезазначені види тестів будуть тією формою, у яку будуть оформлені контрольні пізнавальні завдання, що спрямовані на виявлення знань історичних понять. Якщо об'єктом перевірки стають знання історичних зв'язків, то завдання можуть бути створені у формі вищезазначених тестів, спрямованих на виявлення знань історичних зв'язків. Коли вчитель як об'єкт перевірки визначає конкретно-історичний (науковий) смисл історичної події, то він використовує контрольні пізнавальні завдання оцінного характеру й формулює їх у формі вищезазначених тестів. Взаємозв'язок різних за формою тестів з характером пізнавальних завдань, тобто із засобами перевірки можемо показати за допомогою наступної таблиці (Табл. 7.1).

Таблиця 7.1. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАСОБІВ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ З ФОРМОЮ ЇХ ПЕРЕВІРКИ

Способи перевірки	Форма перевірки – тестові завдання			
Види контрольно-репродуктивних пізнавальних завдань за об'єктом перевірки	1. Тести кількома варіантами відповідей	3	2. Тести на альтернативні відповіді	3. Тести на встановлення відповідності
а) на перевірку знання фактів	А.1. Оберіть правильну відповідь кількох поданих...	3	А.2. Згодні ви чи ні, що...	А.3. Зіставте імена й дати, назви подій і дати, (елементи двох списків) і встановіть відповідність
б) на перевірку знання понять	А.1. Оберіть правильну відповідь кількох поданих...	3	А.2. Згодні ви чи ні, що...	А.3. Зіставте імена й дати, назви подій й дати, (елементи двох списків) і встановіть відповідність
в) на перевірку знання зв'язків	А.1. Оберіть правильну відповідь кількох поданих...	3	А.2. Згодні ви чи ні, що...	А.3. Зіставте імена й дати, назви подій й дати, (елементи двох списків) і встановіть відповідність
г) на перевірку знання конкретно-історичних оцінних суджень	А.1. Оберіть правильну відповідь кількох поданих...	3	А.2. Згодні ви чи ні, що...	А.3. Зіставте імена й дати, назви подій й дати, (елементи двох списків) і встановіть відповідність

Аналіз цієї таблиці дає змогу зробити висновок, що, якщо вчитель хоче перевірити знання учнів у формі тестів, він повинен: 1) чітко визначитися з об'єктом (метою) перевірки – чи то знання фактів, чи то знання понять, зв'язків, конкретно-історичних смислів; 2) обрати відповідний засіб перевірки у вигляді адекватного виду контрольних пізнавальних завдань (а, б, в, г); 3) обрати відповідний вид тесту (1, 2, 3) як конкретну форму перевірки. Така форма дає змогу перевірити й оцінити всіх учнів за короткий час, а тому все ширше використовується в педагогічній практиці.

Однак, *письмова форма (тести)* не є єдиною формою перевірки історичних знань учнів. На уроках традиційно використовують *усне опитування*. На наш погляд, його слід використовувати в класі з метою індивідуальної перевірки знань як фактичного, так і теоретичного матеріалу. Засобом проведення перевірки знань знову стають контрольні пізнавальні завдання репродуктивного характеру.

Якщо об'єктом перевірки вчитель обирає фактичний матеріал, то завдання він формулює відповідно до прийомів викладання головних історичних фактів, а саме: „Опишіть...”, „Розкажіть...”, „Повідомте...”. Якщо об'єктом перевірки є теоретичний матеріал, то й формулювання завдань співвідноситься з прийомами викладання теоретичного історичного матеріалу: „Поясніть...”, „Дайте визначення...”, „Доведіть...”, „Покажіть на фактах наявність зв'язку...”. Якщо об'єктом перевірки є конкретно-історичні, наукові узагальнення і висновки з цієї теми, то завдання набувають оцінного характеру: „Дайте оцінку історичній події з точки зору останніх досягнень історичної науки...”, „Визначте конкретно-історичний смисл цієї події, розкритий у підручнику”, тощо.

Учитель має розуміти, що ці контрольні пізнавальні завдання спрямовані на перевірку й оцінку знань історичного матеріалу та мають репродуктивний характер. А це означає, що учень відтворює у власній відповіді або текст підручника, або розповідь учителя, або будь-яке джерело історичної інформації, тобто представляє результат набуття знань у готовому вигляді.

Також традиційною для досвідчених учителів формою перевірки знань учнів є *історичний диктант*. Це письмова форма перевірки, яка у зв'язку з різними об'єктами перевірки має свої різновиди. Так, „хронологічний диктант” – це форма письмової перевірки засвоєння головних історичних дат. Учитель диктує історичну дату, а учень пише назву події, що в такий час відбулася, або, навпаки, учитель диктує назву події, а учень записує її дату. „Понятійний диктант” – форма письмової перевірки засвоєння нових історичних понять. Учитель диктує кілька історичних понять, а учні подають їх визначення, або навпаки.

Окремою формою перевірки знань учнів на уроках історії є перевірка знань у формі *гри*. Ми поділяємо ці ігри знову ж за головною ознакою, а саме – за об'єктом перевірки знань учнів. Аналіз педагогічної практики вказує на те, що ціла група ігор використовується вчителями для перевірки знань історичних фактів (дат, імен, географічних назв тощо). До таких ігор можна віднести:

вікторини, „Що? Де? Коли?“, „Знайди помилку“, „Історичний світлофор“, „Історичний брей-ринг“, „Історико-географічний кросворд“, „Вгадай, хто це?“. Теоретичні за характером знання перевіряються за допомогою іншої групи ігор, а саме: „Кросворд“ (на виявлення знань історичних понять), „Вгадай, про яку подію йдеться?“ (на виявлення сутності історичного факту та його зв'язків), „Чайнворд“, „Дебати“, „Суд“, „Мозковий штурм“, тощо. Ми не ставимо собі за мету перелічити всі форми перевірки знань учнів, але дослідження показали, що вибір форм перевірки знань є адекватним щодо об'єктів цієї перевірки. Як було вказано вище, до цих об'єктів ми відносимо знання: фактів, понять, зв'язків та оцінних суджень (конкретно-історичного характеру).

Як показали проведені дослідження, *засоби перевірки знань учнів строго відповідають характеру змісту історичного матеріалу*, вони представлені у складі чотирьох видів контрольних репродуктивно-пізнавальних завдань: а) спрямованих на перевірку знань фактів, б) спрямованих на перевірку знань понять, в) спрямованих на перевірку знань зв'язків, г) спрямованих на перевірку знань готових конкретно-історичних оцінок. Навпаки, перелік форм перевірки знань учнів на уроках історії носить „відкритий“ характер. Це пов'язано з тим, що кількість форм перевірки знань не обмежена характером історичного матеріалу. У педагогічній практиці вона постійно поповнюється новими різновидами цих форм: тести, усне опитування, ігри (у тому числі комп'ютерні), диктанти тощо. У сучасній педагогічній і методичній літературі зібрано багатий матеріал щодо цього питання (А. Булда, В. Власов, О. Гін, Н. Гупан, А. Клименко, Г. Кулагіна, Т. Ладиченко, В. Мисан, О. Пометун та ін.). Головним *прийомом* перевірки результатів пізнавальної діяльності учнів є *надання* учителем контрольного пізнавально-репродуктивного завдання, *самостійне виконання* його учнями, подальша *перевірка* отриманих результатів учителем і їх оцінювання.

Отже, щоб організувати перевірку знань учнів ефективно й грамотно з точки зору методичної науки, учитель повинен розрізняти прийоми, засоби та форми перевірки знань.

Критерієм сформованості знань є їх правильність і оперативність. Правильність – це відповідність еталону. Оперативність – це здатність до застосування знань відповідно до пізнавального завдання. Отже, здатність учня успішно вирішити пізнавальне завдання репродуктивного характеру, застосовуючи власні знання з історичного матеріалу, а завдяки цьому дійти позитивного результату в пізнавальній діяльності, і є *головним критерієм сформованості знань на репродуктивному рівні*. Оскільки завдання носять репродуктивний характер, то оцінюються вони відповідно – максимальна оцінка складатиме 9 балів (за 12-бальною шкалою).

Функціональним позитивним результатом практичної діяльності є засвоєння учнями операційного компоненту змісту історичної освіти, опанування новими засобами дії, набуття загальних і предметних умінь, перелік яких подано в шкільній програмі.

Як показало дослідження, прийоми перевірки ступеню володіння новими засобами дії обумовлені, на наш погляд, тим, яке саме вміння має бути перевірено: розумове, мовленнєве, чи предметне. А якщо предметне, то яке саме: хронологічне, картографічне, спеціальне. Тобто вчитель має усвідомлювати об'єкт перевірки й відповідно до нього обирати прийом перевірки.

Головним *прийомом* перевірки сформованості вмінь є *постановка* вчителем і *виконання* учнями контрольних практичних завдань репродуктивного характеру. *Засобами перевірки* є контрольні *практичні завдання* різних видів.

На наш погляд, підґрунтям виявлення окремих видів контрольних практичних завдань є об'єкти перевірки, що підлягають оцінюванню. Так, коли вчитель ставить за мету перевірити сформованість окремих *розумових* умінь учнів, він використовує в якості засобу перевірки відповідні практичні завдання: „Проаналізуйте...”, „Доведіть...”, „Порівняйте...”. Коли об'єктом перевірки є *предметні* вміння: картографічні, хронологічні, мовленнєві, спеціальні, то вчитель використовує відповідну систему контрольних практичних завдань. Наприклад, до завдань, спрямованих на перевірку картографічних умінь, ми відносимо: контрольні практичні завдання до контурної карти („Визначте на контурній карті...”); завдання до атласу чи настінної карти („Покажіть на карті...”, „Використовуючи карту, розкажіть про місце розташування...”); завдання до картосхеми („Використовуючи картосхему, розкажіть...”).

Контрольні практичні завдання, що спрямовані на перевірку *хронологічних* умінь, ми виокремлюємо в окремий вид перевірочних завдань: „Складіть хронологічну таблицю...”, „Визначте вік за роком”, „Визначте за датою, яка подія сталася раніше, а яка – пізніше”.

Мовленнєві вміння перевіряються контрольними практичними завданнями, які спрямовані на виявлення саме цих умінь: „Розкажіть...”, „Опишіть...”, „Поясніть, чому...”. При цьому увага вчителя більше приділяється саме мовленнєвим умінням, тому що оцінці підлягає здатність учня до яскравого, грамотного, логічного, образного мовлення.

Перевірка спеціальних історичних умінь потребує спеціального виду контрольних завдань, спрямованих на виявлення вміння визначати сутність фактів, ознаки історичних понять, причин та наслідків історичних подій тощо.

Таким чином, *за об'єктом перевірки* ми поділяємо *контрольні практичні завдання на такі види*:

1. Завдання для перевірки розумових умінь.
2. Завдання для перевірки мовленнєвих умінь.
3. Завдання для перевірки спеціальних історичних умінь (хронологічних, картографічних тощо). Слід окремо зауважити на те, що всі ці завдання мають репродуктивний характер. Виконання їх не потребує пошукової навчальної діяльності, а відбувається в процесі практичної діяльності репродуктивного

характеру. Отже, вищий бал оцінки позитивних результатів виконання цих завдань буде 9 балів (за 12-бальною шкалою).

Результати засвоєння операційного компоненту змісту освіти мають бути представлені учнями в матеріалізованому вигляді – план, схема, контурна карта, порівняльна таблиця, хронологічна таблиця тощо [137]. Тобто результат виконання контрольного практичного завдання завжди має матеріалізовану форму. За *формою* проведення перевірки ми також поділяємо контрольні практичні завдання на індивідуальні, фронтальні, групові. *Індивідуальні* контрольні практичні завдання складаються вчителем з урахуванням можливостей конкретного учня. Виконуються вони в умовах самотійної практичної роботи. *Фронтальні* завдання вчитель складає для всього класу й пропонує їх (одне чи кілька) всьому класу. Учні виконують ці завдання в ході самотійної практичної роботи, але завдання для всіх однакове, тому ми й визначили його як фронтальне. *Групова* форма проведення перевірки умінь учнів включає організацію самотійної праці учнів у парах або в малих групах за відповідним практичним завданням учителя. У цьому випадку оцінюється робота кожного учня адекватно до його участі в роботі групи.

Таким чином, система *прийомів і засобів* перевірки засвоєння учнями навчальних *умінь* на уроках історії відповідає об'єктам перевірки (розумові, мовленнєві, предметні), а *форми* перевірки вмінь учнів визначаються *умовами її протікання*. У зв'язку з цим ми можемо зробити висновок, що *прийоми, засоби й форми перевірки вмінь* на уроках історії відповідають меті, завданням і характеру операційного компонента змісту історичної освіти, а також тій діяльності учнів (практичній), яка забезпечує засвоєння операційногокомпоненту змісту освіти.

Критерієм сформованості умінь є його слухне, ефективне, тобто відповідне до практичного завдання й пам'ятки, застосування. Здатність учня успішно вирішити практичне завдання репродуктивного характеру, є *критерієм сформованості вмінь*. Якщо кількість навчального часу, складність завдань і рівень дієвих можливостей учнів адекватні один одному, то організація практичної діяльності учнів у таких умовах набуває особистісного смислу і для учнів, і для вчителів, оскільки надає умови для досягнення успіху в цій роботі.

Функціональним позитивним результатом творчо-пошукової діяльності, спрямованої на засвоєння творчо-пошукового компоненту змісту історичної освіти є позитивний досвід вирішення навчальних проблем на історичному матеріалі, який набуває учень у навчанні. Засобом перевірки у даному випадку є система проблемних завдань до кожного уроку. Використовуючи ці завдання вчитель організовує творчо-пошукову діяльність учнів. Час, що відводився на цю діяльність, відповідає характеру та складності завдань, а також рівню сформованості в учнів розумових навичок і творчих здібностей. *Результати вирішення проблемних завдань* учні представляють у формі доведення історичними фактами певної теоретичної тези, певного висновку, думки. Робиться це усно чи письмово.

За типами творчо-пошукової діяльності *контрольні творчо-пошукові завдання* поділяємо на: 1) проблемно-пошукові, що спрямовані на пошук аргументів, доведень, способів, тощо; 2) творчі, спрямовані на створення на історичному матеріалі будь-чого (оповідання, малюнка, аплікації, ессе...).

У свою чергу проблемно-пошукові завдання за об'єктами перевірки поділяємо на деякі види, але їх пошуковий характер залишається тією спільною рисою, що визначає їх загальний тип. Отже, ми визначаємо серед *контрольних проблемно-пошукових завдань* такі види:

а) завдання, що пов'язані з інформаційним компонентом змісту історичної освіти та спрямовані на пошук сутності фактів, понять, зв'язків, конкретно-історичних смислів;

б) завдання, що пов'язані з операційним компонентом змісту історичної освіти та спрямовані на пошук способів дії;

в) завдання, що пов'язані із ціннісно-смысловим компонентом змісту історичної освіти та спрямовані на пошук морально-естетичних смислів минулого.

У зв'язку з цим, *оцінка результату засвоєння учнями творчо-пошукового компонента змісту історичної освіти має кілька критеріїв. Перший критерій* – здатність учнів використовувати метакомпонент мислення (алгоритм творчо-пошукової діяльності) для вирішення навчальних проблем на історичному матеріалі, тобто використовувати *історичні знання* для вирішення проблемно-пошукових завдань (оперативність знань). *Другий критерій* – здатність учнів використовувати метакомпонент мислення (алгоритм творчо-пошукової діяльності) для пошуку *нових засобів дії*, або перенесення надбаних *умінь* у нові умови, для опрацювання нового історичного матеріалу. При цьому учень проявляє пошукову активність і показує найвищий, творчий рівень засвоєння *умінь*, про що свідчить вільне і ефективно застосування *умінь* у нових для учня умовах (вміння застосовується на новому історичному матеріалі). *Третій критерій* – здатність учнів використовувати власні моральні та естетичні цінності як основу власних оціночних суджень, як основу для пошуку морально-естетичних смислів історичних подій. Тобто використовувати метакомпонент мислення (алгоритм творчо-пошукової діяльності) для пошуку цінностей і смислів людського і власного життя на новому історичному матеріалі.

Другий тип завдань – це *контрольні творчі завдання*, що спрямовані на перевірку здатності учнів до створення нової, власної форми відображення минулого, як засобу творчої самореалізації в історичному пізнанні та світосприйнятті. Виконання завдання такого типу завжди оцінюється двома критеріями – а) відповідність змісту твору історичній науковій інформації; 2) естетична форма втілення творчого замислу.

Функціональним позитивним результатом ціннісно-смыслові (оцінної) діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ціннісно-смысового компоненту змісту шкільної історичної освіти є певні емоційно-ціннісні ставлення учнів до

фактів минулого, до історичних подій і вчинків, про які йшлося. *Форма*, у якій учні проявляють переживання власних ставлень, представляє собою оцінні судження й висловлювання. Засобом виявлення цих результатів є система контрольних оцінних (ціннісно-сміслових) завдань до теми уроку, до розділу, курсу. *Прийомом* перевірки результатів ціннісно-сміислової діяльності учнів є надання учителем і виконання учнями контрольних ціннісно-сміслових завдань.

Критерієм результативності ціннісно-сміислової діяльності учнів є усвідомлене переживання учнями особистісного ставлення до подій минулого, і на цій основі – здатність учнів до власної самостійної, вільної, усвідомленої й аргументованої оцінки історичних фактів (на засадах особистісних духовних і життєвих цінностей). Власна морально-естетична оцінка історичних подій, що висловлюється у формі оцінного судження і доводиться історичними фактами і є *функціональним позитивним результатом* ціннісно-сміислової (оцінної) діяльності учнів. Учні, що висловлюють і аргументують власну оцінну позицію щодо історичних подій заслуговують оцінку 10 – 12 балів, в залежності від кількості і вірності наведених аргументів. Як що власна оцінна позиція присутня, є усвідомленою, але наведена кількість історичних аргументів не є достатньою, то відповідь може бути оцінена на 7 – 9 балів, в залежності від якості і кількості аргументів. Як що оцінна позиція має суто емоційний характер, тобто не має під собою належну і достатню кількість аргументів, то вона оцінюється у 3 – 6 балів. Відсутність власної думки і позиції оцінюються у 1-3 бали.

Здатність учня до особистісної оцінки подій минулого є, на наш погляд, головним і загальним *критерієм* ефективності процесу особистісно орієнтованого навчання історії в школі, тому що свідчить:

а) про духовне зростання особистості, про те, що світ її життєвих і духовних цінностей є усвідомленим і дієвим;

б) про готовність до оперування засвоєною історичною інформацією для аргументування особистої думки;

в) про готовність до активної творчо-пошукової діяльності на історичному матеріалі;

г) про сформованість предметних і загальних умінь і здатність особистості користуватися ними в умовах демонстрації власної позиції та активного відстоювання своїх думок.

Позитивним функціональним результатом комунікативної (інтерактивної) діяльності учнів є надбання учнями досвіду ефективного, толерантного, „розуміючого” спілкування, який виявляється у відсутності конфліктів, у комфортній і доброзичливій взаємодії, у злагодженості дій, у здатності домовитися й поступитися один одному. Проявляється він у дотриманні підлітками норм взаємодії в процесі виконання пізнавальних, практичних, творчих, ціннісно-сміслових завдань у парній, груповій і колективній роботі (інтерактивні завдання). Показником засвоєння цього компонента змісту освіти є ефективна, комфортна, безконфліктна взаємодія

учнів у малій (2 – 3 особи) чи великій (4 – 7 осіб) групі. Володіння учнями знаннями про норми продуктивної взаємодії та вдале використання технік комфортного, поважаючого спілкування, його позитивне емоційне переживання, особистісне прагнення до взаємодії з іншими людьми, швидке включення в режим взаємодії і є *критерієм* засвоєння учнями цього компоненту змісту історичної освіти. Результати опанування цим компонентом є індивідуальними, але визначаються в процесі групової роботи. Якщо всі члени групи оволоділи техніками ефективного спілкування, то вони раціонально розподіляють ролі в групі, прислухаються один до одного, з повагою ставляться до будь-якої думки, активно включаються в роботу, швидко й продуктивно виконують завдання.

Отже, *критерієм* визначення результатів інтерактивної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння комунікативного компоненту змісту освіти є *здатність учнів до самооцінки щодо якості характеру спілкування, яке відбулося*. Чи було воно розуміючого, толерантного, ефективного характеру, чи іншим? Як воно проявилось у результатах сумісної праці? Оцінювання сформованості цього компоненту проводиться учителем у формі оцінних суджень, а не в балах. В балах оцінюються функціональні результати виконання пізнавальних, практичних, творчо-пошукових, ціннісно-сміслових (оцінних) завдань у процесі взаємодії, за вищезазначеними критеріями, що відповідають характеру цих завдань.

Прийомом перевірки результатів комунікативної діяльності учнів є *надання* учителем та *виконання* учнями контрольних інтерактивних завдань.

Засобом перевірки являються *контрольні інтерактивні завдання*.

Інтерактивні завдання, спрямовані на виявлення результатів саме комунікативної діяльності ми можемо поділити на три види:

1) спрямовані на виявлення характеру особистісних емоційних переживань і рівню самооцінки учнів як результату процесу взаємодії. Форма, у якій ці завдання подаються, може бути організована або у вигляді усного опитування, або у вигляді письмового анкетування учнів;

2) спрямовані на взаємооцінку поведінки учнями в процесі спільної праці. Форма, у якій вони виконуються, є бесіда з висловлюванням оцінних суджень;

3) завдання так званого рольового характеру. Учитель дає учням можливість оцінити продуктивність їх спілкування з точки зору його педагогічної, „дорослої” позиції. Учні висловлюють думку з цього приводу у вигляді оцінних суджень з позиції педагога. А потім і сам учитель висловлюється з цього приводу, відверто подає учням результати власних спостережень.

Отже, *функціональні результати навчання зумовлені цілями, змістом і методами історичної освіти*. В особистісно орієнтованому навчанні зміст історичної освіти носить комплексний характер і відповідає потребам та здібностям особистості. Методи організації навчальної діяльності учнів є відповідними до духовних і психологічних потреб особистості учнів, а отже до мети та змісту особистісно орієнтованого навчання і включають: метод

організації пізнавальної, практичної, творчо-пошукової, ціннісно-сміслової, комунікативної діяльності учнів. Результати особистісно орієнтованого навчання теж представлені комплексом, який складається з певної кількості надбаних знань, відпрацьованих умінь, вирішених навчально-історичних проблем, пережитих емоційно-ціннісних ставлень і висловлених оцінних суджень, проведених актів успішної взаємодії.

Психологи стверджують, що функціональні результати навчання не є єдиними і завжди супроводжуються *психологічними результатами* (М. Айзенк, Дж. Андерсон, Е. Еріксон, Є. Ільїн, Ф. Райс, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Р. Стернберг та ін.). *Психологічні позитивні результати навчання* представлені тими новоутвореннями в структурі особистості, що забезпечують просування підлітка на шляху позитивної самореалізації та ідентифікації (Є. Бондаревська, А. Булда, С. Подмазін, В. Серіков, А. Фурман, А. Хуторський, І. Якіманська).

Як було зазначено вище, *умовою* розвитку особистості на уроках історії є процес актуалізації, переживання, усвідомлення й розвитку учнями власної системи емоційно-ціннісних ставлень до дійсності. Свого часу видатний радянський психолог С. Рубінштейн зазначав, що людина є особистістю в силу того, що вона свідомо визначає своє ставлення до дійсності. Тому, стверджував психолог, для людини важливе значення має свідомість не тільки як знання, але і як ставлення, як відношення, оскільки „особистості не може бути без здатності свідомо посісти яку-небудь позицію” [459]. Отже *готовність* до особистісної, усвідомленої, аргументованої й відповідальної *оцінки* подій минулого є, на наш погляд, головним *психологічним показником* (критерієм) ефективності процесу навчання історії в школі. Така готовність виявляється у ситуації вільного вибору – чи висловити власну думку, чи утриматися від цього. Людина, яка має власну позицію завжди бажає її висловити, бо вона до цього готова. Отже, проведене нами дослідження вказує на те, що саме *готовність* людини вільно зайняти власну усвідомлену, відповідальну позицію й висловити аргументовану оцінку певного історичного факту вказує на сформованість системи її духовних і життєвих цінностей, усвідомленість власної системи емоційно-ціннісних ставлень, і водночас, на оволодіння нею історичною інформацією. Інакше кажучи, це вказує на особистісну визначеність учня, його свободу у виборі власної позиції і готовність до відповідальності за неї, що за твердженням психологів і є ознакою того, що людина йде шляхом особистісного розвитку.

Отже, *готовність до дії*, до вибору в ситуації вибору (пізнавальних, практичних, проблемних, оцінних, інтерактивних завдань) є показником відчуття власної інтелектуальної сили, усвідомлення того виду власного інтелекту, який забезпечує успіх у самореалізації. А готовність до особистісної, усвідомленої, аргументованої й відповідальної оцінки подій минулого є *головним показником* (критерієм) і функціональної, і психологічної ефективності процесу навчання історії в школі.

Дослідження показали, що психологічним результатом дотику до минулого стає також „Я-концепція” особистості школяра. За даними

досліджень західних психологів, „Я-концепція” особистості є: „психологічним утворенням, інтегруючим весь досвід дитини. У процесі цього досвіду формуються соціальні, реальні, ідеальні образи „Я”, спільність цих образів складає основу самосвідомості [7, с. 324]. Інші автори визначають „Я-концепцію” як свідоме когнітивне сприйняття і оцінку індивідом самого себе [440, с. 221 – 223; 251].

На думку американського психолога Е. Еріксона, позитивним результатом навчання в школі є досягнення підлітком почуття особистої здатності, спроможності, і, навпаки, негативним результатом навчання постає почуття нездатності, неповноцінності (Erikson, 1959) [554]. Кожне з цих почуттів сприяє виникненню відповідного особистісного образу: або „Я – успішний”, або „Я – невдаха”, які у свою чергу емоційно дуже насичені [554].

Психологи свідчать, що позитивні емоції спрямовують учня до навчальних зусиль. Так, учні з почуттям здатності мають мотив підтвердити той образ, те уявлення про себе, що вони отримали в навчанні. Негативні переживання власного образу „Я” відвертають від навчання, тому що такі учні обмежують власні досягнення, оскільки знають про себе: „Я – не можу цього зробити”. Такі переконання не сприяють народженню необхідної енергетики. У такій ситуації виникає замкнене коло, яке дитина самотійно не може розірвати [440, с. 230 – 247]. Щодо юності, то Е. Еріксон зазначає, що старшим підліткам притаманне формування особистісної ідентичності [440, с. 57; 226; 554]. Цей процес формується засобами свідомого особистого вибору й засвоєння низки ідентифікацій, які у свою чергу залежать від того, як родина, школа, інші люди, суспільство визнають значущість цієї особистості. Але, за Е. Еріксоном, етап юності у житті може мати й негативний результат, яким є ідентифікаційна дифузність, розмитість власного образу „Я”, або його негативний характер. Щоб запобігти виникненню рольової та ідентифікаційної невизначеності, підліток має сам оцінити власні сильні та слабкі якості, навчитися використовувати їх для одержання позитивного уявлення про себе й про те, яким він прагне стати в майбутньому [440, с. 59].

Таким чином, психологічна наука та досягнення педагогічної практики свідчать, що ще одним психологічним результатом особистісно орієнтованого навчання історії в школі являється створення особистістю життєздатної теорії самої себе, яка складається у низку образів „Я”, що утворюють її „Я-концепцію” [440, с. 221].

Отже, згідно з твердженнями західних психологів (Р. Вагнер, В. Вільямс, Е. Еріксон, Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд, Дж. Хорвард), загальним психологічним впливом процесу навчання на особистість є відчуття підлітками або власної спроможності, інтелектуальної сили, або, навпаки, переживання невпевненості, неспроможності, безпорадності. Рефлексивне усвідомлення особистістю власної „сили” чи „слабкості” в навчальному процесі, тобто власний образ „Я” (або „Я – успішний”, або навпаки, „Я – невдаха”) – ось загальний психологічний результат навчання (Е. Еріксон, Дж. Маршал, К. Роджерс, Р. Стернберг). Про визначне місце рефлексії в навчальному процесі

стверджують і українські, і російські вчені-педагоги, які опрацьовують проблему особистісно орієнтованого навчання і виховання (І. Бех, Є. Бондаревська, А. Булда, М. Євтух, Б. Коротяєв, В. Курило, С. Подмазін, О. Савченко, С. Савченко, В. Серіков, А. Хуторський та ін.).

Розглянемо, які *образи „Я-концепції”* підлітків стають *психологічними результатами* навчання історії в базовій школі.

По-перше, це ті образи, що актуалізуються в процесі засвоєння вищезазначених компонентів змісту історичної освіти. Так, *психологічним результатом пізнавальної діяльності*, спрямованої на опрацювання інформаційного компоненту є:

а) *у позитиві*: пізнавальне ставлення до історії та особистісний образ „Я – знавець історії, здатний до пізнання минулого”, відчуття успіху в пізнанні, *готовність* та прагнення до пізнавальної діяльності як до засобу самореалізації;

б) *у негативі*: негативне ставлення до предмета, до історичного пізнання, особистий образ „Я – не здатний до історичного пізнання, не люблю історію”, прагнення уникнути негативних ситуацій і переживань.

Психологічним результатом практичної діяльності, спрямованої на засвоєння операційного компоненту змісту шкільної історичної освіти є:

а) *у позитиві*: позитивне ставлення до практичних завдань і практичної діяльності (актуалізування та розвиток практичного ставлення), особистий образ: „Я – умілий, здатний до дій”; переживання особистої *готовності* до практичної діяльності, прагнення до неї як до засобу самореалізації, відчуття ситуації власного успіху;

б) *у негативі*: негативне ставлення до практичних завдань і практичної діяльності, особистий образ „Я – не вмілий, не здатний до цієї роботи”, переживання дискомфорту, пов’язаного з відчуттям не готовності до виконання практичних завдань, прагнення уникнути діяльності.

Психологічним результатом творчо-пошукової діяльності учнів, спрямованої на засвоєння творчо-пошукового компоненту змісту шкільної історичної освіти є:

а) *у позитиві*: позитивне ставлення до творчо-пошукових завдань і діяльності на уроках історії, особистий образ „Я – дослідник, здатний до вирішення історичних проблем”; відчуття *готовності* та спроможності до пошуку і творчості, прагнення їх як засобу самореалізації;

б) *у негативі*: негативне ставлення до завдань проблемного характеру, образ „Я – не здатний вирішувати проблеми”, прагнення уникнути вирішення історичних проблем, відмова від виконання проблемних завдань на уроках історії у зв’язку з суб’єктивним відчуттям їх складності.

Психологічним результатом оцінної (ціннісно-сислової) діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ціннісно-сислового компоненту змісту історичної освіти є:

а) *у позитиві*: усвідомлене моральне та естетичне ставлення до подій минулого, адекватні переживання моральних і естетичних смислів історичних подій, виникнення особистих образів „Я – людина, „Я – особистість”, відчуття

власної причетності до трагічного, чи героїчного, чи духовного в минулому, небайдужість; *готовність* до відповідальної та вільної особистісної моральної чи естетичної оцінки історичних подій;

б) у *негативі*: розмитість морально-естетичних відчуттів і переживань, стан „емоційної глухоти”, власний образ „Мені – байдуже”, відвертання від усвідомлення й переживання минулого: „це мене не стосується, мені байдуже”, відмова від власної моральної та естетичної оцінки історичних фактів.

Психологічним результатом інтерактивної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння комунікативного компонента змісту історичної освіти є:

1) у *позитиві* – ціннісне ставлення учнів до процесів взаємодії, до однолітків, особистий образ: „Я – визнаний іншими”; образ інших: „Вони – заслуговують на мою повагу”, стан емоційно-психологічного благополуччя, прагнення й *готовності* до спілкування.

2) у *негативі* – відчуття відчуженості, складності в спілкуванні, негативне переживання, пов’язане з образом себе: „Я – не заслуговую на повагу інших”, „Я – зайвий”; з образом інших людей: „Вони – не добрі до мене...”, стан емоційно-психологічного неблагополуччя, дискомфорту і емоційної напруги в умовах необхідності спілкування.

Отже, *психологічними результатами навчання історії в школі* стають ті образи „Я”, що виникають в учнів в процесі навчання. За змістом (відповідно до компонентів змісту освіти, до видів навчальної діяльності, до видів пережитих емоційно-ціннісних ставлень) ми виділяємо такі *позитивні* образи „Я”, на виникнення яких має цілеспрямовано впливати освітній процес на уроках історії: „Я – знавець, історик”, „Я – умілий”, „Я – розумнику”, „Я – людина”, „Я – особистість”, „Я – патріот Батьківщини”, „Я – громадянин України”, „Я – партнер”.

Оскільки саме усвідомленість власного образу „Я” є психологічною основою виборів особистості, оскільки в якості показника (критерія) психологічного впливу процесу навчання на особистість підлітка ми обрали усвідомленість учнями тих образів „Я”, які виникають у них на уроках історії. За рівнями усвідомленості й спрямованості ми поділяємо власні образи „Я” підлітків на такі: негативні (або невизначені), позитивні не стійкі, позитивні – досить стійкі, позитивні – стійкі. Якісну характеристику цих образів ми подаємо у формі наступної таблиці (див. табл.7.2.).

**Таблиця 7. 2. ЯКІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ОБРАЗІВ „Я”,
ЩО ВИНИКАЮТЬ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ
(психологічні впливи навчання)**

Зміст освіти й відповідні до нього образи „Я” учнів як психологічний результат навчального процесу					
Психологічний результат	Інформаційний компонент	Операційний компонент	Творчо-пошуковий компонент	Ціннісно-смысловий компонент	Комунікативний компонент
Види інтелекту, що застосовують у навчанні	Академічний інтелект	Практичний інтелект	Креативний інтелект	Емоційний інтелект	Соціальний інтелект
Образи „Я”	Образ „Я – історик, знавець”	Образ „Я – умілий, працьовитий”	Образ „Я – розумний”	Образ „Я – людина, особистість”, „Я – патріот”	Образ „Я – партнер”
Спрямованість і рівні усвідомлення					
Негативний образ „Я” (відповідає нульовому й початковому рівням, переживається як негативне ставлення до себе, предмета)	«Я – не знаю», «для мене історія – це дуже складно і не цікаво»	„Я – не вмю”, „Мене не приваблює ця праця”	„Я – не здатен”, „Вирішення проблем – це не для мене”	„Я не можу дати оцінки”, „Я не розумію, у чому тут смисл”	„Я відчуваю невпевненість”, „Я не хочу спілкуватися, це важко”
Невизначений образ „Я” (відповідає початковому рівню досягнень, переживається як абл. и-ність, невизначеність)	Учень не може визначити власне ставлення до ситуації, до діяльності. До інформації, переживає дискомфорт від власної невизначеності й сплутаності орієнтирів; не має чіткого власного образу „Я” й відповідної до нього моделі поведінки. На запитання типу: „Чи подобається тобі ...?”, „Чи бажаш ти ..?”, „Чи можеш ти ..?”, „Чи згоден ти..?” такий учень відповідає: „Не знаю”.				
Позитивний нестійкий образ „Я” (відповідає середньому рівню досягнень і ставлень)	інколи (але частіше ні) мене цікавить історія	інколи (але частіше ні) я можу зробити...	інколи (але частіше ні) я можу висловити гіпотезу	інколи (але частіше ні) я можу висловити власну позицію	інколи (але частіше ні) я вдало спілкуюся
Позитивний доволі стійкий образ „Я” (відповідає достатньому рівню навчальних досягнень і високому рівню ставлень)	частіше так, ніж ні, мене цікавить історія	частіше так, ніж ні, я вдало працюю на уроці	частіше так, ніж ні, мені цікаво шукати рішення	частіше так, ніж ні, я здатен оцінити факти з власної позиції	частіше так, ніж ні, до мене дослухаються однокласники
Позитивний стійкий образ „Я” (відповідає високому рівню навчальних досягнень і ставлень)	Мене цікавить історія, Я знаю її, Я готовий до пізнання	Мене цікавлять вправи, я завжди досягаю успіху в них, я готовий до дії	Мені вдається вирішувати проблеми на уроці, я готовий до пошуку	Я здатен висловлювати власну думку, я готовий оцінювати, я відчуваю самоповагу	Мене поважають однокласники, я готовий приймати рішення

Отже, у цій таблиці, по-перше, представлено ті позитивні чи негативні образи „Я” підлітків, що реально виникають під впливом різних видів навчальної діяльності учнів на уроках історії та їх результатів.

По-друге, психологічними результатами навчання історії в базовій школі є також процеси самоусвідомлення учнів, що пов'язані безпосередньо зі змістом історичного матеріалу.

Історія має великий вплив на розвиток самосвідомості учнів, на створення соціального, реального та ідеального образів „Я” в їхній „Я-концепції”. Тому саме шкільний курс історії України має вплинути на соціальну і національну ідентифікацію учнів через актуалізацію відповідних почуттів та ставлень, через ствердження в „Я-концепції” учнів соціальних образів: „Я – українець”, „Я – громадянин України”, „Я – патріот своєї Батьківщини”. Формування на уроках історії соціального образу кожного учня через пошук відповіді на питання „Хто Я?”, якщо дивитися на „мене” очима інших народів, чи громадян інших держав, є провідною освітньо-виховною метою цього курсу. Процес навчання в цьому разі набуває великого психологічного та духовного сенсу, оскільки він сприяє патріотичному, громадянському самовизначенню учнів.

Курс Всесвітньої історії впливає на розвиток інших соціальних образів особистості. Таких, наприклад, як: „Я – Людина”, тому що я сповідаю загальнолюдські цінності життя в якості власних; „Я – мешканець планети, Всесвіту”, тому що саме я відповідаю за їх збереження; „Я – європеець” і тому зберігатиму духовні й матеріальні основи життя цієї цивілізації; „Я – представник православної (або – будь якої іншої) культури”, „Я – частина історії мого народу, як моя Батьківщина є частиною історії Всесвіту”, тощо – відповідно до конкретного змісту історичного матеріалу.

Якщо знання як результат засвоєння історичної інформації не забезпечують процесів самоусвідомлення та самовизначення особистості, то вони втрачають особистісний сенс для неї. Адже саме історичне пізнання дозволяє дитині визначитися: „Хто Я?” в соціальному, громадянському, національному, моральному та інших вимірах життя. Цей процес самоусвідомлення – найважливіший результат навчання, тому що „самосвідомість людини – центр і двигун її природної активності й самостійного волевиявлення”, але при цьому й навпаки – „ані самосвідомості, ані свободи не може бути в людини, яка не має культурної, історичної пам'яті, яка не має знань власної історії, узятої хоча б у загальних, але в основоположних рисах” [151, с. 173]. За твердженням філософа Ю. Давидова, історичне пізнання є найголовнішою умовою особистісного становлення людини, пізнання, що впливатиме на розвиток саме „історичної пам'яті” людини, тобто на її знання про власне походження, про своє дитинство, про своїх родичів, про все те, що вона співвідносить з власним буттям, з власним самоусвідомленням і свободою [151, с. 173]. Процес шкільного історичного пізнання впливає на розвиток самосвідомості учнів, тому, що „саме історична пам'ять (мова йде про культурну, історичну, а не механічну пам'ять) – це самосвідомість конкретної людини в такому ж вимірі, як і самосвідомість

народу” [151, с. 173]. Тому історична пам’ять потребує певного ступеня розвитку особистісного начала, усвідомлення себе як „Я”, самоусвідомлення. Якщо так, то постає питання про шкільне історичне пізнання як засіб соціального самоусвідомлення й культурної ідентифікації особистості в підлітковому віці.

Таким чином, саме процеси самовизначення, а отже культурного, соціального, громадянського, історичного, особистісного самоусвідомлення і мають бути найважливішим психолого-педагогічним результатом шкільної історичної освіти. Але першочерговим, базовим, вирішальним образом „Я” учня, його головною відповіддю на питання „Хто Я?” має стати тверде і сумлінне розуміння: „Я – Людина”.

Отже, той факт, що історична освіта природно вирішує завдання соціального, морального, психологічного самовизначення дитини, визнають і психологи (К. Абротс, Е. Еріксон, Ж. Піаже, Дж. Маршал, Ф. Райс, Р. Стернберг, С. Рубінштейн) і історики (М. Бердяєв, Б. Блок, Л. Гумільов, П. Сорокін, П. Флоренський, О. Шпенглер, А. Тойнбі, К. Ясперс), і філософи (Б. Богоявленський, Ю. Давидов, Є. Нікітін, М. Шелер, В. Феллер, В. Франкл).

Узагальнюючи усе вищесказане, робимо висновок, що в особистісно орієнтованому навчанні учитель має враховувати, що існують функціональні й психологічні, позитивні й негативні результати навчання історії в школі. При цьому, існує закономірний зв’язок між функціональними та психологічними результатами навчання історії в школі. Так, досягнення учнями позитивних функціональних результатів у навчанні сприяє досягненню позитивних психологічних результатів, які мають відбиток у позитивних відчуттях, переживаннях, ставленнях, а також у позитивних образах „Я” і відповідної до них „Я-концепції” особистості, у здатності на цій основі до самоповаги й поважного ставлення до інших людей. І навпаки, негативні функціональні результати в навчанні зумовлюють виникнення негативних психологічних наслідків, у якості негативних переживань, ставлень, виникнення негативних образів „Я”, що складаються у негативну „Я-концепцію” особистості.

Тому при оцінці результатів особистісно орієнтованого навчання історії учитель має враховувати як функціональні, так і психологічні результати, що отримані учнями. Свідомо і цілеспрямовано обирати методи, форми і засоби їх перевірки.

7.3. Етапи підготовки учителя до уроків і подальшого вимірювання результатів навчання. Представники психологічної науки наголошують, що усвідомлена практика стає джерелом розвитку інтелекту лише за тих умов, що рівень трудності завдання відповідає рівню психологічного розвитку індивіда, забезпечуючи зворотний зв’язок інформації з індивідом, надаючи можливість повторення й дозволяючи виправляти помилки [564, с. 17]. Саме на цьому ми наголошуємо в особистісно орієнтованому навчанні: якщо рівень трудності завдань відповідає рівню індивіда, його потребам і можливостям, його особистісній та інтелектуальній спрямованості, то це створює умови для

успішного просування його на шляху психологічного й духовного розвитку, а ситуація успіху спонукає до подальших зусиль на шляху самовдосконалення.

Засобом організації різних видів навчальної діяльності, а відповідно й засобом розвитку певних видів інтелекту особистості, актуалізації емоційно-ціннісних ставлень, а також засобом перевірки результатів навчання історії в школі є система навчальних завдань, що складається із завдань різних видів: а) пізнавальні завдання репродуктивного характеру; б) практичні завдання репродуктивного характеру; в) творчо-пошукові завдання; г) ціннісно-сміслові (оцінні); д) інтерактивні. Використання такої системи завдань, складеної відповідно до теоретичних засад особистісно орієнтованого навчання, надає змогу вчителям, по-перше, організовувати різні види навчальної діяльності учнів на уроках історії в процесі організації навчальної діяльності, по-друге, виявляти результати навчання історії на різних етапах процесу.

Застосування цієї системи завдань здійснюється в трьох функціональних напрямках. Перший напрямок пов'язаний з необхідністю організовувати системну навчальну діяльність учнів на уроках і в домашній роботі (організувальна функція). Другий – з необхідністю контролювати роботу учнів у класі й удома (контрольна функція). Третій – з необхідністю діагностувати рівень готовності учнів до того чи іншого виду діяльності (діагностуюча функція). Якщо метою завдань є організація чи контроль за ходом і результатами навчальної діяльності учнів, то використовується вся система завдань і учні повинні їх виконувати без винятку. Якщо ж завдання використовується з метою діагностувати особистісну готовність учнів до того чи того виду діяльності, їх треба застосовувати в умовах ситуації вибору.

Отже, головним засобом контролю й діагностики функціональних навчальних досягнень учнів є система завдань, яку розробляє учитель відповідно до теорії та моделі особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Примірник такої системи завдань надано нижче та у додатках.

Відбитком впровадження представленої вище моделі особистісно орієнтованого навчання історії в педагогічну практику є методичні матеріали, створені автором у плідній і творчій співпраці з учителями історії, які було впроваджено і опрацьовано в процесі багаторічної сумлінної роботи. Ці матеріали віддзеркалюють процес підготовки вчителів до організації особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Методичні матеріали, робота з якими забезпечує поетапну підготовку учителя до уроків, представлені нижче.

Етапи підготовки учителя до уроку й відповідні до них методичні матеріали:

- 1) Здійснити структурно-функціональний аналіз тексту шкільної програми, чинного підручника, наявних посібників, робочих зошитів тощо з певної теми. Визначити закладені в них компоненти змісту історичної освіти й на цій основі – функціональні можливості кожного майбутнього уроку. Порівняти реальні функціональні можливості уроку за підручником з компонентами змісту особистісно орієнтованого навчання історії в школі й

доповнити ті компоненти, які не втілено в підручнику. Результати проведеної роботи узагальнити за формою, поданою в табл. 7.3.

Таблиця 7.3. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Пізнавальна мета				Розвивальна мета		Виховна мета	
Інформаційний компонент змісту освіти				Операційний	Творчо-пошуковий	Ціннісно-смісловий	Комунікативний
факти	поняття	зв'язки, тенденції	сми-сли	Уміння	Проблеми	Смисли	Форми взаємодії

2) На основі структурно-функціонального аналізу здійснити структурно-методичний аналіз теми з метою визначити ті методи й засоби навчання, що адекватні компонентам змісту цієї теми й забезпечать їх засвоєння учнями. Результати проведеної роботи відображаються у формі таблиці (див. табл. 7.4.).

Таблиця 7.4. Структурно-методичний аналіз навчального матеріалу

<i>Структурні компоненти змісту історичної освіти (результат структурно-функціонального аналізу)</i>					
Інформаційний компонент		Операційний	Творчо пошуковий	Ціннісно-смісловий	Кому-нікативний
<i>Відповідні методи та прийоми організації навчальної діяльності</i>					
Метод організації пізнавально-репродуктивної діяльності		Метод організації практично-репродуктивної діяльності	Метод організації творчо-пошукової діяльності	Метод організації ціннісно-сміслової діяльності	Метод організації комунікативної діяльності
Прийоми й засоби формування знань фактів	Прийоми й засоби формування знань теорії	Прийоми й засоби формування умінь	Прийоми і засоби	Прийоми й засоби	Прийоми й засоби

Письмово, використовуючи ці форми, цю роботу слід робити тільки на етапі формування професійного уміння. Досвідчені учителі опрацьовують навчальний матеріал і обирають до нього прийоми та засоби викладання та учіння подумки.

3) Визначити за результатами структурно-функціонального та структурно-методичного аналізів дидактичні цілі й тип кожного уроку з теми. На цій основі

скласти тематичний план, у якому визначити теми уроків та їх головні питання, типи й макроструктуру. Результати роботи оформити в таблицю (табл. 7.5).

Таблиця 7.5. Тематичний план

№	Тема уроку	Головна дидактична мета уроку. Тип уроку.	Макроструктура уроку
1			
2			
3			

Приклади тематичних планів подано в додатках Б (Б.2, Б.7 – Б.10).

4). На основі проведеної роботи розпочати розробку конспектів конкретних уроків. Кожен тип уроку має свою макроструктуру, але незалежно від макроструктури ми визначили для вчителів загальну форму для конспекту уроку будь-якого типу.

Конспект уроку (визначення основних етапів підготовки)

1. Підготовча частина.

Тема:

Цілі уроку:

Освітня :

Розвивальна:

Виховна :

Тип уроку :

Макроструктура:

(з визначенням часу на кожен етап уроку).

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Обладнання:

2. Основна частина.

Хід уроку (відповідно до макроструктури уроку)

	Діяльність учителя	Діяльність учнів
1.		
2.		
...		

Зразки конспектів уроків різних типів подано в додаткових матеріалах підручника.

5) Використовуючи методичну літературу, текст підручника тощо, розробити до уроку систему завдань для організації різних видів навчальної діяльності учнів та для наступної перевірки рівня досягнутих результатів. Оформити результати діяльності в таблицю (див. табл. 7.6).

Таблиця 7.6. Система навчальних завдань для уроку

1.	Пізнавальні завдання репродуктивного характеру
2.	Практичні завдання репродуктивного характеру.....
3.	Творчо-пошукові завдання різної спрямованості.....
4.	Ціннісно-сміслові завдання.....
5.	Інтерактивні завдання.....

Наведемо приклади системи завдань до одної теми з курсу історії України (Див. додаткові матеріали) та одної теми з курсу всесвітньої історії (Див. далі у тексті).

Всесвітня історія.

Завдання до теми: „Великі географічні відкриття: зустріч цивілізацій”.

Виконано студентом 4 курсу Д. Анікеєвим

Урок 1, 2. Відкриття європейців. Причини й передумови великих географічних відкриттів XV – XVI ст.

Пізнавальні завдання репродуктивного характеру.

Назвіть поняття (термін), визначення якого подано нижче:

1. Священники, яких відправляли для розповсюдження християнства в Азії, Африці та Америці.

2. Швидкохідний легкий вітрильник, який винайшли португальці в XV аб., мав три щогли з прямими й косими вітрилами, міг рухатися при будь-якому вітрі, що надавало можливість здійснювати на ньому далекі подорожі. На кораблях цього типу Колумб досяг берегів Америки.

3. Іспанські шукачі пригод, які вирушили до Америки після її відкриття для завоювання нових земель.

4. Країни та території, що знаходяться під владою іноземної держави, позбавлені політичної та економічної незалежності.

5. Назва міфічної країни, багатой на золото та дорогоцінне каміння, яку шукали в Латинській Америці іспанські завойовники.

У запропонованих рядках персоналій та термінів знайдіть один зайвий. Обґрунтуйте Ваш вибір.

- 6. а) Христофор Колумб;
- б) Фернан Магеллан;
- в) Томас Торквемада;
- г) Васко да Гама.

7. а) Христофор Колумб;
б) Фернан Магеллан;
в) Америго Веспуччі;
г) Васко да Гама.
8. а) Христофор Колумб;
б) Фернан Магеллан;
в) Америго Веспуччі;
г) Джеймс Кук.

Практичні завдання репродуктивного характеру

Використовуючи текст підручника, заповніть запропоновані таблиці:

1. Видатні першовідкривачі раннього нового часу

Мореплавець	Країна, якій служив	Хронологічні рамки експедиції	Кораблі	Результати експедиції
Христофор Колумб				
Бартоломеу Діаш				
Фернан Магеллан				
Васко да Гама				
Америго Веспуччі				

2. Завойовники Нового Світу

Конкістадор	Хронологічні та географічні рамки експедиції	Результати експедиції
Ернан Кортес		
Франсіско Пісарро		

3. Найбільш відомі цивілізації доколумбової Америки

Назва	Територія	Хронологічні рамки епохи	Соціокультурні досягнення
Ацтеки			
Майя			
Інки			

4. Використовуючи мапу, покажіть:

- 1) маршрути експедицій Колумба, Діаша, да Гама, та Магеллана;
- 2) територію, де проживали до відкриття Америки цивілізації ацтеків, інків та майя;
- 3) шляхи основних експедицій конкістадорів.

5. Використовуючи текст підручника, заповніть логічну схему. Розташуйте твердження в логічній послідовності, що відображає причинно-наслідкові зв'язки між подіями та процесами. (Впишіть у потрібному місці букву, що відповідає певному твердженню, враховуючи, що буква ніяк не пов'язана з розташуванням твердження в схемі, а є лише його умовною позначкою).

- а) початок формування світової колоніальної системи;
- б) Великі географічні відкриття;
- в) знищення корінного населення Америки;

- г) пошук морського шляху до Індії;
- д) захоплення турками-османами території Візантії;
- е) поневолення африканців;
- є) недоступність сухого шляху до Індії для європейських торгівців.

Творчі завдання, проблемні питання.

1. Деякі мислителі стверджують, що будь-яка наука лише тоді стає повноцінною, коли вона починає використовувати математику. Це добре розумів американський історик Вільям Дюбуа, який зробив важливий внесок у дослідження історії Африки. Зокрема, він найбільш ґрунтовно визначив кількість жертв работоргівлі. Уявіть себе на місці Дюбуа та виконайте вирішальну стадію розрахунків, якщо відомо, що:

- Ø в Америку протягом XV – XIX ст. було доставлено приблизно 11 млн. чорношкірих рабів;
- Ø це число становить лише 65% негрів, яких транспортували на невольницьких кораблях (решта 35% помирали на морському шляху);
- Ø при спробах захоплення невольників в Африці було вбито втричі більше людей, ніж їх транспортували на невольницьких кораблях;
- Ø загальна ж сума втрати Африкою „людських ресурсів” більша за число, підраховане Вами за результатами попередніх дій, удвічі, оскільки аналогічним бізнесом займалися в цей же час й араби.

Скільки ж мільйонів життів людей (убитих під час захоплення, померлих в дорозі та доставлених до Америки й Аравії) коштувала работоргівля Африці? Складіть формулу та здійсніть підрахунки.

2. Відшукайте „російський слід” у географічних відкриттях XV, XVII, XVIII та початку XIX ст.

(Шукати подорож Афанасія Нікітіна до Індії, його твір „Подорож за три моря” („Хождение за три моря”); відкриття землепрохідців; експедицію Беринга та Чирикова до Америки; плавання Беллінсгаузена та Лазарєва, під час якого було відкрито Антарктиду).

3. Знайдіть інформацію (за власним вибором і інтересом): а) про плавання китайського адмірала Чжен Хе (XV ст.). Особливу увагу зверніть на масштаби експедиції, а також на докорінну відмінність у наслідках цих експедицій для Китаю (порівняно з наслідками Великих географічних відкриттів для Європи);

б) про діяльність Джеймса Кука та його долю;

в) про одну з цивілізацій доколумбової Америки (майя, ацтеки, інки).

Знайдені Вами матеріали оформіть у вигляді повідомлення від 2-х до 5-ти сторінок формату А 4, бажано в роздрукованому варіанті. У списку літератури, окрім підручника, повинно бути, як мінімум, дві назви, на кожен з них обов’язкові посилання в тексті.

Орієнтовний план такий:

А. Для доповіді про першовідкривачів: особистість дослідника; хронологічні межі експедиції, ресурси та шлях (морем чи сушею); результати експедиції.

Б. Для цивілізації доколумбової Америки: назва цивілізації; територія проживання; хронологічні межі та періодизація їх історії (якщо така є в літературі); основні досягнення матеріальної та духовної культури; причини загибелі.

Незалежно від обсягу складіть власний план повідомлення, підготуйтеся викласти його основний зміст за 3 – 5 хвилин. Більш високій оцінці поданої роботи сприятиме наявність додатків: ілюстрацій, карт, фрагментів історичних документів. Титульна сторінка, список літератури та додатки не входять до основного обсягу.

4. Придумайте кросворд або сканворд на одну з тем:

- Великі географічні відкриття (загалом);

- видатна особистість епохи Великих географічних відкриттів;
- конкістадори та їхні діяння;
- цивілізації доколумбової Америки (в цілому);
- одна з цивілізації доколумбової Америки.

5. Назвіть відомі Вам літературні твори, кінофільми, інші витвори мистецтв, присвячені Великим географічним відкриттям та їхнім найважливішим наслідкам (хто є автором, основний зміст, чи доступні ці твори для нас). Знайдіть у цих творах конкретно-історичний чи етичний сенс (як ставляться автори до зображених ними особистостей, подій, процесів). Як проявляється взаємозв'язок між мистецтвом та історичним минулим?

Ціннісно-сміслові (оцінні) завдання.

1. Напишіть доповідь на тему: „Поширення тютюнокуріння в Європі після Великих географічних відкриттів”. Готуючи доповідь, спробуйте відповісти на питання: Чи слід вважати Колумба винуватцем „засилля курців” у сучасному світі, чи, може, справа в чомусь іншому? Порівняйте мотивації курців тієї епохи та сучасників.

2. У джерелах раннього нового часу нерідко можна натрапити на зовсім не позитивні висловлювання щодо Великих географічних відкриттів для Західної Європи. Так, Даніель Дефо писав: „Було би краще, якби морський шлях до Індії ніколи не був відкритий”. Чи згодні ви з цією думкою? Чому вона була наявна, як ви вважаєте? (подібні погляди були зумовлені тим, що спочатку не Схід для Заходу, а саме Захід став ринком збуту для товарів Сходу (килимів, сукна, деяких предметів розкоші, дорогоцінностей, спецій). На ці товари (далеко не першої необхідності) був постійний попит. Сплачувати ж доводилося сріблом та золотом (що спричиняло відтік дорогоцінних металів з Європи, що обчислювався десятками тон за століття). Проте для Європи був характерний динамізм економічного розвитку, що дозволило з часом „обігнати” Азію, тому через кілька століть уже європейські промислові товари були поза конкуренцією на ринках Сходу.

Певною мірою схожу ситуацію спостерігаємо в сучасній Україні у зв'язку з поширенням іноземних товарів. Чи є в нас підстави для висловлювань, подібних словам Дефо? Чому в повсякденному житті ми часто обираємо іноземні товари? Які „уроки” ми можемо засвоїти з історії протистояння Заходу та Сходу тієї епохи?

3. Уявіть, що Ви – учасник першої експедиції Колумба та ведемо щоденник. Напишіть про свої враження від висадки на невідому землю. Що Вас найбільше вразило й чому? Що відбулося після висадки? Як Ви оцінюєте подані події?

4. Зустріч цивілізацій, що відбулася в епоху Великих географічних відкриттів, зумовлювала формування в суспільній думці Європи певних поглядів стосовно представників інших народів, причому далеко не завжди ці погляди були позитивними. Прочитайте уривок з твору французького мислителя Гобіно „Досвід про нерівність людських рас”:

„Певна частина людства споконвіку позбавлена здатності до цивілізації навіть найменшою мірою...

...Усіх людей, як стверджують захисники людської рівності, наділено рівними інтелектуальними інструментами однієї природи та однакової значущості. Отже, виходить, що маленький мозок гурона (назва одного з індіанських племен – прим. авт.) містять зародки духу, яким відзначається англієць чи француз? Чому ж тоді впродовж багатьох століть вони не винайшли ні друкарського верстата, ні парової машини? Я маю право спитати в цього гурона, якщо він такий само, як і наші співвітчизники, чому воїни його племені не дали світові Цезаря чи Карла Великого, та через яку прикру випадковість його співаки й лікарі не зробилися ані Гомерами, ані Гіпократами?...”.

Чи спостерігаємо ми приклади негативного ставлення до осіб неєвропейського походження в сучасній Україні? Якщо так, то якими є мотиви такого ставлення? Чи проявляються які-небудь з аргументів Гобіно в сучасній буденній свідомості? Як Ви ставитеся до подібних тверджень?

4. Уявіть, що Ви – учасник експедиції Кортеса. Напишіть про Ваші враження від цієї експедиції. Як Ви ставитеся до справи, у якій берете участь?

Інтерактивні завдання:

1. Уявіть себе на місці професійних істориків – учасників „круглого столу” з теми: „Великі географічні відкриття: зустріч цивілізацій”. Для виконання наступного завдання вам потрібно розділитися на групи. Перша група – фахівці з історії Західної Європи; друга – африканісти; третя – американісти; четверта – міжнародники. Використовуючи підручник і додаткові матеріали, перші три групи повинні виділити ключові наслідки Великих географічних відкриттів для „своїх” континентів, а четверта – для стану системи міжнародних відносин. Кожна група шукає додаткові матеріали, ілюстрації; у групи визначають порядок і тематику виступів (на всю групу – до 10 хвилин). Результат роботи потрібно представити на уроці систематизації та узагальнення. Урок буде проведено у формі „круглого столу”.

Представлена система завдань дає змогу визначити функціональні результати навчання. Готовність і здатність учня успішно вирішити пізнавальне завдання репродуктивного характеру, застосовуючи власні знання з історичного матеріалу, а завдяки цьому дійти позитивного результату в пізнавальній діяльності і є головним критерієм сформованості знань на репродуктивному рівні. Критерієм сформованості вмінь є їх слухне, тобто відповідне до практичного завдання й пам'ятки, застосування. Готовність і здатність учня успішно вирішити практичне завдання репродуктивного характеру, застосовуючи відповідні способи дії, а завдяки цьому дійти позитивного результату в практичній діяльності, і є критерієм сформованості вмінь (див. тему 7.2.).

За цими критеріями функціональні результати репродуктивної пізнавальної та практичної діяльності учнів ми умовно поділяємо на чотири рівні: нульовий (0 балів), початковий (1 – 3 бали), середній (4 – 6 балів) і достатній (7 – 9 балів). За 12-бальною шкалою їх оцінюють у балах від 1 до 9. Оцінку в 10 – 12 балів за виконання контрольних пізнавальних і практичних завдань репродуктивного характеру не ставиться.

Методичною наукою встановлено, що саме здатність учня до пошукової й творчої діяльності, до виконання пошукових і творчих завдань має важливе діагностичне значення. За ступенем здатності й готовності учнів до вирішення проблемних або творчих завдань визначено п'ять рівнів: нульовий, початковий, середній, достатній і високий. На нульовому рівні (оцінка 0 балів) учень сам відмовляється від творчо-пошукової діяльності як засобу самореалізації, навіть не розпочинає виконання творчо-пошукового завдання. На початковому рівні (1 – 3 бали) учень приступає до рішення, але алгоритмом творчо-пошукової діяльності не володіє й вирішити проблему не може, хоча ту чи ту думку іноді висловлює, але на питання: „Чому ти так

думаєш?” завжди відповідає: „Не знаю”. На *середньому* рівні (4 – 6 балів) частіше й більш упевнено висловлює відповідну гіпотезу, але аргументує слабо, пошук відповідних рішенню аргументів обмежений. На *достатньому* рівні (7 – 9 балів) учень здатен не лише висловити припущення, але й іти шляхом пошуку доказів його обґрунтування, навести достатню кількість аргументів, але деякі з них не є відповідними до рішення проблеми. Продуктивну навчальну діяльність пошукового та творчого характеру ми оцінювали в 10 – 12 балів за 12-бальною шкалою. Отже, на *високому* рівні (10 – 12 балів) учень вільно володіє алгоритмом творчо-пошукової діяльності, активно шукає й потім наводить необхідну та достатню кількість фактів для обґрунтування власного шляху розв’язання проблеми.

Здатність до особистісної оцінки подій минулого вважаємо головним показником ефективності процесу особистісно орієнтованого навчання історії в школі. За цим критерієм визначено п’ять рівнів досягнень учнів в ціннісно-смісловій діяльності, спрямованій на опанування ціннісно-смісловим компонентом змісту освіти: нульовий, початковий, середній, достатній, високий. *Нульовий* свідчить про те, що учень відчуває власну нездатність дати оцінку й відмовляється від виконання оцінного завдання (0 балів). *Початковий* свідчить про те, що учень іноді здатен дати адекватну емоційну оцінку історичним подіям чи особистостям (лише відчуває, переживає морально-естетичний смисл фактів, але не усвідомлює його витoki, не може аргументувати власну оцінку). *Середній* рівень свідчить про те, що учень емоційно адекватно відчуває смисл історичних подій, але усвідомлює його недостатньо, тому що кількість його аргументів обмежена. *Достатній* рівень свідчить про те, що учень емоційно переживає й раціонально усвідомлює морально-естетичний смисл історичних подій, при цьому усвідомлює власну систему життєвих і духовних цінностей, зіставляє їх та дає власну оцінку. Недоліком є те, що кількість аргументів є недостатньою, не повною, або де в чому – помилковою. *Високий* рівень свідчить про те, що учень переживає, усвідомлює морально-естетичний смисл історичних подій відповідно до власної системи духовних і життєвих цінностей, при цьому підтверджує власну оцінку необхідною й достатньою кількістю аргументів; у процесі виконання оцінного завдання демонструє високий рівень оперативності знань та умінь.

Готовність і здатність учнів до толерантного, ефективного (проявляється в результатах спільної праці) спілкування є критерієм визначення результату засвоєння учнями комунікативного компонента змісту освіти.

Отже, за вищевказаними критеріями визначено п’ять рівнів функціональних навчальних досягнень учнів, що проявляються в процесі й за результатами їхньої навчальної діяльності: нульовий, початковий, середній, достатній, високий. Ці досягнення оцінюємо за 12-бальною шкалою, прийнятою у вітчизняній шкільній освіті й наведеною в державних програмах. Якісну характеристику цих рівнів подано в наступній таблиці (див. табл. 7.7.)

**Таблиця 7.7. ФУНКЦІОНАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**

(якісна характеристика рівнів засвоєння змісту історичної освіти учнями)

Рівні засвоєння	Інформаційний компонент	Операційний компонент	Творчо-пошуковий	Ціннісно-смісловий	Комунікативний компонент
Критерії: результат виконання завдання	Пізнавальна діяльність репродуктивного характеру	Практична діяльність репродуктивного характеру	Творчо-пошукова діяльність	Ціннісно-смістова (оцінна) діяльність	Комунікативна діяльність
Нульовий 0 балів (неготовий до діяльності)	відмовився від виконання пізнавального завдання	відмовився від виконання практичного завдання	відмовився від виконання проблемного завдання	відмовився від виконання оцінного завдання	відмовився від роботи в групі
Початковий 1 – 3 бали (слабо готовий до діяльності)	правильно виконує не більше 39% пізнавальних завдань репродуктивного характеру	правильно виконує не більше 39% практичних репродуктивних завдань	може висловити власну думку щодо вирішення проблеми не більше ніж у 35% завдань, (без доказів, не оперує інформацією)	може дати власну оцінку щодо подій минулого лише на емоційному рівні у 35%, (без доказів, не оперує інформацією)	у груповій роботі не висловлює власної думки, не пропонує рішення, уникає спілкування
Середній 4 – 6 балів (задовільно готовий до діяльності)	правильно виконує від 40% до 70% пізнавальних завдань (репродуктивних)	правильно виконує від 40% до 70% практичних завдань (репродуктивних)	висловлює гіпотезу, але слабо оперує знаннями, вміннями	дає власну оцінку, але на рівні емоцій, слабо аргументує її фактами	у груповій роботі почувається добре, але поводить себе більш пасивно, ніж активно
Достатній 7 – 9 балів (добре готовий до діяльності)	правильно виконує від 70% до 100% пізнавальних репродуктивних завдань	правильно виконує від 70% до 100% практичних репродуктивних завдань	висловлює гіпотезу, аргументація є правильною, але недостатньою, оперує знаннями та вміннями	дає власну оцінку, докази є відповідними, але недостатніми, оперує знаннями та вміннями	у груповій роботі посідає активну позицію, пропонує рішення, вільно спілкується
Високий 10 – 12 балів (відмінно готовий до діяльності)			вирішує проблему, доводить гіпотезу необхідною й достатньою кількістю аргументів, вільно оперує інформацією, застосовує вміння	дає подіям особистісну оцінку , аргументує її достатньою й необхідною кількістю фактів, вільно оперує інформацією, застосовує вміння	у груповій роботі виконує роль лідера, координатора, бере на себе відповідальність за рішення

Засобом виявлення психологічних результатів навчання є конструювання саме *ситуації вибору* в процесі виконання учнями системи з пізнавальних, практичних, творчо-пошукових, ціннісно-сміслових (оцінних), інтерактивних завдань до конкретної теми. Ситуацію вибору створюються за допомогою завдання: „З наданої системи завдань (пізнавальні, практичні, творчо-пошукові, ціннісно-сміслові, інтерактивні) оберіть той вид діяльності, який є найцікавішим для вас і надасть вам змогу найкраще проявити себе, досягти обов'язкового успіху в навчанні. Ви маєте право відмовитися виконувати те чи те завдання, але повинні при цьому розгорнуто й докладно пояснити причину відмови”. Кількість завдань певного виду зіставляли з кількістю виборів учнем завдань відповідного (даного) виду. За відношенням кількості зроблених учнем виборів до загальної кількості завдань конкретного виду учитель установлював рівень особистісної готовності учня до виконання завдань різних видів (пізнавальні, практичні, творчо-пошукові, ціннісно-сміслові або оцінні, інтерактивні).

Іншим засобом визначення психологічних результатів навчання є конструювання *рольової ситуації*. Учням пропонували завдання усвідомити й визначити той образ „Я”, який є найбільш адекватним до їхніх здібностей: „По-перше, оберіть з наданих той образ „Я”, який ви відчуваєте як власний”. Було запропоновано такі образи „Я”: „історик”, „умілий”, „здатен вирішувати проблеми”, „людина”, „особистість”, „партнер”. Потім до кожного образу подавали завдання, які учень мав виконати, наприклад, учні, які обрали образ „Я – історик”, мали виконувати пізнавальні завдання репродуктивного характеру. Учні, які обрали образ „Я – умілий”, – практичні завдання репродуктивного характеру, а ті, які обрали образи „людина”, „особистість”, – ціннісно-сміслові (оцінні) завдання. Учні, які обрали образ „здатен вирішувати проблеми”, виконували творчо-пошукові завдання. Учні, які вагалися у виборі образів власного „Я” мали можливість обирати із загальної системи завдань найбільш привабливі для себе, а вже потім, за кількістю виборів, визначити, до якої групи себе віднести.

У наступній схемі (Рис. 7.1.) відбита думка про те, що кожна сфера особистості має відповідні прийоми і засоби її актуалізації в навчанні. Всі ці прийоми і засоби розглядалися нами вище, але ця схема дозволяє узагальнити їх взаємозв'язок і вплив на актуалізацію потреб особистості, на розвиток різних видів інтелекту особистості, показати обумовленість цих процесів діяльністю того виду, що є способом актуалізації цих потреб, та способом розвитку цього виду інтелекту.

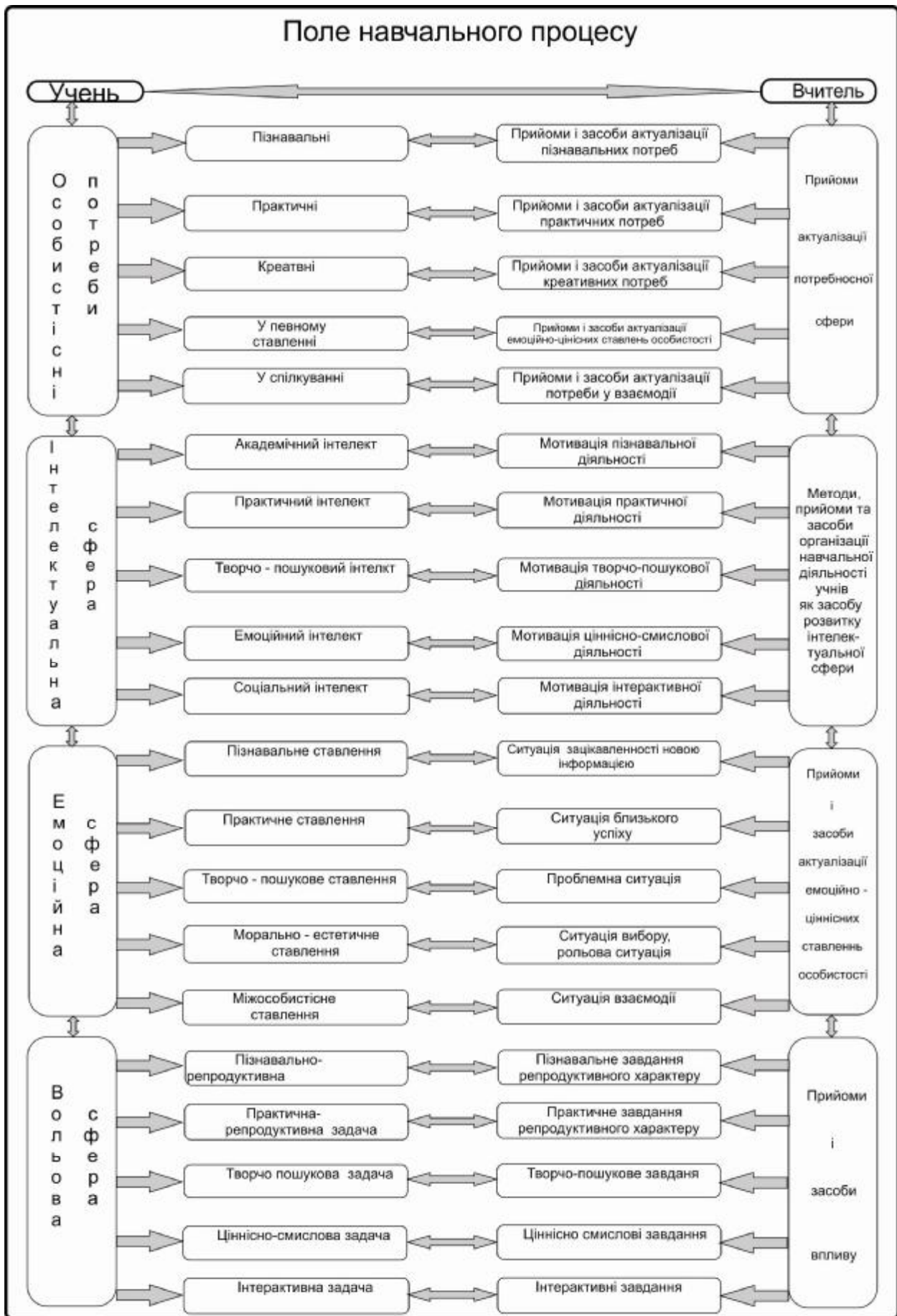


Рис. 7.1. Засоби впливу вчителя на розумову, вольову, емоційну сфери особистості учня

Зробимо висновки. Педагогічною теорією і практикою доведено, що *прийоми, засоби й форми перевірки функціональних результатів* особистісно орієнтованого навчання на уроках історії *адекватні*: характеру навчальної мети (пізнавальна, розвивальна, виховна); компоненту *змісту* історичної освіти (інформаційний, операційний, творчо-пошуковий, ціннісно-смысловий, комунікативний); *виду діяльності* учнів, яка забезпечує засвоєння даного змісту і досягнення даної мети (пізнавально-репродуктивна, практично-репродуктивна, творчо-пошукова, ціннісно-смыслова, інтерактивна).

Встановлено, що головним *прийомом перевірки* являється *постанова навчального завдання* певного виду і належне виконання його учнями. *Засобом перевірки* визначена *система навчальних завдань*, яка відповідає усім компонентам (чинникам, факторам) системи особистісно орієнтованого навчання. До цієї системи входять *завдання таких видів*: пізнавальні завдання репродуктивного характеру, практичні завдання репродуктивного характеру, творчо-пошукові завдання, ціннісно-смыслові (оцінні) завдання, інтерактивні завдання.

Функціональні результати навчання не є єдиними і завжди супроводжуються *психологічними* результатами. Психологічні позитивні результати навчання представлені тими новоутвореннями в структурі особистості, що забезпечують просування підлітка на шляху позитивної самореалізації та ідентифікації, самоусвідомлення та самовизначення.

Спрямованість, характер і мотивуюча дієвість емоційно-ціннісних ставлень учнів є тими показниками, що вказують на психологічний вплив процесу навчання на особистість, дають можливість усвідомити його психологічні результати. Так, за спрямованістю ми відрізняємо позитивні (ціннісні) і негативні (анти ціннісні) ставлення підлітків. За характером (змістом) ми відрізняємо ті емоційно-ціннісні ставлення особистості до пізнання, праці, пошуку й творчості, до моральних та естетичних явищ у сучасному й минулому житті, до інших людей та до себе, що актуалізуються засобами історичної освіти, а саме: пізнавальне ставлення, практичне ставлення, творчо-пошукове ставлення, морально-естетичне ставлення, міжособистісне. Під мотивуючою дієвістю емоційно-ціннісних ставлень ми розуміємо ту міру переживання й усвідомлення особистістю власних духовних і життєвих цінностей, яка зумовлює її готовність до самореалізації у відповідній до цих цінностей діяльності. школі.

Вагомим психологічним результатом дотику до минулого являється також образи „Я-концепції” особистості школяра. За даними психологічної науки, що були підтверджені і нашим дослідженням, „Я-концепція” особистості представляє собою психологічне утворення, яке інтегрує весь досвід дитини. Рефлексивне усвідомлення особистістю власної „сили” чи „слабкості” в навчальному процесі, тобто виникнення власного образу „Я” (або „Я – успішний”, або навпаки, „Я – невдаха”) – ось загальний психологічний результат навчання.

Завдання

1. Проаналізуйте схарактеризовану у першому пункті науково-методичну літературу і визначте показники за якими визначалися результати навчання у радянські часи і наприкінці ХХ століття.

2. Надайте визначення категорії «функціональним результатам навчання», покажіть критерії і засоби їх визначення. Надайте характеристику рівнів отриманих результатів навчання і засоби їх оцінювання.

3. Надайте визначення категорії «психологічні результати навчання», покажіть критерії і засоби їх визначення.

4. Проаналізуйте таблицю 7.8. „Модель особистісно орієнтованого навчання історії в школі ”, використовуючи її покажіть закономірний взаємозв'язок і взаємовплив усіх компонентів навчального процесу між собою у особистісно орієнтованій системі. Обґрунтуйте, чому її названо особистісно орієнтованою?

Таблиця 7.8. Модель особистісно орієнтованого

Потреба Мета „Для чого?”	Компоненти змісту освіти „Що?”	Способи їх засвоєння „Як?”	Прийоми мотивації навчальної діяльності „Чому?”	Методи організації діяльності
„Хочу знати” Освітня	<u>Інформаційний компонент</u> – це знання - фактів - понять - зв’язків - тенденцій	Пізнавальна діяльність: - сприйняття - усвідомлення - осмислення - запам’ятовування - узагальнення - систематизація	Актуалізація пізнавального ставлення до дійсності: „Хочу знати”. Незакінчена розповідь учителя, демонстрація картини, епіграф та ін.	Метод організації пізнавальної діяльності; пояснювально- ілюстративний; словесний; наочний; словесно-друкований
„Хочу вміти”, Развива- льна	<u>Практичний компонент:</u> а) знання про спосіб діяльності; б) уміння - розумові - предметні	Практична діяльність: - осмислення структури прийому; - виконання дії за зразком - вправи; - „перенесення прийому”	Актуалізація практичного ставлення до дійсності: „Хочу вміти” - обґрунтування особистої необхідності дії, - прагнення до успіху	Метод організації практичної діяльності; репродуктивний (вправи); поетапне опрацювання приймів дії
	<u>Творчий:</u> досвід - теоретичного, - практичного пошуку; - художньої творчості Досвід пошукової діяльності, спрямованої на пошук істини історичних фактів, понять, зв’язків, тенденцій	Творчо-пошукова діяльність: осмислення проблеми; висування гіпотези (визначення напряму пошуку); пошук аргументів; доказ (рішення)	Актуалізація творчого ставлення до дійсності: „Хочу знайти, створити”. Конструювання проблемної ситуації, ситуації ПОШУКУ, ситуації прагнення до творчості	Метод організації творчо- пошукової діяльності; метод проблемного викладання; метод евристичної бесіди; метод вирішення проблемних завдань, дослідницький метод
„Хочу бути...” Виховна	<u>Ціннісно-смісловий:</u> досвід емоційно- ціннісних стосунків - пізнавального - практичного - пошукового - морального характеру	Ціннісно-сміслова діяльність: осмислення сутності переживання смислів: оцінка	Актуалізація всієї системи ціннісних стосунків: „Хочу бути” Конструювання ситуації вибору, рольової ситуації необхідності оцінки	Метод організації ціннісно-сміислової діяльності: оцінки; рефлексії; емпатії (співпереживання)
	<u>Комунікативний компонент</u> досвід спілкування	Спілкування, взаємодія	Актуалізація міжособистісного ставлення	Інтерактивні методи, метод організації комунікативної діяльності

Засоби організації діяльності	Форми організації діяльності	Критерії ефективності процесу	Об'єкти та прийоми перевірки. Позитивні результати навчання
<p>Пізнавальна діяльність: слово вчителя, наочний образ, ілюстративна, умовно-графічна наочність, предметна наочність, тексти та ін.</p>	<p>Урок -засвоєння нових знань; -комбінований; -лекція. <u>Домашня робота</u> з джерелом знань</p>	<p>Готовність до застосування знань під час вирішення пізнавальних завдань</p>	<p><u>Перевірка:</u> знань історичних фактів („опишіть”, „розкажіть”); знань історичних понять („дайте визначення”, “поясніть”, „конкретизуйте факт”); знань історичних зв'язків: „доведіть” Психологічний результат: „Я – історик”, „Я –знавець” (провідний вид інтелекту – академічний)</p>
<p>Практична діяльність: слово вчителя, зразок (прийому, дії) пам'ятка з переліком дій, система завдань на організацію вправ у практичній діяльності</p>	<p>Урок засвоєння вмінь та навичок. Практичне заняття лабораторне заняття Домашні вправи</p>	<p>Готовність до застосування вмінь, навичок при вирішенні практичних завдань</p>	<p><u>Перевірка:</u> знань про способи діяльності; сформованості вмінь, навичок „виконайте ...”. Завдання на можливий вибір. Психологічний результат – „Я – умілий” (провідний вид інтелекту – практичний)</p>
<p>Творчо-пошукова діяльність слово, проблемне питання, проблемне завдання проблемна задача „ситуація пошуку”, „ситуація творчості”</p>	<p>Урок проблемний Семінар. Уроки творчості. Домашні творчі роботи.</p>	<p>Готовність до творчо-пошукової діяльності під час вирішення проблемно-пошукових, творчих завдань</p>	<p><u>Перевірка:</u> конструювання ситуації вибору: творче або репродуктивне завдання. Завдання на пошук: сутності зв'язку, способів діяльності, форм художнього втілення. Психологічний результат – „Я – здатен вирішувати проблеми” (провідний вид інтелекту – креативний)</p>
<p>Ціннісно-смілова (оцінна): слово, завдання на вибір („ситуація вибору”): а) значення, б) смислу, в) оцінки, г) пріоритетів, г) стосунків, д)особистісної позиції, думки. „Рольові” завдання а) уявити себе „сучасником епохи, яку вивчають” б) уявити себе „прибічником” або „противником” та ін.</p>	<p>Урок ціннісно-смісловий Нетрадиційні уроки: ігри, Диспути, „Суди”. Співбесіда. Рольова гра. Колоквіум.</p>	<p>Готовність до оцінної діяльності під час вирішення оцінних тестових, пошукових завдань</p>	<p>Перевірка достатності й правильності в аргументуванні. „Я –особистість”, готова до самостійної оцінки” (провідний вид інтелекту – емоційний)</p>
<p>Комунікативна (Інтерактивна) – завдання на виконання акту взаємодії</p>	<p>Інтерактивний урок</p>	<p>Готовність до спілкування, до взаємодії</p>	<p>Ситуація взаємодії комфортна – „Я – партнер, Ти – партнер” (соціальний інтелект)</p>

ПІСЛЯМОВА

Шановні друзі! Представлена Вам у даному навчальному посібнику *модель особистісно орієнтованого навчання історії* в школі являє собою цілісну педагогічну систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів навчального процесу: *мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів історичної освіти*, що спрямовані на розвиток духовних і психологічних потреб *особистості* учнів. Розвиток особистості учня на уроках історії відбувається за умов *актуалізації системи емоційно-ціннісних ставлень до дійсності*; шляхом *розвитку всіх видів інтелекту* в процесі організації вчителем різних видів навчальної діяльності учнів. А процеси *самоактуалізації, самоусвідомлення, самовизначення* в ході цієї діяльності впливають на розвиток „*Я-концепції*” особистості.

Отже, модель особистісно орієнтованого навчання історії в школі, яку представлено у формі таблиці (див. табл. 7. 8), є тією графічною формою, яка демонструє, що окремі компоненти навчального процесу становлять єдину систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, спрямованих на досягнення не лише функціональних, а й психологічних результатів навчання. Особистісно орієнтована *модель* навчання побудована нами із застосуванням принципу відповідності всіх компонентів навчального процесу духовним потребам та інтелектуальним здібностям особистості.

ДОДАТКОВІ МАТЕРІАЛИ

1. Тематичний план (зразок)

Виконано студентом 4 курсу М. Гаухманом

**Тема: ПОЧАТОК НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ ВІЙНИ
УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ СЕРЕДИНИ XVII ст.
ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ**

№	Тема уроку	Тип уроку
1.	<p style="text-align: center;">"Чому розпочалася Національно-визвольна війна?"</p> <ul style="list-style-type: none"> — передумови Національно-визвольної війни; — Богдан Хмельницький, його сподвижники. 	<p style="text-align: center;">Урок засвоєння нових знань</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної (пізнавальної) діяльності учнів і повідомлення теми, мети і завдань уроку; 2) Актуалізація опорних знань; 3) Первинне сприйняття й осмислення нової інформації; 4) Узагальнення та систематизація знань; 5) Аналіз результатів праці та повідомлення домашнього завдання.
2.	<p style="text-align: center;">"Національно-визвольна війна в 1648 р.: всенародний героїзм як щоденне явище"</p> <ul style="list-style-type: none"> — битви на Жовтих Водах, під Корсунем і Пилявцями; — визвольний похід українського війська в Галичину; — програма розбудови Української козацької держави. 	<p style="text-align: center;">Комбінований урок</p> <p>I. Інформаційний етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Актуалізація (2 хв.); 2) Мотивація (2 хв.); 3) Сприйняття та осмислення нового матеріалу (10 хв.); 4) Узагальнення та систематизація знань (3 хв.). <p>II. Операційний етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) Мотивація практичної діяльності (2 хв.); 6) Інструктаж стосовно практичного завдання (2 хв.); 7) Виконання практичного завдання (8 хв.). <p>III. Творчо-пошуковий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8) Мотивація (2 хв.); 9) Висування гіпотез (5 хв.); 10) Формулювання рішень (5 хв.). <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) Підбиття підсумків (2 хв.); 12) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
3.	<p style="text-align: center;">„Тріумфи та катастрофи 1649-1651 рр.“</p> <ul style="list-style-type: none"> — Збарасько-Зборівська компанія; — укладення Зборівської угоди; — Берестецька битва; — Іван Богун; — Білоцерківський мирний договір. 	<p style="text-align: center;">Комбінований урок</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (15 хв.). <p>II. Творчо-пошуковий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Мотивація (2 хв.); 4) Висування гіпотез (5 хв.); 5) Формулювання рішень (5 хв.). <p>III. Ціннісно-смысловий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Мотивація (2 хв.); 7) Створення ситуації вибору (5 хв.); 8) Переживання духовних цінностей (5 хв.). <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) Підбиття підсумків (2 хв.); 12) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).

4.	<p>"Якою була Українська гетьманська держава?":</p> <ul style="list-style-type: none"> — заснування козацької держави – Війська Запорізького; — політичний й адміністративно-територіальний устрій Української гетьманської держави; — фінансова система і судочинство; — українська армія; — зміни в соціально-економічному житті українського народу. 	<p style="text-align: center;">Комбінований урок</p> <p>I. Операційний етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація практичної діяльності (2 хв.); 2) Інструктаж стосовно практичного завдання (2 хв.); 3) Виконання практичного завдання (13 хв.). <p>II. Творчо-пошуковий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) Мотивація (2 хв.); 5) Висування гіпотез (5 хв.); 6) Формулювання рішень (5 хв.). <p>III. Ціннісно-смысловий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7) Мотивація (2 хв.); 8) Створення ситуації вибору (5 хв.); 9) Переживання духовних цінностей (5 хв.). <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10) Підбиття підсумків (2 хв.); 11) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
5.	<p>"Глухий кут Національно-визвольної війни":</p> <ul style="list-style-type: none"> — молдовські походи Тимоша Хмельницького; — Батозька битва; — Жванецька облога; — внутрішньо- і зовнішньо-політичне становище Гетьманщини наприкінці 1653 р. 	<p style="text-align: center;">Комбінований урок</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (15 хв.). <p>II. Творчо-пошуковий етап:</p> <p>Мотивація (2 хв.); Висування гіпотез (5 хв.); Формулювання рішень (5 хв.).</p> <p>III. Ціннісно-смысловий етап:</p> <p>Мотивація (2 хв.); Створення ситуації вибору (5 хв.); Переживання духовних цінностей (5 хв.).</p> <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) Підбиття підсумків (2 хв.); 12) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
6.	<p>"Українсько-московський союз 1654 р.: причини і значення":</p> <ul style="list-style-type: none"> — українські землі в системі міжнародних відносин; — місце Гетьманщини в міжнародних відносинах тогочасної Європи; — зовнішня політика Гетьманщини; — відносини між Українською державою й Московією; — Українсько-московський договір 1654 р.; — воєнні дії 	<p style="text-align: center;">Урок засвоєння нових знань</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація пізнавальної діяльності та повідомлення теми, мети і завдань уроку (5 хв.); 2) Актуалізація опорних знань (2 хв.); 3) Викладення нового матеріалу (35 хв.): <ul style="list-style-type: none"> — сприйняття й осмислення нової інформації; — узагальнення та перевірка засвоєння інформації; 4) Аналіз результатів праці та повідомлення домашнього завдання (3 хв.).

7.	<p>1654-1655 рр.</p> <p>"Українсько-московський союз: причини і значення":</p> <ul style="list-style-type: none"> — українські землі в системі міжнародних відносин; — місце Гетьманщини в міжнародних відносинах тогочасної Європи; — зовнішня політика Гетьманщини; — відносини між Українською державою й Московією; — Українсько-московський договір 1654 р.; — воєнні дії 1654-1655 рр. 	<p style="text-align: center;">Комбінований урок</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (15 хв.). <p>II. Творчо-пошуковий етап: Мотивація (2 хв.); Висування гіпотез (5 хв.); Формулювання рішень (5 хв.).</p> <p>III. Ціннісно-смысловий етап: Мотивація (2 хв.); Створення ситуації вибору (5 хв.); Переживання духовних цінностей (5 хв.).</p> <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Підбиття підсумків (2 хв.); 2) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
8.	<p style="text-align: center;">Узагальнення</p>	<p style="text-align: center;">Урок засвоєння та застосування вмінь</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (20 хв.). <p>II. Операційний етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Мотивація практичної діяльності (2 хв.); 4) Інструктаж стосовно практичного завдання (2 хв.); 5) Виконання практичного завдання (15 хв.). <p>III. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Підбиття підсумків (2 хв.); 2) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
9.	<p style="text-align: center;">Тематичне оцінювання</p>	<p style="text-align: center;">Урок контролю та корекції</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація; визначення теми, мети і завдань уроку; інструктаж щодо виконання навчальних завдань (5 хв.); 2) Перевірка сформованості знань історичних фактів, понять і зв'язків на репродуктивному рівні (5 хв.); 3) Перевірка сформованості вмінь на репродуктивному рівні (5 хв.); 4) Перевірка здатності учнів використовувати знання й уміння за стандартних умов (10 хв.); 5) Перевірка здатності учнів застосовувати знання й уміння для творчо-пошукової діяльності (10 хв.); 6) Перевірка спроможності учнів застосовувати знання й уміння для ціннісно-смыислової діяльності; визначення рівня відчуття та осмислення ними морально-естетичних смислів історичного матеріалу (10 хв.).

2. Тематичний план (зразок)

Виконано студентом 4 курсу Д. Анікеєвим

Тема: ЄВРОПА Й АМЕРИКА У ДОБУ ОБ'ЄДНАННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

№	Тема уроку	Тип уроку. Макроструктура.
1.	<p>Утворення національних держав: об'єднання Німеччини</p> <ul style="list-style-type: none"> – Боротьба Пруссії і Австрії за переважання в Німеччині; – Об'єднання Німеччини у 1871 р.; – Перетворення Австрійської імперії на дуалістичну монархію. 	<p>Урок засвоєння нових знань</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Актуалізація (5 хв.); 2) Мотивація (5 хв.); 3) Повідомлення теми, мети і завдань уроку (3 хв.); 4) Сприйняття та осмислення нового матеріалу (20 хв.); 5) Узагальнення та систематизація знань (10 хв.); <p>Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).</p>
2.	<p>Утворення національних держав: об'єднання Італії</p> <ul style="list-style-type: none"> – Політична роздробленість Італії, піднесення П'ємонту; – Два напрями боротьби за об'єднання Італії; – Утворення Італійського королівства; – Об'єднання Італії. 	<p>Комбінований урок</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (10 хв.). <p>II. Операційний етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Мотивація практичної діяльності (2 хв.); 4) Інструктаж стосовно практичного завдання (2 хв.); 5) Виконання практичного завдання (13 хв.). <p>III. Творчо-пошуковий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Мотивація (2 хв.); 7) Висування гіпотез (5 хв.); 8) Формулювання рішень (5 хв.). <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) Підбиття підсумків (2 хв.); 12) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
3.	<p>Велика Британія XIX ст.: імперія на вершині слави</p> <ul style="list-style-type: none"> – Вікторіанська Британія; – Англія – "майстерня світу"; – Утвердження лібералізму; – Формування ліберальної та консервативної партій; – Друга парламентська реформа; – Ірландське питання; – Зовнішня політика Англії. 	<p>Комбінований урок</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (10 хв.). <p>II. Творчо-пошуковий етап:</p> <p>Мотивація (2 хв.);</p> <p>Висування гіпотез (5 хв.);</p> <p>Формулювання рішень (5 хв.).</p> <p>III. Ціннісно-смысловий етап:</p> <p>Мотивація (2 хв.);</p> <p>Створення ситуації вибору (10 хв.);</p> <p>Переживання духовних цінностей (5 хв.).</p> <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) Підбиття підсумків (2 хв.);

4.	<p>США XIX ст.: поступ до величі</p> <ul style="list-style-type: none"> – США у першій половині XIX ст.; – Особливості соціально-економічного розвитку; – Доктрина Монро та її реалізація; – Громадянська війна 1861 – 1865 рр.; – Реконструкція Півдня. 	<p>12) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).</p> <p style="text-align: center;">Комбінований урок</p> <p>I. Етап контролю (проведення самостійної роботи):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети і завдань уроку, інструктаж щодо виконання самостійної роботи (2 хв.); 2) Виконання самостійної роботи (15 хв.). <p>II. Творчо-пошуковий етап:</p> <p>Мотивація (2 хв.); Висування гіпотез (5 хв.); Формулювання рішень (5 хв.).</p> <p>III. Ціннісно-смісловий етап:</p> <p>Мотивація (2 хв.); Створення ситуації вибору (5 хв.); Переживання духовних цінностей (5 хв.).</p> <p>IV. Прикінцевий етап:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9) Підбиття підсумків (2 хв.); 10) Повідомлення домашнього завдання (2 хв.).
5.	<p>Тематичне оцінювання</p>	<p style="text-align: center;">Урок контролю та корекції</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мотивація; визначення теми, мети і завдань уроку; інструктаж щодо виконання навчальних завдань (5 хв.); 2) Перевірка сформованості знань історичних фактів, понять і зв'язків на репродуктивному рівні (5 хв.); 3) Перевірка сформованості вмінь на репродуктивному рівні (5 хв.); 4) Перевірка здатності учнів використовувати знання й уміння за стандартних умов (10 хв.); 5) Перевірка здатності учнів застосовувати знання й уміння для творчо-пошукової діяльності (10 хв.); 6) Перевірка спроможності учнів застосовувати знання й уміння для ціннісно-сміислової діяльності; визначення рівня відчуття та осмислення ними морально-естетичних смислів історичного матеріалу (10 хв.).

3. ТЕМА: УКРАЇНСЬКО – МОСКОВСЬКИЙ СОЮЗ 1654 р.: ПРИЧИНИ І ЗНАЧЕННЯ

(Конспект уроку)

Розробка студента 4 курсу М. Гаухмана

Тип: урок засвоєння нових знань

I. Освітня мета: засвоєння фактів, понять, зв'язків, що вивчаються.

- ☑ Фактів: 1) Зміна зовнішньополітичної орієнтації Гетьманщини – встановлення дипломатичних відносин між нею та Московською державою;
2) Земський собор 1653 р.;
3) Переяславська рада 1654 р.;
4) Українське посольство до Москви – "Березневі статті".
- ☑ Понять: 1) Договір; 2) Федерація; 3) Конфедерація; 4) Протекторат;
5) Васалітет; 6) Військово-політичний союз; 7) Інкорпорація: а) повна;
б) неповна; 8) Унія: а) особиста; б) реальна.
- ☑ Зв'язків: 1) Слабкість православної України;
2) Ворожість католицької Польщі;
3) Ворожість мусульманської Туреччини:
а) інтереси Кримського ханату;
б) інтереси Ногайської орди;
4) Нейтральність православного Московського царства, його інтереси;
5) Наявність різних поглядів стосовно зовнішньополітичної орієнтації Гетьманщини в оточенні гетьмана Богдана Хмельницького.
- ☑ Морально-естетичних сенсів:
1) Цінність демократії – різноманітність точок зору на проблему;
2) Без взаємної вірності неможливі ніякі угоди;
3) Чому Україна була змушена укласти союз із могутнішою за неї державою, а не рівною за силою?;
4) Укладення союзу з могутнішою державою – крок до посилення України або до поглинення її?

II. Розвиваюча мета (розвиток і формування вмінь):

- 1) розвиток умінь робити порівняння й узагальнення;
- 2) розвиток пошукової активності.

III. Виховна мета:

- 1) Засвоєння морально-естетичних сенсів історичного матеріалу;
- 2) Набуття досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до Батьківщини.

ОБЛАДНАННЯ

I. Основна література:

- 1) Власов В. Історія України: Підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / За ред. Ю. А. Мицика. – К.: Генеза, 2004. – 256 с.
- 2) Переяславська Рада: очима істориків, мовою документів / Упоряд., авт. передм. О. І. Гуржій, Т. В. Чухліб. – К.: Україна, 2003. – 432 с.
- 3) Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генеза, 1997. – 400 с.

- 4) Турянська О. Ф. Особистісно орієнтоване навчання історії в школі: Методичні рекомендації для студентів-практикантів. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 104 с.

II. Засоби умовно-графічної наочності:

- Ватман з понятійною таблицею "Українсько-московський союз: політико-правове визначення";
- Шкільна дошка з переліком морально-естетичних сенсів історичного матеріалу.

МАКРОСТРУКТУРА

- I. Мотивація пізнавальної діяльності та повідомлення теми, мети і завдань уроку (8 хв.);
- II. Актуалізація опорних знань (2 хв.);
- III. Викладення нового матеріалу (30 хв.):
 - сприйняття й осмислення нової інформації;
 - усвідомлення, узагальнення та перевірка рівня засвоєння інформації;
- IV. Аналіз результатів праці та повідомлення домашнього завдання (5 хв.).

ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

Мотивація пізнавальної діяльності та повідомлення теми, мети і завдань уроку

Після учнівського інсценювання "Вибір Богдана Хмельницького" (див. далі – діяльність учнів) учитель звертається до класу:

Що відбувалося далі? Про це ми дізнаємося на сьогоднішньому уроці. Будь-ласка, запишіть у зошитах тему уроку, що написана на дошці: "Українсько-московський союз 1654 р.: причини, наслідки і значення його укладення".

Мета нашого уроку – з'ясувати чому Гетьманщина уклала союз із Московською державою та яке це мало значення для України.

Завдання уроку:

- 1) Визначити міжнародне становище України напередодні створення Українсько-московського союзу;
- 2) Дізнатися все можливе про те, як і чому був укладений Українсько-московський договір;
- 3) Вивчити умови Українсько-московського договору;
- 4) З'ясувати підстави для політико-правового визначення Українсько-московського союзу.

Актуалізація опорних знань

Пригадайте, в якому міжнародному становищі опинилася Україна в 1653 р.? Сама Україна була знекровленою через нескінченні війни з Польщею та постійне грабування її кримськими і ногайськими ордами. Польща відмовлялася від визнання автономії Гетьманщини і готувала чергову війну проти неї. Кримський ханат, за чією спиною знаходилася могутня Туреччина, був готовий раз-у-раз надавати підтримку й Україні, і Польщі, – аби жодна з країн не стала сильнішою за іншу. А втім, ще з 1648 р. Гетьманщина встановила дипломатичні відносини з Московською державою, щоб підтримати московського царя в боротьбі за польський престол, якщо цар згодиться здобути польську корону.

Сприйняття й осмислення нової інформації

Таким чином, Україна знаходилася в край жорсткому становищі: ця православна країна була ослаблена у ворожому середовищі. Їй був потрібний вірний союзник, щоб остаточно виграти війну з Польщею. Тепер козацький старшині було зрозуміло, що католицька Польща ніколи не визнає свободолюбиве православне Військо Запорізьке. Українцям мала змогу допомогти могутня Туреччина. Але її мусульманство викликало недовіру в Гетьманщині. А головне – союз із Туреччиною означав, що вона надішле по допомогу козакам кримські й ногайські орди, які були ненадійними союзниками – скільки разів вони зраджували козацтво й спустошували українську землю!

На північному Сході від Гетьманщини знаходилося величезне Московське царство, де царські піддані сповідували православ'я, як українці. Релігійна єдність, як-то кажуть "одновірність", стала за тих часів фундаментальним аргументом для укладення Українсько-московського союзу.

Тоді Московська держава посідала нейтральну позицію, не втручаючись в українські війни. Але колись Московщина уклала з Польщею угоду, за якою обидві держави повинні були надати одна одній збройну підтримку у війні проти кримських татар, які колись майже не знищили Москву. Оскільки кримські татари часто були союзниками козацтва, московські війська стояли на північному кордоні Гетьманщини.

Тому для розірвання Польсько-московської угоди, щоб Московське царство припинило бути союзником Польщі, а стало союзником Гетьманщини, Богдан Хмельницький вдався до тактичної хитрості. Він надіслав до Москви листа, в якому погрожував царю Олексію Михайловичу: якщо Московське царство не укладе союз із Гетьманщиною, то Гетьманщина укладе союз із Туреччиною, щоб разом піти війною на Московщину. Отримавши листа, у Москві відразу зрозуміли: якщо Гетьманщина й Туреччина об'єднаються, – недовго доведеться чекати росіянам на українських козаків і татарських вершників під стінами білокам'яного московського Кремля.

ПИТАННЯ:

– У чому полягали особливості ставлення Московської держави до Гетьманщини?

Узагальнення та перевірка засвоєння інформації

Ми бачимо поряд з Україною три великих держави – Польщу, Туреччину та Московщину. Польща була вороже налаштована до України, а взаємопорозумінню між ними перешкоджали різні релігії, які сповідували поляки й українці, та жадання польських панів повернутися до своїх маєтків на українських теренах. Туреччина була можливим союзником України, бо була ворогом Польщі. Але її васали – кримські й ногайські татари – ставилися до України як до багатой землі, де можна було захопити цінну здобич, а українців – брати в полон і продавати в рабство. А Московське царство не плекала ворожих настроїв до України, хоча вважалася союзником Польщі. В "одновірності" росіян й українців останні вбачали запоруку того, що Московщина стане надійним захисником української землі.

ПИТАННЯ:

– Як ставилися до України сусідні держави?

– Які чинники сприяли союзу кожної з цих держав з Гетьманщиною, а які ставали на заваді союзів?

Сприйняття й осмислення нової інформації

Восени 1653 р. у Москві був скликаний Земський собор. Так традиційно називалися з'їзди багатих підданих московського царя – і духовенства, і бояр, і купців – для затвердження його рішень, які торкаються найважливіших питань державного життя, наприклад, прийняття нового законодавства. 1 жовтня 1653 р. Земський собор ухвалив рішення про те, щоб „гетмана Богдана Хмельницького и все войско Запорожское з городами и з землями принять... под свою государскую высокую руку”. Таке рішення обґрунтовувалося тим, що польський король постійно порушував права православних у своїй державі. Це фактично означало кардинальну зміну московської зовнішньої політики, тобто перехід від антикримського союзу з Польщею до війни з нею в союзі з Гетьманщиною.

Зважте на те, що московський цар, чиє слово було законом, звернувся до своїх підданих, хоча й лише до багатих і впливових, щоб вони визначили царську політику. Якщо б цар самостійно прийняв рішення про приєднання Гетьманщини, навряд чи хто-небудь з його підданих заперечив би йому. Але за старовинним звичаєм піддані мали погодитися з рішенням царя, щоб воно набуло чинності.

Тепер ми можемо порівняти державний лад у Гетьманщині та Московщині. У Гетьманщині не існувало одноосібного керівництва, що обов'язково призводило до тиранії. Визначальні рішення, як-то обрання гетьмана, приймалися на генеральних рад, тобто всіма козаками, а важливі справи вирішувала старшинська рада. Нерідко козацька старшина й полковники не мали єдиного погляду на важливі питання, що, з одного боку, уможлилювало вибір з кількох різних політичних пропозицій, а, з іншого боку, ускладнювало проведення політичних рішень через різномайїття поглядів. У Московській державі всі справи вирішувалися царем і його „приказами”, тобто міністерствами, а найзначущі рішення царя затверджувалися земськими соборами, тобто найзначущими верствами народу. І ніякою незгоди з царем бути не могло, бо тодішні царі й королі вважалися обраними на престол Богом.

ПИТАННЯ:

– Які переваги і недоліки мали державний лад у Гетьманщині та Московщині, порівняно один з одним?

Сприйняття й осмислення нової інформації

Відповідно до рішення Земського собору, до Гетьманщини з Москви було відправлене велике посольство, очолене боярином Василем Бутурліним. 31 грудня 1653 р. посольство дісталось міста Переяслава (сучасний Переяслав-Хмельницький Київської області), де їх урочисто зустрів переяславський полковник. А 1 січня 1654 р. до Переяслава прибули гетьман Богдан Хмельницький, усі полковники, козацька старшина і сила-силенна козаків. 8 січня 1654 р. Богдан Хмельницький зранку провів таємну нараду зі старшиною й полковниками, а об 11 годині ранку розпочалася генеральна рада – загальний козацький збір, на якому також були присутніми значна кількість міщан. На головному майдані міста гетьман виголосив знамениту промову...

Після інсценування „Переяславської присяги” учитель продовжує:

Після цієї промови Богдана Хмельницького козацька старшина й переяславські міщани присягли на вірність московському цареві. Київське православне духовенство відмовилося присягати. Наступними днями з Переяслава до українських міст і козацьких полків прибувала українсько-московська делегація та приводила місцеве населення до присяги.

Треба зазначити, що від присягання московському цареві відмовилися деякі козацькі старшини, у тому числі брацлавський полковник Іван Богун. Їхня відмова вірогідно пов'язана з тим, що вони були прихильниками Українсько-турецького союзу. Так само, як і з інсценування „Вибір Богдана Хмельницького”, ви бачити, що серед козацької старшини були

наявними різні зовнішньополітичні орієнтації. Навіть непохитний авторитет Богдана Хмельницького не змусив їх відмовитися від власної точки зору. Цей факт свідчить, з одного боку, про відсутність злагодності серед керівництва Війська Запорізького, а, з іншого боку, – про демократичність козацького ладу.

Узагальнення та перевірка рівня засвоєння інформації

ПИТАННЯ:

- Які наслідки для гетьманщини мала переяславська угода?
- Чому Іван Богун та деякі інші козацькі старшини відмовилися від присягання московському царю?
- яку позицію ви б обрали на місці козаків, кого б підтримали? Чому?

Сприйняття й осмислення нової інформації

У лютому 1654 р. до Москви прибуло українське посольство, очолене переяславським полковником Павлом Тетерею. Він, як ви пам'ятаєте, керував складанням присяги московському цареві на Переяславській раді. Розпочалися тривалі перемови між царським урядом і гетьманським посольством стосовно умов Українсько-московського союзу. 21 березня цар і боярська дума – нарадчий орган з поважних дворян – затвердили Українсько-московський договір, що отримав назву „Статей Богдана Хмельницького” або „Березневих статей”. 27 березня московський цар видав документ під назвою „Жалована грамота царя Олексія Михайловича гетьману Богдану Хмельницькому та усьому Війську Запорізькому про збереження їхніх прав і вольностей”, що остаточно затверджував Українсько-московський союз. Відповідно до московських традицій, зовні „Жалована грамота” виглядала як документ, за яким цар подарував Війську Запорізькому умови Українсько-московського союзу. Хоча насправді Українсько-московський договір являв собою результат напружених перемов між обома сторонами.

Умови Українсько-московського союзу, так званих „Березневих статей”:

- 1) Гетьманщина має власну окрему територію, до складу котрої входять Київщина, Чернігівщина, Брацлавщина й Східна Волинь;
- 2) Гетьманщина керується власним урядом, непідвладним Московському цареві, з гетьманом на чолі;
- 3) Гетьманщина має власне законодавство;
- 4) Гетьманщина має власну судову систему;
- 5) Гетьман і гетьманський уряд обираються козацтвом;
- 6) Гетьманщина має право проводити самостійну зовнішню політику за умови того, що повідомлятиме царя про іноземні посольства в Україну; це право не поширювалося на відносини з Польщею та Туреччиною: Гетьманщина отримувала змогу зноситися з ними лише за згодою московського царя;
- 7) Військо Запорізьке становить 60 тисяч козаків;
- 8) Московська держава визнає всі традиційні права українських козаків і міщан;
- 9) Московський цар повинен був спеціальним законом („жалованной грамотой”) визнати права українського православного духовенства на маєтки;
- 10) Реєстрове козацьке військо утримується за рахунок гетьманської казни;
- 11) Московське царство зобов'язувалося захищати Гетьманщину від Польщі; Гетьманщина за цей захист повинна була власними силами збирати данину для московського царя.

Перепишіть з дошки визначення поняття „Договір”:

Договір [політичний] – це добровільна угода між двома або кількома незалежними державами у письмовій формі.

Узагальнення та перевірка рівня засвоєння інформації

ПИТАННЯ:

- проаналізуйте зміст „Березневих статей” та визначте їх значення для Гетьманщини
- Укладення союзу з могутнішою державою – крок до посилення України або до поглинення її?

Аналіз результатів праці та повідомлення домашнього завдання

Підіб'ємо підсумки уроку. Сьогодні ми здійснили велику роботу, засвоївши великий за обсягом історичний матеріал. Оскільки нічого незрозумілого в ньому немає, ви можете віднині себе вважати справжніми знавцями історії України козацько-гетьманської доби.

Домашнім завданням буде, по-перше, прочитати повністю параграф 14-ий підручника, по-друге, у зошитах відповісти на питання: „Чому українське православне духовенство відмовилося присягати на Українсько-московський союз?”. Також на початку наступного уроку ми проведемо невеличку самостійну роботу. На ній від вас вимагатиметься викласти ваше особисте розуміння морально-естетичних сенсів історичного матеріалу. Але це ще не все. Будь-ласка, подивіться на ватман, що висить надощці. Я віддаю старості аркуш з такою ж самою таблицею „Українсько-московський союз 1654 р.: політико-правове значення”. Ваше завдання таке: переписати чи відксерокопіювати таблицю та удома продумати відповідь на питання: „Яка ваша точка зору на значення Українсько-московського союзу?”. Таке завдання теж буде в самостійній роботі. Зверніть увагу, мене турбуватиме винятково ваш особистий погляд на це непросте питання.

Спасибі за співпрацю. До побачення!

ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ

Інсценування "Вибір Богдана Хмельницького"

*Перед дошкою виходять два учні. Перший учень звертається до класу, а другий сидить за вчительським столом і робить вигляд, наче щось пише.
І учень (Богдан Хмельницький):*

Ллється кров степами України. Співають кобзарі на великих шляхах сумні пісні про справу українську:

"Зажурилась Україна,
Бо нічим прожити:
Витоптала орда кіньми
Маленькі діти,
Котрі молодії – у полон забрато;
Як заняли, то й погнали
До пана, до хана..."¹

Не можна далі воювати без вірного й надійного союзника. А в чий особі його шукати?

Короля польського, який знову пропонує розпочати мирні переговори, заманюючи нас звабливими обіцянками, щоб укотре зрадити нас?!

¹ Тут і далі твори української народної творчості подаються за виданням: Українська література: Хрестоматія для 10 кл. / Упоряд.: Т. О. Харахоріна, Т. В. Ткачук, В. С. Адаменко. – Донецьк: ВКФ „БАО”, 2001. – 944 с.

Хана кримського, який за допомогу нашому війську забирає в полон козацьких жінок і дітей?! От, навіть, його пан, султан турецький, знову мені кави надіслав, гадаючи, що за якісь ласощі можна купити лицарську гідність козака...

Царя московського, володаря одновірної держави, який іще боїться й союзника свого, короля, й орд кримських?!

Нумо, писарю, викличе до мене Генерального писаря, пана Івана Виговського, та нашого героя, полковника Брацлавського, пана Івана Богуня.

II учень (писар) вибігає за двері. До класу заходять два учня.

I учень (Богдан Хмельницький) звертається до них:

Лицарі мої славетні! Відомо вам, що не здатна Україна більше воювати: знекровлено Військо Запорізьке. Що мені робити?

III учень (Іван Виговський) звертається до гетьмана:

Пане гетьмане, навіщо нам гинути від королівських щабель? Треба укласти мир з його мостивою величністю та, нарешті, отримати спокій.

IV учень (Іван Богун) звертається до гетьмана:

Батько Богдане, навіщо кланятися зрадливому ворогу, королю? Адже є султан турецький, який не змусить нас до ганебного чужинецького підданства.

I учень (Богдан Хмельницький) звертається до них:

А згадайте-но думи:

"Да вже тоді козаки, друзі-молодці, добре дбали,

Руське оченаш читали,

Ляхів, мостивих панів, упень рубали,

Віри християнської на поталу в вічний час не подали".

Тому Війське Запорізьке не має право йти проти нашої віри і лицарської гідності, кланяючись полякам і татарам. Єдиний наш вибір – одновірний православний цар московський!

Актуалізація

- 1) В якому міжнародному становищі знаходилася Україна?
- 2) Україна була знекровленою через нескінченні війни з Польщею та постійне грабування її кримськими і ногайськими ордами.
- 3) Польща відмовлялася від визнання автономії Гетьманщини і готувала чергову війну проти неї.
- 4) Кримський ханат, за чиею спиною знаходилася могутня Туреччина, був готовий раз-у-раз надавати підтримку й Україні, і Польщі, – аби жодна з країн не стала сильнішою за іншу.
- 5) Гетьманщина встановила дипломатичні відносини з Московською державою, щоб підтримати московського царя в боротьбі за польський престол, якщо цар згодиться здобути польську корону.

Сприйняття й осмислення нової інформації

Україні було необхідно знайти вірного союзника для ведення війни з Польщею. Українцям мала змогу допомогти мусульманська Туреччина. Проте союз із Туреччиною означав, що вона надішле по допомогу козакам кримські й ногайські орди, які були ненадійними союзниками. По сусідству з Гетьманщиною знаходилося православне

Московське царство. Релігійна єдність стала безсуперечним аргументом для укладення Українсько-московського союзу.

Для розірвання Польсько-московського союзу, щоб Московське царство стало союзником Гетьманщини, Богдан Хмельницький надіслав до Москви листа, в якому погрожував царю : якщо Московське царство не укладе союз із Гетьманщиною, то Гетьманщина укладе союз із Туреччиною, щоб разом піти війною на Московщину.

ВІДПОВІДІ:

– З одного боку, Московська держава була нейтральною під час Національно-визвольної війни, а з іншого боку – була союзником Польщі в боротьбі проти Кримського ханату.

Узагальнення та перевірка засвоєння інформації

ВІДПОВІДІ:

– Польща вороже ставилася до України. Туреччина – прихильно. Проте її васали – кримські й ногайські татари – були ворогами України. Московщина – нейтрально. Але вона була сильною й однією державою.

– Союзам між Гетьманщиною та іншими державами сприяли й заважили наступні чинники:

1. Миру між Гетьманщиною та Польщею сприяло те, що Військо Запорозьке у війні довело свою здатність до самостійного життя. А заважало те, що поляки, по-перше, жадали поновити панування над Україною, а, по-друге, сповідували іншу релігію.

2. Союзу між Гетьманщиною та Туреччиною сприяла сила останньої. Проте на заваді стояла ворожість до України її васалів, а також й іновірність турків.

3. Союзу між Гетьманщиною та Московщиною сприяла сила й оодновірність останньої. Перешкодою для союзу була угода з Польщею про спільну боротьбу проти Кримського ханату, що часто допомагав Війську Запорізькому.

Сприйняття й осмислення нової інформації

Восени 1653 р. у Москві був скликаний Земський собор – з'їзд багатих підданих московського царя, який ухвалив рішення про приєднання Гетьманщини до Московського царства.

У Гетьманщині не існувало одноосібного керівництва, що обов'язково призводило до тиранії. Визначальні рішення приймалися на генеральних радах, а важливі справи вирішувала старшинська рада. Нерідко козацька старшина й полковники не мали єдиного погляду на важливі питання. Це, з одного боку, уможливлювало вибір з кількох різних політичних пропозицій, а, з іншого боку, ускладнювало проведення політичних рішень через неузгодженість поглядів. У Московській державі всі справи вирішувалися царем, а найзначущі рішення царя затверджувалися земськими соборами.

Узагальнення та перевірка засвоєння інформації

ВІДПОВІДІ:

– Держаний лад Гетьманщини не передбачав одноосібного керівництва, схильного до тиранії. Головним органом влади була Генеральна рада, а постійно діючим для вирішення важливих справ – Рада старшини. Це було перевагою держаного ладу Гетьманщини. А недоліком було неузгодженість поглядів представників старшини і полковників.

– Держаний лад Московщини передбачав одноосібне керівництво (монархія), тобто був схильним до тиранії. Це було недоліком державного ладу. А перевагою була наявність єдиної – царської – точки зору на політику, а також затвердження його частиною народу, що обмежувало царську тиранію.

Сприйняття й осмислення нової інформації

Інсценування "Переяславська присяга"

Виходить I учень (Богдан Хмельницький) і зачитує:

"Панове полковники, осавули, сотники, все Військо Запорізьке! Бог визволив нас із рук ворогів нашого східного православ'я, які хотіли викорінити нас так, щоб навіть ім'я руське не згадувалося на нашій землі. Але нам не можна більше жити без владаря. Ми зібрали відкрити для всього народу раду, щоб ви вибрали собі володаря з чотирьох владарів. Перший – цар турецький, який багато разів запрошував нас під свою владу; другий – хан кримський; третій – король польський; четвертий – православний Великої Русі, цар східний. Турецький цар – бусурман, і ви самі знаєте, яких утисків зазнають брати наші від невірних. Кримський хан також бусурман. ...Про утиски з боку польських панів і згадувати нема потреби... А православний християнський цар східний одного з нами грецького благочестя... Окрім царської високої руки, ми не знаємо благополучнішого притулку; а буде хто з нами тепер не в згоді, той – куди хоче: вільна дорога".

Учитель: Залунали вигуки серед козацтва (I, II, III і IV учні):

„Волимо під царя східного! Краще нам померти в нашій благочестивій вірі, ніж дістатися поганцям, ворогам Христовим”.

Учитель: Переяславський полковник (II учень) запитав їх: „Чи всі так волите?”

Учитель: А козаки відповіли (III і IV учні): „Усі”

Після цього Богдан Хмельницький і козацька старшина зажадали від московських послів, аби вони присягли за царя. Московські послы відмовилися присягати. Вони пояснювали це тим, що польські королі не дотримуються своїх обіцянок, а слово царське непоорушне.

Все одно козацька старшина й переяславські міщани присягли на вірність московському цареві. Київське православне духовенство відмовилося присягати. Наступними днями з Переяслава до українських міст і козацьких полків прибувала українсько-московська делегація та приводила місцеве населення до присяги.

Треба зазначити, що від присягання московському цареві відмовилися деякі козацькі старшини, у тому числі брацлавський полковник Іван Богун. Отже, серед козацької старшини були наявними різні зовнішньополітичні орієнтації. Навіть непохитний авторитет Богдана Хмельницького не змусив їх відмовитися від власної точки зору. Цей факт свідчить, з одного боку, про відсутність злагоди серед керівництва Війська Запорізького, а, з іншого боку, – про демократичність козацького ладу.

Узагальнення та перевірка засвоєння інформації

ВІДПОВІДІ:

Сприйняття й осмислення нової інформації

У лютому 1654 р. до Москви прибуло українське посольство, очолене переяславським полковником Павлом Тетерею. Після тривалих перемовин між царським урядом і гетьманським посольством 21 березня цар і боярська дума затвердили Українсько-московський договір, що отримав назву „Статей Богдана Хмельницького” або „Березневих

статей”. 27 березня московський цар видав документ під назвою „Жалована грамота царя Олексія Михайловича гетьману Богдану Хмельницькому та усьому Війську Запорізькому про збереження їхніх прав і вольностей”, що остаточно затверджував Українсько-московський союз.

Учні усвідомлюють умови Українсько-московського союзу, так звані „Березневі статті”:

1) Гетьманщина має власну окрему територію, до складу котрої входять Київщина, Чернігівщина, Брацлавщина й Східна Волинь;

2) Гетьманщина керується власним урядом, непідвладним Московському цареві, з гетьмангом на чолі;

3) Гетьманщина має власне законодавство;

4) Гетьманщина має власну судову систему;

5) Гетьман і гетьманський уряд обираються козацтвом;

6) Гетьманщина має право проводити самостійну зовнішню політику за умови того, що повідомлятиме царя про іноземні посольства в Україну; це право не поширювалося на відносини з Польщею та Туреччиною: Гетьманщина отримувала змогу зноситися з ними лише за згодою московського царя;

7) Військо Запорізьке становить 60 тисяч козаків;

8) Московська держава визнає всі традиційні права українських козаків і міщан;

9) Московський цар повинен був спеціальним законом („жалованной грамотой”) визнати права українського православного духовенства на маєтки;

10) Реєстрове козацьке військо утримується за рахунок гетьманської казни;

11) Московське царство зобов'язувалося захищати Гетьманщину від Польщі; Гетьманщина за цей захист повинна була власними силами збирати данину для московського царя.

Учні переписують з дошки визначення поняття „Договір”:

Договір [політичний] – це добровільна угода між двома або кількома незалежними державами у письмовій формі.

Чому Україна була змушена укласти союз із могутнішою за неї державою, а не рівною за силою?

Укладення союзу з могутнішою державою – крок до посилення України або до поглинення її?

Повідомлення домашнього завдання

1. Прочитати повністю §14 підручника;

2. У зошитах відповісти на питання: „Чому українське православне духовенство відмовилося присягати на Українсько-московський союз?”;

– Підготуватися до самостійної роботи, що складатиметься з наступних завдань: викласти особисте розуміння морально-естетичних сенсів історичного матеріалу; відповісти на питання: „Яка ваша точка зору на значення Українсько-московського союзу?”, за наданою таблицею „Українсько-московський союз 1654 р.: політико-правове значення”.

4. СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

(зразок)

Тема уроку: Причини й фактори розгортання Національно-визвольної війни середини XVII ст. Богдан Хмельницький
(розробка студентки 4 курсу К. Басіч)

Пізнавальні завдання репродуктивного характеру.

1. Оберіть правильний варіант відповіді:

1. *Основною рушійною силою визвольної війни було:*

- а) селянство;
- б) козацтво;
- в) духовенство.

2. *Від свого батька Б. Хмельницький успадкував слободу:*

- а) Кам'яний затон;
- б) Суботів;
- в) Княжі Байраки.

3. *Видатного українського полководця, якого Б. Хмельницький уважав своєю правою рукою, звали:*

- а) Іван Барабаш;
- б) Петро Могила;
- в) Максим Кривоніс.

2. Чи згодні ви з таким твердженням (так чи ні)?

Національно-визвольна війна українського народу мала національний, релігійний та антифеодальний характер

- а) так; б) ні.

3. Чи згодні ви з таким визначенням (так чи ні)?

Магдебурзьке право – це право окремих міст на самоврядування.

- а) так; б) ні.

4. З приведених визначень оберіть правильне.

Шляхта – це:

- а) окремий підрозділ польського війська;
- б) привілейована верства населення;
- в) козацькі низи, які не мали свого майна.

5. Дайте відповідь на питання:

1. Яку віру сповідував Б. Хмельницький?

2. Якими іноземними мовами володів Б. Хмельницький?

6. Розкажіть, яке непорозуміння мав Б. Хмельницький з Даніелем Чаплинським.

7. Скажіть, яку пораду дав Владислав IV Б. Хмельницькому, коли той приходив до нього скаржитися на Д. Чаплинського.

8. Поясніть, з якою метою польський король у 1646 р. надав козацьким послам привілей, корогву, гетьманську булаву та гроші на будівництво човнів.

9. Розкажіть, що трапилось з Б. Хмельницьким у битві під Цецорою.

10. Розкажіть, яку справу мав Б. Хмельницький у Франції в 1645 р.

6. Дайте визначення понять:

Феодально-кріпосницький лад, національно-визвольна війна, Річ Посполита, Запорозька Січ, Сотник, „Чайка”.

7. Визначте характер, завдання та рушійні сили Національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст.

13. Розкажіть про національні, релігійні та класові причини Визвольної війни українського народу під проводом Б. Хмельницького.

8. Складіть короткий переказ біографії Б. Хмельницького (до початку визвольної війни) та розкажіть про його особисті причини розв'язання повстання.

Практичні завдання репродуктивного характеру

1. Підпишіть на контурній карті назви держав та народів, з якими межували українські землі в середині XVII ст.

2. Накресліть лінію часу й розв'яжіть хронологічне завдання:

Вирахуйте, скільки років пройшло від початку польської епохи на українських землях до початку Національно-визвольної війни

[Власов В., Данилевська О. Зошит до підручника з історії України для 8 класу. – К., 2008. – С. 34].

3. Розташуйте в хронологічній послідовності такі події:

а) початок Визвольної війни;

б) утеча Б. Хмельницького на Запоріжжя;

в) напад Д. Чаплинського на хутір Суботів;

г) поїздка Б. Хмельницького до Польщі зі скаргою на чигиринського підстаросту;

г) ув'язнення Б. Хмельницького.

1.____2.____3.____4.____5.____

2. Поміняйте місцями виділені слова так, щоб зміст тексту відповідав історичним фактам.

У 1648 році Богдан Хмельницький підняв повстання проти поляків. На це в нього були власні мотиви. Зазнавши кривду від чигиринського підстарости Філона Джеджалія, Хмельницький звернувся зі скаргою до короля, але той не зміг йому допомогти. Тоді Богдан Хмельницький почав готуватися до повстання. У цій справі його підтримали Максим Кривоніс, Даніель Чаплинський, Федір Вешняк, Олександр Конецпольський та Іван Богун. Але як тільки коронний хорунжий Данило Нечай довідався про підготовку повстання, то одразу ж наказав заарештувати Хмельницького.

Пошукові завдання та проблемні питання

1. Як, на вашу думку, чи була неминучою Визвольна війна? Якщо була їй альтернатива, то яка? Доведіть свою точку зору.

2. Поясніть, чому саме повстання Б. Хмельницького ввійшло в українську історію як Національно-визвольна війна; чим воно відрізнялося від попередніх селянсько-козацьких повстань 20 – 30 рр. XVII ст.

3. Поясніть, яким чином польський король Владислав IV, сам про те не здогадуючись, посприяв розгортанню українського повстання.

Ціннісно-сміслові завдання (оцінні) завдання

1. Відомо, що Б. Хмельницький мав особисті причини розпочати повстання. Як, на ваш погляд, чи мав він моральне право розпочинати війну через власні мотиви, війну, яка зруйнувала сотні тисяч людських доль? Обґрунтуйте думку.

2. Як ви вважаєте, чи був Б. Хмельницький справжнім патріотом своєї Вітчизни? Обґрунтуйте свою точку зору, спираючись на факти з біографії українського гетьмана.

3. Відомо, що однією з причин Національно-визвольної війни була релігійна ворожнеча між поляками та українцями. Як ви вважаєте, чому православна віра в ті часи мала таке велике значення для українського народу? Дайте розгорнуту відповідь.

Тема уроку: Переможні битви початку Національно-визвольної війни

Пізнавальні завдання репродуктивного характеру

1. Оберіть правильний варіант:

1. Готуючись до тривалої війни з Річчю Посполитою, Б. Хмельницький вирішив заручитися підтримкою:

- а) московського царя;
- б) молдавського володаря;
- в) кримського хана.

2. Після звільнення Запорозької Січі козаки обрали Б. Хмельницького:

- а) кошовим отаманом;
- б) гетьманом;
- в) князем українським.

3. Під час переговорів з представниками Польщі на першому етапі війни Б. Хмельницький вимагав:

- а) заміни польського короля;
- б) зміни політичної системи Речі Посполитої;
- в) відміни „Ординації” 1638 р. та повернення Війську Запорозькому давніх прав і привілеїв.

2. Чи згодні ви з таким твердженням? (так чи ні):

1. Бахчисарай – це столиця Туреччини.

а) так; б) ні.

2. Кодак – це фортеця на березі Дніпра.

а) так; б) ні.

3. З наведених визначень оберіть правильне:

Микитин Ріг – це:

- а) місце першої перемоги поляків над Хмельницьким;
- б) місце розташування Запорозької Січі в часи Визвольної війни;
- в) резиденція коронного гетьмана Миколая Потоцького.

4. Дайте відповідь на питання:

1. У формі якої геометричної фігури будувався козацький табір?

2. У якому році відбулася битва під Корсунем?

3. Кому поляки доручили ведення переговорів з Б. Хмельницьким після перших перемог українського гетьмана?

4. Хто командував польськими військами в битві під Жовтими водами?

5. Поясніть, чому Московське царство становило загрозу для Б. Хмельницького.

6. Розкажіть, чому реєстрові козаки вбили І. Барабаша та І. Караїмовича.

7. Розкажіть, з якою метою Б. Хмельницький у 1648 р. прибув до Бахчисарая.

8. Розкажіть, чому М. Кривоносу не вдалося здобути м. Кам'янець-Подільський.

9. Поясніть, чому козаки хотіли розірвати союз з кримськими татарами.

10. Дайте визначення понять: кошовий отаман, військові клейноди, коронний гетьман, авангард, герц, посполите рушення.

11. Розкажіть про початок Визвольної війни та перші перемоги Б. Хмельницького (битви під Жовтими Водами й Корсунем).
12. Охарактеризуйте зміст польсько-українських переговорів та розкажіть про розгортання бойових дій на українських землях (до битви під Пилявцями).
13. Розкажіть про битву під Пилявцями та розгортання бойових дій після неї (до укладення перемир'я).

Практичні завдання репродуктивного характеру

1. Skorиставшись картою в підручнику або атласі, виконайте завдання.

Запишіть назви історико-географічних об'єктів (зі сходу на захід), якими проходив шлях переможного війська Богдана Хмельницького в 1648 р.

[105, с. 36].

2. Розташуйте уривки з джерел, присвячених битвам Національно-визвольної війни 1648 р., у хронологічній послідовності, уписавши цифри у віконця. Назвіть події.

А. □ „І травня на 16 день зранку в гетьмана Миколая Потоцького з татарами і козаками був бій. І татари, і козаки навмисно почали буцімто від тих ратних людей бігти, а гетьман Потоцький зі своїм військом кинувся за ним. І гетьмана, і польських ратних людей у тих тісних місцях усіх побили і в полон забрали”.

Б. □ „Польських ратних людей свавільні козаки, з'єднавшись разом з татарами, усіх побили, а інших у полон захопили, а гетьманського сина – Потоцького – узяли в полон живим. І реєстрові козаки перейшли до тих же свавільних козаків і татар”.

В. □ „Доки радилися, корогви з полка воеводи брацлавського почали нападати на орду. Здійнялася така паніка, що в полі залишилося біля половини війська. Інші невідомо куди поділися. Після цієї гарячності у війську настала така байдужість, що деякі ніяк не хотіли йти в бій: одні – на підставі відсутності наказів від полковників, другі – через малочисельність війська під корогвами, треті – не бажаючи битись без своїх ротмістрів, яких не було при корогвах” [105, с. 35 – 36].

3. Skorиставшись підручником, підготуйте стислий конспект цього параграфа.

Намалюйте схематично:

1) битву під Жовтими Водами. *Схема:*

2) битву під Корсунем. *Схема:*

3) Пилявецьку битву. *Схема:*

Пошукові завдання та проблемні питання

1. На ваш погляд, у чому полягає історичне значення битви під Жовтими Водами? Обґрунтуйте свою точку зору.

2. Як ви вважаєте, чому Б. Хмельницький, здобувши великі перемоги, пройшовши зі своїм військом до самої Вісли, раптово повернув назад, не скориставшись внутрішніми протиріччями в Польщі для здобуття остаточної перемоги над поляками? Обґрунтуйте свою точку зору.

3. На ваш погляд, у чому полягає історичне значення битви під Корсунем? Обґрунтуйте свою точку зору.

4. Чому, на вашу думку, Іслам-Гірей погодився вступити в союз з козаками? Які засоби тиску на кримського хана мав при собі Б. Хмельницький? Обґрунтуйте свою точку зору.

5. На ваш погляд, у чому полягає історичне значення битви під Пилявцями? Обґрунтуйте свою точку зору.

6. Яку мету ставив перед собою Б. Хмельницький на першому етапі визвольної війни? Чи відповідала вона інтересам українського народу? Дайте розгорнуту відповідь.

7. Як ви вважаєте, у чому полягала запорука успішних бойових дій Б. Хмельницького на початковому етапі Визвольної війни? Дайте розгорнуту відповідь.

Ціннісно-сміслові (оцінні) завдання

1. Чим, на ваш погляд, був викликаний масовий героїзм козаків та їхня готовність боротися з поляками? Дайте розгорнуту відповідь.
2. Розпочавши війну проти одного ворога – поляків, Б. Хмельницький вступив у союз з іншим ворогом – кримськими татарами. Останні, незважаючи на союзні умови, грабували українські землі, убивали людей, збирали ясир. Козаки хотіли розірвати союз, але Б. Хмельницький не дав цього зробити. Як ви оцінюєте такі дії українського гетьмана? Дайте розгорнуту відповідь.
3. Як ви вважаєте, чи був Богдан Хмельницький гідний того, щоб очолити національно-визвольну боротьбу? Які якості, на ваш погляд, зробили його лідером українського повстання? Дайте розгорнуту відповідь.

Тема уроку: Розгортання Національно-визвольної боротьби (1649 – 1651)

Пізнавальні завдання репродуктивного характеру

1. Назвіть, під яким ім'ям згадується в народній пісні видатний український полковник, герой Національно-визвольної війни Станіслав Морозовицький.
2. Оберіть правильний варіант:
 1. Катострофічного розгрому військо Б. Хмельницького зазнало:
 - а) під Білою Церквою;
 - б) під Зборовом;
 - в) під Берестечком.
 2. Результатом першої поразки козаків стало підписання:
 - а) Зборівського миру;
 - б) Білоцерківського миру;
 - в) Варшавського миру.
 3. Битва під Берестечком відбулася:
 - а) у червні 1651 р.;
 - б) наприкінці 1649 р.;
 - в) улітку 1650 р.
 3. З наведених тверджень оберіть правильне:
Молдавський похід 1650 р. – це:
 - а) збройний виступ спільних українсько-татарських сил проти Молдавії;
 - б) спроба об'єднаних польсько-молдавських сил здійснити раптовий напад через Молдавію на українські землі;
 - в) напад поляків на Молдавію (союзницю Хмельницького).
 4. Чи згодні ви з таким визначенням? (так чи ні):
 1. Сейм – це вищий законодавчий орган влади в Польщі:
 - а) так; б) ні).
 2. Ясси – це столиця Литви:
 - а) так; б) ні).
 5. Дайте відповідь на питання:
 1. Як звали сина Богдана Хмельницького, який одружився з донькою молдавського володаря?
 2. Як називалися реєстрові козаки, які були виписані з реєстру?
 6. Поясніть, чому Б. Хмельницький залишив козацький табір у битві під Берестечком.
 7. Поясніть, чому молдавський володар, який був союзником Польщі, погодився видати свою доньку заміж за сина Б. Хмельницького.
 8. Поясніть, з якою метою Б. Хмельницький залишив козацький табір під Збаражем.
 9. Розкажіть, що змусило Б. Хмельницького зупинити Зборівську битву.
 10. Розкажіть, якою була реакція українського народу на умови Білоцерківського миру.

11. Дайте визначення понять: універсал, ясир, реєстрові козаки, артилерія, гусари.
12. Розкажіть про Зборівську битву та її наслідки (Зборівський мир та його умови).
13. Розкажіть про Молдавський похід та його наслідки (молдавсько-український союз та його умови).
14. Розкажіть про битву під Берестечком та її наслідки (Білоцерківський мир та його умови).

Практичні завдання репродуктивного характеру

1. Скориставшись картою в підручнику чи атласі, дайте відповідь на питання:
 - а) по яких історико-географічних об'єктах проходив шлях Б. Хмельницького в 1649 р.? Де проходили вирішальні битви кампанії? Покажіть на карті;
 - б) де проходили основні події військової кампанії 1651 р.? На території яких історико-географічних регіонів України вони проходили?
 [Власов В., Данилевська О. Зошит до підручника з історії України для 8 класу. – К., 2008. – С. 37].
2. Скориставшись підручником, складіть розгорнутий план до § 16.
3. Розташуйте в хронологічній послідовності, уписавши в клітинки відповідні букви: □ □ □ □ □
 А. Битва під Берестечком; Б. Молдовський похід; В. Зборівський мир;
 Г. Білоцерківський мир; Д. Зборівська битва.
4. Установіть зв'язок між цифрами першої та буквами другої колонки. Зв'язок позначте стрілкою:
 - 1) Януш Радзивілл; а) польський король;
 - 2) Василь Лупул; б) кримський хан;
 - 3) Іслам-Гірей; в) молдавський господар;
 - 4) Ян Казимір; г) литовський канцлер;
 - 5) Миколай Потоцький; ґ) київський воєвода;
 - б) Адам Кисіль. д) коронний гетьман.
5. Намалюйте схематично битву під Берестечком та визначте її історичне значення.

Схема:

2. З переліку умов, наведених нижче, відокремте ті, які стосувалися Зборівського миру, від тих, які стосувалися Білоцерківського миру. Упишіть цифри у відповідні колонки:

Зборівський мир	Білоцерківський мир

- 1) кількість реєстрового козацького війська – 40 тис.;
- 2) „випищики” повинні були повернутися до своїх колишніх панів як кріпаки;
- 3) козаки мали право жити в трьох воєводствах – Київському, Брацлавському та Чернігівському; запроваджувалося козацьке самоврядування;
- 4) козацький реєстр – 20 тис.;
- 5) київський митрополит ставав членом сейму;
- 6) український гетьман зобов'язувався розірвати союз з Кримом і відіслати з українських земель татарські загоны;
- 7) він позбавлявся права дипломатичних зносин з іноземними державами;
- 8) справа унії повинна бути вирішена на сеймі;
- 9) шляхта діставала право займати свої землі й усякі „пожитки”;
- 10) у Києві езуїтам було заборонено засновувати свої школи;
- 11) оголошувалася амністія православної шляхті, яка брала участь у повстанні, з поверненням конфіскованого майна.

Пошукові завдання та проблемні питання

1. Поясніть, чому шлюб між сином Б. Хмельницького та донькою молдавського господаря мав, на думку гетьмана, велике значення в справі українського державотворення. Які умови, окрім військово-політичного союзу, він створював? Обґрунтуйте свою точку зору.

2. На ваш погляд, чому кримський хан пішов на мирну угоду з Польщею під час Зборівської битви? У чому полягала сутність його політики відносно поляків та українців. Обґрунтуйте свою точку зору.

3. На ваш погляд, у чому полягає значення Зборівської битви та Зборівського мирного договору для творення Української козацької держави? Обґрунтуйте свою точку зору.

4. На вашу думку, у чому полягає історичне значення битви під Берестечком для українського народу? Дайте розгорнуту відповідь.

5. Прочитайте текст та поясніть дії українського гетьмана.

„У 1650р. Б. Хмельницький відправив до Константинополя своїх послів – Антона Ждановича та Павла Яненка-Хмельницького. Вони повинні були повідомити про згоду гетьмана прийняти турецьку протекцію.

11 листопада 1650 р. гетьман відправив через назаретського митрополита Гавриїла лист до царя з проханням про прийняття України під протекцію Росії.

14 лютого до Москви прибули польські послы С. Витовський та К. Обуховський. Вони привезли царю 15 копій грамот хана Іслам-Гірея до Богдана Хмельницького, листи останнього хану й султану та інші дипломатичні документи. Ці папери засвідчували, що Хмельницький писав „і до турського царя, і до угорського короля, і до волозького володаря і їм присягав”.

Ціннісно-сміслові (оцінні) завдання

1. Прочитайте текст.

„У лютому 1649 р. відбулися переговори між Б. Хмельницьким та польською комісією на чолі з Адамом Киселем. Під час цих переговорів гетьман рішуче заявив: „З той комісії нічого не будет; тепер война маєт бути. Виворочу вас всіх, ляхів, вгору нагами і потопчу так, що будете под ногами моїми”; „виб'ю з лядської неволі народ весь руський”; „Досить нам на Україні і Подолі і Волині; тепер досить достатаку в землі і князівстві своїм по Львов, Холм і Галич. А ставши на Віслі, скажу дальшим ляхам: сидіте, мовчіте ляхи. Туди я загоню більш можних ляхів, дуків і князів. А будуть мі за Віслою брикати, знайду я їх там напевне”.

Як ви вважаєте, що вплинуло на формування у свідомості українського гетьмана нового бачення мети повстання? У чому полягала сутність „нового бачення”? Дайте розгорнуту відповідь.

2. Як ви оцінюєте молдавський похід Б. Хмельницького з моральної точки зору? Дайте розгорнуту відповідь.

3. Дайте свою оцінку історичній особистості Богдана Хмельницького.

4. Уявіть себе на місці українського селянина часів Національно-визвольної війни та висловіть своє ставлення до політики Богдана Хмельницького саме з цієї позиції.

5. Уявіть, що ви – соратник Богдана Хмельницького й що саме до вашої думки прислуховується український гетьман. Яку пораду ви дали б йому під час Зборівської битви, битви під Берестечком, Молдавського походу, під час підписання Зборівського та Білоцерківського мирних договорів. Узагалі, що ви хотіли б змінити, а що хотіли б залишити в політиці Богдана Хмельницького? Дайте розгорнуту відповідь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Abraham H. Maslow. Eupsychian Management: A Journal, R. Irwin, Homewood. Illinois, 1965. – p. 136.
2. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik. – Stuttgart. 1962. – S. 91, 115.
3. Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 6 bis 13. – Hessisches Kultusministerium. – 2007.
4. Murrey H. A. Exploration in Personality. – N. Y., 1938.
5. Актуальные проблемы современной исторической науки : [круглый стол] // Вопр. истории. – 1992. – № 8/9. – С. 159–166.
6. Абишева А. К. Проблема “Я” в философии и психологии / Абишева А. К. // Филос. науки. – 2002. – № 6. – С. 90–99.
7. Абрамс К. Аффективное развитие / К. Абрамс // Одаренные дети : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М., 1991. – С. 319–347.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
9. Агибалова Е. В. Методическое пособие по истории средних веков : пособие для учителя / Е. В. Агибалова, Г. М. Донской. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 334, [2] с.: ил.
10. Агібалова К. В. Всесвітня історія. Середні віки : проб. підруч. для 7 кл. серед. шк. / К. Агібалова, Г. Донської, В. Духопельников ; за ред. М. О. Рудя. – К. : Освіта, 1995. – 368 с.
11. Адлер А. Индивидуальная психология, её гипотезы и результат / А. Адлер // Психология личности : [в 2 т. : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 163–178.
12. Айзенк М. Психология для начинающих / М. Айзенк. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.: ил.
13. Актуальные проблемы современной исторической науки : [круглый стол] // Вопр. истории. – 1992. – № 8/9. – С. 159–166.
14. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учащихся / [О. И. Бахтина, Н. К. Боголюбова, Н. И. Ворожейкина и др.]. ; под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
15. Алексашкина Л. Н. Дидактические аспекты преподавания истории / Л. Н. Алексашкина // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 11–16.
16. Алексашкина Л. Н. Стандарты по истории: путь в школу / Л. Н. Алексашкина // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 14–21.
17. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В. Г. Алексеева // Сов. педагогика. – 1981. – № 8. – С. 61–69.
18. Алексюк А. М. Загальні методи навчання / А. М. Алексюк. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Рад. шк., 1981. – 206 с.
19. Альтшуллер Г. С. Как стать гением : жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.: ил.
20. Амонашвілі Ш. О. До школи – у шість років / Ш. О. Амонашвілі // Педагогічний пошук : кн. для вчителя : [зб. ст. вчителів-новаторів : пер з рос. / упоряд. І. М. Баженова]. – К., 1988. – С. 3–46.
21. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
22. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 326 с.
23. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

24. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
25. Андреев Д. Л. Роза мира : метафилософия истории / Даниил Андреев. – М. : Руссико, 1991. – 286 с.
26. Андреева В. М. Інновації на уроках : методич. пам'ятка вчителя / Андреева В. М. // Історія та правознавство. – 2004. – № 20(24). – С. 1–8.
27. Андрюсев Б. Е. Опорные конспекты по истории древнего мира : 5 кл. : пособие для учителя / Б. Е. Андрюсев. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2001. – 96 с.
28. Андрюсев Б. Е. Опорные конспекты по истории средних веков : 6 кл. : пособие для учителя / Б. Е. Андрюсев. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2001. – 96 с.
29. Андрющук А. О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховному закладі / А. О. Андрющук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 86–89.
30. Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253, [2] с.
31. Анискович С. Древнее Двуречье и Передняя Азия : урок-викторина /Анискович С. // История : еженедел. прил. к газ. “Первое сентября”. – 1996. – № 6. – С. 9–10.
32. Антология педагогической мысли : в 3 т. – М. : Высш. шк., 1988– .
Т. 2 : Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / сост. Н. Н. Кузьмин. – 1989. – 463 с.: ил.
33. Архангельский Л. М. Социально-этические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 221 с.
34. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л. М. Архангельский. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
35. Архив К. Д. Ушинского : [в 4 т.] / сост. В. Я. Струминский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959– . –
Т. 2 : Статьи и материалы К. Д. Ушинского периода его редакторской деятельности в “Журнале Министерства народного просвещения” (1860–1861 гг.) по вопросам германского воспитания и русской школы середины XIX в. – 1960. – 464 с.
36. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
37. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
38. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
39. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : (метод. основы) / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
40. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
41. Балл Г. О. Категорія особистості у психології : спроби впорядкування поняттєвого поля [Електронний ресурс] / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методол. семінару АПН України, 19 берез. 2008 р. – С. 103–109. – Режим доступу : http://www.georgyball.narod.ru/Kategoriya_osobystosty_u_psykhologiy.doc
42. Бандровський О. Історія стародавнього світу. 6 клас : підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Бандровський, В. Власов. – К. : Генеза, 2006. – 255 с.
43. Бандровський О. Г. Від “еволюції” до “цивілізації” (Вузлові проблеми викладання історії стародавнього світу в середніх школах) / Олександр Бандровський // Історія в шк. України. – 2005. – № 2. – С. 3–6.
44. Бандровський О. Г. Історія стародавнього світу. 6 клас : робочий зошит / О. Г. Бандровський. – К. : Генеза, 1998. – 56 с.

45. Бандровський О. Г. Методика викладання історії стародавнього світу в середній школі : навч. посіб. / Бандровський О. Г. – Л. : Афіша, 2002. – 328 с.
46. Баханов К. Возможности нестандартного урока / К. Баханов // Воспитание шк. – 1990. – № 4. – С. 13.
47. Баханов К. Втілення ідеї “занурювання” в практику навчання історії в школі / Костянтин Баханов // Історія в шк. – 2000. – № 11/12. – С. 34–37.
48. Баханов К. Групова робота на уроках історії / Костянтин Баханов // Історія в шк. України. – 1998. – № 3. – С. 38–43.
49. Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти : в пошуках оптимального варіанту / Костянтин Баханов // Історія в школах України. – 2003. – № 1. – С. 8–11 ; № 2. – С. 6–9.
50. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : вчителям, студ., викл. / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 159 с. : іл.
51. Баханов К. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти / Баханов К. – Донецьк : ТВО “Юго-Восток” ЛТД, 2005. – 226 с.
52. Баханов К. Орієнтуватися на результат навчання : (за матеріалами установчого семінару “Навчальні програми для 12-річної школи” / Костянтин Баханов // Історія в шк. України. – 2004. – № 1. – С. 4–5.
53. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія / К. О. Баханов. – Донецьк : ТВО “Юго-Восток ЛТД”, 2005. – 384 с.
54. Баханов К. О. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів. Історія України. 7 клас : посіб. для учителів та учнів / К. О. Баханов // Історія України. – 2003. – лип. (№ 25–28). – С. 51–93.
55. Баханов К. Шляхом інноваційного навчання / Костянтин Баханов // Історія в шк. України. – 1999. – № 4. – С. 19–25.
56. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С. 80–160.
57. Бердяев Н. О назначении человека / Николай Бердяев. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 478, [1] с. – (Философия. Психология : ФП).
58. Бердяев Н. Смысл истории / Н. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 173 с.
59. Берн Э. Игры в которые играют люди : психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры : психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Эрик Берн ; общ. ред. М. С. Мацковского. – М. : Спец. лит., 1996. – 400 с.
60. Бернадский В. Н. Методы преподавания истории в старших классах : стенография лекций, прочитанных в 1938–1939 учеб. г. ; Ленингр. гор. ин-т усовершенствования учителей, ист. ф-т / В. Н. Бернадский. . – Л. : [Б. и.], 1939. – 148 с.
61. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / Бершадский М. Е., Гузев В. В. ; Каф. образоват. технологий АПКПРО. – М. : Центр “Пед. поиск”, 2003. – 256 с.
62. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
63. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.
64. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
65. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / О. В. Сухомлинська (ред.) ; АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. – К., 1997. – С. 8–11.
66. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех // Рад. шк. – 1991. – № 5. – С. 40–47.
67. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. ; М-во освіти і науки України ; Ін-т змісту і метод. навч. – К. : [Б. в.], 1998. – 204 с.

68. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность : (философские раздумья о жизненных проблемах) / В. С. Библер // Этическая мысль : [науч.-публицист. чтения] / редкол.: А. А. Гусейнов и др. – М., 1990. – С. 16–57.
69. Библер В. С. Школа “диалога культур” / В. С. Библер // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29–34.
70. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок ; пер. Е. М. Лысенко ; прим. и ст. А. Я. Гуревича. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
71. Боголюбов Л. Н. Развитие у учащихся умений применять теоретические знания / Л. Н. Боголюбов // Повышение эффективности преподавания обществоведения : пособие для учителя / сост. А. И. Матвеев ; под ред. Л. Н. Боголюбова, М. М. Винокуровой. – М., 1986. – С. 55–82.
72. Боголюбов Л. Н. О формах учебных занятий по обществоведению / Л. Н. Боголюбов // Преподавание истории в шк. – 1985. – № 6. – С. 42–48.
73. Боголюбов Л. Н. Идеиное воспитание на уроках истории / Л. Н. Боголюбов. – М. : Просвещение, 1981. – 208 с.
74. Богоявленский Б. Новая концепция исторического образования: плохоусвоенный “предшествующий опыт” / Борис Богоявленский // История : еженедел. прил. к газ. “Первое сентября”. – 2000. – март (№ 11). – С. 15–16.
75. Богоявленский Б. История: во-первых, во-вторых, в-третьих / Б. Богоявленский, К. Митрофанов // История : еженедел. прил. к газ. “Первое сентября”. – 1994. – № 27. – С. 3.
76. Богоявленский Б. Д. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные проблемы / Б. Д. Богоявленский, К. Г. Митрофанов // Преподавание истории в шк. – 1995. – № 3. – С. 29–41.
77. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
78. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоняжевиной. – М., 1972. – С. 7–44.
79. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исслед. / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
80. Болгаріна В. С. Ідеал: цінність і духовний вектор / В. С. Болгаріна, Ю. І. Терещенко // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / О. В. Сухомлинська (ред.) ; АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. – К., 1997. – С. 16–19.
81. Большаков В. П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры) / В. П. Большаков. – Великий Новгород : Новгород. гос. ун-т, 2002. – 112 с.
82. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный образовательный процесс : сущность, содержание, технологии : [материалы конф. шк.-лаб., март., май 1995] ; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Ростов н/Д гор. упр. образования, Науч.-метод. центр образования. Шк.-лаб. № 77г. Ростова н/Д ; редкол.: / Е. В. Бондаревская (гл. ред.) и др. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 1995 (1996). – 285 с.
83. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Булат, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени).
84. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно- ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.
85. Бондаренко Г. В. Історичне пізнання: питання теорії і практика / Г. В. Бондаренко. – Луцьк : Ред. вид. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 226 с.
86. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. /

- О. В. Сухомлинська (ред.) ; АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. – К., 1997. – С. 21–25.
87. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301, [2] с.
 88. Бунятян К. П. Історія стародавнього світу : пробний підручник для 6 класу середніх загальноосвітніх шкіл / К. П. Бунятян, В. М. Зубар, С. І. Селіцька. – К. : Либідь, 1997. – 239 с.
 89. Быковская С. Н. Подведение учащихся к мировоззренческим выводам на обобщающих уроках / С. Н. Быковская // Пути усиления мировоззренческой направленности преподавателей истории. – К., 1990. – С. 34–39.
 90. Бютон М. Методы работы в классе / М. Бютон, Б. Дуссен // Управление школой. – 1997. – № 21. – С. 22–23.
 91. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе Учение о методах. Теория урока / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1968. – 431 с.
 92. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с. : ил.
 93. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение / К. Я. Вазина. – Н. Новгород : Б. и., 1991. – 119, [3] с., [18] л. ил.
 94. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід : (дидактич. аспект) : для працівників від. освіти, кер. та вчителів шк., студ. / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
 95. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховский ; Луган. гос. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
 96. Вашуленко М. В основі – базові потреби дитячої особистості / М. Вашуленко // Пед. газ. – 1999. – № 2. – С. 4.
 97. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2003. – 1426 с.
 98. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. / В. К. Вилюнас – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
 99. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283, [2] с.
 100. Власов В. С. Вступ до історії України : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. С. Власов, О. М. Данилевська ; за заг. ред. Мицика Ю. – К. : Генеза, 2002. – 248 с. : іл., карти.
 101. Власов В. Історія України : 8 клас : зошит для тематич. оцінювання навчальних досягнень учнів / В. Власов ; за ред. Ю. А. Мицика. – К. : А.С.К., 2001. – 80 с.
 102. Власов В. С. Наукові пошуки та суперечності через призму уроків історії України в 7 класі / В. С. Власов // Історія в шк. України. – 2002. – № 5. – С. 5–7.
 103. Власов В. С. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. С. Власов ; за ред. Ю. А. Мицика. – К. : Генеза, 2004. – 280 с.
 104. Власов В. С. Історія України. 8 клас. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / В. С. Власов ; за ред. Ю. А. Мицика [упоряд. карт та іл. В. Власов]. – К. : Генеза, 2008. – 304 с.
 105. Власов В. Зошит до підручника “Історія України”. 8 клас / В. Власов, О. Данилевська. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 72 с.
 106. Власов В. Урок тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: що і як оцінювати / В. Власов // Історія в шк. України. – 2003. – № 2. – С. 11–14.
 107. Войтыла К. Основания этики / К. Войтыла ; [предисл. и примеч. Ю. А. Шрейдера ; пер. с пол. и послесл. Н. Л. Трауберг] // Вопр. философии. – 1991. – № 1. – С. 28–60.
 108. Войцехівський Ю. С. До проблеми дидактичного обґрунтування змісту шкільного навчання історії: узагальнення досвіду країн Центральної і Східної Європи / Ю. С. Войцехівський // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

- “Стандарти загальної середньої освіти: проблеми, пошуки, перспективи”, 25–26 черв. 1996. – К., 1996. – С. 89–90.
109. Всесвітня історія : 8 кл. : зошит для тематич. оцінювання навч. досягнень учнів / О. В. Малій, Н. В. Назаренко, П. В. Мороз, Т. О. Чубукова. – Х. : Скорпион, 2001. – 160 с.
 110. Всесвітня історія : 9 кл. : зошит для тематич. оцінювання навч. досягнень учнів / О. В. Малій, Н. В. Назаренко, П. В. Мороз, Т. О. Чубукова. – Х. : Скорпион, 2001. – 160 с.
 111. Всесвітня історія : 1789–1918 рр. : навч. посіб. для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк. / авт.-упоряд. Я. М. Бердичевський, О. І. Заїка, О. П. Решетникова. – Запоріжжя : Прем’єр ; Х. : Олант, 1998. – 383 с.
 112. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – / Л. С. Выготский. – Спб. : Союз, 1997. – 96 с.
 113. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
 114. Вышеславцев Б. П. Сердце в христианской и индийской мистике / Б. П. Вышеславцев // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 62–87.
 115. Вяземский Е. Е. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства : практ. пособие / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
 116. Вяземский Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с. – (Учебник для вузов).
 117. Вяземский Е. Е. Реформа исторического образования в современной российской школе / Е. Е. Вяземский // Преподаватель. – 1999. – № 1(8). – С. 13–18.
 118. Вяземский Е. Е. Школьное историческое образование в России: на пути к новой парадигме / Е. Е. Вяземский // Мое Отечество. – 1997. – № 1. – С. 14–77.
 119. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. для вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк, 1995. – 237 с.
 120. Галегова О. Традиції та інновації у навчанні історії в школі / О. Галегова, Л. Черкаська // Історія України. – 2003. – черв. (№ 21–22). – С. 27. – Рец. на кн.: Баханов К. О. Методичний посібник з історії України. 7 клас : традиції та інновації у навчанні історії в школі. – К. : Генеза, 2001. – 296 с.
 121. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості : (викладання і вивчення історії в школі) : пер. з англ. / Галлагер К. – К. : Право, 1998. – 48 с.
 122. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М., 1966. – С. 236–277.
 123. Гартвиг А. Школьная реформа снизу / А. Гартвиг. – М. : Т-во И. Д. Сытина, 1908. – IV, 5-201, [2] с.
 124. Гартвиг А. Драматический метод преподавания / А. Гартвиг // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1914. – № 3. – С. 17–22.
 125. Гартвиг А. Метод рассказов и драматизации при преподавании истории в младшем возрасте / А. Гартвиг // Народный учитель. – 1916. – № 1. – С. 6–7.
 126. Гегель Г. В. Феноменологія духу / Георг Вільгельм Фридрих Гегель ; П. Тарашук (пер. з нім.) ; Ю. Кушаков (ред. пер.) – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2004. – 548 с.
 127. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Изд-во “Совершенство”, 1998. – 608 с.

128. Гин А. А. Приемы педагогической техники : свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / А. А. Гин. – Луганск : Учеб. кн., 2003. – 84 с.
129. Гирич І. Б. Чи суперечить національний міф історичній правді? / І. Б. Гирич // Українська історична дидактика : міжнар. діалог : (фахівці різних країн про сучасні укр. підруч. з історії) : зб. наук. ст. / відп. ред. Телус М., Шаповал Ю. ; пер. з нім. Шведа В. – К., 2000. – С. 47–54.
130. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : [сб.] : пер. с англ. и фр. / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева ; ввод. ст. Ю. А. Шрейцера. – М. : Прогресс, 1990. – 495 с.
131. Годер Г. И. Преподавание истории в 5 классе : пособие для учителя / Г. И. Годер. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с. : ил. – (Б-ка учителя истории, обществоведения, основ государсва и права).
132. Годер Г. И. Задания и задачи по истории древнего мира : пособие для учителя. – М. : Просвещение : Учеб. лит., 1996. – 144 с.
133. Головатенко А. Учебники истории: сегодня и завтра // История : еженедел. прил. к газ. “Первое сентября”. – 1997. – № 7. – С. 1–5.
134. Гольшшева З. В. Психолого-педагогические критерии оценки исторических знаний / З. В. Гольшшева // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников / под ред. Е. Д. Божович. – М., 2004. – С. 39–50.
135. Гончарова Т. И. Уроки истории – уроки жизни : из опыта работы учителя истории 536-й шк. Ленинграда / предисл. Ю. К. Бабанского / Т. И. Гончарова. – М. : Педагогика, 1986. – 127. [2] с. – (Пед. поиск : опыт, проблемы, находки).
136. Гончарова Т. И. Когда учитель – властитель дум : кн. для учителя / Т. И. Гончарова, И.Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1991. – 174, [1] с.
137. Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе : пособие для учителей / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1971. – 239 с. – (Пособие для учителей).
138. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
139. Горелик Ф. Б. Воспитывать человека и гражданина / Ф. Б. Горелик // Пути усиления мировоззренческого направления преподавания истории. – К., 1990. – С. 2–5.
140. Горелик Ф. Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение : кн. для учителя : из опыта работы / Ф. Б. Горелик – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.
141. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників освіти у ВНЗ / Т. В. Гороховська // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9–12.
142. Грабовський С. І. ХХ століття та українська людина : виклик і відповіді / С. І. Грабовський. – К. : Стило, 2000. – 228 с.
143. Грищенко Н. А. Особистісно-орієнтований підхід до викладання історії / Н. А. Грищенко. – Кіровоград : 1998. – 18 с.
144. Грушевський М. Історія і її соціально-виховуюче значення / М. Грушевський // На порозі нової України : ст. і джерельні матеріали. – К., 1992. – С. 123–124.
145. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 128 с. – (Системные основания образоват. технологии).
146. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 111 с. – (Б-ка журн. “Директор школы”, спец. вып 4).
147. Гузик Н. В. Развитие интеллектуальных умений на уроках истории в контексте комбинированной системы организации учебно-воспитательного процесса / Н. В. Гузик // Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей : зб. ст. – О., 1999. – С. 86–92.
148. Гуревич А. Я. О кризисе современной исторической науки / А. Я. Гуревич // Вопр. истории. – 1991. – № 2/3. – С. 21–36.

149. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : [учеб. пособие для вузов] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
150. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперимент психол. исслед. / В. В. Давыдов / АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 239, [1] с. : портр.
151. Давыдов Ю. Н. Этическое измерение памяти : (нравственно- философские размышления в связи с романами Чингиза Айтматова) / Ю. Н. Давыдов // Этическая мысль : [науч.-публицист. чтения] / [редкол.: А. Гусейнов (отв. ред.) и др.]. – М., 1990. – С. 165–197.
152. Дайри Н. Г. Как подготовить урок истории / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1969. – 128 с.
153. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы : познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1966. – 438 с.
154. Дайри Н. Г. Основное усвоить на уроке : кн. для учителя / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
155. Дайри Н. Г. Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории : (эксперим. исслед. в ст. кл. сред. шк.) / Н. Г. Дайри. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 352 с.
156. Дайри Н. Г. Проверка знаний и познавательная деятельность класса : исследование в обучении истории / Н. Г. Дайри. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 160 с.
157. Даниленко Л.І. Наукові засади інновацій освітньої діяльності в Україні / Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук // Постметодика. – 2004. – № 2/3. – С. 11–18.
158. Демков М. И. Курс педагогики : для учит. ин-тов высш. жен. курсов и пед. кл. жен. гимназий / М. И. Демков. – 5-е изд., без перемен с 4-го. – М. : Пг : Т-во Думнов, насл. бр. Салаевых, 1918– . – (напеч. в Москве. – Т. 1 вышел в 1917 г.).
Ч. 2 : Теория и практика воспитания : (с прил. указ иностр. лит. по педагогике и ее истории, краткого обзора некоторых кн. и краткой рук. для изучающих педагогику и ее дисциплины). – М. : Пг : Т-во Думнов, насл. бр. Салаевых, 1918. – X, 366 с. С. 87.
159. Демиденко В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В. К. Демиденко. – К. : Рад. шк., 1970. – 128 с. – (Б-ка вчителя історії та суспільствознавства).
160. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.) // Освіта. – 1993. – груд. (№ 44–46). – С. 1–12.
161. Державний стандарт загальної середньої освіти : Історія : проект // Освіта України. – 1997. – 6 черв. (№ 23). – С. 8. ; 25 лип. (№ 30). – С. 3–6.
162. Дидактика современной школы : пособие для учителя / Б. С. Кобзарь и др. ; под ред. В. А. Онищука ; НИИ педагогики УССР. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с. – (Пед. б-ка ПБ).
163. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
164. Диденко В. Д. Искусство. Духовная культура. Философия / В. Д. Диденко. – Алма-Ата : Наука Каз. СССР, 1990. – 199, [1] с.
165. Довгаль Г. Размышление о самом себе: ролевые игры на уроках граждановедения / Г. Довгаль // Граждановедение. – 1999. – № 6. – С. 2–5.
166. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
167. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
168. Донской Г. М. Средства и приёмы нравственного воспитания / Г. М. Донской // Преподавание истории в школе. – 1980. – № 5. – С. 43–52.
169. Д’ячков С. В. Історія середніх віків : робочий зошит для 7 кл. / С. В. Д’ячков. – Х. : Світ дитинства : Ранок, 2000. – 128 с.

170. Д'ячков С. В. Історія стародавнього світу : робочий зошит для 6 кл. / С. В. Д'ячков. – Х. : Світ дитинства : Ранок, 2000. – 128 с.
171. Драгомирова Н. Є. Синтез образу й опори з розвивальним навчанням – важливий компонент особистісно-орієнтованої системи навчання / Н. Є. Драгомирова // Історія та правознавство. – 2004. – № 12(8). – С. 5–19.
172. Дробницький О. Г. Мир оживших предметов : проблема ценности и марксистская философия / О. Г. Дробницький – М. : Политиздат, 1967. – 351 с.
173. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Джон Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55.
174. Дусавицький А. К. Формула інтереса / А. К. Дусавицький. – М. : Педагогіка, 1989. – 172 [2] с. – (Познай себе: Психологія – школьніку).
175. Духовность человека : педагогика развития : учеб. пособие / Н. В. Михалкович [и др.] ; под ред. Н. В. Михалковича. – Минск : Тесей, 2006. – 400 с.
176. Ерохина М. С. Формирование исторической эмпатии на школьных уроках / М. С. Ерохина // Преподавание истории в шк. – 2004. – № 5. – С. 61–63.
177. Євтушенко Р. Про вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у 2000/01 навчальному році / Раїса Євтушенко, Павло Полянський // Історія в шк. України. – 2000. – № 3. – С. 2–4.
178. Жарова Л. М. Діалогова методика : мені цікаво розуміти іншого : з досвіду роботи / Жарова Л. М. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Херсон, 23–25 верес. 1997 р. – К., 1998. – С. 211–214.
179. Жарова Л. М. Робочий зошит із всесвітньої історії учня 8 класу : нові часи (XVI – кінець XVIII ст.) / Л. М. Жарова, І. А. Мішина. – К. : Генеза, 2000. – 95 с.
180. Жарова Л. Н. Диалектика как инструмент развития мышления учащихся / Л. Н. Жарова // Пути усиления мировоззренческой направленности преподавания истории. – К., 1990. – С. 11–16.
181. Жарова Л. Н. Всемирная история. Новое время (XVI – к. XVIII ст.) : учеб. для 8 кл. сред. шк. / Л. Н. Жарова, И. А. Мишина, А. А. Михеев. – К. : Генеза, 1999. – 280 с.
182. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 208 с.
183. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 192 с. – (Высшее образование).
184. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.
185. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
186. Закон України про загальну середню освіту : (станом на 1 серп. 1999 р. / Верхов. Рада України ; ред. О. О. Лазарева. – К. : Парламент. вид-во, 1999. – 30 с.
187. Закон України про освіту // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11– 38.
188. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогіка, 1990. – 424 с.
189. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4–8 кл.) / Н. И. Запорожец. – М. : Просвещение, 1978. – 144 с. – (Пособие для учителей).
190. Запорожец Н. И. Формирование классового подхода к оценке исторических деятелей : 4–8 кл. : кн. для учителя / Н. И. Запорожец. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
191. Зашкільняк Л. О. Методологія історії: проблеми предмету і структури / Л. О. Зашкільняк // Історична наука на порозі ХХІ ст.: підсумки та перспективи. – Х., 1995. – С. 36–41.

192. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
193. Зозуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу : гуманістич. перспектива / Л. В. Зозуліна. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
194. Золотухина-Аболина Е. В. О специфике высших духовных ценностей / Е. В. Золотухина-Аболина // Философ. науки. – 1987. – № 4. – С. 11–18.
195. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / Іван Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4–9.
196. Зязюн І. А. Філософські засади освіти в Україні / І. А. Зязюн // Філософія освіти в сучасній Україні. – К., 1997. – С. 61–65.
197. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
198. Иванов С.В. Типы и структура уроков в школе / С.В. Иванов. – М. : Просвещение, 1952. – 182 с.
199. Ильин Е. Н. Путь к ученику : раздумья учителя-словесника: кн. для учителя : из опыта работы / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 221, [2] с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
200. Ільїн Є. М. Мистецтво спілкування / Є. М. Ільїн // Педагогічний пошук : кн. для вчителя : [зб. ст. вчителів-новаторів : пер. з рос. / упоряд. І. М. Баженова]. – К., 1988. – С. 189–250.
201. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
202. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 512 с. : ил.
203. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения : (материалы лекций) / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. I. – 72 с.
204. Ильченко В. И. Феномен сакрального в историко-культурном пространстве / Ильченко В. И., Шелюто В. М. – К. : АО “ИТН”, 2002. – 325 с. : ил.
205. История для завтрашнего дня : (современ. реформа шк. истор. образования в России) : пособие для учителей и студентов / под ред. Е. Е. Вяземского. – М. : ЦГО, 1999. – 186 с. : ил. – (Гуманитарное образование в России).
206. Історія України. Всесвітня історія (5–12 класи) : програми для загальноосвіт. навч. закл. / В. Смолій (ред.) ; гол. упр. серед. освіти. – К. : Перун, 2005. – 92 с.
207. Історія України. Всесвітня історія. 5–12 класи : програми для загальноосвіт. навч. закл. / затв. М-вом освіти і науки України ; В. С. Власов (підгот.). – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 142 с. – (Нова програма 12-річної школи).
208. Історія стародавнього світу в літературних творах : хрестоматія для 6 кл. серед. шк. / Катерина Іванівна Криlach (упоряд.). – К. : Ірпінь : Перун, 1998. – 398 с.
209. Історія стародавнього світу : навч. посіб. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ігор Якович Щупак (авт.-упоряд.). – Запоріжжя : Прем’єр, 2004. – 304 с.
210. Історія України. Всесвітня історія. 7–11 класи : орієнтовні навч. цілі та календарно-тематич. плани для загальноосвіт. навч. закл. / за ред. Р. Я. Пастушенка. – Л. : ВНТЛ-Класика, 2001. – 208 с.
211. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с. : ил. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология ; № 6.”)
212. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 287, [1] с.
213. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган ; С.-петерб. гос. ун-т, акад. гуманитар. наук. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
214. Каган М. С. К построению философской теории личности / Моисей Соломонович Каган // Философ. науки. – 1971. – № 5. – С. 17.

215. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе : учеб. пособие по спецкурсу / М. Г. Казакина ; Ленингр. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 83 с.
216. Как построить свое „Я” : научно-популярное издание / Под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
217. Калініна Л. І. Деякі підходи до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти / Людмила Калініна // Історія в шк. України. – 1999. – № 1. – С. 8–10.
218. Калмыков А. И. Урок-игра, урок-соревнование / А. И. Калмыков // Преподавание истории в шк. – 1998. – № 5. – С. 38–41.
219. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
220. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе “учитель – ученик”: метод. пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 77 с. – (Дидактика 2000).
221. Кант И. Из “Лекций по этике” (1780–1782) Иммануил Кант // Этическая мысль. 1990 : [науч.-публицист. чтения] / [редкол.: А. Гусейнов (отв. ред.) и др.]. – М., 1990. – С. 296–322. – 480 с.
222. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с. – (Пед. б-ка).
223. Карандышев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и метод. рук. / В. Н. Карандышев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
224. Карцов В. Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII– X классах : (из опыта работы) / В. Г. Карцов. – 2-е изд., перераб. – М. : Учпедгиз, 1955. – 184 с.
225. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К., 2004. – Розд. 1.1 : Поняття про психологічну готовність особистості до виконання діяльності. – С. 144–164
226. Квятковский Е. В. Самопроявление личности как педагогическая проблема / Е. В. Квятковский // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 32– 38.
227. Кинкулькин А. Т. Всесторонне и направленно. Вечно живой родник / А. Т. Кинкулькин. – Ставрополь : Изд-во, 1975. – 87с.
228. Кинкулькин А. Т. Гуманизация образования и формирование исторического сознания / А. Т. Кинкулькин // Преподавание истории в шк. – 1990. – № 1. – С. 138– 142.
229. Кириллова Г. Д. Совершенствование урока как целостной системы : учеб. пособие / Г. Д. Кириллова. – Л. : ЛГПИ, 1983. – 76 с.
230. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / Олександр Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 12 – 15.
231. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии : (анализ зарубеж. опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПИ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
232. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : анализ зарубеж. опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
233. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : (анализ зарубеж. опыта) / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 75 с.
234. Клименко А. В. Уроки-суды в преподавании истории и права / А. В. Клименко, В. В. Румынина // Преподавание истории в шк. – 1998. – № 3. – С. 58–65.
235. Ключевский В. О. Полный курс русской истории : в одной кн. / В. О. Ключевский ; в соврем. Изложении Лин фон Паль. – М. : АСТ ; СПб : Астрель, 2009. – 541 [2] с. – (Летопись мира).
236. Коваль Л. Методичні засади сучасного експерименту / Л. Коваль // Освіта. – 1998. – 5–12 серп. – С. 2–3.

237. Колос О. Л. Проект програми самореалізації особистості учня з курсу історії стародавнього світу за темою “Створення Афіньської держави. Давня Спарта” : 6 кл. / Колос О. Л. // Історія та правознавство. – 2005. – № 14 (42). – С. 2–3.
238. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.
239. Кови С. Семь навыков лидера : (деловой бестселлер) / Стивен Кови ; [пер. с англ. В. А. Ноздриной]. – Минск : Реклам.-изд. об-во “Вегапринт” : Реклам.-производствен. об-во “Paradox”, 1996. – 435 с. – (Серия ”Поле чудес” : Бизнес ; 9).
240. Коляда І. А. Історія України (початок ХІХ – початок ХХ ст.). 9 клас : зошит-конспект тем. уроків, тестові завдання / І. А. Коляда ; Укр. держ. пед. у-нт ім. М. П. Драгоманова. – 3-є вид. – К. : Магістр-S, 1995. – 60 с.
241. Коляда І. А. Історія України : від найдавніших часів до середини ХІV ст. : зошит-конспект уроків : тестові завдання : 6–7 кл. – 2-ге вид. доопрац. / І. А. Коляда ; Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, кафедра методики викладання історії. – К. : Магістр-S, 1995. – 92 с.
242. Комаров В. Деякі актуальні питання розвитку методики навчання історії як науки : (методол. аспект) / Володимир Комаров // Історія в шк. України. – 2000. – № 4. – С. 23–28.
243. Комаров В. Традиції та інновації в сучасній історичній освіті / Володимир Комаров // Історія в шк. – 2003. – № 9. – С. 7–10.
244. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.), И. Кирашка, Б. Куяла и др. – М., 1982. – Т. 1. – С. 242–476.
245. Кон И. С. Открытие “Я” / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с. – (Над чем работают, о чём спорят философы).
246. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с. (Психологическая наука – школе).
247. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : ОЦ “Пед. поиск”, 2000. – 336 с.
248. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика : учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища шк., 2005. – 231 с.
249. Конституція України : прийнята на п’ятій сесії Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
250. Концепція освітньої програми „Довкілля” : [зб. наук. пр. / за ред. Ільченко В. Р.]. – К. – Полтава : ПОШПО, 2003. – 133 с.
251. Концептуальні засади шкільної історичної освіти : (“Круглий стіл”) на сторінках журналу // Історія в шк. України. – 1999. – № 3. – С. 20–26.
252. Концепція 12-річної загальної середньої освіти : проект // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2000. – № 21. – С. 10–31.
253. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы : история, теория, поиски. – Кривой Рог: КГПИ, 1996. – 74 с.
254. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи : проект / розроб. Олександр Андрійович Удод // Історія в шк. України. – 2001. – № 2. – С. 9–11.
255. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 17–25.
256. Коровкин Ф. П. История древнего мира : учеб. для 5 кл. сред. шк. – 3-е изд. дораб. / Ф. П. Коровкин. – М. : Просвещение, 1988. – 253, [1] с.
257. Короткова М. В. Проблемные игры и познавательные задания на уроках истории средних веков / М. В. Короткова // Преподавание истории в шк. – 1991. – № 4. – С. 137–144.
258. Короткова М. В. Противоречивые проблемы современного преподавания : взгляд методиста / М. В. Короткова // Преподавание истории в шк. – 1997. – № 1. – С. 15–19.

259. Короткова М. В. Рабочие тетради на уроках истории / М. В. Короткова // Преподавание истории и обществоведения в шк. – 2002. – № 2. – С. 26–30.
260. Короткова М. В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практ. пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
261. Короткова М. В. Практикум по методике преподавания истории в школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с. : ил. – (Учебное пособие для вузов).
262. Коротяев Б. И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве : монография / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, В. В. Третьяченко ; М-во образования и науки Украины, Луган. нац. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.
263. Корчак Я. Когда я снова стану маленьким : повести : [для ст. шк. возраста] : пер. с пол. / Януш Корчак ; [предисл. В. Смирновой]. – М. : Детгиз, 1961. – 254 с. : ил.
264. Косов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие : учеб.-метод. пособие для высш. учеб. заведений / Б. Б. Косов. – М. : Академ. проект, 2000. – 240 с.
265. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [упоряд. і авт. комент В. В. Андрієвська та ін. ; авт. вступ. ст. Л. М. Проколієнко, Г. О. Баля] ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
266. Краевский В. В. Содержание образования : вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 36 с. – (Серия "Профессиональная культура педагога").
267. Кревер Г. А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5–9 кл. : из опыта работы / Г. А. Кревер. – М. : Просвещение, 1984. – 192 с.
268. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / Василь Кремень // Рідна шк. – 1998. – № 11. – С. 53–57.
269. Кривко Т. А. Гуманистические ценности в современном образовании / Т. А. Кривко // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. 2–5 жовт. 2005 р, м. Луганськ / ред. кол.: В. С. Курило та ін. ; М-во освіти і науки України, АПН України та ін. – Луганськ, 2005. – Ч. 3. – С. 31–41.–320 с.
270. Крылова Н. В. Философско-педагогические аспекты культуры воспитания / Н. В. Крылова // Базовая культура личности : теоретич. и методич. проблемы. – М., 1989. – С. 11 – 21.
271. Кривега Л. Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества / Л. Д. Кривега. – Запорожье : ЗГУ, 1998. – 202 с.
272. Крилач К. "І жнив своїх таки дождусь"...: матеріали до уроку, присвяченого 160-річчю від дня народження видатного укр. діяча другої половини ХІХ ст. Павла Платоновича Чубинського / Катерина Крилач // Історія в шк. України. – 1998. – № 3. – С. 44–48.
273. Крилач К. Прометей-визволитель : (сценарій позакл. заходу для учнів 6-х кл. / Катерина Крилач // Історія в шк. України. – 1997. – № 3. – С. 34–35.
274. Кринко Е. Размышления о школьной истории, ее возможностях, а также о том, чего же мы от нее все-таки ждали / Евгений Кринко, Татьяна Хлынина // История : еженедел. прил. к газ. "Первое сентября". – 2000. – май (№ 20). – С. 1–2. С. 12.
275. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : 12-бальна система / Ін-т педагогіки АПН України, Наук.-метод. центр серед. освіти М-ва освіти і науки України. – К. : Перше верес. : Шк. світ. – 126 с.
276. Кричевский В. Четыре уровня школьного поиска / В. Кричевский // Нар. образование. – 1997. – № 1. – С. 12–14.

277. Кузьменко О. В. Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки” / О. В. Кузьменко. – Х., 1997. – 24 с.
278. Кулагина Г. А. 100 игр по истории : пособие для учителя / Г. А. Кулагина. – 2-е изд., доп и перераб. – М. : Просвещение, 1983. – 240 с. : ил.
279. Култаєва М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропологія / Марія Култаєва // Філософ. думка. – 2001. – № 3. – С. 29–50.
280. Кульчицький С. В. Концепція історичної освіти в загальноосвітній школі / С. В. Кульчицький // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Стандарти загальної середньої освіти: проблеми, пошуки, перспективи”, 25–26 черв. 1996. – К., 1996. – С. 86–88.
281. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; пер. с пол. и предисл. О. В. Долженко. – М. : Высш. шк., 1986. – 367 с.
282. Курбатов Р. История – это факты, которые обрели смысл. Но школьный курс – по-прежнему лишь перечень событий и дат / Р. Курбатов // Первое сент. – 1999. – № 30. – С. 6.
283. Курилів В. Методика викладання історії : курс підвищення кваліфікації вчителів історії / В. Курилів. – Л. ; Торонто : Світ, 2003. – 247 с. : рис.
284. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону в ХХ ст. / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
285. Ланкин В. Г. Феноменологические основания личностно ориентированного образования и возможности педагогической модели Школы гуманитарного образования [Электронный ресурс] : (опыт экспертного суждения) / В. Г. Ланкин. – Режим доступа: <http://two.cityline.ru/~idcriast/shgo/lankin.htm>)
286. Ладиченко Т. В. Історія України. 7 клас : Україна в період середньовіччя / Т. В. Ладиченко, В. В. Свідерська, Ю. Ю. Свідерський. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 192 с.
287. Лазукова Н. Н. Использование технологического подхода в обучении истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории в шк. – 2001. – № 1. – С. 59–67.
288. Лазукова Н. Н. Формирование учебных умений на уроках истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории и обществоведения в шк. – 2002. – № 1. – С. 34–40.
289. Лебедев О. Е. Формирование потребности в знаниях у учащихся / О. Е. Лебедев. – Л. : О-во “Знание” РСФСР, Ленингр. орг., 1973. – 32 с. С. 22.
290. Лейбенгруб П. С. Дидактика уроку історії в середній школі / Лейбенгруб П. С. – К. : Рад. шк., 1968. – 187 с. – (Б-ка вчителя історії). С. 68.
291. Ленин В. И. И. Ф. Арманд [17 (30) ноября 1916 г.] / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 49. – С. 328–334.
292. Ленин В. И. К вопросу о диалектике / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 29. – С. 316–322.
293. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев / под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983– . – Т. 1. – 1983. – 391 с. : портр.
Т. 2. – 1983. – 318 с. : ил.
294. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
295. Лернер И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках : [сб. ст. / отв. ред. М. Н. Скаткин.]. – М., 1986. – № 2 (48). – С. 14–18.
296. Лернер И. Я. Древний мир. Познавательные задачи : учеб. пособие / И. Я. Лернер. – М. : Изд-во гимназии “Открытый мир”, 1995. – 96 с.
297. Лернер И. Я. Историческое сознание и условия его формирования / И. Я. Лернер // Преподавание истории в шк. – 1988. – № 4. – С. 18–24.

298. Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе : вопр. активизации познавател. деятельности учащихся / И. Я. Лернер. – М. : АПН, 1963. – 227 с.
299. Лернер И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы : некоторые проблемы современ. дидактики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 146–184.
300. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с
301. Лернер И. Я. О роли человека в истории / И. Я. Лернер // Преподавание истории в шк. – 1990. – № 2. – С. 135–140.
302. Лернер И. Я. Опыт применения познавательных задач в V классе / И. Я. Лернер // Преподавание истории в шк. – 1967. – № 1. – С. 13–16.
303. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
304. Лернер И. Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути её исследования (постановка проблемы) / И. Я. Лернер // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М., 1972. – С. 5–36.
305. Лернер И. Я. Функции учебника и способы фиксации в нём учебного материала / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983. – С. 305–311.
306. Лефевр А. Практическая работа в классе / А. Лефевр // Управление школой. – 1997. – № 21. – С. 17–19.
307. Линденберг К. Обучение истории : пер. с нем. / К. Линденберг ; под ред. Н. Н. Глухиной. – М. : Парсифаль : Рус. слово, 1997. – 191 с.
308. Лисенкова С. М. Коли вчитися легко / С. М. Лисенкова // Педагогічний пошук : кн. для вчителя : [зб. ст. вчителів-новаторів : пер. з рос. / упоряд. І. М. Баженова]. – К., 1988. – С. 47–89.
309. Лихачев Б. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. / Б. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 463 с.
310. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; М-во освіти і науки України, Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
311. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай ; Укр. ін-т підвищення кваліфікації кер. кадрів освіти. – К. : Центр “Магістр-S Творчої спілки вчителів України”, 1996. – 256 с. 186 с.
312. Лямцев П. Формирование человека как личности : социал.-филос. аспект / П. Лямцев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 119 с. С. 39. С. 50.
313. Максименко С. Д. Общая психология : [учеб. пособ.] / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 528 с.
314. Малій О. В. Історія Стародавнього Світу : робочий зошит учня. 6 клас / О. В. Малій. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
Ч. 1 : Життя людей у первісні часи. Історія Стародавнього Світу. – 1997. – 79 с.
315. Малій О. В. Історія Стародавнього Світу : робочий зошит учня. 6 клас / О. В. Малій. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
Ч. 2 : Стародавня Греція. Стародавній Рим. – 1997. – 95 с.
316. Малій О. В. Історія Стародавнього Світу : робочий зошит учня. 6 клас / О. В. Малій. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
Ч. 3 : Стародавній Рим. – 1997. – 63 с.
317. Малій О. Тема “ Англія в другій половині XVII–XVIII ст. Англійські колонії в Північній Америці у XVII ст. Створення США” : всесвітня історія. (8 кл.) / Ольга Малій // Історія в шк. – 2001. – № 2. – С. 36–38. – (Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів).
318. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили ; предисл. Ю. П. Сенокосова. – 2-е изд., изм. и доп. – М. : Прогресс, 1990. – 365, [1] с.

319. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 125 с.
320. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 65 с. – (Б-ка учителя. Воспитание и обучение).
321. Мариновська О. Технологічний підхід в освіті: сутність, специфіка, орієнтири реалізації / Оксана Мариновська // Джерела. – 2005. – № 1–2. – С. 7 – 15.
322. Маркс К. Экономико-философские рукописи / К. Маркс // Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 42. – С. 41–174.
323. Маслоу А. По направлению к психологии бытия : религии, ценности и пик переживания / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Е. Рачковой]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 271 с. – (Психологическая коллекция).
324. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 206, [2] с.
325. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія та практика : [монографія] / О. Я. Мариновська ; Упр. освіти і науки Івано-Франків. обл. держ. адмін ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника ; Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – Івано-Франківськ : Симфонія-форте, 2009. – 498 с.
326. Масненко В. В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості / В. В. Масненко // Укр. іст. журн. – 2002. – № 5. – С. 49–62.
327. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с. – (Кн. для учителей).
328. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1985. – 183 с.
329. Мелков Ю. А. Факт в постнеклассической науке / Ю. А. Мелков – К. : ПАРАПАН, 2004. – 224 с.
330. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі : навч. посіб. для іст. фак. ун-тів та пед. ін-тів / Л. Г. Мельник. – К. : Вища шк., 1974. – 222 с.
331. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей в 2 ч. / НИИ содерж. и методов обучения АПН СССР. – М. : Просвещение, 1978– 287с. – (Пособие для учителей). – . –
 Ч. 1. –/[Ф. П. Коровкин, А. Т. Кинкулькин, Л. С. Лейбенгруб и др.]
 отв. ред. Ф. П. Коровкин. – 1978. – 287 с.
332. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей : в 2 ч. / НИИ содерж. и методов обучения АПН СССР. – М. : Просвещение, 1978– 239 с. – (Пособие для учителей). – . –
 Ч. 2. – / [В. Г. Бирковский, О. Е. Вайнер, М. М. Винокурова и др.] ; отв. ред. Н. Г. Дайри. – 1978. – 239 с.
333. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5–6 классах / Донской Г. М., Запорожец Н. И., Коровкин Ф. П. и др. ; под ред. Ф. П. Коровкина, Н. И. Запорожец. – М. : Просвещение, 1970. – 400 с.
334. Методика преподавания истории в средней школе : пособие для учителей и студентов / сост. И. В. Берельковский, Л. С. Павлов. – М. : Поматур, 2001. – 335 с.
335. Методы педагогических исследований / [В. И. Журавлев, Г. П. Ников, М. Н. Скаткин и др.] ; под ред. [и с введ.] А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 255 с.
336. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. Л. Григорьева, В. А. Якунин и др.] под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

337. Мирошниченко Н. П. Преподавание истории Древнего мира по системе В. Ф. Шаталова / Н. П. Мирошниченко // Преподавание истории в шк. – 1990. – № 4. – С. 76–91.
338. Мисан В. Шкільна історична освіта: традиція й новаторство – що переможе? : (незалежний коментар) / Віктор Мисан // Історія в шк. України. – 2004. – № 8. – С. 17–21.
339. Мисан В. Якої історії та як потрібно вчити п'ятикласників / Віктор Мисан // Історія в шк. України. – 1996. – № 1. – С. 29–30.
340. Мисан В. О. Історія України : робочий зошит учня 8 кл. / В. О. Мисан. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
 Ч. 1 : Друга половина XVI – перша половина XVII ст. – 1997. – 95 с.
341. Мисан В. О. Історія України : робочий зошит учня 8 кл. / В. О. Мисан. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
 Ч. 2 : Друга половина XVII – кінець XVIII ст. – 1997. – 95 с.
342. Мисан В. О. Історія України : робочий зошит учня 9 кл. / В. О. Мисан. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
 Ч. 1 : Кінець XVIII – перша половина XIX ст. – 1997. – 96 с.
343. Мисан В. О. Історія України : робочий зошит учня 9 кл. / В. О. Мисан. – Л. : Кальварія, 1997. – . –
 Ч. 2 : Друга половина XIX – початок XX ст. – 1997. – 96 с.
344. Михайлюк В. П. Історія. Методика особистісно-орієнтованого навчання : метод. посіб. для студентів-практикантів / В. П. Михайлюк, О. Ф. Турянська. – Луганськ : СУНУ ім. В. Даля, 2007. – 95 с.
345. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії : [посібник] / О. П. Мокрогуз. – Х. : Вид. група “Основа” : Тріада+ 2005. – 192 с.
346. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Рад. шк. – 1991. – № 5. – С. 47–51
347. Момов В. Человек, мораль, воспитание (теорет.-методол. проблемы) : пер. с болг. – Изд. перераб. и доп. / В. Момов – М. : Прогресс, 1975. – 163 с.
348. Моральный выбор / [А. А. Гусейнов, Р. И. Александрова, С. Ф. Анисимов и др.] / под общ. ред. А. И. Титаренко. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 344 с.
349. Мудрик А. В. Главное – личность / А. В. Мудрик // Педагогическое образование. – М., 1990. – Вып. 2. – 143с.
350. Мурзина И. Я. Ценностные основы содержания образования и формирование региональной идентичности / И. Я. Мурзина // Искусство и образование. – 2005. – № 6 (38). – С. 18–32.
351. Мыскин В. А. Изучение личности исторического деятеля / В. А. Мыскин // Преподавание истории в шк. – 1999. – № 4. – С. 17–18.
352. Мясичев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясичев // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – С 35–38.
353. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : проект. – К. : Шк. світ, 2001. – 24 с.
354. Несмелова М. Л. Методика дифференцированного обучения учащихся 6 класса на уроках истории : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теория и методика обучения и воспитания по истории” / М. Л. Несмелова. – М., 1998. – 16 с.
355. Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3–8.
356. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
357. Никитин Е. П. Духовный мир : органичный космос или разбегающаяся вселенная? / Е. П. Никитин // Вопр. философии. – 1991. – № 8. – С. 3–12.

358. Никифоров Д. Н. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. – 2-е изд., перераб. и доп. / Д. Н. Никифоров, С. Ф. Скляренко. – М. : Просвещение, 1978. – 319 с. – (Пособие для учителей).
359. Ницше Ф. Антихристианин : опыт критики христианства / Фр. Ницше ; пер. В. А. Флеровой ; под ред. А. Я. Ефименко. – СПб. : М. О. Пирожков, 1907. – IV, 94 с.
360. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Полат Е. С. и др. ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр “Академия”, 1999. – 224 с. – (Высшее образование).
361. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
362. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освіт. політики / за заг. ред. Андрущенко В. ; відп. за вип. Овчарук О., Локшина О. – К., 2003. – С. 13–42.
363. Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти / Віктор Огнев'юк// Історія в шк. України. – 1998. – № 4. – С. 2–5.
364. Огнев'юк В. О. Принцип модульності в історії освіти / В. О. Огнев'юк, А. В. Фурман. – К. : УПМККО, 1995. – Ч. I. – 96 с.
365. Озерский И. З. Начинаящему учителю истории : из опыта работы / И. З. Озерский. – М. : Просвещение, 1989. – 204, [2] с.
366. Окунев А. Л. Как учить, не уча или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы / А. Л. Окунев. – СПб. [и др.] : Питер : Питер-Пресс, 1996. – 444, [1] с. – (Серия “Новое образование”: учителям, методистам, психологам, студентам).
367. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР : [в 2 т.] / [ред.-сост. Г. В. Осипов.]. – М., 1965. – Т. 1. – С. 471–530.
368. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – Киев : Рад. шк., 1976. – 184 с. – (Пед. б-ка).
369. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – 2-е изд. перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 158 с. – (Б-ка зам. директора шк. по учеб.-воспитател. работе).
370. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. В. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
371. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; Олена Миколаївна Пехота (ред.). – К. : А. С. К., 2004. – 255 с.
372. Осичнюк Е. В. Идеал и деятельность / Е. В. Осичнюк. – К. : Вища шк. : Изд-во при Киев. ун-те, 1981. – 184 с.
373. Осмоловський А. Рольовий підхід до аналізу історичних документів як засіб розвитку учнівської особистості / А. Осмоловський // Доба. – 2004. – № 2(10). – С. 20–23.
374. Охрімчук Р. М. Криза орієнтації : як допомогти учневі соціалізуватися / Р. М. Охрімчук // Рідна шк. – 1993. – № 4. – С. 11–14.
375. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98–120.
376. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Укр. енцикл., 1995. – 253 с.
377. Паламарчук В. Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке / В. Ф. Паламарчук. – К. : Рад. шк, 1982. – 133 с.
378. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 206, [2] с. – (Б-ка зам. директора шк. по учеб.-воспитател. работе).
379. Паламарчук В. Від творчої особистості – до нових технологій навчання / Валентина Паламарчук, Світлана Рудаківська // Рідна шк. – 1998. – № 2. – С. 52–62.

380. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси у педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К., 1994. – С. 5–9.
381. Панченко А. Навчання в дії : як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
382. Паниотто В. И., Максименко В. С. Количественные методы в социологии / В. И. Паниотто, В. С. Максименко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 133 – 135.
383. Пастушенко Р. Здобутки та проблеми реформи оцінювання шкільних історичних знань у світлі теорії рівнів навченості / Р. Пастушенко // Пед. думка. – 2003. – № 3. – С. 43–58.
384. Пастушенко Р. Концептуальні засади шкільної історичної освіти : (“Круглий стіл” на сторінках журналу) / Роман Пастушенко // Історія в шк. України. – 1999. – № 4. – С. 3–6.
385. Пастушенко Р. Діагностування навчальних досягнень учнів з історії // Історія в шк. України. – 2001. – № 2. – С. 32–35.
386. Пастушенко Р. Теорія рівнів навченості як основа технології діагностування навчальних досягнень учнів з історії / Роман Пастушенко // Історія в школі. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
387. Педагогика : (краткий курс лекций) : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений [В. С. Курило, А. Н. Чиж, Н. С. Кратинов, и др.]. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 231 с.
388. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник / под ред. Смирнова С. – Изд. 4-е, испр. – М. : Академия, 2001. – 512 с. – (Высш. образование).
389. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / авт. Журавлев В. и др. ; под ред. Пидкасистого П. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
390. Педагогические ситуации в воспитании школьников / науч. ред. Годник С. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 144 с.
391. Педагогіка : [підруч. для пед. ін-тів та ун-тів] / [О. Г. Дзевєрін, М. Д. Ярмаченко, Д. Ф. Ніколенко та ін.] ; за ред. [та з передм.] М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища шк., 1986. – 543 с.
392. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. ун-тів] / за ред. А. М. Алексюка. – К. : Вища шк. Вид-во при КДУ, 1985. – 295 с.
393. Петровский А. Основы психологии личности / А. Петровский // Нар. образование. – 1968. – № 8. – С. I–XVI (Прил. “Заочный семинар руководителей школ”).
394. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии : [избранные труды] / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1984. – 264 с.
395. Підласий І. Педагогічні інновації / Іван Підласий, Андрій Підласий // Рідна шк. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
396. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учебн.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Гном и Д, 2001. – 188 с. : ил.
397. Подаляк Н. Шкільний підручник з історії середніх віків : роздуми автора / Наталія Подаляк // Історія в шк. України. – 2005. – № 2. – С. 22–24.
398. Подаляк Н. Г. Історія середніх віків: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. Г. Подаляк. – К. : Генеза, 2004. – 288 с.
399. Подаляк Н. Г. Як подолати шлях від оновлення змісту до нової організації шкільної історичної освіти? / Наталія Подаляк // Історія в шк. України. – 2006. – № 2. – С. 41–42. – Рец. на кн.: Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : [монографія] / Костянтин Баханов. – Донецьк : ТВО “Юго-Восток ЛТД”, 2005. – 384 с.]
400. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – . – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.

401. Подмазін С. І. Технологія особистісно орієнтованого уроку / Сергій Іванович Подмазін // Сучасні шкільні технології / упоряд. : І. Рожнятовська, В. Зоц. – К., 2004. – Ч. 1. – С. 64–65.
402. Подмазін С. І. Личностно-ориентированное образование : социал.-философ. исслед. / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.
403. Полторак Д. И. Пакеты-комплекты документальных материалов / Дмитрий Полторак // История. Еженедельное приложение к газете “Первое сентября”. – 1996. – №19. – С. 16.
404. Полянський П. Міжнародний семінар з проблем викладання історії / Павло Полянський // Історія в шк. України. – 1999. – № 3. – С. 37.
405. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / Олена Пометун // Історія в шк. України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.
406. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
407. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії / О. Пометун // Історія в шк. України. – 2002. – № 6. – С. 13–17.
408. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
409. Пометун О. Сучасний урок : інтерактив. технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; Пометун Олена Іванівна (заг. ред.). – К. : А.С. К., 2006. – 192 с.
410. Пометун О. Як раціонально використовувати на уроці методичні можливості підручника нового покоління / Олена Пометун // Історія в шк. України. – 2004. – № 3. – С. 2–7.
411. Пометун О. Кооперативне навчання учнів на уроці історії : (на прикладі уроку «Початок української революції»). Історія України. 10 клас. / Олена Пометун, Нестор Гупан // Історія в шк. України. – 2003. – № 3. – С. 29–35.
412. Пометун О. Сучасні підходи до змісту шкільного підручника з історії / Олена Пометун, Нестор Гупан // Історія в шк. – 2003. – № 4. – С. 13–15.
413. Пометун О. Інтерактивне навчання як сукупність технологій / О. Пометун, Л. Пироженко // Сільська шк. України. – 2004. – № 16/17. – С. 12 – 14.
414. Поппер К. Злиденність історизму / К. Поппер. – К.: Абрис, 1994. – 192 с.
415. Поташник М. Разумное сеите разумно. О модах в педагогике / М. Поташник // Нар. образование. – 1996. – № 9. – С. 5–14.
416. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука : рефлексії на межі століть / В. А. Потульницький // Укр. іст. журн. – 2000. – № 1. – С. 3–20 ; № 2. – С. 27–47 ; № 3. – С. 22–43.
417. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – 272 с.
418. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия : (социал. проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 270, [1] с.
419. Про освіту : Закон України : з внесеними змінами і доповненнями // Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. – 1996. – № 6. – С. 3–12.
420. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) : Постанова спільного засідання колегії М-ва науки і освіти України і президії Акад. пед. наук України // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.
421. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–11 кл. : (ред. 2001 року) / затв. М-вом освіти і науки України // Історія в шк. України. – 2001. – № 4. – С. 4–14.
422. Програми для загальноосвіт. навч. закл. : Історія України. Всесвітня історія. 5–12 класи / затв. М-вом освіти і науки України ; В. С. Власов (підгот.). – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 142 с. – (Нова програма 12-річної школи).

423. Програма для середніх навчальних закладів. Історія. 5–11 кл. – К. : Рад. шк., 1999. – 96 с.
424. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5–11 класи. Всесвітня історія. 6–11 класи / укл. О. Кучурук, В. Мисан, Я. Грицак, О. Г. Бандровський ; М-во освіти і науки України ; Гол. упр. заг. серед. шк. – К. : Перун, 1996. – 127 с.
425. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 5 – 11 кл. – К. : Перун, 1998. – 271 с.
426. Програма з всесвітньої історії для середньої школи (6–8 кл.) : проект // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1992. – № 12. – С. 3–23.
427. Програма з історії України. 7–11 кл. : (проект) // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1992. – № 7/8. – С. 2–64.
428. Программа восьмилетней и средней школы. История. 4–10 кл. Основы советского государства и права. 8 кл. – К.: Рад. шк., 1987. – 152 с.
429. Программа по истории Украинской ССР. 8–11 кл. : (проект). – К. : Рад. шк., 1990. – 47 с.
430. Проект государственного образовательного стандарта / Вяземский Е. Е. и др. // История : еженедел. прил. к газете “Первое сентября”. – 1997. – № 2. – С. 1–12.
431. Проект Концепції історичної освіти середньої загальної 12-річної школи / розроб. І. Мішина, Л. Жарова // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 9–14.
432. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи : (Запоріж. держ. ун-т) // Історія в школах України. – 2001. – № 3. – С. 2–4.
433. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи : (Львів. нац. ун-т ім. І.Франка) // Історія в шк. України. – 2001. – № 3. – С. 4–7.
434. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи / розроб. Ольга Федорівна Турянська // Історія в шк. України. – 2001. – № 6. – С. 13–17.
435. Пунский В. О. Учить умению учиться : Из опыта работы Ворошиловградской средней школы № 36 / Виталий Овсеич Пунский и др. – К. : Рад. шк., 1987. – 192 с.
436. Психология личности : [в 2 т.] : хрестоматия : / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом “Бахрах-М”. – 1999. – Т. 2. – 544 с.
437. Радзиховский Л. А. Диалог как единица познания / Л. А. Радзиховский // Познание и общение. – М., 1988. – С. 24–35.
438. Радугин А. А. Социология : курс лекций / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – 3-е изд., перераб и доп. – М. : Изд-во “Центр”, 2003. – 222, [1] с. ил. – (Alma-mater).
439. Радченко И.П. НОТ учителя / Игорь Петрович Радченко. – М. : Просвещение, 1989. – 242 с.
440. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. пособие / Ф. Райс ; пер. с англ. Н. Малыгиной и др. – 8-е междунар. изд. – Спб. : Питер, 2000. – 624 с. : ил. – (Мастера психологии).
441. Рассел Б. Почему я не христианин : избр. атеист. произведения : [пер с англ.] / Бертран Рассел ; [сост., авт. предисл. и примеч. А. А. Яковлев. – М. : Политиздат, 1987. – 333, [1] с. – (Б-ка атеист. лит.).
442. Рассел Б. Во что я верю / Б. Рассел // Рассел Б. Почему я не христианин : избр. атеист. произведения / Бертран Расел ; пер с англ. – М. : Политиздат, 1987. – С. 65 – 94.
443. Ревель Ж. Микроисторический анализ и конструирование социального / Ж. Ревель // Одиссей. Человек в истории. – М., 1996. – С. 100–110.
444. Реєнт О. Історія України. Кінець XVIII – початок XX століття : навч. посіб. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Реєнт, О. Малій. – К. : Генеза, 2003. – 224 с.
445. Реєнт О. П. Криза сучасної історичної науки : методол. і джерелознав. аспект / О. П. Реєнт // Історія України. – 1999. – № 13. – С. 1–4.
446. Реєнт О. П. Сучасна історична наука в Україні: шляхи поступу / О. П. Реєнт // Укр. іст. журн. – 1999. – № 3. – С. 3–22.
447. Репкин В. В. Развивающее обучение : теория и практика : статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – 288 с.

448. Рикер П. *Философская интерпретация Фрейда* / П. Рикер // *Герменевтика и психоанализ. Религия и вера.* – М., 1996. – С. 71–74.
449. Риккерт Г. *Философия жизни* : пер. с нем. / Г. Риккерт. – Киев : Ника-Центр, 1998. – 507 с. – (Познание; вып. 6).
450. Роджерс К. Фрейберг Д. *Свобода учиться* / Карл Роджерс, Дисеран Фрейберг ; науч. ред. А. Б. Орлов ; [пер. с англ. Орлова С. С. и др.]. – М. : Смысл, 2002. – 527, [1] с.
451. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека* : пер. с англ. / Карл Роджерс ; общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
452. Розанов В. В. *Сумерки просвещения* : [сборник] / В. В. Розанов ; сост. и авт. очерка о В. В. Розанове В. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – 620, [2] с. : ил.
453. Розова Т. *Проблема суспільного ідеалу в релігійній філософії “Срібного віку”* / Тамара Розова // *Філософ. думка.* – 2001. – № 3. – С. 51–59.
454. Рокич М. *Методика “Ценностные ориентации”* / М. Рокич // *Психологические тесты* : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. – М., 2003. – Т. 1. – С. 25–29.
455. Романенко М. *Проблема подолання об’єктивістсько-історичної орієнтації у викладанні історії* / М. Романенко // *Історія в шк. України.* – 1996. – № 2. – С. 2–3.
456. Романенко М. І. *Освітня парадигма: генезис ідей та систем* / М. І. Романенко. – Д. : Промінь, 2000. – 158 с.
457. Романенко М. І. *Принцип природовідповідності як методолічна основа сучасної особистісно-орієнтованої освіти* / М. І. Романенко // *Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (8–10 квіт. 2003 р.).* – К. ; Запоріжжя, 2003. – (І ч.). – С. 144–150.
458. Ротенберг В. С. *Мозг. Обучение. Здоровье* : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. – (Психологическая наука – школе).
459. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии* / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).
460. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание. Человек и мир* / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).
461. Рубинштейн С. Л. *Принцип творческой самодеятельности* / Сергей Львович Рубинштейн // *Вопр. психологии.* – 1976. – № 4. – С. 106.
462. Савенков А. М. *Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование* / А. М. Савенков // *Шк. технологии.* – 1998. – № 4. – С. 144–148.
463. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи* : підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
464. Савченко О. Я. *Ціннісні орієнтації шкільної освіти* / О. Я. Савченко // *Філософія освіти XXI ст. : проблеми і перспективи* : зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 23–28.
465. Савченко О. *Зміст шкільної освіти на рубежі століть* / О. Савченко // *Шлях освіти.* – 2000. – № 3. – С. 2–6.
466. Савченко О. Я. *Від людини освіченої – до людини культури* / Олександра Савченко // *Рідна шк.* – 1996. – № 5/6. – С. 2–7.
467. Савченко С. В. *Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства* / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – 406 с.
468. Сапожников А. А. *“Историческое сознание” и “историческое мышление” : к вопросу об использовании понятий* / А. А. Сапожников // *Розвиток історичного мислення.* – Одесса, 1999. – С. 16–19.
469. Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации* / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

470. Селиванова З. К. Смысло-жизненные ориентации подростков / З. К. Селиванова // Социол. исслед. – 2001. – № 2. – С. 87–92.
471. Сент-Джон, лорд Болингброк Г. Письма об изучении и пользе истории / Генри Сент-Джон, лорд Болингброк // Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения : кн. для учителя / сост. С. Я. Карп. – М., 1992. – С. 16–18. – (Философы и педагоги о личности и воспитании).
472. Сергиенко Г. Я. История Украины (с древнейших времен до конца XVIII века) : учеб. пособие для 7–8 кл. сред. шк. : пер. с укр. / Г. Я. Сергиенко, В. А. Смолий. – Киев : Освита, 1995. – 256 с..
473. Сериков В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 271, [1] с.
474. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1999. – 92 с.
475. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2000. – 350 с.
476. Скороходова Н. Ю. Психология ведения урока / Скороходова Н. Ю. – СПб. : Речь, 2002. – 148 с. – (Дет. психология и психотерапия).
477. Скотт Д. Г. Конфликты, пути их преодоления : [пер.] / Джинни Грехем Скотт. – К. : Внешнеторгиздат, 1991. – 190 с.
478. Слостёнин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 192 с. – (Высшее образование).
479. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В. И. Слободчиков. – М. : Высшая шк., 1999. – 236 с.
480. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
481. Смолий В. А. Українська історична наука на рубежі ХХІ століття: проблема пошуку нових теоретичних та методологічних підходів / В. А. Смолий // Освіта України. – 1997. – 4 лип. (№ 27). – С. 7.
482. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех : кн. для будущих родителей / С. Л. Соловейчик. – 2-е изд. – М. : Дет. лит., 1989. – 367 с.
483. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский ; сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991. – 239 с. – (Пед. библиотека).
484. Сорокин П. А. Нормативная ли наука этика и может ли она ею быть? / Питирим Александрович Сорокин // Этическая мысль. 90 : науч.-публ. чтения ; редкол.: А. А. Гусейнов и др. – М., 1990. – С. 327–348.
485. Сорокин П. А. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали / Питирим Сорокин // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М., 1992. – С. 32–155.
486. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 542, [1] с.
487. Стандарт основного общего образования по истории // Преподавание истории в шк. – 2004. – № 6. – С. 24–29.
488. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений : в 2 ч. / А. Т. Степанищев. – М. : ВЛАДОС, 2002– . – (Учебное пособие для вузов).
Ч. 1. – 2002. – 304 с.
489. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Творч. центр “Сфера”, 2002. – 157, [2] с.
490. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Столович // Вопр. философии. – 2004. – № 7. – С. 86–97.

491. Стражев А. И. Методика преподавания истории : пособие для учителей / А. И. Стражев. – М. : Просвещение, 1964. – 287 с.
492. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 10.00.04. – К., 2001. – 228 с.
493. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / М. Т. Студеникин. – М. : Гуманитар. издат. Центр “Владос”, 2004. – 240 с. : ил. – (Учебник для вузов).
494. Сухомлинская О. В. Идеи свободы в воспитании / О. В. Сухомлинская // Свободное воспитание. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 7–11.
495. Сухомлинский В. А. Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К., 1988. – С. 157–172.
496. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.
497. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива : (методика воспитания коллектива) / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М. : Мол. гвардия, 1975. – 239 с.
498. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М. : Мол. гвардия, 1971. – 336 с.
499. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – Киев : Рад. шк., 1972. – 244 с.
500. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. – Киев, 1979. – Т. 2. – С. 447–698.
501. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41–45.
502. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи України / О. В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 3–8 .
503. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
504. Табачковський В. Предмет філософської антропології. Різновиди антропологічного пізнання / Віталій Табачковський // Філософія : світ людини : курс лекцій : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [авт.: Віталій Табачковський (кер. авт. кол.), Михайло Булатов, Назіп Хамітов та ін.]. – К., 2004. – С. 16–38.
505. Табачник Д. В. „Утиный суп” по-українски: Беседы с украинским политиком: диалоги с глухими / Дмитрий Табачник. – Харьков : Фолио, 2008. – 543 с.
506. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 173, [1] с.
507. Таранов П. Философия сорока пяти поколений / Павел Таранов. – М. : АСТ, 1999. – 647, [1] с.
508. Теоретические основы содержания общего среднего образования [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
509. Теория личности Э. Эриксона // Психология личности : [в 2 т.] : [хрестоматия] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 297–348.
510. Теория личности К. Юнга // Психология личности : [в 2 т.] : [хрестоматия] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 115–127.
511. Толстой Л. Н. Уголок избранных мыслей / Лев Николаевич Толстой // Полн. собр. соч. – СПб., 1910. – Т. 5. – С. 65–104.
512. Турченко Ф. Г. История Украины. Конец XVIII – нач. XX века : учеб. для 9 кл. : [пер. с укр.] / Ф. Г. Турченко, В. Н. Мороко. – К. : Генеза, 2002. – 424 с.
513. Турянська О. Ф. Визначення сенсів “історичного” як засіб усвідомлення особистісних цінностей / О. Ф. Турянська // Духовність особистості : методологія, теорія і

- практика : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ, 2009. – Вип. 4 (33). – С. 118–128.
514. Турянская О. Ф. Воспитание у подростков ценностных ориентаций: (на материале истории) : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Турянская Ольга Федоровна. – Харьков, 1994. – 203 с.
515. Турянська О. Ф. Компетентнісний підхід і його місце у особистісно-орієнтованому навчанні історії в школі / О. Ф. Турянська // Молодь і ринок. – 2010. – № 7/8. – С. 84–89.
516. Турянська О. Ф. Комплексний підхід щодо визначення змісту, засобів та результатів історичної освіти за особистісно-орієнтованим навчанням : теоретич. аспекти / Турянська О. Ф. // Освіта Донбасу. – 2005. – № 1 (108). – С. 25–33.
517. Турянська О. Ф. Комплексний підхід до визначення результатів історичної освіти за особистісно-орієнтованим навчанням / О. Ф. Турянська // Збірник наукових праць Бердянського пед. університету : (Пед. науки). – Бердянськ, 2006. – № 4. – С. 104–110.
518. Турянская О. Ф. Методика преподавания истории в школе (в схемах и таблицах) : метод. пособие для организации самостоят. работы по предмету. – Луганск : ЛГПУ, 1999. – 74 с. С. 27.
519. Турянська О. Ф. Методи особистісно-орієнтованого навчання в школі / Ольга Турянська // Історія в шк. України. – 2002. – № 1. – С. 27–32.
520. Турянська О. Ф. Особистісно-орієнтоване навчання історії в школі : метод. рек. для студентів-практикантів / О. Ф. Турянська. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 104 с.
521. Турянська О. Ф. Особливості технології особистісно-орієнтованого навчання історії в школі / О. Ф. Турянська // Збірник наукових праць Бердянського державного пед. університету : (Пед. науки). – Бердянськ, 2002. – № 7 – С. 49–56.
522. Турянська О. Ф. Особистісно-орієнтований підхід щодо визначення ролі і місця комунікації у навчанні / О. Ф. Турянська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко та ін. – Умань, 2007. – Вип. 19. – С. 67–72.
523. Турянська О. Ф. Педагогічні ситуації, їх види, роль і місце в особистісно-орієнтованому навчанні історії в школі / О. Ф. Турянська // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред.: Г. П. Шевченко. – Луганськ, 2010. – Вип. 3. – С. 118–128.
524. Турянська О. Ф. Позитивна “Я-концепція” особистості як психологічний критерій особистісно-орієнтованого навчання історії в школі / О. Ф. Турянська // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя : (Психол.-пед. науки). – Ніжин, 2005. – С. 73–76.
525. Турянська О. Ф. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи / Ольга Федорівна Турянська // Історія в шк. України – 2001. – № 6. – С.13–17. внутри фам. расставить по алф. назв.
526. Турянская О. Ф. Теория и практика личностно-ориентированного обучения истории в школе : монография / О. Ф. Турянская ; М-во образования и науки Украины, Гос. учреждение “Луган. нац. ун-т им. Тараса Шевченко”. – Луганск : [Б. и.], 2008. – 496 с.
527. Турянська О. Ф. Технологічні засади історичної освіти / Ольга Турянська // Історія в шк. України. – 2000. – № 3. – С. 11–14.
528. Турянская О. Ф. Технология личностно-ориентированного обучения : (науч.-метод. основы и пед. опыт многопрофил. лицея г. Луганска) : метод. пособие для студентов пед. вузов и учителей истории и социально-гуманитарных дисциплин / Турянская О. Ф., Анпилогова Т. Т. ; Луган. гос. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск : [Б. и.], 2001. – 59 с.
529. Турянская О. Ф. Технология духовного развития школьников в процессе обучения : (на примере истории) / О. Ф. Турянская // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 1999. – № 1(11) : Пед. науки. – С. 91–100.

530. Турянська О. Ф. Типологія уроків у особистісно-орієнтованому навчанні історії в школі / Турянська О. Ф. // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3 (110). – С. 19–27.
531. Турянская О. Ф. Условия эффективности обучения истории в школе / О. Ф. Турянская // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 1999. – № 2 : Пед. науки. – С. 130–133.
532. Турянська О. Ф. Що треба знати майбутньому вчителю, як що його орієнтир – особистість? / Турянська О. Ф. // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4 (111). – С. 111–118.
533. Турянська О. Ф. Шкільна історична освіта і проблеми розвитку особистості : (порівнял. аналіз шк. програм) / О. Ф. Турянська // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – № 6 : Пед. науки. – С. 266–277.
534. Февр Л. Бои за историю : [сб. ст.] / Люсьен Февр ; пер. А. А. Бобовича и др. вступ. ст. А. Я. Гуревича ; коммент. Д. Э. Харитоновича. – М. : Наука, 1991. – 629 с. – (Памятники истории исторической мысли).
535. Феллер В. В. Введение в историческую антропологию : опыт решения логической проблемы философии истории / В. Феллер. – М. : КНОРУС, 2005. – 672 с.: ил. С. 307.
536. Ферро М. Как рассказывают детям историю в разных странах мира : [пер. с фр.] / Марк Ферро. – М. : Высш. шк., 1992. – 350, [1] с.
537. Философия истории : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям и направлениям / [А. С. Панарин и др.] ; под ред. А. С. Панарина. – М. : Гайдарики, 1999. – 432 с.
538. Философско-психологический семинар : „Личность как объект политической деятельности: очевидное или невероятное” // Практич. філософія. – 2005. – № 1. – С. 221 – 228 .
539. Філософія: світ людини : курс лекцій : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [авт.: Віталій Табачковський (кер. авт. кол.), Михайло Булатов, Назіп Хамітов та ін.]. – К. : Либідь, 2003. – 432 с.
540. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины : опыт православ. теодицеи в двенадцати письмах / священник Павел Флоренский. – [Репринт]. – М. : Лепта, 2002. – 814 с. – (Пути русского богословия).
541. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл // общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366, [1] с. – (Б-ка зарубежной психологии).
542. Фрейд З. Психология бессознательного : [сб. произведений] / Зигмунд Фрейд / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 447 с.
543. Френе С. Формирование личности ребёнка и подростка / Селестен Френе : пер. [с фр.] Т. В. Старостиной // Френе С. Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М., 1990. – 304 с.
544. Фридман Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с. – (Б-ка учителя по общим проблемам теории обучения и воспитания).
545. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : кн. для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М. : Прсвещение, 1988. – 206 с. – (Психол. наука – школе).
546. Фромм Э. Иметь или быть? : пер. с англ. / Э. Фромм ; общ. ред. и послесл. В. И. Добренкова. – 2-е изд., доп. – М. : Прогресс, 1990. – 330, [1] с. – (Б-ка зарубежной психологии).
547. Фромм Э. Человек для самого себя / Эрих Фромм ; [пер. с англ. Э. Спировой]. – М. : АСТ, 2010. – 350 с. – (Психология).
548. Функції і структура методів навчання / [В. О. Онищук, Л. П. Тимчишин та ін.] / за ред. В. О. Онищука. – К. : Рад. шк., 1979. – 160 с. – (Пед. б-ка).
549. Фурман А. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів / Анатолій Фурман // Рідна шк. – 1998. – № 10. – С. 11–22.

550. Харрис Т. А. Я хороший, ты хороший : сокр. пер. с англ. / Томас А. Харрис. – М. : Соль, 1993. – 176 с. – (Серия “Практическая психология”)
551. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : [в 2 т.] : [пер. с нем] / Хайнц Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986– . –
Т. 1. – 1986. – 406, [1] с.: ил.
Т. 2. – 1986. – 391, [1] с.: ил.
552. Холл К. Теории личности : учеб. пособие для студентов фак. психологии по дисциплине “Общая психология” / Кэлвин С. Холл, Гарднер Линдсей. – М. : Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 1999. – 590, [1] с.: ил, портр, табл. – (Мир психологии).
553. Хриков Є. Демократична культура особистості: сутність та шляхи формування / Євген Хриков // Рідна шк. – 2001. – № 4. – С. 6–8.
554. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Изд-во, 2001. – 544 с.
555. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения : как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Пед. мастерская).
556. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
557. Шевеленкова Т. Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Т. Д. Шевеленкова // Психология личности в условиях социальных изменений. – М., 1993. – С. 21–26.
558. Шевченко Г. П. Актуальные проблемы духовного развития личности / Галина Павловна Шевченко // Духовность личности на современном этапе развития цивилизации : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Донецк, 2003. – С. 40–47.
559. Шелер М. Человек и история / М. Шелер // THESIS. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 132–154.
560. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 32–37.
561. Шорохова Е. В. Социально-психологическое понимание личности : методол. проблемы социал. психологии / Е. В. Шорохова. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
562. Шпенглер О. Закат Европы : очерки морфологии мировой истории : образ и действительность / Освальд Шпенглер ; пер. с нем. Н. Ф. Гарелин. – Минск : ООО “Попурри”, 1998– . – Т. 1 : Образ и действительность. – 1998. – 668 с.
563. Энгельс Ф. Анти-Дюринг / Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения. – 2-е изд. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 20. – С. 5–338.
564. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис : учеб. пособие / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. [Андреева А. Д. и др.]. – 2-е изд. – М. : Флинта и [др.], 2006. – 341, [1] с. – (Б-ка зарубежной психологии).
565. Юнг К. Конфликты детской души : [сб. : пер. с нем.] / Карл Густав Юнг. – М. : Канон, 1995. – 333 с. – (История психологии в памятниках).
566. Юнг К. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг ; пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. – М. : ООО “Изд-во АСТ-ЛТД” : Канон+, 1998. – 400 с.
567. Юнг К. Г. Бог и бессознательное / Карл Густав Юнг ; сост, авт. предисл. П. С. Гуревич. – М. : Олимп : ООО “Изд-во АСТ-ЛТД” 1998. – 480 с.
568. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2000. – 175 с. – (Библиотека журнала “Директор школы”, вып. 7/2000)

АНОТАЦІЇ

Турянська О. Ф. Методика особистісно орієнтованого навчання історії в школі. – Навчальний посібник.

У навчальному посібнику розкрито теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Визначено зміст і ознаки всіх компонентів навчально-виховного процесу відповідно до особистісно-орієнтованої освітньої парадигми. А саме: надано визначення стратегічних і тактичних цілей шкільної історичної освіти; уточнено й розширено визначення категорії „зміст шкільної історичної освіти”, розроблено класифікацію методів навчання і відповідно до неї створено типологію уроків історії, що відповідає особистісно орієнтованому спрямуванню шкільної історичної освіти. Визначено й схарактеризовано результати навчання і критерії їх вимірювання; показано як усі компоненти навчального процесу пов'язані між собою і спрямовані на актуалізацію духовних потреб і емоційно-ціннісних ставлень особистості, на розвиток різних видів інтелекту учнів. Визначено наявність закономірних зв'язків між компонентами процесу навчання і психологічними якостями особистості учнів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання історії; мета, зміст історичної особистісно орієнтованої освіти; методи і засоби особистісно орієнтованого навчання, типи уроків у особистісно орієнтованому навчанні. Результати навчання історії, способи і критерії визначення результатів особистісно орієнтованого навчання.

Турянская О. Ф. Методика личностно ориентированного обучения истории в школе. – Учебное пособие.

В учебном пособии раскрываются теоретико-методические основы личностно ориентированного обучения истории в школе. Раскрыты признаки всех компонентов процесса обучения истории в школе в соответствии с личностно ориентированной образовательной парадигмой. А именно: представлено определение стратегических и тактических целей школьного исторического образования; уточнено и расширено определение категории „содержание школьного исторического образования”, дана классификация методов личностно ориентированного обучения, раскрыта типология уроков истории в соответствии с личностно ориентированной направленностью школьного исторического образования. В ходе исследования определены формы обучения истории в школе, соответствующие целям, содержанию и методам личностно ориентированного процесса.

Обоснована взаимосвязь компонентов личностно ориентированного процесса обучения со структурными сферами личности – рациональной, эмоциональной, волевой, самосознания. Раскрыта соответствующая им система психологических качеств личности, которая актуализируется и развивается средствами процесса обучения.

В учебном пособии показана технология определения учителем цели, содержания, методов и форм лично ориентированного обучения истории в школе. В учебном пособии студентам даны образцы методического обеспечения учебного процесса, которые включают разработки тематических планов, образцы конспектов уроков и систему из различных видов заданий по истории для учеников 6 – 9 классов, как по истории Украины, так и по Всемирной истории.

Ключевые слова: процесс обучения, лично ориентированное обучение истории; цель, содержание исторического образования; методы и средства лично ориентированного обучения, типы уроков в лично ориентированном обучении. Результаты обучения истории, способы и критерии определения результатов лично ориентированного обучения истории.

Turyanskaya O. F. Methodic of the personality oriented teaching of history at school. – Text-book.

The text-book contains much information about theoretical, methodological, pedagogical, methodical basics of the personality oriented teaching of history at school. The text-book is devoted a problem oriented to the requirements and interests of personality of teaching of history at school. The concepts open up in a text: tasks, maintenance, methods, forms of organization of teaching of history at school. Author classification the methods of teaching of history is in-process exposed. In the dissertation description is given to every type of educational activity of student. An author described classification of lessons of history. In dissertation the system of work of teacher is exposed on achievement of psychological results of educational process.

Key words: process of studies, the studies of history are personality oriented; methods and facilities of the personality oriented studies, types of lessons in the personality oriented studies. Results of studies of history, methods and criteria of determination of results of the personality oriented studies.

Навчальне видання

ТУРЯНСЬКА Ольга Федорівна

**МЕТОДИКА
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ
ІСТОРІЇ В ШКОЛІ**

Навчальний посібник

За редакцією автора
Комп'ютерний макет – О. Ф. Турянська, О. М. Матвієнко

Здано до склад. 13.08.2012 р. Підп. до друку 12.09.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 25,81. Наклад 300 прим. Зам. № 147.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК 3459 від 09.04.2009 р.