

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов

**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ
В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

методичний посібник

Київ
«КОНВІ ПРІНТ»
2018

УДК373.5.016:94](072)

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 11 від 27.11.2017 р.)*

Рецензенти:

Васьківська Г. О., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України;
Смагін І. І., доктор педагогічних наук, професор, ректор КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»;
Лоха Л. О., вчитель-методист, заслужений учитель України, вчитель історії ліцею «Поділ» м. Києва.

Пометун О. І.

Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. – К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 208 с.

ISBN 978-617-7724-12-3

Посібник присвячений теоретичним і практичним проблемам застосування компетентнісно орієнтованої методики навчання історії в основній школі. У ньому викладено теоретичні засади, що характеризують компетентнісно орієнтований підхід у шкільній історичній освіті, подано поняттєво-термінологічний апарат з проблеми, описано підходи до розвитку хронологічного, просторового, логічного, інформаційного й аксіологічного складників історичної компетентності, структуру та методику уроків, на яких вони мають формуватись.

Посібник стане в пригоді педагогічним працівникам різних профілів: вчителям, викладачам кафедр методики навчання педагогічних інститутів та університетів, співробітникам кафедр методики навчання історії інститутів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації учителів, студентам та аспірантам.

УДК 373.5.016:94](072)

ПЕРЕДМОВА

Шановні вчителі!

Посібник призначений насамперед для вчителів основної школи, які викладають курси історії, що є частиною історичної освіти у загальноосвітній школі. Підготовка його до оприлюднення є результатом майже десятирічних теоретичних досліджень та нагромадження авторами відповідного досвіду.

Оскільки ідеї компетентнісного підходу ще не набули в Україні достатньо широкого впровадження, перший розділ посібника починається з викладу деяких теоретичних положень, що характеризують цей підхід у шкільній історичній освіті. У розділі подано поняттєво-термінологічний апарат з проблеми та висвітлено сучасний теорії і практики компетентнісно орієнтованої дидактики.

Другий розділ присвячено формуванню компетентностей учнів у процесі навчання історії, побудованого на основі інноваційних педагогічних підходів, описано як його процес розвитку предметної, так і ключових компетентностей, з точки зору і змісту і методики навчання, що їх повинен мати на увазі сучасний вчитель.

У третьому розділі, пов'язаному з формуванням в учнів основної школи складників історичної компетентності, ґрунтовно описані підходи до розвитку хронологічного, просторового, логічного, інформаційного і аксіологічного її складників. У розділі містяться загальні зауваження щодо структури та методики уроків, на яких вони мають формуватись, детальний опис поурочної діяльності вчителя і учнів з необхідними поясненнями.

У четвертому розділі охарактеризовані складові компетентнісно орієнтованої методики, особливу увагу приділено уроку історії, сучасному підручнику з історії, контролю та оцінюванню на компетентнісному уроці.

Оскільки посібник з точки зору його змісту є інноваційним, спрямованим (на відміну від більшості існуючих посібників з предметних дидактик), зокрема, на зміни у професійній діяльності вчителя історії, сподіваємось, що вчителі ретельно дотримуватимуться рекомендацій, поданих авторами. Інноваційна педагогіка потребує певних змін і в поведінці, і в стилі викладання кожного вчителя.

Сподіваємось, що посібник допоможе вчителям краще зорієнтуватися у теорії та практиці компетентнісно орієнтованого навчання історії.

Бажаємо успіхів!

ЗМІСТ

Розділ I.

Теоретико-методичні основи дослідження

| | |
|---|----|
| 1.1. Чому компетентнісний підхід в освіті (<i>Пометун О. І.</i>)..... | 6 |
| 1.2. Що таке компетентність (<i>Пометун О. І.</i>)..... | 6 |
| 1.3. Що таке компетентнісний підхід в освіті (<i>Пометун О. І.</i>)..... | 11 |
| 1.4. Яка є система компетентностей в освіті (<i>Пометун О. І.</i>)..... | 13 |
| 1.5. Що таке компетентнісно орієнтоване навчання (<i>Пометун О. І.</i>)..... | 19 |
| 1.6. Які проблеми у запровадженні компетентнісного підходу спостерігаємо (<i>Гупан Н. М.</i>)..... | 22 |

Розділ II.

Формування компетентностей учнів у процесі навчання історії

| | |
|--|----|
| 2.1. Що таке предметна історична компетентність (<i>Пометун О. І., Гупан Н. М.</i>)..... | 24 |
| 2.2. Як визначити рівень сформованості предметної компетентності учнів (<i>Пометун О. І., Гупан Н. М.</i>)..... | 26 |
| 2.3. Як формуємо ключові компетентності у навчанні історії (<i>Пометун О. І., Гупан Н. М.</i>)..... | 37 |

Розділ III.

Формування в учнів основної школи складників історичної компетентності

| | |
|--|----|
| 3.1. Як сформувати в учнів хронологічні уявлення та уміння (<i>Власов В. С.</i>)..... | 46 |
| 3.2. Як сформувати в учнів просторові уявлення та уміння (<i>Власов В. С.</i>)..... | 81 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. Що таке логічна компетенція та як її розвинути (Пометун О. І.)..... | 96 |
| 3.4. Як сформувати в учнів уміння працювати з інформацією (Власов В. С.)..... | 104 |
| 3.5. Як розвинути в учнів ставлення та аксіологічні уміння (Пометун О. І., Власов В. С.)..... | 125 |

Розділ IV.

Компетентнісно орієнтоване навчання історії

| | |
|--|-----|
| 4.1. Що таке компетентнісно орієнтоване навчання історії (Пометун О. І., Гупан Н. М.)..... | 149 |
| 4.2. Як провести компетентнісно орієнтований урок історії (Пометун О. І., Гупан Н. М.)..... | 157 |
| 4.3. Який підручник можна вважати компетентнісно орієнтованим (Гупан Н. М.)..... | 174 |
| 4.4. Контроль навчальних досягнень учнів з історії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання (Власов В. С.)..... | 190 |

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Чому компетентнісний підхід в освіті

Прагнення системи освіти відповідати прогресивному розвитку суспільства виражається, зокрема у пошуку нових методологічних основ її реформування, однією з яких є компетентнісний підхід до результатів освіти.

Компетентнісний підхід в освіті як інструмент її оновлення і досягнення нею сучасної якості в останні роки став предметом активного осмислення в європейському і українському освітніх просторах.

Компетентнісний підхід виступає як відповідь на нові вимоги економіки постіндустріального суспільства. Вираження результатів освіти в термінах компетентності передбачає їх інтеграційний характер; співвіднесеність з ціннісно-смысловими характеристиками особистості; практико-орієнтовану спрямованість.

Перенесення акцентів від змісту до результатів, від знань до розвитку особистості стає найважливішим фактором поширення і визнання компетентнісного підходу. Європейські вчені підкреслюють, що компетенції не є загальноприйнятим інструментом для оцінки якості освіти. Але тенденція полягає в тому, що «результати навчання зазвичай виражаються в термінах компетенцій або навичок і компетенцій».

1.2. Що таке компетентність

На початку зауважимо, що сьогодні, на відміну від періоду, що був 7–10 років тому, зі сторінок педагогічних досліджень майже зникли дискусії, чи потрібне нам поняття компетентності в освіті, чи є воно новим і як співвідноситься з вже відомими поняттями.

Сучасний етап розвитку Європейської системи освіти характеризується визначенням переліку ключових компетентностей, які слід формувати у молодого покоління. У 2000-му році Організація Економічного Співробітництва та Розвитку спільно з Федеральним Статистичним Управлінням Швейцарії запросили країни — члени ОЕСР до участі в одному з проєктів, метою якого було окреслення національних особливостей при визначенні та відборі ключових компетентностей. Відбору ключових компетентностей для кожної з країн присвятили свої праці такі європейські науковці: Е. Свенік, Р. Данон, П. Вогеліус, Р. Джакку-Сівонен, П. Врігнод, Х'юллер-Солджер, Дж. Пешар, М. Норріс, Ф. Келлі, А.Х. Веетрхайм, Дж. Саккен, П. Тріер, Д. Міллер та ін.

Проблема формування ключових, загально предметних та предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців — Т. Байбери, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Вченими визначено зміст основних дефініцій «компетентність» та «компетенція», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій.¹

Слід зазначити, що у багатьох працях компетентність трактується як міждисциплінарне поняття й тому є об'єктом досліджень психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів.

Діяльність людини, у тому числі засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що виконуються людиною. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває у себе *компетентність* в тій чи іншій сфері життя. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, мова йде про так звані «ключові» чи життєві *компетентності*. Якщо ж компетентність розповсюджується на більш вузьку сферу, наприклад в рамках, певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Отже, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності. *Компетентність* — це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у житті й навчанні. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Сформовані *компетентності* використовуються людиною за необхідністю у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов та потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найбільш прийнятними для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність — це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень

1) Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Вашенко, О. І. Локшина [та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.

компетентності є рівень діяльності необхідний і достатній для мінімальної успішності в одержанні результату.

Розуміння компетентності як робочого поняття ускладнюється тим, що суспільство й економіка не хочуть говорити мовою дефініцій освіти, а педагогічна наука не готова запропонувати понятійного тлумачення ще не осмисленого нею результату освіти. Вона виникла з потреби в адаптації людини до занадто мінливих умов існування.

Категорія компетентності є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів і свідченням того, що суспільство визнає важливість людського і соціального факторів як важливу умову функціонування економіки.

Проте, складність у введенні цього поняття полягає в тому, що воно описує потенціал, який: а) виявляється ситуативно; б) описує інструментарій одночасного розуміння і дії, що дозволяє сприймати нові культурні, соціальні, економічні і політичні реалії.

Аналіз праць останнього десятиліття, де автори намагаються дати визначення вихідних понять (І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Є. Павлютенков, Л. Петровська, Дж. Равен та багато інших)² дозволяє зробити наступні висновки:

Компетентність — це здатність і готовність індивіда ефективно будувати суб'єктно значущу взаємодію із соціальним оточенням та діяльність на основі отриманих знань і сформованих умінь. Вона передбачає не конкретну обізнаність та інформованість людини, а успішне розв'язання складних проблем, які виникають у відношеннях з іншими людьми, в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина країни, члена родини, покупця та виборця, при виборі майбутньої професії, при використанні нових сучасних інформаційних технологій та ін. Може розглядатись як певна модель результату освіти, як вирішальна умова та показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема.

Компетентність — це сукупність (система) знань і умінь у дії. Вона може проявлятися на різних рівнях у кількох сферах життєдіяльності індивіда: сфері особистої ідентифікації, сфері поведінки, взаємодії з соціальним оточенням і соціальними інститутами, а також різноманітної діяльності людини.

Окрім предметних конкретних знань і способів діяльності у спеціальній сфері, будь-який тип компетентності обов'язково включає універсальні людські якості та здібності, які не залежать від сфери їх виявлення, наприклад, ініціативність, здатність організовувати діяльність (власну або інших

2) Докладний аналіз і співсталення цих позицій можна знайти, наприклад: С. Куликовський. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. - код доступу: http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch1_2014/12.pdf

людей), уміння адаптуватись у нових нестандартних ситуаціях, готовність критично аналізувати й адекватно оцінювати результати діяльності не тільки з боку значення для себе, а й із боку наслідків для інших. Перераховані загальні ознаки компетентності базуються не просто на знаннях і вміннях у певній галузі, а й на ціннісних пріоритетах особистості, особливостях її ментального досвіду (М. Холодна).

Компетентності на відміну відузагальнених, універсальних знань мають дієвий, практико-орієнтований характер. Тому вони окрім системи теоретичних і прикладних знань, передбачають наявність таких структурних компонентів: ціннісний (у деяких дослідників окремо виділено мотиваційний), когнітивний і операційно (процесуально) — поведінковий (у деяких дослідників операційно-технологічний).

У структурі компетентності більшість дослідників³ виокремлюють: *ціннісний (мотиваційно-ціннісний)* компонент, що є основою позиції, що посідає суб'єкт по відношенню до світу, суспільства, соціального оточення, до самого себе і своєї поведінки, до процесу навчання. Це здатність брати на себе відповідальність за результати діяльності, надавати підтримку іншим людям, будувати взаємодію на паритетних основах, виходячи з того, що «цінності — це значення й ідеали, які визначають всі цільові установки соціальної поведінки особи».

Мотиваційний складник цього компонента визначає здатність індивіда брати ініціативу, виявляти зацікавленість в аналізі взаємозв'язків, механізмів діяльності, наявність у людини намірів, бажань, прагнень особи досягати або уникати поставлених цілей, здійснювати або утриматися від реалізації планованої діяльності.

Когнітивний компонент характеризується наявністю знань і уявлень індивіда про самого себе і про плановану діяльність, а також сприйняття ним тих установок, у межах яких надаються вказівки про напрями і форми його діяльності. Важливим моментом є не обсяг наявних знань, а регулярне їх розширення, оновлення і відкидання того, що не витримало перевірки досвідом і часом. Особливістю когнітивного компоненту є й те, що у процесі життєдіяльності чоловік створює свою власну систему «спеціальних» повсякденних знань — «знань, принципово відмінних від загальних знань, які пропонують нам більшість традиційних освітніх програм».

Операційно-поведінковий (процесуальний, діяльнісний) компонент умовно можна представити у вигляді двох підсистем: уміння адаптуватися та ефек-

3) См.: наприклад: Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та інш. – К. : Плеяди, 2005. – 120 с.; Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32 – 37; Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки [Текст] / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20

тивно діяти у ситуації, що склалася, та уміння посідати суб'єктну позицію у взаємодії, впливати на те, що відбувається, готовність і здатність приймати рішення, контролювати свою діяльність, навчатись самостійно.

Когнітивний та операційно-поведінковий компоненти пов'язані із постійним розвитком комунікативних і рефлексивних умінь індивіда, надбанням і аналізом досвіду взаємодії із соціальним оточенням.

Наявність всіх взаємопов'язаних компонентів компетентності необхідна для безперервного процесу індивідуального розвитку особистості і набуття нею досвіду на різних рівнях взаємодії з соціальним оточенням у динамічній соціокультурній ситуації. Вони є підґрунтям ефективної поведінки і взаємодії індивіда із соціальним оточенням.

Компетентна людина завжди є суб'єктом власної життєдіяльності, якому притаманна активна позиція індивіда, ясна орієнтація в соціальній взаємодії і соціокультурній ситуації, відповідальність перед собою і соціальним оточенням, наявність знань, умінь для виконання тієї або іншої діяльності. Системотвірним чинником компетентності є самовизначення як ключова проблема особистості⁴.

Проведений аналіз свідчить, що вчені і вчителі-практики в інших країнах намагаються знайти опору для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, однак відмінність від нині існуючих підходів є в тому, що формування їх набуває більш системного характеру, а результати процесу є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв та показників для кожного ступеня навчання.

Відомі російські педагоги В. Краєвський і О. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що компетенція в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована і має певний досвід. Компетентність у певній галузі — це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають можливість обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Розділяючи загальне й індивідуальне у змісті компетентнісної освіти, А. Хуторський розуміє під компетенцією «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти»; а компетентність розглядає як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності»⁵.

Учений підкреслює, що компетенція — це задана вимога, норма, а компетентність — набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід

4) Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. — 2007. — № 1. — С. 16 — 21

5) Компетентнісний підхід у сучасній освіті/ Під заг.ред. О.В.Овчарук.- К.: К.І.С., 2004

використання компетенції. З-поміж різних ознак він акцентує інтегральність, міждисциплінарність, метапредметність цієї дидактичної категорії. Отже, коротко можна сказати, що компетенція — це коло повноважень, а компетентність — властивість (обізнаність, кваліфікованість)⁶. Подібне трактування можна зустріти і в українських дослідженнях (І. Гушлевська, І. Єрмаков, Л. Сохань та ін.). Проте не всі вітчизняні науковці поділяють таку позицію, вважаючи, що обидва терміни мають право функціонувати у педагогічній науці, але кожному з них має відповідати власне визначення. Спроби дослідників дати визначення цим поняттям демонструє різне розуміння ними їхнього змісту.

1.3. Що таке компетентнісний підхід в освіті

Поняття компетентності є ключовим для розуміння сутності так званого *компетентнісного підходу в освіті*. Етимологія слова «підхід» свідчить, що мова йде про певну позицію, точку зору, що обумовлює дослідження, проектування, організацію того або іншого явища, процесу (у нашому випадку — освіти). Підхід зазвичай визначається якоюсь ідеєю, концепцією, принципом і акцентується на основних для нього 1–3 категоріях. Відповідно для розглянутого нами компетентнісного підходу як такі категорії виступають — «компетенція» й «компетентність».

Під *компетентнісним підходом* в освіті розуміється спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток компетентностей особистості того, хто навчається. Результатом такого процесу буде формування загальної життєвої компетентності випускника, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Отже, основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати. Він є основою кардинальних змін, орієнтирів та завдань сучасної системи середньої та вищої освіти. Компетентнісний підхід⁷ визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу і розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої) освіти.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня і може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, у суб'єктивні надбання індивідуального учня, що можуть бути вимірювані.

6) Докладний аналіз і співсталення цих позицій можна знайти, наприклад: С. Куликовський. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. — код доступу: http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch1_2014/12.pdf

7) Єрмаков І., Погоріла І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти

Теоретичні проблеми компетентнісного підходу до навчання розглядались у дослідженнях Н. Бібик, С. Бондар, І. Зимньої, І. Єрмакова, Т. Іванової, О. Кононко, О. Овчарук, І. Родигіної, Д. Рум'янцевої, О. Савченко, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторського, С. Шишова, В. Циби та ін. У цих та інших науково-педагогічних працях аргументуються визначення сутності поняття, які пов'язуються всіма дослідниками, незважаючи на розбіжності у дефініціях, з кінцевими результатами навчання, що чітко фіксуються і вимірюються. Компетентнісно спрямована освіта може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення педагогів, громадськості до визначення ключових життєвих компетентностей (Л. М. Долгова). Мова йде, по-перше, про те, як якомога раніше визначити ті сфери діяльності, в яких дитина може досягти максимальної компетентності; по-друге, як перебудувати школу з екстенсивної моделі предметно-зорієнтованого «знання» на інтенсивну модель формування життєвої компетентності.

Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя. Ідея компетентнісно спрямованої освіти органічно пов'язана з тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність учнів.

Компетентнісно спрямована освіта передбачає внесення суттєвих змін у змістову, технологічну, виховну, управлінську архітектоніку української школи. Йдеться не лише про оновлення змісту освіти, а й про докорінні зміни в навчально-виховному процесі, освітніх технологіях. У структурі навчання посилюються роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності. Формування компетентності учнів, тобто їх здатностей мобілізувати знання в реальній життєвій ситуації, — найактуальніша проблема сучасної школи. Компетентнісний підхід може стати альтернативою традиційному підходу і допоможе подолати предметоцентризм, який домінує в навчально-виховному процесі.

Сьогодні педагогами України питанням компетентнісного підходу приділяється неабияка увага. Він визначається як провідний підхід в освіті освіти, а отже до нових моделей її проектування, заснований на компетентностях (результатах освіти) та на показниках і критеріях «виходу», якщо мати на увазі кінцевий «продукт» освітнього процесу — підготовленість випускника. «Вихід» має такі характеристики, як досягнення учнів, їх ціннісні орієнтації, професійні успіхи і здатність до соціальної взаємодії.

Компетентності служать спільною мовою для представлення результатів освіти, їх проектування та опису. Компетентнісний підхід розглядається

як новий підхід до цілепокладання в освіті, а компетентність стверджується як нова цільова категорія, що означає поступовий зсув освіти від предметно-центричної орієнтації освітнього процесу до його особистісної спрямованості. Компетентнісний підхід виступає як один з необхідних нових концептуальних ресурсів перегляду традиційних цілей, теорії і практики освіти, адекватних швидкоплинності світу.

1.4. Яка є система компетентностей в освіті

Визначивши поняття освітніх компетентностей, слід з'ясувати їх ієрархію, яка в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. Відповідно до розподілу змісту освіти на спільне метапредметне (для всіх предметів), міжпредметне (для циклу предметів або освітніх областей) і предметне (для кожного навчального предмету), зазвичай пропонується трирівнева ієрархія компетенцій: 1) *ключові компетентності* — стосуються до спільного (метапредметного) змісту освіти; 2) *міжпредметні галузеві компетенції* — стосуються до певного круга навчальних предметів і освітніх галузей; 3) *предметні компетенції* — конкретні по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Для розгляду такої ієрархії скористаємось узагальненими матеріалами зарубіжних досліджень, які були представлені в рамках науково-практичного семінару проекту ПРООН, МОН України та АПН «Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія» (16 червня 2004 р.) у доповіді міжнародного експерта проф. О.Крисана.

У своїй доповіді він зазначав, що *компетентності* є своєрідними комплексами знань, умінь та ставлень, що набуваються у навчанні та дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності.

Експерт зауважив, що в досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом декількох років можна спостерігати спільні тенденції, насамперед спроби розробки певної системи компетентностей на різних рівнях змісту.

Таку систему складають;

- так звані *«надпредметні»* («транс» — «між» — предметні) *компетентності* — вони можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання, саме вони часто називаються «ключовими», «базовими»;
- *загальнопредметні компетентності* — вони набуваються учнем впродовж вивчення того чи іншого предмету /освітньої галузі у всіх класах середньої школи;

- **спеціально-предметні** — ті, що набуваються учнем при вивченні конкретного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Надпредметні (ключові) компетентності є:

- синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти;
- вони не пов'язані із конкретним предметом, це такі компетентності, які можна набутися не під час засвоєння одного предмету, а тільки декількох або всіх предметів (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною і неформальною освітою);
- вони можуть бути метафорично визначені як персональні інструменти (засоби), «ноу-хау», «процедурні знання» учнів, які формується у них після того, як вони «забувають» фактичні знання, що вони отримали у школі протягом шкільного життя.

Прикладом **надпредметних компетентностей** можуть бути такі здатності людини:

- продемонструвати творче мислення;
- застосувати різні види спілкування у різних ситуаціях;
- зрозуміти сенс приналежності до різних видів спільнот;
- довести здатність пристосування до різних ситуацій;
- сприяти створенню якісного життя;
- зрозуміти і відповідно використати технології;
- розвивати здібності дослідження і набувати власний досвід;
- побудувати комплекс індивідуальних і соціальних цінностей і орієнтувати на них свою поведінку та кар'єру.

Кожна з таких компетентностей складається з більш простих дій, операцій, які є показниками її розвиненості. Наприклад, компетентність «продемонструвати творче мислення» передбачає:

- використання, оцінку і постійне покращення власних стратегій розв'язання питань;
- розробку деяких моделей дії й прийняття рішення у динамічному світі;
- формування і застосування навичок критичного мислення;
- використання різних прийомів аргументування в різних соціальних контекстах.

Кожна з **надпредметних компетентностей** формується зокрема і через навчання певної освітньої галузі, набуваючи у цьому процесі характеру за-

своєння освітніх дій, які пов'язані із освітніми завданнями і змістом даної галузі. Наприклад, компетентність, про яку йшлося вище («продемонструвати творче мислення») у процесі навчання дисциплінам галузі «мова та комунікації» передбачає:

- отримання та створення різних типів повідомлень;
- застосування різних інструментів у відповідності до потреб аналізу різних текстів та культурних феноменів
- інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування
- апробування і застосування культурної/інтеркультурної/функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь.

У процесі навчання дисциплінам галузі «Природничі науки» компетентність «продемонструвати творче мислення» передбачає:

- здатність ідентифікувати (розпізнати) та побудувати адекватні форми та моделі (схеми) оточуючої реальності;
- підтримати аргументами наукову точку зору, спираючись на перспективи динамічного розвитку науки, розуміння науки як людської активності, завдяки якій науковій ідеї змінюються в часі й впливають на соціальний і культурний контекст, в якому розвиваються;
- розробляти гіпотези і перевіряти їхню достовірність шляхом дослідження, експериментування й апробації.

Загальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього терміну вивчення предмета; вони відрізняються високим ступенем узагальненості і комплексності.

Наприклад, *загальнопредметні компетентності* з фізики можуть бути визначені як здатність людини:

- визначати і розпізнавати фізичні поняття й ідеї;
- проводити досліди та експерименти з фізичними явищами і процесами;
- розв'язувати теоретичні та прикладні проблеми, пов'язані з реальними ситуаціями у світі;
- пояснювати фізичні явища, використовуючи специфічні мову й терміни, шляхом моделювання, виведення, екстраполяції;
- здійснювати переніс та інтегрування знань і методів з фізики й застосовувати їх в інших науках та технологіях.

Спеціально-предметні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, виходячи зі загальнопредметних компетентностей і є стадіями, рівнями їх набуття.

Орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів насамперед передбачає ґрунтовну розробку системи компетентностей різного рівня. Така система має включати як елементи комплекси компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись в учнів поступово в залежності від предмету, освітньої галузі, року навчання. Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити відповідні зміни у змісті освіти, що мають знайти відображення у стандартах освіти та навчальних програмах з окремих предметів.

В українській теоретико-педагогічній традиції прийнято розрізняти ключові — тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; *загальногалузеві* — вони набуваються учнем впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи та *предметні компетентності* — вони набуваються учнем впродовж вивчення того чи іншого предмету у всіх класах середньої школи.

Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, ставлень та ін. певного рівня, що можуть бути застосовувані у широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один від одного елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму її набуття присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

З точки зору вимог до рівня підготовки випускників ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно-діялісну складову загальної освіти і покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей.

Орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів насамперед передбачає ґрунтовну розробку системи компетентностей різного рівня. Така система має включати як елементи: комплекси компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись в учнів поступово в залежності від предмета, освітньої галузі, року навчання. Загальногалузеві компетентності, розвинені в учнів як результат засвоєння змісту освіти у тій чи іншій галузі складають базову міждисциплінарну основу для набуття учнями ключо-

вих компетентностей. Для кожної галузі ключові компетентності виступають певними орієнтирами розвитку змісту і підходів до організації навчального процесу. Визначаючи ці орієнтири кожна галузь безумовно враховує особливості змісту предметів, що вивчаються та особливості наукових дисциплін, що є основою змісту даного циклу. Виділення галузевих компетентностей і розробка їхньої структури (знань, умінь, ставлень, що формуються в учнів) є реальним підґрунтям дореалізації у навчанні міжпредметних зв'язків як групи споріднених предметів (галузі), так й інших предметів на рівні класу чи ланки школи.

Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити реальні зміни у змісті освіти, що мають знайти відображення у галузевих стандартах освіти та навчальних програмах з окремих предметів.

Якщо спробувати визначити галузеві компетентності для галузі «Суспільствознавство», то наприклад, ключова загальнокультурна компетентність орієнтує зміст суспільствознавчої освіти на досягнення таких результатів як набуття учнями здатності:

- визначати суттєві ознаки і тенденції розвитку найважливіших явищ і процесів в галузі науки і культури,
- порівнювати і співвідносити досягнення європейської та світової науки й культури з національними,
- пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів та представників різних культур,
- застосовувати технології діалогу та полілогу в гетерогенних культурних групах,
- пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів та представників різних культур,
- застосовувати навички мовлення української та рідної мов й норми сучасної мовленнєвої культури,
- порівнювати особливості передачі певної інформації за допомогою мови, символів та текстів в різних соціокультурних контекстах,
- визначати основні елементи та характеризувати та порівнювати сучасні моделі інтеграційної толерантної поведінки та спільної конструктивної діяльності у взаємовідносинах між державами, суспільними структурами, соціальними групами та особами,
- визначати та характеризувати різні системи цінностей, притаманних сучасному суспільству та їх вплив на розвиток суспільства та життя людей.

Для того, щоб взаємозалежність та співвідношення напрямів набуття ключової та галузевої компетентностей була більш зрозумілою узагальнено її у вигляді відповідної таблиці 1.

Співвідношення напрямів набуття (складників) ключової та галузевої загальнокультурної компетентності учнів старшої школи⁸

| Напрями набуття ключової загальнокультурної компетентності⁸ | Напрями набуття загальногалузевої компетентності особистості у сфері загальної культури |
|--|--|
| Аналізувати та оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися у культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства. | Визначати суттєві ознаки і тенденції розвитку найважливіших явищ і процесів в галузі науки і культури, Порівнювати і співвідносити досягнення європейської та світової науки й культури з національними. |
| Застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії Розробляти і реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в умовах міжкультурного суспільства.. | Пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів та представників різних культур. Застосовувати технології діалогу та полілогу в гетерогенних культурних групах. |
| Володіти рідною мовою й іноземними мовами, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку та тексти. | Застосовувати навички мовлення української та рідної мов й норми сучасної мовленевої культури. Порівнювати особливості передачі певної інформації за допомогою мови, символів та текстів в різних соціокультурних контекстах. |
| Опановувати й створювати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації. | Визначати основні елементи та характеризувати та порівнювати сучасні моделі інтеркультурної толерантної поведінки та спільної конструктивної діяльності у взаємовідносинах між державами, суспільними структурами, соціальними групами та особами. |
| Застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей. | Визначати та характеризувати різні системи цінностей, притаманних сучасному суспільству та їх вплив на розвиток суспільства та життя людей. |

Розвиток ключових і предметних компетентностей не скасовує традиційні підходи до завдань освіти, які передбачали формування загальних та предметних знань, навичок, умінь. Більше того, компетентності базуються на них. Взяті окремо традиційні знання, навички та уміння у практиці сучасної школи обслуговують здебільшого академічні цілі (складання іспитів різного рівня завдяки оволодінню програмним матеріалом), мають загальний характер, тобто не враховують індивідуально-особистісних відмінностей учнів, орієнтуючи їх на залежність від існуючої сьогоденної політико-ідеологічної та наукової кон'юнктури. Пріоритет компетентнісного підходу

8) В деяких документах (наприклад у стратегії «Нова українська школа») ця компетентність називається

не тільки долає обмеженість академізму (не виключаючи його), а й надає здобутим знанням, навичкам та вмінням індивідуалізованого, конкретного життєво-смыслового характеру, чітко визначеної практичної спрямованості щодо власного життя людини.

1.5. Що таке компетентнісно орієнтоване навчання

Новий етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний з упровадженням компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Це вимагає певного підвищення професійної майстерності вчителя, дозброєння його новими знаннями, сучасними компетенціями, методами і технологіями, які б дозволили йому перебудувати навчально-виховний процес відповідно до нових вимог і підходів.

Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, формування ставлень дитини, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів.

Як вже зазначалось під поняттям компетентнісно орієнтованого навчання розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (надпредметних) і предметних компетентностей особистості.

Отже, основними складовими компетентності учнів, як вже зазначалось, є, по-перше, знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, що потрібна для здійснення тієї чи іншої діяльності чи розв'язання певного кола пізнавальних і життєвих завдань. Учневі також треба навчитись її знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності.

По-друге, учням потрібні уміння застосувати це знання у конкретній ситуації й розуміння, яким чином це зробити, для якого знання який метод потрібний, яка ситуація чого вимагає.

По-третє, має бути сформовані ціннісні орієнтації, потрібні суспільству й уміння адекватного оцінювання — себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи непотрібності його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Навчальний процес, спрямований на розвиток компетентностей учнів має такі особливості:

- на кожному етапі навчання вчитель чітко визначає компетентнісні результати учнів і створює умови їх досягнення;
- результатом навчання визнається досягнення кожним учнем/ученицею конкретних навчальних результатів: знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє йому/їй діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях;

- навчальний процес організований як дослідження певної теми, яке виконується шляхом інтерактивної взаємодії учнів. Щоб бути ефективними сьогодні вчителі повинні використовувати як повсякденний інструментарій: кооперативне навчання зі всіма методами та прийомами роботи в малих групах, проекти, дебати та інші види дискусії, експериментальні вправи, моделювання, соціологічні та польові дослідження та ін;
- викладання в цьому процесі є стратегією постійного оцінювання цих результатів з використанням зворотного зв'язку «учні-вчитель» на основі пізнавальної активності учнів у класі.

Зафіксуємо окремо ще кілька моментів, наявність яких у навчальному процесі, на наш погляд, необхідна для організації компетентнісно орієнтованого навчання.

1. Виклад педагогом готової інформації практично виключається з навчального процесу. Монолог вчителя зазвичай застосовується в дуже малих «дозах» і лише якщо:

- необхідно налаштувати учнів на вивчення нового матеріалу;
- учні не можуть самостійно вирішити проблему в зв'язку з недостатністю інформації. У такому разі вчитель викладає лише деякі основні положення, організовуючи їх активне обговорення.

2. Вчитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними в процесі навчання стають зв'язки між учнями, їх взаємодію і співпрацю. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за досягнуті результати.

У зв'язку з проблемою формування компетентностей учнів у навчанні окремих предметів розглянемо як приклад послідовного застосування описаного підходу досвід естонської вчительки хімії з гуманітарної гімназії м. Нарви Н. Авдеевої.⁹ Оскільки компетентнісний підхід запроваджується в школах Естонії з 1996 року, то в чинних предметних програмах уточнено і більш детально розписано цілі та результати навчання.

У загальній частині навчальної програми визначено, якими навчальними та іншими компетентностями має володіти учень, який закінчує гімназію (тобто одержує середню освіту). Навчальна компетентність передбачає, що учень:

- вміє застосовувати різноманітні стратегії навчання;
- мислить критично, вміє аналізувати і оцінювати хід своїх думок і дій, має критичне мислення в прийнятті рішень відносно будь-яких думок чи поглядів;

9) Авдеева Н. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003. – №5. – С.34-39

- здатний вести аргументовану дискусію;
- може проводити і презентувати дослідницьку роботу чи проект.

Аналізуючи навчання хімії з точки зору впливу на розвиток особистості й інших компетентностей учня, Н. Авдеева зазначає, що воно розвиває логічне мислення, уміння аналізувати й узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, створює основу осмислення екологічних і суспільних проблем, формування оцінок і цінностей, почуття відповідальності і поваги до природи, до інших людей і до суспільства, уміння бачити й оцінювати прямі й опосередковані наслідки своїх рішень і своєї діяльності, навички співробітництва. Всі ці соціальні та ціннісні компетентності формуються в учнів під час вивчення всього курсу хімії.

Однак основну спеціальну увагу вчителька вважає за необхідне звернути на формування в учнів навчальної компетентності. Вона пропонує визначити в її структурі як основу для її формування — загальнонавчальні, предметні та надпредметні уміння й навички учнів. Вона визначає їх таким чином:

- загальнонавчальні — це писання, читання й обчислення;
- предметні — вони різні у кожному предметі;
- надпредметні — це адаптаційні, тобто такі, що розвиваються протягом всього життя людини і дозволяють їй адаптуватись в життєвих ситуаціях. Вони обслуговують як навчальну діяльність, так і інші сфери життя людини.

До надпредметних умінь і навичок Н. Авдеева уналежнює: 1) організаційні: уміння планувати, контролювати й оцінювати роботу; уміння працювати з текстом, інформаційно-бібліографічні уміння й навички; культуру усного й письмового мовлення; 2) логічні: аналіз і виділення головного; порівняння, узагальнення і систематизація, визначення і пояснення понять, конкретизація, доведення і спростування. Вчителька вважає, що саме логічні уміння і навички найбільш важко сформувати в учнів.

Колективом гімназії розроблено програму формування в учнів загальнонавчальних та надпредметних умінь і навичок, яка передбачає зокрема проведення кожного року спеціальних днів діагностики, регулювання та корекції. Виходячи із загальногімназійної програми Н. Авдеева розбудувала систему роботи над формуванням логічних умінь і навичок учнів, де визначено рівень їх сформованості на кінець кожного навчального року (приклад дивись у таблиці 2).

Ця система доповнена тестами, які дозволяють виміряти рівень сформованості кожного з відповідних умінь наприкінці кожного навчального року.

Наведений приклад свідчить, що вчені і практикуючі вчителі в інших країнах намагаються знайти опору для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, якими є уміння і навички різного

рівня узагальненості. Однак відмінність від нині існуючих підходів є в тому, що формування їх набуває більш системного характеру, а результати процесу є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв та показників для кожного ступеня навчання.

Таблиця 2

Приклад розбудови логічних умінь учнів (результати навчання) за роками навчання (за Н. Авдєєвою)

| Уміння (навичка) | 8 клас | 9 клас | 10 клас | 11 клас |
|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Аналіз і виділення головного | <ul style="list-style-type: none"> – розподіляє ціле на частини – виділяє суттєві та не суттєві ознаки під час роботи з текстом підручника | <ul style="list-style-type: none"> – здійснює емпіричний аналіз під час опрацювання тексту підручника і довідника школяра; – встановлює логічні зв'язки в тексті; – відображає матеріал у графічній формі | <ul style="list-style-type: none"> – застосовує емпіричний аналіз у класній та домашній роботі – опрацюює основи структурно-генетичного аналізу та синтезу | <ul style="list-style-type: none"> – вміє аналізувати різними способами різні види джерел інформації як в класі, так і вдома; – аналізує й оцінює власні думки та дії |

1.6. Які проблеми у запровадженні компетентнісного підходу спостерігаємо

Останніми роками прийнято низку законів та урядових постанов, що є підставою для розроблення й впровадження сучасного змісту освіти. Запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів активізувало дослідження проблеми ефективного формування компетентностей учнів і зумовило поступове переведення компетентнісної ідеї на рівень обов'язкової нормативної реалізації, що призвело до виявлення і загострення низки проблем:

- державний стандарт освіти задекларував компетентнісний підхід, але не в усіх галузях і предметах він представлений (проведений) послідовно. Окрім того, автори стандарту з різних галузей по-різному уявили процес формування компетентностей, що відобразилось у різних підходах, закріплених у тексті документа;
- нормативні документи, що так чи інакше врегульовують освітній процес є непослідовними, не координуються один з одним (починаючи з переліку компетентностей, понять предметна і ключова компетентності, компетентність і компетенція та ін.). Але головною проблемою є відсутність практичних шляхів втілення теорії в життя: як, яким чином, на кожному уроці і навіть частині уроку вчитель

-
- має забезпечити формування компетентностей учнів. А це означає, що більшість вчителів, яких ніколи не готували до розв'язання подібних завдань продовжують традиційне викладання у знанневій парадигмі. Цьому значною мірою сприяє і орієнтація вчителів, учнів і батьків на результати ЗНО, завдання якого сьогодні «провокують» відтворюючий, знанневий підхід до результатів освіти;
- широко презентований у нормативних документах компетентнісний підхід не набув наразі адекватного втілення у змісті підручників і навчальних програм. Частина їх (навіть 2016–2017 рр.), як і раніше, відповідає традиційній знанневій парадигмі;
 - компетентності поки що не виступають результатом навчання, як це було задекларовано у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів, і не закладені до системи оцінювання навчальних досягнень школярів (за чинними критеріями, учитель, як і раніше, оцінює знання, уміння, навички або нечітко прописані навчальні досягнення);
 - продуктивно формувати компетентності учнів неможливо, використовуючи поширені педагогічні технології, розроблені для знанневого підходу;
 - готовність вчителів до реалізації нових завдань в особистісному та професійному вимірі, зокрема їх здатність реагувати на зміни, гнучкість у прийнятті нових рішень, уміння подолати стереотипи мислення та дій є явно недостатньою, а стимули до підвищення кваліфікації в цьому напрямі явно недостатні;
 - складною є реалізація взаємодії із соціальними партнерами школи, громадськими та культурними організаціями, родиною. Проте зрозуміло, що реальний життєвий вимір компетентностей може набуватись учнями лише за умови такої взаємодії.

РОЗДІЛ II

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

2.1. Що таке предметна історична компетентність

Трансформація освітньої парадигми актуалізувала погляд на освіту з позицій її результативності. Виходячи з положень компетентнісного підходу, мета шкільної історичної освіти задається складниками історичної предметної компетенції і втілюється в інтегрованому результаті — історичній предметній компетентності. Це передбачає формування й розвиток у тих, хто навчається, готовності і здатності використовувати накопичені визначені знання, уміння й навички для вирішення навчальних і життєвих проблем, оцінювати та діяти і таким чином задовольняти особисті та соціальні потреби.

Предметна чи галузева компетентність учня розглядається багатьма вченими як особистісна комплексна характеристика, що містить когнітивний (знання, уявлення, способи пізнавальної діяльності), мотиваційно-ціннісний (мотиви, інтереси, орієнтації, пов'язані із пізнавальною діяльністю і самостійним застосуванням відповідних знань і умінь), процесуально-діяльнісний чи операційно-технологічний (складні узагальнені уміння, пов'язані із пошуком інформації, застосуванням знань у тій чи іншій ситуації, прийняттям та обґрунтуванням рішень, оцінкою і самооцінкою дій тощо). Маючи розвинені компетентності, успішні учні вмотивовані в їхньому використанні, знаходячи коли і як це можна зробити і чому.

Компетентна людина завжди є суб'єктом власної життєдіяльності. Їй, разом із знаннями і уміннями, необхідними для виконання тієї або іншої діяльності, притаманні спрямованість на досягнення високого результату у цій діяльності, активна позиція, ясна орієнтація в соціальній взаємодії і соціокультурній ситуації, відповідальність перед собою і соціальним оточенням. Мотиваційно-ціннісна складова компетентності є основою позиції, що посідає суб'єкт по відношенню до світу, суспільства, соціального оточення, до самого себе і своєї поведінки. Саме вона визначає, чи буде він діяти у тій чи іншій ситуації, наскільки рішуче, послідовно, відповідально.

Предметна компетентність, що формується у навчанні кожного предмета, відповідає специфіці змісту навчального предмету. Історична предметна компетентність — це здатність учня до самостійного осмислення історії і культури України в контексті світового історичного процесу та адекватної оцінки соціального та морального досвіду минулих поколінь. Вона має

сприяти формуванню (розвитку, розкриттю потенціалу) учня як громадянина України, соціально адаптованої та відповідальної особистості.

У Державному стандарті та ін. документах не визначено обсяг і зміст предметної історичної компетентності. Проте в наших попередніх дослідженнях, як і у працях інших вчених, вже склались усталені уявлення з цього питання

Складниками предметної компетентності учня з історії, враховуючи особливості предмета вивчення (історичного навчального матеріалу) є:

хронологічний — передбачає здатність учнів орієнтуватися в історичному часі. *Учень вміє:*

- розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу;
- співставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії;
- використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу;

просторовий — передбачає здатність учнів орієнтуватися в історичному просторі. *Учень вміє:*

- співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами;
- користуючись картою визначати причини та наслідки історичних подій, процесів, основні тенденції розвитку міжнародних відносин та місця в них України, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища;
- характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості;

інформаційний — передбачає здатність учнів працювати з джерелами історичної інформації. *Учень вміє:*

- критично аналізувати, та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність;
- користуватись довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації;
- систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці (хронологічні, синхроністичні, конкретизуючі, таблиці розвитку та ін.), схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо)
- самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відбиті в них історичні факти, явища, події;
- оцінювати, порівнювати, пояснювати факти і явища дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел знань;

- бачити інші точки зору, визнавати і сприймати цю різноманітність;
- будувати усні та письмові висловлювання (позицію) щодо історичних фактів, історичних постатей та історичної теорії;

логічний—здатність учня *аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття, положення, концепції. Учень вміє:*

- визначати і застосовувати поняття як інструмент пізнання нового;
- співставляти і порівнювати явища і процеси, визначаючи спільне, відмінне та аналогічне;
- визначати причини, сутність, наслідки і значення історичних явищ та подій, суттєві зв'язки й тенденції історичного розвитку;
- формулювати на основі фактів висновки та обґрунтовувати їх, будувати доведення і міркування, зокрема індуктивним та дедуктивним способом;
- аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг інформації у певній системі (в усній, письмовій та наочній формі);
- проводити нескладні дослідження, проектуючи власну діяльність

аксеологічний—здатність учня *формулювати версії й оцінки історичного руху і розвитку. Учень вміє:*

- порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти і діяльність осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей, з позиції загальнолюдських та національних цінностей;
- виявляти протиріччя в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб й оцінювати їхню роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку;
- оцінювати різні версії і думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними.

2.2. Як визначити рівень сформованості предметної компетентності учнів

Зауважимо на кількох важливих моментах. По-перше, якщо співвіднести зміст і вимоги ключових, галузевих і предметних компетентностей (компетенцій), стає очевидним, що таке бачення може забезпечити системний підхід до формування життєвої компетентності учня як міжпредметного результату якісної освіти. По-друге, предметні компетентності (їхня сукупність) відбивають особливості змісту і способів пізнання відповідної науки, у даному випадку історії. По-третє, подані формулювання створюють об'єктивну основу для визначення чіткої і ясної позиції вчителя як у побудові навчального процесу, так і в оцінюванні його результатів.

Проілюструємо сказане прикладом. У наведеній нижче таблиці подано відповідним чином складені і систематизовані завдання для перевірки рівня

сформованості історичної компетентності учня основної школи у всій сукупності його окремих складників. Таблиця 4 ілюструє, яким чином це може бути зроблено у навчанні історії середніх віків 7-й клас. У таблиці подані як складні (комплексні) завдання високого рівня, так і зовсім прості, тестові закритого типу, що виконують у навчанні різні функції.

Таблиця 3

**Перевірка історичної компетентності учня
(на прикладі курсу історії середніх віків, уїї клас)**

| Предметна компетентність (ПК) | Основний зміст компетентності: учень вміє | Приклади різнорівневих завдань для перевірки рівня сформованості ПК в учнів 7 класу | | | | | | |
|--|--|--|------------------|-----------------------|------------------|--|--|--|
| Хронологічна – передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному часі: | розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу | 1) Співвіднесіть три міграційних хвилі та їхні хронологічні межі: а) Велике переселення народів; б) проникнення в Європу слов'ян, сарацинів (арабів), угрів, вікінгів; в) монгольська навала. (Варіанти відповідей: XIII століття; IV – VI століття; VIII – X століття) 2) Визначте, які зміни відбулися у розвитку держав протягом доби середньовіччя та охарактеризуйте їх. 3) Визначте та охарактеризуйте зміни у політичному житті Візантії у такі періоди: IV-VI ст., VII – IX ст., XIII-XV ст. | | | | | | |
| | співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами) | 1) Подумайте, чому історики вважають 476 р. умовною датою падіння Західної Римської імперії. Як ви вважаєте, чи можна точно визначити, які події стали точкою відліку історії середньовіччя? 2) Заповніть таблицю «Хід столітньої війни» <table border="1" data-bbox="556 1188 1142 1249" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th>Період війни</th> <th>Головні події періоду</th> <th>Підсумки періоду</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> 3) Згадавши, що ви знаєте про історію Західної Європи в XIV–XV ст., поясніть, чому її допомога Візантії виявилася такою обмеженою. | Період війни | Головні події періоду | Підсумки періоду | | | |
| | Період війни | Головні події періоду | Підсумки періоду | | | | | |
| | | | | | | | | |
| орієнтуватися в науковій періодизації історії та використовувати її як спосіб пізнання історичного процесу | 1) Користуючись лінією часу, назвіть періоди всесвітньої історії та їхні хронологічні межі. Визначте, на якому відтинку лінії часу знаходиться період, що називається „середні віки”, поясніть чому він так називається. 2) Візантію історики інколи називають «мостом» між стародавньою та новою добою. Як ви вважаєте, чому? 3) Визначте і поясніть, якими були характерні риси політики французьких та англійських монархів в XI–XV ст. | | | | | | | |

Таблиця 3 (продовження)

| Предметна компетентність (ПК) | Основний зміст компетентності: учень вміє | Приклади різнорівневих завдань для перевірки рівня сформованості ПК в учнів 7 класу |
|---|---|---|
| <i>Просторова</i> – передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі | співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами | <p>1) Покажіть міста і країни, у яких починались і де відбувалися хрестові походи. Знайдіть, де розташовувались держави хрестоносців.</p> <p>2) Покажіть на карті кордони Королівства Польського і Великого князівства Литовського у різні періоди їхнього розвитку та поясніть зміни у цих кордонах.</p> |
| | користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної і всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища | <p>1) Розгляньте, на які частини розділилась Франкська імперія. Опишіть кожну з частин. Як ви гадаєте, чи справедливим був такий розподіл?</p> <p>2) Покажіть кордони арабських володінь в Іспанії у VIII-IX ст., на початку XI ст., наприкінці XII ст. Спираючись на карту, розкажіть про причини та основні етапи Реконкісти.</p> <p>3) Покажіть напрямки німецького «наступу на схід» та нові землі, що утворилися на завойованих територіях. Поясніть, чому для просування був обраний саме цей напрям.</p> <p>4) Покажіть напрямки італійських походів імператорів та розкажіть, якими були їхні наслідки.</p> |
| | характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості. | <p>1) Покажіть на карті основні частини середньовічної Італії та охарактеризуйте географічне положення кожної з них. Поясніть зв'язок між географічним положенням і господарським розвитком міст-держав.</p> <p>2) Спираючись на карту, поясніть, у чому полягали особливості розвитку земель Південно-Східної Русі у XII-XIII ст.?</p> <p>3) Спираючись на карту порівняйте історичні долі держав Центральної і Західної Європи в середні віки, знайдіть спільне та відмінне</p> |
| <i>Інформаційна</i> – передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації | користуватись довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації | <p>1) Підготуйте коротке повідомлення про одну із визначних пам'яток чи досягнень середньовічної індійської культури.</p> <p>2) Оберіть одного з історичних діячів: Мехмед II, Юстиніан, Феодора, Василь II Болгаробоець, Баязид, Тимур і підберіть з додаткових джерел інформацію про нього. Напишіть розгорнуту (за пам'яткою) його характеристику.</p> |

Таблиця 3 (продовження)

| | | | | | |
|--|---|---|------|----------------------|-------------------|
| | <p>систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці (хронологічні, синхроністичні, конкретизуючі, порівняльні та ін.), схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо)</p> | <p>1) Оберіть одного з діячів цього періоду: Теодоріх, Хлодвіг, Карл Мартелл, Карл Великий – і охарактеризуйте його за планом: 1. Зовнішній вигляд і внутрішні якості, риси характеру історичного діяча; 2. Найважливіші напрями його діяльності; 3. Його внесок в історію; 4. Ваше ставлення до цього діяча. (4 бали)</p> <p>2) Визначте позитивні та негативні чинники, що впливали на життя людини в середньовіччі, скориставшись таблицею: Негативні риси/Позитивні риси</p> <p>3) Заповніть таблицю «Діячі літератури і мистецтва раннього Відродження» (4 бали).</p> <table border="1" data-bbox="556 630 1139 700"> <tr> <td data-bbox="556 630 751 700">Діяч</td> <td data-bbox="751 630 946 700">Сфера його творчості</td> <td data-bbox="946 630 1139 700">Найвідоміші твори</td> </tr> </table> <p>У чому виявились особливості творчості?</p> | Діяч | Сфера його творчості | Найвідоміші твори |
| Діяч | Сфера його творчості | Найвідоміші твори | | | |
| | <p>самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відбиті в них історичні факти, явища, події</p> | <p>1) Допишіть речення: «Історичні джерела – це...» (Варіанти відповіді: знаряддя праці, зброя, меблі та інші елементи побуту людей минулого; пам'ятки минулого, з яких вчені черпають відомості про минуле; документи, що їх оформляли люди, коли купували, дарували тощо землю чи майно).</p> <p>2) Поясніть, які джерела можуть використовувати вчені для вивчення господарства, культури народів доби середньовіччя.</p> <p>3) Які події відбулися у Каносі в XI ст.? Якими були причини такої покірності імператора папі? Що означає, на вашу думку сучасний вираз «піти в Каноссу»?</p> | | | |
| <p>Мовленнєва* – передбачає уміння учнів будувати усні та письмові висловлювання щодо історичних фактів, історичних постатей та історичної теорії</p> | <p>виявляти різні точки зору, визнавати і сприймати таку різноманітність</p> | <p>1) У чому, виходячи з тексту документа, полягає суть конфлікту короля і васала? Які аргументи приводить на свій захист васал? Чи переконливі вони? Чому?</p> <p>2) Як оцінює автор документа феодалську роздробленість? Як ви думаєте, чому? А Як її оцінюєте ви?</p> | | | |

* Мовленнєву компетентність в останніх дослідженнях науковці об'єднують з інформаційною.

Таблиця 3 (закінчення)

| Предметна компетентність (ПК) | Основний зміст компетентності: учень вміє | Приклади різнорівневих завдань для перевірки рівня сформованості ПК в учнів 7 класу |
|--|---|--|
| | критично аналізувати, порівнювати та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність | <ol style="list-style-type: none"> 1) Як оцінює автор документа працю селян? Чи погоджуєтесь ви з такою оцінкою? Чому? 2) Порівняйте документи і визначте, хто з авторів описує події більш об'єктивно, чому ви так вважаєте? |
| | реконструювати образи минулого у словесній формі у вигляді опису (картинного, аналітичного), оповідання (образного, конспективного, сюжетного), образної характеристики | <ol style="list-style-type: none"> 1) Коли б ви були журналістом і перенеслись у середні віки, які б запитання ви поставили, щоб з'ясувати демографічну ситуацію у Західній Європі? Які б відповіді ви могли почути? 2) Опишіть церемонію передачі феодалу і поясніть, яким був її зміст 3) Використовуючи текст параграфа та ілюстрації до нього, складіть оповідання на тему: «Подорож по середньовічному місту» або «Розповідь старого ремісника про своє життя». |
| | викладати історичні поняття, зв'язки і тенденції історичного розвитку застосовуючи пояснення, доведення, міркування, узагальнюючу характеристику | <ol style="list-style-type: none"> 1) Історики пишуть: «В епоху середньовіччя всі члени суспільства, від короля до селянина, були пов'язані між собою відносинами залежності. Однак характер залежності селян і феодалів був абсолютно різним». Чи погоджуєтесь ви з цим твердженням? Чому? Поясніть свою думку. 2) Поясніть, чим був зумовлений розпад халіфату. 3) Охарактеризуйте причини та наслідки німецького «наступу на Схід». |
| Логічна – передбачає уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів | визначати історичні поняття та застосовувати їх для пояснення історичних явищ і процесів | <ol style="list-style-type: none"> 1) Виберіть правильну відповідь: Індульгенція – це: а) церковний суд над еретиками; б) папська грамота про відпущення (прощення) гріхів. 2) Знайдіть у тексті параграфа і поясніть слова і визначення, які характеризують суспільний устрій германців напередодні Великого переселення народів. 3) Виберіть правильну відповідь (1 бал). Станами називаються: а) верстви населення у середньовіччя б) суспільні привілеї дворянства в) земельні ділянки селян у середньовіччі. |
| | аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції історичного процесу | <ol style="list-style-type: none"> 1) Визначте, які зміни відбулися у розвитку держав протягом доби середньовіччя та охарактеризуйте їх. 2) Визначте, які обмеження накладали цехи? Навіщо це робилось? До яких наслідків могли привести такі обмеження? 3) Порівняйте історичні долі держав Центральної Європи в середні віки, знайдіть спільне та відмінне. |

| | | |
|--|--|---|
| | визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, зв'язки між ними | 1) Назвіть причини феодалної роздробленості у X – на початку XI ст. 2) Поясніть, яку роль відіграло об'єднання Кастилії і Арагона у звільненні Піренейського півострова. (2 бали) 3) Охарактеризуйте причини, рушійні сили, етапи та наслідки Реконкісти. |
| | визначати роль людського фактору в історії, розкривати внутрішні мотиви і зовнішні чинники діяльності історичних осіб | 1) Поясніть, у чому суть Золотої булли угорського короля і в чому її подібність до англійської Великої хартії вольностей. Чи була вона наслідком демократичних поглядів цього правителя? 2) Розкажіть про роль Олександра Невського у перемозі руських військ над німецькими та шведським феодалами. |
| <i>Аксіологічна – передбачає уміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху і розвитку:</i> | порівнювати й оцінювати факти і діяльність історичних осіб з позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих і уразливих питань історії | 1) Поясніть, що сприяло розвитку внутрішньої і зовнішньої торгівлі і як союзи міст впливали на цей процес. 2) Порівняйте процес формування скандинавських держав із західноєвропейськими, знайдіть подібність та відмінність. 3) Поясніть, чи можна вважати війну Червоної і Білої троянд важливим кроком на шляху зміцнення королівської влади в Англії? Обґрунтуйте свою думку. |
| | виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб й їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку | 1) Коротко охарактеризуйте, яке становище у суспільстві посідав кожен із станів. 2) Поясніть, яку мету ставили перед собою у відносинах із сусідами князі Юрій Долгорукий, Андрій Боголюбський і Всеволод Велике Гніздо і чому вони не мали таких успіхів у боротьбі за об'єднання країни, як королі Англії і Франції в XII – на початку III ст. |
| | оцінювати різні версії і думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними. | 1) Як викладають події автори документів? Кому ви схильні довіряти більше, чому? |

Для оцінки розвитку сформованості історичної компетентності дуже важливим є визначення показників, за якими можна здійснювати відповідні вимірювання. У процесі експериментальних досліджень було визначено такі показники для старшокласників (таблиця 5).

Рівні розвитку складників предметної історичної компетентності старшокласників

1. Хронологічний

| На рівні стандарту учні повинні вміти | На профільному рівні до викладених показників додаються уміння |
|--|---|
| <p>називати основні дати;</p> <p>співвідносити дати з історичними подіями і процесами;</p> <p>визначати послідовність подій, процесів, зокрема і у хронологічній таблиці;</p> <p>групувати дати на основі певних подій і процесів;</p> <p>співвідносити дати подій і процесів в регіоні, державі, Європі, світі, зокрема за допомогою синхроністичної таблиці;</p> | <p>застосовувати різні стилі літочислення до конкретних подій другого десятиріччя XX ст.;</p> <p>використовувати синхроністичну таблицю як інструмент пояснення історичних подій і процесів;</p> <p>складати періодизації подій, явищ, процесів на основі різних класифікаційних критеріїв;</p> |
| На рівні стандарту учні повинні вміти | На профільному рівні до викладених показників додаються уміння |
| <p>співвідносити дати з персоналіями, подіями, предметами і об'єктами зображеними на схемах, картах, фотографіях, рисунках, слайдах, відеоматеріалах тощо;</p> <p>співвідносити дати з текстами письмових джерел.</p> | <p>застосовувати періодизацію як інструмент пояснення суті перебігу історичних подій і процесів;</p> <p>використовувати періодизації для характеристики історіографічного та джерелознавчого матеріалу.</p> |

2. Просторовий

| На рівні стандарту учні повинні вміти | На профільному рівні до викладених показників додаються уміння |
|---|--|
| <p>локалізувати об'єкти, події, процеси словесно та за допомогою карти;</p> <p>аналізувати, зіставляти систематизувати картографічну інформацію як джерело історичних знань;</p> <p>відтворювати на папері наявну картографічну інформацію в картосхемах.</p> | <p>користуватися електронною картографічною інформацією;</p> <p>створювати на папері власні картосхеми на основі звукових і текстових джерел інформації;</p> <p>створювати електронні тематичні картосхеми за допомогою векторних і растрових графічних редакторів як ілюстрації в учнівських дослідницьких роботах та проектах.</p> |

3. Інформаційний

| На рівні стандарту учні повинні вміти | На профільному рівні до викладених показників додаються уміння |
|---|---|
| <p>ідентифікувати історичне джерело;</p> <p>користуватися довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації;</p> | <p>критично аналізувати, порівнювати й оцінювати історичні джерела;</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>систематизувати</i> навчальну інформацію шляхом складання таблиць, схем, планів;</p> <p><i>визначати</i> наявність різних поглядів на інтерпретацію факту, події чи процесу;</p> <p><i>самостійно аналізувати та інтерпретувати</i> інформацію з різних джерел (текстів, фрагментів історичної літератури, письмових і речових історичних джерел, ілюстрацій, фондів та експонатів музеїв, історичних пам'яток)</p> | <p><i>відрізняти</i> факти від думок та інтерпретацій;</p> <p><i>виявляти</i> тенденційну і маніпулятивну інформацію та <i>пояснювати</i> її необ'єктивність, дати її критичний аналіз;</p> <p><i>здійснювати</i> особисту дослідницько-пошукову діяльність на основі інформації різних історичних джерел, враховуючи особливості кожного з них.</p> |
|---|--|

Логічний

| На рівні стандарту учні повинні вміти | На профільному рівні до викладених показників додаються уміння |
|---|---|
| <p><i>визначати</i> сутність понять, ідей, теорій;</p> <p><i>виявляти</i> послідовність, ознаки, особливості, риси, подібності, відмінності, зміни, зв'язки, погляди, підходи, тенденції, процеси; напрями розвитку об'єктів, процесів, діяльності, політик;</p> <p><i>визначати</i> мотиви, зміст, принципи, засади, закономірності, причини, наслідки, результати, значення дій, діяльності, політик, подій, процесів;</p> <p><i>аналізувати, класифікувати та обґрунтовувати</i> судження, умовиводи, висновки;</p> <p><i>доводити істинність чи хибність</i> суджень і умовиводів;</p> <p><i>робити індуктивні і дедуктивні умовиводи</i> на підставі понять і суджень.</p> | <p><i>визначати</i> роль особи, соціальної групи (груп), етносу (–ів), народу (–ів), нації (–ій) в подіях і процесах;</p> <p><i>порівнювати</i> історичні факти, явища, дії, події, їх результати, ідеї, принципи, засади, цінності, ролі, погляди, судження, тощо;</p> <p><i>порівнюватим</i> оцінювати різні погляди вчених і трактування ними причин, змісту, перебігу і наслідків історичних подій, діяльностей, політик, процесів.</p> <p><i>виявляти</i> характерні ознаки, риси основних історіографічних традицій і шкіл;</p> <p><i>використовувати</i> логічне мислення в учнівській дослідницькій діяльності.</p> |

Аксіологічний

| На рівні стандарту учні повинні вміти | На профільному рівні до викладених показників додаються уміння |
|---|--|
| <p><i>оцінювати:</i> факти, дії, події, впливи, ролі, діяльність, риси, осіб, внесок, політики, реформи, погляди, підходи, ідеї, ідеології, програми, документи, стратегії, концепції, підсумки, результати, наслідки, здобутки; порівнювати концепції, точки зору, ролі, ідеї та цінності, результати діяльності, політики, реформ тощо;</p> | <p><i>оцінювати:</i> вплив політик, діяльності осіб, передумови процесів, перебіг процесів, риси проявів суспільного життя, ідеї і гасла, трагізм війни й знецінення людського життя, роль людського чинника в історії;</p> <p><i>виявляти й оцінювати</i> тенденційну інформацію в історичних джерелах;</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>висловлювати власні погляди і обґрунтувати власну позицію(аргументувати ставлення) до фактів, дій, подій, діяльності, взаємостосунків, проявів, ставлень, рис, осіб, політики, реформ, поглядів, підходів, ідей, ідеологій, програм, документів, стратегій, концепцій, підсумків, результатів;</i></p> <p><i>виокремлювати факти й емоційно-ціннісні судження автора;</i></p> <p><i>аргументовано відстоювати власні погляди.</i></p> | <p><i>виявляти суперечності в позиціях різних істориків й авторів історичної і навчальної літератури та аргументовано висловлювати власну точку зору;</i></p> <p><i>формулювати значення історичного документа і наслідки закладених у ньому ідей для історичного процесу;</i></p> <p><i>визначати, у чому полягає цінність джерела для учня/учениці;</i></p> <p><i>висловлювати ставлення до заходів, передбачених цим документом, до основних ідей, які в цьому документі задекларовані.</i></p> |
|---|--|

Розвиток історичної предметної компетентності у сукупності її складників як результативного показника в процесі навчання відбувається поступово, що буде розглянуто у наступних розділах. Певні послідовні рівні цього розвитку мають співвідноситись із ступенями навчання в середній школі. Це дозволить розглядати історичну предметну компетентність як *багаторівневе утворення*, що формується на різних ступенях навчання в ЗОШ. Кожен з рівнів історичної предметної компетентності за ступенем навчання, у свою чергу, диференціюється за рівнями навчальних досягнень учнів як рівнями сформованості компетентності за 12-тибальною системою оцінювання.

Не завжди зручно вимірювати досягнення учнів завданнями різного рівня, адже завжди стоїть проблема оптимальної кількості завдань для об'єктивного вимірювання: чи треба багато простих завдань чи бажано дати менше, проте складних?

Оцінити рівень сформованості предметних компетентностей можна і за допомогою тестових завдань закритого типу, як показано вище, або відкритих комплексних завдань, коли, виконуючи одне завдання, діти можуть продемонструвати його виконання на різних рівнях. Наприклад, уміння аргументувати власну думку (елемент логічної та аксіологічної компетенцій). Воно складається з того, що дитина формулює позицію, наводить аргументи, робить висновки.

Якщо дитина тільки формулює позицію і не може навести аргументів, але каже: «Я вважаю, що відбувався процес розвитку...», це є перший рівень, який можна оцінити 1–3 балами. Якщо дитина наводить аргументи, але ті, що ви наводили на уроці або ті, що викладені в підручнику, але ж вона їх переробила, тому що в підручнику немає доведення, це вже, можна розглядати як другий рівень (4–6 балів). Якщо ж вона використала додатковий матеріал, щось читала, висловила власну позицію, підбрала власні аргументи, це-третій рівень (7–9 балів). Коли до того ж вона робить логічні розгорнуті власні висновки, то це вже четвертий рівень. Такий підхід є дуже продуктивним. Він дозволяє зменшити кількість завдань для тематичного оцінювання до 5–6.

Проілюструємо зазначене прикладом завдань з наших експериментальних досліджень.

«Прочитайте 2 документи:

1. Из виступу секретаря ЦК КП(б)У І. Д. Назаренка на виїзній науковій сесії Інституту історії України АН УРСР у м. Львові. 20 квітня 1950 р.

«Між іншим, ми можемо цілком обійтися без професора Крип'якевича: і він нам зовсім не потрібний в великій справі, яку ми провадимо. Але ми хочемо допомогти цьому старому інтелегенту який виховувався в буржуазному дусі, в чому він не винен, а винен він в тому, що став активним ідеологом націоналізму і ніяк не перейде на наші рейки.

Ми хочемо йому допомогти з чисто гуманних людських поривів ...

Треба не забувати кожному нашому інтелегенту, що боротьба проти буржуазної ідеології ..., повинна вестись з класових позицій, ... з позицій ленінізму. В зв'язку з цим треба рішуче боротися і проти космополітизму, який являється також своєрідною формою буржуазного націоналізму.»

2. Сучасні українські історики про боротьбу радянської влади з «космополітизмом»

«Ця кампанія мала на меті посилити культурно-ідеологічну ізоляцію радянського суспільства від західного світу, протиставити інтелегенцію іншим прошаркам суспільства, розпалити шовіністичні й антисемітські настрої, посилити процес русифікації, відновити образ «внутрішнього во-рога», так необхідного для тоталітарного режиму».

та визначте вплив кампанії «боротьби проти космополітизму» на духовне й культурне життя України та долю діячів культури і науки, послідовно виконуючи завдання:

I рівень:

1. Назвіть хронологічні межі кампанії боротьби проти «космополітизму».
2. Назвіть її основні прояви та відомих вам історичних діячів, які були пов'язані з цими подіями.

II рівень:

1. Поясніть на прикладах поняття, застосовані у документах: космополітизм, буржуазний націоналізм, шовінізм, антисемітизм, русифікація, тоталітарний режим
2. Опишіть прояви кампанії боротьби проти «космополітизму» та її вплив на долю людей.

III рівень:

1. Порівняйте погляди радянської влади та сучасних істориків на кампанію боротьби проти «космополітизму» в Україні,
2. Охарактеризуйте цю кампанію з точки зору впливу тогочасних офіційних цінностей радянського суспільства на духовне життя українського народу.

IV рівень:

1. Визначте причини та наслідки кампанії боротьби проти «космополітизму» в Україні, зв'язок цієї кампанії із загальними тенденціями розвитку духовного життя українського народу в умовах тоталітаризму.

2. Проаналізуйте та співставте різні точки зору, викладені у документах, дайте власну оцінку кампанії боротьби проти «космополітизму» з точки зору можливостей культурних зв'язків України з країнами Європи та світу.

Визначаючи рівні виконання завдань ми виходили із можливостей вимірювання навчальних досягнень учнів за чотирма рівнями опанування змістом навчальної програми.

Перший рівень характеризується тим, що учні можуть:

- називати дати, головні факти, хронологічні межі періоду, основні риси подій та процесів, що відбувалися, історичних діячів;
- показувати на карті території та місця, пов'язані з тими чи іншими подіями та процесами.

Другий рівень характеризується тим, що учні можуть, відтворюючи інформацію вчителя чи іншого джерела:

- правильно застосовувати і пояснювати на прикладах поняття та терміни;
- описувати історичні події та явища у логічній і сюжетній послідовності;
- складати прості хронологічні та синхроністичні таблиці;

Третій рівень характеризується тим, що учні можуть, на основі власної перетворюючої діяльності:

- порівнювати явища та процеси, виділяючи спільне та відмінне, складати відповідні таблиці, діаграми, графіки тощо;
- характеризувати історичні явища та процеси за їх основними рисами і ознаками, діяльність видатних постатей.

Четвертий рівень характеризується тим, що учні можуть, на основі самостійної перетворюючої і творчої діяльності:

- визначати причини, сутність, наслідки тенденції, чинники, особливості й проблеми розвитку історичних явищ та процесів;
- аналізувати та узагальнювати різні точки зору, визначати і аргументувати власну позицію;
- співставляти регіональні, загальнодержавні, європейські та світові тенденції розвитку, процеси і явища, різні погляди та інтерпретації;
- здійснювати критичний аналіз історичної реальності, джерел інформації та аргументовано оцінювати їх;

- готувати різні види усного та письмового викладу навчального матеріалу в узагальненому і систематизованому вигляді (повідомлення, реферати, доповіді, есе тощо).

Відповідно до цих рівнів сформульовано запитання, які надані у завданні наведеному вище. Орієнтуючись на цю інструкцію, і вчителі і учні можуть оцінити завдання за дванадцятибальною системою. Можна також скористатись також таким ключем.

Ключ до завдання:

I рівень: по 0,5 балів за кожне питання

Учень називає хронологічні межі періоду кампанії боротьби проти «космополітизму», основні риси подій та процесів, що відбувалися, історичних діячів, які пов'язані з цими подіями;

II рівень: по 1 балу за кожне питання

Учень застосовує та пояснює на прикладах поняття, що застосовані у документах, описує прояви кампанії боротьби проти «космополітизму» у логічній чи сюжетній послідовності».

III рівень: по 1,5 бали за кожне питання

Учень порівнює погляди радянської влади та сучасних істориків на кампанію боротьби проти «космополітизму» в Україні, характеризує цю кампанію з точки впливу точки зору впливу тогочасних офіційних цінностей радянського суспільства на духовне життя українського народу.

IV рівень: по 3 бали за кожне питання

Учень визначає причини, сутність, наслідки кампанії боротьби проти «космополітизму» в Україні та тенденції розвитку духовного життя українського народу в умовах тоталітаризму, аналізує та співставляє різні точки зору, висловлені у документах, оцінює кампанію боротьби проти «космополітизму» як певний «прояв» політики інтеркультурної взаємодії.

Вищевикладені міркування демонструють, що після того, як учителем визначені критерії оцінювання, показники рівнів прояву цих критеріїв, оцінювання переходить до процесу оцінки і чітко покладається на бальну систему. Якщо ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити і як, якими прийомами чи технологіями можна скористатись у процесі оцінювання. А от якщо немає критеріїв і немає уявлення про показники досягнення того, чи іншого результату, то дуже складно оцінити учнів. І чим менше ми думаємо про це, тим більше в нас буде розбіжностей в оцінюванні.

2.3. Як формуємо ключові компетентності у навчанні історії

Очевидно, що основним завданням загальноосвітньої школи сьогодні стає розвиток, перш за все, загальних ключових компетентностей. Сформованість ключових компетентностей дозволить випускнику школи, перебуваючи в системі

професійної чи вищої освіти, ефективніше розвивати спеціальні професійні компетенції.

Основними рисами ключових компетентностей є:

- багатофункціональність. Оволодіння ними дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті. Вони забезпечують досягнення необхідних цілей і вирішення складних завдань в різних ситуаціях;
- надпредметність і міждисциплінарність: вони можуть бути застосовані в різних ситуаціях, не тільки в школі, але і на роботі, в сім'ї, в політичній сфері й ін.;
- багатовимірність, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні та ін.), саморефлексію, визначення своєї власної позиції, самооцінку, критичне мислення, креативність, а також здоровий глузд.

Ефективне формування компетентностей в освітньому процесі середньої школи передбачає виконання таких умов:

- виявлення актуального складу кожної ключової компетентності і формування компетентнісної моделі випускника школи як цільової основи освітнього процесу;
- декомпозиція компетентнісної моделі підготовленості випускника на поетапні (зі зростаючим результатом) моделі підготовленості учня за ступенями навчання;
- декомпозиція поетапних компетентнісних моделей підготовленості учня по окремим навчальним предметам і провідним напрямкам позакласної діяльності;
- проектування сукупності засобів і технологій формування та оцінки актуальних компетентностей;
- створення системи моніторингу індивідуальних навчальних досягнень учня як засобу накопичення, аналізу та презентації індивідуальних навчальних досягнень і результатів освіти кожного.

Щодо переліку ключових компетентностей, адекватних освітнім традиціям і соціокультурному контексту сучасного українського суспільства, то очевидно, що найбільш прийнятним для нас є принцип їх відбору у відповідності до сфер суспільного життя, в яких сьогодні відбувається самореалізація особистості та здійснюється її діяльність. Сьогодні відбувається обговорення переліку таких компетентностей та їхньої структури — переліку напрямів їх набуття учнями, формування у них здатності до здійснення такого виду діяльності. Такий перелік буде базовим, мінімально необхідним з точки зору досягнення успішної самоактуалізації особистості у названій сфері

суспільного життя. Комплекс цих напрямів і зможе забезпечити певний рівень оволодіння компетентністю.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

- Уміння вчитись (навчальна)
- Громадянська
- Загальнокультурна
- Компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій
- Соціальна
- Підприємницька.

У новій стратегії «Нова українська школа» кількість ключових компетентностей значно більша¹⁰. Серед них:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- 5) інноваційність;
- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя;
- 9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя;
- 10) культурна компетентність;
- 11) підприємливість та фінансова грамотність;
- 12) інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Кожна з ключових компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один від одного елементів знань і умінь, а оволодіння *комплексною процедурою*, в якій для кожного виділеного елементу структури присутня відповідна *сукупність освітніх компонентів*, що мають особистісно-діяльнісний характер. У кожній ключовій компетентності потрібно чітко визначити її структуру — перелік напрямів її набуття учнями, формування у них здатності до здійснення такого виду діяльності.

Такий перелік є базовим, мінімально необхідним з точки зору досягнення успішної самоактуалізації особистості у названій сфері суспільно-

10) Код доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>

го життя. Комплекс цих напрямів і забезпечує певний рівень оволодіння компетентністю.

Оскільки саме історія як предмет створює основне підґрунтя для формування громадянської і соціальної компетентностей розглянемо на цьому прикладі методичні підходи до організації навчання, спрямованого на її розвиток.

Одним з найактуальніших завдань сучасного виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Визначальною характеристикою такої людини має бути *громадянська компетентність* — здатність людини реалізовувати свої права і свободи, поважати права і свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки і вибір. Важливою складовою громадянської компетентності як риси особистості є, насамперед, поінформованість людини з питань розвитку демократії в різних країнах світу і в Україні, її здатність керуватися відповідними знаннями в умовах сучасного суспільного і політичного життя, що досягається шляхом оволодіння уміннями і навичками, необхідними для компетентної участі в громадсько-політичному житті нашої країни. Вона передбачає також прояви активної громадянської позиції, критичне і конструктивно-творче ставлення до оточуючого соціального середовища.

Отже, у педагогічному плані громадянська компетентність складається з певної сукупності знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити її місце в суспільстві, її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою. Відповідно її структурними компонентами є ціннісний, діяльнісний (технологічний) та процесуальний (особистісно-творчий). Тому система виховання громадянськості має бути спрямована на розвиток особистості у зазначених напрямках.

Розвиток громадянської компетентності учня як організований процес відбувається під впливом різних соціальних інститутів. У загальноосвітньому навчальному закладі він проходить три етапи відповідно до ступенів навчання. У початковій школі закладаються основні моральні цінності, норми поведінки, починається формування особистості, яка усвідомлює себе частиною суспільства і громадянином своєї держави. Розвиваються комунікативні здібності дитини, що дозволяють їй інтегруватися в суспільство, сприяють формуванню умінь спілкуватись і розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Вирішення основного завдання початкової школи — розвиток творчого потенціалу молодшого школяра — допомагає сформувати особистість, здатну працювати на благо своєї країни.

Основна школа продовжує формування системи цінностей і установок підлітка, допомагає йому набувати знання і уміння, необхідні для самостій-

ного життя в суспільстві. На цьому етапі стрижневим є формування поваги до закону, права, прав інших людей і відповідальності перед суспільством. Іде збагачення свідомості і мислення учнів знаннями з історії Вітчизни, пізнання та засвоєння ними моральних, правових і інших соціальних норм.

У старшій школі поглиблюються, розширюються знання учнів про процеси та явища суспільного життя, про права людини, відбувається пізнання філософських, культурних, політико-правових і соціально-економічних основ життя суспільства, визначається громадянська позиція людини, її соціально-політична орієнтація. Завдання цього етапу полягають у тім, щоб в процесі суспільної діяльності учні вдосконалювали готовність і уміння захищати свої права і права інших людей, уміли будувати індивідуальну і колективну діяльність.

Виховання громадянської компетентності базується на реалізації в освітньому процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у «конструювання» яких індивід вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність. Отже, активну громадянську позицію молодій людині легше сформувати через діяльнісне засвоєння явищ суспільного життя, коли вона бере участь у моделюванні таких явищ, на практиці засвоює навички комунікації, ведення дискусії, відстоювання власної точки зору. Для цього потрібно «розсунути» стіни школи, «включити» учня в оточуючий світ в усьому його різноманітті. Важливими складовими шкільного життя мають стати: ідея пріоритету прав особистості, демократизація управління школою, створення умов для громадянської діяльності учнів в школі і поза школою, перетворення школи у відкрите співтовариство, створення атмосфери взаємоповаги, взаємовідповідальності, конструктивного діалогу, спілкування, консенсусу інтересів всіх груп учасників шкільного життя.

Значущим у розвитку громадянської компетентності є також особистісно-орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів як людина (особистість) — народ (культура, історія, освіта) — держава (суспільство) можна реалізувати перспективну і демократичну модель виховання в душі громадянськості.

Результативність розвитку громадянської компетентності значною мірою залежить від того, наскільки розвиненими є вміння і навички самоорганізації, самоуправління дітей та молоді, їх здатність до критично-творчого мислення, самоактивності, усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору й громадянської позиції.

Формування громадянської компетентності учня має бути спрямовано на опанування її трьома вищезазначеними компонентами, що передбачає такі напрями її набуття (таблиця 5).

Педагогічна структура громадянської компетентності учнів

| Компонент громадянськості | Напрями набуття учнями умінь, навичок та якостей особистості Учень/учениця здатні: |
|--|---|
| Ціннісний | Виходячи із системи демократичних цінностей, орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні та визначати власну позицію |
| Діяльнісний (технологічний) | Застосовувати процедури і технології захисту власних інтересів, прав і свобод та прав і свобод інших громадян, виконання громадянських обов'язків в межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів. Застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі та громадянському суспільству. |
| Процесуальний (особистісно-творчий) | Використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що в межах чинного законодавства України, відповідають інтересам самореалізації особистості та захищають її права людини і громадянина. Робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи власні інтереси, інтереси і потреби інших громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави. |

Історія відіграє також важливу роль у формуванні загальнокультурної компетентності (в останньому формулюванні: обізнаність та самовираження у сфері культури). Зупинимось на цьому докладніше,

Важливою складовою суспільного життя і життя особистості в будь-якому суспільстві є культура. Як зазначав С. Моем «...жодна людина не існує сама по собі. Люди — це і країна, де вони народились, і ферма, і міська квартира, де вчилися ходити, й ігри, в які вони грали дітьми, і плітки, які їм довелося підслухати, й їжа, якою їх годували, школа, де їх навчали, спорт, яким вони захоплювались, поети, яких читали та Бог, в якого вірили». Беззаперечним є, що рівень загальної культури суспільства визначається рівнем культури особистостей, які його складають і навпаки. Тому прогрес українського суспільства потребує набуття молоддю культурної компетентності. Характеристика цієї компетентності пов'язана із загальним розумінням феномену культури.

Сьогодні існує декілька сотень визначень поняття «культура». Спробуємо систематизувати більшість з них за певними підходами.

У сучасній науці у вивченні культури існує три основних погляди, які характеризують її сутність:

- 1) як сукупність матеріальних і духовних цінностей вироблених людством;
- 2) як специфічний спосіб людської діяльності;
- 3) як процес творчої самореалізації особистості.

Охарактеризуємо кожний із зазначених аспектів.

Людина постійно знаходиться у ситуації моральної, естетичної, світоглядної оцінки подій і явищ дійсності, постановки завдань, пошуку і прийняття рішень та їх реалізації. Зміст її життєдіяльності визначається спрямованістю особистості на осмислення, пізнання і актуалізацію загальнолюдських цінностей. На думку О. Арнольдова, Ю. Єфімова, В. Тугаринова та ін., сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством і складає сутність культури. Людина завжди діє у межах загальнолюдських цінностей, тобто у рамках певної культури одночасно як об'єкт культурних впливів і суб'єкт — творець цінностей. Пізнання сутності стимулів як компонента культури допомагає розкрити значення їх для аналізу оточуючої реальності.

Цінності, виконуючи функцію стимулів, на думку психолога О. Т. Асмолова, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому і особистісно-смысловому рівнях. Джерелом особистісно-смысловій активності людини є специфічні для її діяльності потреби, насамперед постійне самовдосконалення. Дослідження культури, як сукупності цінностей, дозволяє визначити те, що є важливим та корисним у будь-якій діяльності і відтворюється в ній, як розвиваються уявлення людини про цілі, зміст і методи діяльності в конкретній суспільній реальності.

Разом з тим зрозуміло, що тлумачення культури як певною мірою статичного явища, набору цінностей не дозволяє з достатньою повнотою дослідити її внутрішню структуру. Тому її необхідно доповнити діяльнісним підходом.

Різні аспекти діяльності представлені у працях К. Абульхановой-Славської, П. Анохіна, О. Асмолова, Л. Виготського, В. Давидова, Б. Ломова, С. Рубінштейна, В. Шадрікова та інших. Категорії культура та діяльність історично взаємообумовлені. Достатньо простежити еволюцію людської діяльності, щоб переконатись у паралельному розвитку культури. Засвоєння культури особистістю передбачає засвоєння її способів практичної діяльності і навпаки. Будь-який вагомий результат діяльності впливає на становлення і розвиток людини, а нагромадження нових досягнень, цінностей веде до підвищення загального рівня культури суспільства. Розвиток особистості складає зміст культури. Однак при визначенні рівня сформованості культури важливо враховувати не тільки якості особистості, але й особливості розвитку її діяльності.

Разом з тим, для розуміння такого складного феномена як культура бажано розглянути й її процесуальний аспект, оскільки її функціонування є

постійним перетворенням індивідуального духовного багатства особистості у всезагальні форми культури, і цих загальних форм знов — у індивідуальне духовне багатство особистості. У цьому контексті є дуже важливим питання зв'язку між індивідом і культурою. В. Біблер, І. Ільєва, Л. Коган, Е. Соколов та інші розглядають культуру як зміни самої людини, її становлення як творчої особистості. Вивчення проблем творчості (А. Леонтьєв, О. Матюшин, Я. Пономарьов С. Рубінштейн та ін.) дозволило у більш завершеному вигляді уявити собі культурно-історичну концепцію творчості, яка має важливе значення для визначення місця і ролі творчості в діяльності людини. Творчість має бути розглянута як функція у культурно-історичному контексті. Результатом творчості виступає формування загальної культури особистості.

Форми, способи і сфери прояву творчості у діяльності особистості пов'язані з формуванням загальнолюдської культури, а розвиток культури суспільства обумовлений мірою творчого підходу особистості до власної діяльності. Проблема творчості одночасно є проблемою полікультурної особистості, прояву її особистісних сил і можливостей.

Зазначені підходи до визначення сутності феномена культури дозволяють нам виділити в її структурі три основних компоненти: ціннісний, діяльнісний (технологічний) і процесуальний (особистісно-творчий).

Проблеми духовного життя в Україні сьогодні ускладнюються міжкультурним характером сучасного суспільства, під яким ми розуміємо співіснування різних культур та різних національних, етнічних, релігійних груп населення, які мешкають поряд, та підтримують відкриті стосунки, взаємодіють між собою, визнають спосіб життя і цінності один одного. Він передбачає прояви активної терпимості та підтримання справедливих стосунків між людьми і народами, в межах яких ніхто не принижується: нема нікого, хто був би вищий або нижчий, кращий або гірший. Слід зазначити, що формування культурного суспільства і культурної людини ґрунтується як на національній ідентифікації особистості, так і культурі міжетнічних відносин, яка проявляється в повазі інтересів, прав, самобутності різних народів, готовності і умінні особистості жити і працювати у багатоетнічному суспільстві. Необхідним є розвиток також планетарної свідомості, що містить почуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей.

Цінність таких відносин, усвідомлення їх необхідності та цілеспрямованого розвитку особистості в напрямі міжкультурної толерантності є найважливішим завданням сучасної освіти та виховання. Вони пов'язані з потребою виховання загальної культури особистості, але не вичерпують її.

Отже, у процесі виховання відбувається засвоєння індивідом основ культури, як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню зді-

бностей у особистості самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури. Це і складає сутність культурної компетентності, яка передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями.

Формування культурної компетентності учня має бути спрямовано на опанування трьома вищезазначеними компонентами культури, що передбачає такі напрями її набуття (таблиця 6).

Таблиця 6

Педагогічна структура загальнокультурної компетентності учнів

| Компонент культури | Напрями набуття учнями умінь, навичок та якостей особистості |
|-------------------------------------|---|
| Ціннісний | <p>Аналізувати та оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської і світової науки й культури, орієнтуватися у культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства.</p> <p>Застосовувати методи самовиховання і самореалізації, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей.</p> |
| Діяльнісний (технологічний) | <p>Застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії.</p> <p>Розробляти і реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в умовах міжкультурного суспільства.</p> |
| Процесуальний (особистісно-творчий) | <p>Володіти рідною мовою й іноземними мовами, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку та тексти.</p> <p>Опанувати і створювати моделі толерантної поведінки і конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації.</p> |

РОЗДІЛ III

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ СКЛАДНИКІВ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

3.1. Як сформувати в учнів хронологічні уявлення та уміння

Чому хронологічні вміння є складником історичної компетентності

Знайомство з хронологією є одним з перших кроків вивчення історії, адже історія неможлива поза часом: лише встановивши час тих або тих подій та їх послідовність, історики здатні не тільки з'ясувати зв'язок з попередніми та наступними подіями, визначити причини й наслідки, виявити закономірності, а й відтворити істинний перебіг події, реконструювати минуле. Свого часу П. Лейбенгруб, наголошуючи на обов'язковій хронологічній послідовності викладу як на навчально-предметній особливості історії, зазначав, що хронологія — це специфічна проблема методики історії, оскільки жодній іншій предметній методиці питання засвоєння хронології не притаманне¹¹.

Дидактичну значимість і вплив історії визначає виклад послідовності звершених у минулому унікальних, неповторних і незворотних людських діянь і подій, де наслідки дають підстави для висновків про причини й суть того, що відбулося. Це зумовлює принципово іншу, ніж у решти суспільних дисциплін, хронологічно вибудовану структуру предмета «історія». Саме тому мету вивчення хронології в школі сучасні дослідники вбачають у тому, щоб «показати послідовність історичних подій і явищ, тяглість їх у часі, щоб підвести учнів до розуміння виміру часу. Мета визначає й відповідні завдання, а саме: забезпечити правильне відображення у свідомості учнів історичного часу; сприяти розвитку їхніх хронологічних уявлень, засвоєнню найважливіших дат вітчизняної та всесвітньої історії, усвідомленню категорій рік, століття, тисячоріччя, ера»¹².

Зрозуміло, що окреслені завдання навряд чи можливо реалізувати, звертаючись до хронології побіжно чи принагідно. Не досягнемо бажаного результату й за умови надмірного використання вчителями хронологічної інформації. У зв'язку з цим варто погодитися з міркуваннями про неприпустимість механічного заучування дат та встановлення часових відношень лише на основі формального зіставлення дат, адже послідовність фактів

11) Лейбенгруб П. С. Дидактика уроку історії в середній школі. — К.: Рад. шк., 1968. — С. 23.

12) Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — С. 118.

встановлюємо за смисловими зв'язками між ними, що, своєю чергою, служить підґрунтям для свідомого й міцного запам'ятовування.

Формування хронологічних уявлень, тобто відображення у свідомості учнів послідовності, тривалості та синхронності перебігу історичних подій, явищ, процесів, відтворення образів минулого, пов'язаних із характеристикою часу події, вважають однією з найважливіших умов для розвитку історичного мислення учнів. Наявність хронологічних уявлень забезпечує локалізацію історичних об'єктів (фактів) у часі — співвіднесення конкретних дат, а також періодів з образами відповідних їм історичних фактів епохи.

Уявлення про *послідовність* подій та явищ сприяють розвитку здатності учнів до логічного впорядкування історичних об'єктів у часі, опануванню категорій «раніше», «пізніше», встановленню їх взаємозв'язку й причинової зумовленості.

Уявлення про *тривалість* подій, явищ і процесів дають учням розуміння їх масштабу та глибини.

Уявлення про *синхронність* фактів минулого дають змогу учням усвідомити одночасність подій, явищ, процесів, що відбувалися в різних країнах або в одній країні в різних сферах життя; допомагають установити взаємозв'язки між об'єктами, зіставити їх, визначити місце у світовому історичному процесі, а також в історії певної країни.

Уміння учнів локалізувати історичні факти (об'єкти) в часі є обов'язковим умінням, що формується під час навчання історії. Вимоги до *хронологічних умінь* загалом викладають на початку всіх відомих нині переліків класифікацій умінь, яких учні мають набувати в процесі навчання історії.

Отже, робота з вивчення й використання хронології має бути органічним елементом у загальній системі навчання історії; її слід планувати на всіх етапах навчального процесу — від початкового (ознайомлювального) вивчення матеріалу до його закріплення, повторення, узагальнення й оперування ним. Це стосується як 5–6 класів, так і наступних. Систематична робота з вивчення хронології полягає в цілеспрямованому та гнучкому застосуванні різноманітних засобів і прийомів.

Формування вмінь є послідовним процесом, що передбачає поетапне їх ускладнення за кількістю елементів та поступову універсалізацію, виявом чого є їх перенесення на нові ситуації навчання, на ширше коло явищ.

Хронологічні вміння — це способи роботиз історичними датами / подіями, за допомогою яких учні локалізують та систематизують факти минулого часу.

3-поміж хронологічних умінь доречно визначити базові уміння, що складають основу хронологічного складника предметної компетентності.

Базові вміння — основний компонент (ядро) хронологічної компетентності як комплексу вмінь, які ґрунтуються на знаннях і досвіді, ціннісних

орієнтаціях учнів і які вможливають локалізацію історичних фактів (подій, явищ, процесів) у часі.

Варто зазначити, що елементарність, початковість цих умінь аж ніяк не означає їх необов'язковості чи другорядності. Навпаки, йдеться про вміння, що складають підмурівок майбутньої хронологічної компетентності.

Найнижчим шаблоном в ієрархії хронологічних умінь є вміння *рахувати роки в історії*. Це вміння:

- встановлювати події за датами або дати за подіями;
- співвідносити події та дати (дати та події); події (або дати) зі століттями (або тисячоліттями), його початком (чи половиною) та кінцем;
- встановлювати тривалість події, віддаленість її від сьогодення.

Перелічені вище вміння учень має опанувати протягом 5 класу, адже в 6 класі вони ускладнюються, зазнаючи певної модифікації, пор.: вміння встановлювати тривалість події / подій, віддаленість її / їх від сьогодення (з переходом через еру). Окрім того, у 5–6 класах учні мають навчатися встановлювати послідовність кількох подій у межах одного тематичного розділу. Високий рівень навчальних досягнень у 6 класі передбачає встановлення синхронності подій або явищ в кількох країнах.

Ще одним базовим вмінням, формування якого теж починається в 5 класі, є *вміння встановлювати хронологічну послідовність подій, явищ, процесів*. Формування цього вміння в 5–6 класах передбачає вироблення та вдосконалення навичок виконувати відповідності на лінії часу (раніше, пізніше). У 7–9 класах назване вміння виявляється в здатності визначати послідовність подій та явищ на основі розуміння причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей історичного процесу.

Важливим базовим вмінням є *вміння встановлювати синхронність подій, явищ, процесів*. Спочатку учні вправляються у встановленні синхроністичних зв'язків між окремими подіями, явищами, згодом — між однотипними подіями, явищами та процесами в одній або кількох країнах. Наступний крок передбачає перехід від простої констатації синхронності фактів до формулювання висновків про загальні або характерні риси в розвитку подій, явищ, процесів.

До базових належить також вміння *встановлювати та групувати дати відповідно до певних подій, явищ, процесів; співвідносити дати з явищем або процесом*. Формування цих умінь зумовлює структурні зміни в історичному мисленні учня, адже їх розвиток ґрунтується на уявленнях про послідовність історичних подій, явищ, процесів; водночас вони сприяють осмисленню та систематизації знань дат та подій. Тож сформованість згаданих умінь свідчить про нову якість історичного мислення.

Базовими вважаємо також вміння *співвідносити історичні факти (події, явища, процеси) з періодами / епохами, факти-події з явищами, процесами*.

Навчитися виконувати ці діїучні можуть за умови, якщо вони знають про характерні риси епохи, етапи, періоди, тож уміння передбачають здатність аналізувати, синтезувати та узагальнювати факти, простежуючи зв'язки й тенденції історичного процесу. Саме тому згадані вміння нерідко витлумачують і як складову логічної компетентності.

Перелічених базових хронологічних умінь учні набувають в основній школі, причому основний акцент у їх формуванні належить робити в 5–7 класах. У 8–9 класах відбувається робота з удосконалення згаданих умінь, що має враховувати специфіку курсів історії та психолого-педагогічні закономірності мислення учнів певних вікових категорій. Про вдосконалення вмінь свідчить також поступове зростання самостійності учнів. Так, наприклад, у процесі формування вмінь визначати тривалість історичних подій у 5–6 класах відпрацьовуємо здатність виконувати відповідності на лінії часу, а в 7–9 класах формуємо вміння розрізняти окремі події, явища та процеси за тривалістю їх перебігу, оцінювати значення факту, визначати його масштабність за тривалістю в часі.

У старшій школі робота з розвитком базових умінь як основи хронологічної компетентності триває. Уміння стають досконалішими, ускладнюється їхня структура. Зусилля вчителя мають бути спрямовані на роботу з формування вмінь розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; зіставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу (перелік умінь за О. Пометун).

Найнадійнішим, таким, що перевірений традицією, способом розвитку вмінь є система пізнавальних завдань.

Які є прийоми формування хронологічних уявлень та вмінь учнів

Історико-методична школа ще за радянських часів напрацювала достатню кількість засобів та прийомів формування хронологічних уявлень та вмінь.

Найвідомішим прийомом є образне позначення дати / часу, коли в учня виникають певні зорові або слухові асоціації з подією. Використовуючи прийом образного позначення часу, вчитель описує обставини важливих подій максимально яскраво й образно, для чого використовує влучні цитати. «Цей прийом, — зауважує відомий методист-історик П. Гора, — співзвучний картинному опису місцевості або сюжетній розповіді про подію...; викладаючи найважливіші факти в наочно-образній формі, досвідчений учитель намагається, за можливості, образно позначити і їхні дати або характерні ознаки пори року. Цей прийом допомагає закріпити в пам'яті учнів дати й образи подій минулого»¹³.

13) Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — С. 98–100.

Для образного позначення часу використовують як уривки з наративних (оповідних) джерел, так і фрагменти з художніх (історичних) творів у жанрі дитячої літератури.

Наприклад, у 8 класі на уроці «Козацькі повстання 30-х років 17 ст.» для того щоб учні повніше відчували історичну епоху та глибше усвідомили послідовність та тривалість повстань 1637–1638 рр., доречно навести слова коронного гетьмана Польщі Миколая Потоцького: *«Хто ж затримає народ, коли в нього так закрутилися колеса свавілля, що їх ніяким чином не можна стримати!.. Переконався я в цьому під Кумейками: зимою знищив Павлюка, на весну, незважаючи на такий великий розгром, ожив Острянин. Розгромив я Острянина — зразу ж було обрано керівником Гуню, і я двадцять тижнів вів із ним війну та ледве привів до послуху зброєю і немалим пролиттям крові!..»*

Опис триумфального в'їзду Б. Хмельницького до Києва в грудні 1648 р. після переможних битв подано в щоденнику В. Мясковського, члена посольства від польського уряду до гетьмана. Цей уривок допомагає уявити причиново-наслідкові зв'язки між подіями першого року війни: *«Сам патріарх (єрусалимський патріарх Паїсій) з тисячею вершників виїжджав до нього (Б. Хмельницького) назустріч з міста, і тутешній митрополит дав йому коло себе місце в санях з правого боку. Весь народ, вийшовши з міста, вся чернь вітали його. Академія вітала його промовама й вигуками, як Мойсея, спасителя і визволителя народу від польського рабства, вбачаючи в імені Богдан добрий знак і називаючи його: Богом даний».*

Об'єктивізації хронологічних уявлень учнів про витоки класичної української драматургії сприятиме уривок зі спогадів Івана Тобілевича (Івана Карпенко-Карого), написаний 1898 р.: *«Хто не знає цієї праматері нашого народного театру! 80 літ «Наталку» грають на сцені, 80 літ вона молода, приємна і мила серцеві кожного освіченого і неосвіченого слухача... 80 літ!.. Мало не століття «Наталку» виставляють на сцені і любителі, і актори; я сам 33 роки слухаю «Наталку» на сцені і навіть належу до виконавців одного з дійових людей цієї славної п'єси — возного, то як же я можу промовчати, щоб не сказати кілька слів у такий час, коли вдячна полтавська громада святкує столітній ювілей першого малоруського драматурга».*

До традиційних прийомів формування хронологічних уявлень та вмій належать також робота з лінію (або стрічкою) часу, складання хронологічних та синхроністичних таблиць.

Лінія (стрічка) часу є невід'ємним атрибутом уроків пропедевтичного курсу в 5 класі та історії стародавнього світу в 6 класі. Цей засіб наочного навчання дає змогу формувати уявлення про лінійність, незворотність часу, різні категорії часу (століття, тисячоліття, еру) за допомогою графічних образів. Він дає можливість проілюструвати поняття послідовності й тривалості історичних подій та процесів конкретними графічними зобра-

женнями. За допомогою лінії часу учні можуть виконувати пізнавальні завдання на лічбу років в історії¹⁴.

Вже на перших уроках історії в 5 класі школярі вчать креслити лінію часу та із задоволенням виконують на ній пізнавальні завдання. Варто зазначити, що ці вміння є визначальними для курсу, тож наприкінці навчального року вони мають бути доведені до автоматизму, тобто перерости в навичку.

Фактично, згадані вміння п'ятикласників зводяться до алгоритму:

1. Накресліть «лінію часу» — пряму лінію, переділену рисочками на рівні відрізки, що позначають певну кількість років.
2. На початку лінії поставте більшу та чіткішу риску — початок відліку, а наприкінці стрілочку, що символізує рух часу.
3. Для орієнтації в часі поставте рік, у якому живемо.
4. Якщо для розв'язку хронологічної задачі вам не потрібно позначати однакові проміжки часу (століття або тисячоліття), то перервіть лінію пунктиром.
5. На лінії часу запишіть умову завдання.
6. Поряд з лінією виконайте обчислення та запишіть стисло відповідь до завдання.

Щоб урізноманітнити роботу з лінією (стрічкою) часу, надати їй більшої образності, методисти радять, наприклад, малювати в зошитах «ріки історії» з умовними датами-корабликами, що пливуть водному напрямку, або створювати синхроністичні комплекси, що відображають події, які відбувалися в той самий час у різних частинах земної кулі.¹⁵ Унаочненню важливих історичних фактів та актуалізації асоціативних зв'язків сприятиме ілюстрування дат (або століть) на стрічці часу репродукціями картин на історичну тематику, портретами історичних діячів чи зображеннями пам'яток культури. Російська методист М. Короткова під час застосування прийому ілюстрування дат пропонує учням самостійно придумувати позначки, малюнки, які відбивають події, про які йдеться на уроці¹⁶. Розвиваючи міркування про самостійне ілюстрування учнями дат історичних подій, О. Стрелова пропонує роботу з картками: на лицьовому боці картки позначено дату, на зворотному — малюнок (символічне зображення) події. Застосування таких карток доречно в усних хронологічних диктантах і в логічних завданнях на зіставлення однорідних фактів, визначення причинно-наслідкових зв'язків між ними. Пропонований прийом є аналогом відомого всім «Хронологічного лото»: вчитель демонструє учням картки з малюнками до вивчених фактів, а ті у відповідь піднімають картки з відповідними їм датами. І навпаки. До викладеного вище слід додати, що сьогодні — в епоху інформаційних технологій — усі перелічені засоби на-

14) *Про методику роботи з конкретними пізнавальними завданнями з лінією часу в 5 та 6 класах ітиметься в наступних розділах.*

15) Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — С.259.

16) Короткова М. В. Наглядность на уроках истории. — М.: Владос, 2000. — С. .

вчання легко оцифрувати й застосовувати з використанням комп'ютера, смарт-дошки тощо.

Під час фронтальної перевірки знань найважливіших дат й подій можна використовувати навчальне завдання з використанням джерел. Учитель готує фрагменти історичних джерел, що містять у тексті одиниці інформації (слова та словосполучення), за допомогою яких можна локалізувати події, явища або процес у часі, й пропонує учням указати, коли відбулися події.

882 р. «... І сів Олег, князюючи, в Києві. І мовив Олег: «Хай буде се мати городам руським»».

941 р. «Пішов Ігор на греків... Феофан, сановник Романа, зустрів їх у човнах з вогнем і став пускати вогонь трубами на човни руські. І було видно страшне диво...»

957 р. «Увійшла княгиня Ольга зі своїми родичками й вибраними служницями... Сів імператор з імператрицею зі своїми дітьми, й, за запрошенням імператора сівши, говорила з ним про що хотіла».

971 р. «Імператор згодився на переговори... У позолоченій зброї, на коні приїхав до берега Дунаю в супроводі великого загону вершників, що виблискували зброєю. Святослав переїздив через ріку в човні і, сидячи за веслом, гріб разом з іншими без ніякої різниці».

988 р. «Вийшов князь Володимир зі священниками цесарициними і корсунськими на Дніпро. І зійшлося людей без ліку, і влізли вони у воду... а священники, стоячи, молитви творили...»

Зацікавить учнів і гра «Порушена послідовність», суть якої полягає в тому, що їм запропоновано відновити послідовність подій, нумерацію яких, що не відповідає дійсності, вони бачать перед очима. У порожні прямокутники діти мають вписати цифри, що відповідають послідовності подій із життя короля Данила. Якщо послідовність подій вибудувати правильно, то зможемо прочитати рік народження Данила Романовича.



0 — поїздка до Золотої Орди; 1 — коронування в Дорогичині;

2 — участь у битві на р. Калці.

Роботу на уроці помітно урізноманітнять і логічні ігри, за умовою яких пропонуємо кілька дат, а учні мають визначити, з якими подіями ці дати співвідносяться.

Плануючи роботу, маємо зважати на спостереження методистів, які наголошують, що вивчення хронології не повинно зводитися до механічного запам'ятовування окремих дат. П. Гора, зокрема, зазначає, що робота з хронології має бути підпорядкована поясненню послідовності та причинності подій і явищ, їх наукової періодизації та об'єктивної закономірності.

ті¹⁷. Тож пріоритетного значення в роботі з хронологією набуває осмислене запам'ятовування дат. Саме тому, з метою формування хронологічних умінь, окрім прийомів роботи з лінією (стрічкою) часу, традиційно використовують *хронологічні та синхроністичні таблиці*. Варто наголосити, що вміння складати такі таблиці в багатьох методичних працях кваліфіковано саме як хронологічні вміння.

Хронологічна таблиця — засіб умовної наочності та спосіб письмової фіксації послідовності історичних подій, явищ, процесів. Хронологічні таблиці використовують для формування уявлень про послідовність і тривалість історичних подій, явищ, процесів; осмислення та систематизації знань дат та подій.

Узвичаєно розрізняти декілька видів хронологічних таблиць: *зведені, тематичні та календарі історичних подій*.

Зведені хронологічні таблиці узагальнюють дати та події шкільного курсу або курсів історії, дають змогу цілісно уявити історичний процес (наприклад, таблиця «Найважливіші події ранньомодерної доби історії України»). Хронологічні відомості в таких таблицях впорядковано здебільшого у двох колонках: дати (*перша колонка*) та події, явища, процеси (*друга*).

| Дата | Подія |
|------|-------|
|------|-------|

Своєрідною модифікацією хронологічних таблиць є прийом співвіднесення дати / події або історичних діячів чи пам'яток культури з певним періодом або процесом на історичних сходинках. Наведемо приклад такого завдання: «Розмістіть на «хронологічних сходинках» імена гетьманів Лівобережної Гетьманщини останніх десятиліть 17–18 ст.».

Якщо так само в «хронологічні сходинки» впишемо імена гетьманів Правобережної та Лівобережної України доби Руїни, то отримаємо «синхроністичні сходинки».

Тематичні хронологічні таблиці дають змогу систематизувати дати подій, явищ і процесів, що стосуються окремих проблем курсу історії. Вони здебільшого забезпечують цілісне сприйняття в хронологічній послідовності наскрізних питань шкільного курсу, що вивчаються в різний час (наприклад, таблиця «Роки існування Запорозьких Січей») або мають тематичну спорідненість (таблиця «Роки створення архітектурних пам'яток козацького бароко»). Укладаючи такі таблиці, учні отримують можливість глибше усвідомити особливості етапів історичних процесів, оцінити тривалість подій, збагнути їхню суть. Окрім двох колонок («дати» і «події»), у таких таблицях додаємо ще кілька, де фіксуємо особливості або значення кожного факту. Наведемо приклади таких таблиць.

17) Гора П. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — С. 98.

Козацькі повстання кінця 16 — першої половини 17 ст.

| Дата / рік | Хто очолював повстання | Місце подій, територія поширення | Дії учасників повстань | Наслідки / значення |
|------------|------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------|
|------------|------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------|

**Розвиток книговидавництва в Україні
в другій половині 16 — першій половині 17 ст.**

| Рік видання | Місце видання | Назва пам'ятки | Стисла характеристика |
|-------------|--------------------------------|----------------|--|
| 1574 р. | Львів. друкарня Івана Федорова | «Апостол» | Апостол — скорочена назва однієї з найважливіших богослужбових книг, що містить опис діянь апостолів та їхні послання. |
| 1574 р. | Львов. Друкарня Івана Федорова | «Буквар» | Перший на східнослов'янських землях підручник для навчання грамоти. |

Календарі історичних подій відтворюють хроніку найважливіших подій, факти в них зафіксовано з точністю до днів. Такі таблиці сприяють формуванню конкретних уявлень про час, дають змогу ознайомити школярів з динамікою досліджуваних подій, унаочнюють характер дій їх учасників (наприклад, календар подій «Перша війна РСФРР і УНР (грудень 1917 — березень 1918 рр.)»).

У деяких публікаціях останніх років до реєстру прийомів формування хронологічних умінь долучено завдання на складання таблиць зі зворотною хронологією. Такі таблиці можуть бути не тільки зведені, а й тематичні. Наприклад, якщо вчитель хоче зосередити увагу учнів на подіях, пов'язаних із запровадженням християнства в Київській Русі, він може використати таблицю зі зворотною хронологією, запропонувавши пізнавальне завдання: «Які події, що в той чи інший спосіб стосуються християнства, передували запровадженню його як державної релігії в Київській Русі?». У курсі історії України 8 класу прикладом зворотної хронологічної таблиці слугує така: «Які події зовнішньополітичної діяльності уряду Богдана Хмельницького передували укладенню українсько-російського договору 1654 р.?»

Синхроністична таблиця — засіб навчання історії та спосіб фіксації одночасності (синхронності) перебігу подій, явищ, процесів, що стосуються різних сфер зовнішньої та внутрішньої політики (соціально-економічного життя, культури тощо) однієї або кількох держав / країн.

Складання синхроністичних таблиць сприяє логічному повторенню історичних дат і подій, оскільки дає змогу порівнювати їх, аналізувати однорідні події за часом, коли вони відбулися, за тривалістю. Це завдання створює умови для з'ясування закономірностей та особливостей історичного розвитку різних регіонів однієї країни або держав.

Хрестоматійним зразком синхроністичної таблиці є, наприклад, таблиця з упорядкування фактів, яку укладено найчастіше з кількох колонок (дати (періоди) та події (явища, процеси), які синхронно відбувалися в різних державах або країні), що дає змогу синхронно фіксувати хронологію подій / явищ.

Такі синхроністичні таблиці, наприклад, доречно укласти під час вивчення найвизначніших подій (явищ) Київського, Чернігівського, Переяславського, Волинського та Галицького князівств доби роздробленості (7 клас).

У методиці розглядають два типи синхроністичних таблиць: перший тип — це таблиці, які відбивають хронологію подій у різних сферах життя однієї країни в той самий час, другий тип — це таблиці, в яких подібні процеси розглядаємо в різних країнах за певного часу.

Щодо першого типу синхроністичних таблиць, то в них фактично йдеться не про синхронізацію часу, а про відбір однорідних фактів-подій й фактів-явищ, які, до речі, можуть бути доповнені важливими коментарями-деталлями (історичні постаті, місця подій тощо).

| Київська Русь часів роздробленості: найвизначніші події політичного та культурного життя | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | Київське | Чернігівське | Переяславське | Волинське | Галицьке |
| 80-і рр. XII ст. | Дуумвірат Святослава (1177–1194) та Рюрика (1180–1202) — найдовше князювання за доби роздробленості. | Похід новгород-сіверського князя Ігоря проти половців (1185), невдовзі описаний у поемі «Слово о полку Ігоревім». | Найдавніша згадка назви «Україна» в літописі у зв'язку зі смертю переяславського князя Володимира Глібовича (1187). | | Правління Ярослава Осмомисла (1152–1187). |
| 90-і рр. XII ст. | | Спорудження П'ятницької церкви в Чернігові. | | | Спорудження церкви святого Пантелеймона поблизу Галича. |
| | | | | 1199 р. об'єднання волинським князем Романом Мстиславовичем князівств. Утворення Галицько-Волинської держави. | |

Синхроністичну таблицю доречно застосовувати під час зіставлення подій та явищ національного відродження на землях підросійської та під-австрійської України в ХІХ ст. (9 клас):

| Події або явища національного відродження | Підросійська Україна | Підавстрійська Україна |
|--|---|---|
| Видання перших книжок, які засвідчили початок національного відродження. | 1798 р., перші три частини «Енеїди» І. Котляревського. | 1837 р., альманах «Русалка Дністрова», М. Шашкевич, І. Вагилевич, Я. Головацький. |
| | | |
| Події або явища національного відродження | Підросійська Україна | Підавстрійська Україна |
| Створення перших політичних партій. | 1900 р. Револуційна Українська партія, Харків. «...Дмитро Антонович зайшов до Боніфатія. Камінського, якому розвинув намічений план заснування партії... Намітили вони, крім себе, для цього ще М. Русова, Л. Мацієвича, О. Коваленка, Б. Мартоса і мене...» (Юрій Коллард). | 1890 р. Русько-українська радикальна партія, Львів. «...Перша програма української радикальної партії була оголошена у часописі «Народ», з підписами — моїм, Івана Франка, Михайла Павлика, Євгена Левицького і Романа Ярошевича, як членів першої головної управи русько-української радикальної партії в Галичині» (Северин Данилович) |

Без синхроністичної таблиці не обійтися під час роботи над темою «Українські землі наприкінці 50-х рр. 17 — на початку 18 ст.» у 8 класі, коли йдеться про події та явища в Лівобережній та Правобережній Гетьманщині 1663–1676 рр.

| Правобережна Гетьманщина | Лівобережна Гетьманщина |
|--|---|
| 1668 р., червень — похід полків П. Дорошенка на Лівобережжя. Проголошення П. Дорошенка гетьманом усієї України. | |
| 1669 р., березень — рада в Корсуні разом із П. Дорошенком ухвалила визнати протекторат Туреччини над Правобережною Україною. | 1669 р., березень — Обрання лівобережним гетьманом Дем'яна Многогрішного. Укладення Глухівських статей. |

Можемо запропонувати учням розмістити у відповідні колонки таблиці підготовлені твердження про події та явища Правобережної та Лівобережної Гетьманщини в 1663–1676 рр. У такому випадку таблиця перетвориться на *тест групування*, який передбачає: 1) впізнавання запропонованої інформації

ції; 2) її аналіз за заданим критерієм; 3) віднесення інформації до відповідного параметру. Варто зазначити, що і як таблиця, і як тест завдання матиме ефект у контексті сприйняття та осмислення навчальної інформації, її систематизації та узагальнення.

Цікавий прийом формування хронологічних уявлень та вмій свого часу запропонував О. Стражев — т.зв. *хронологічні комплекси*. Суть цього прийому полягає в поєднанні двох або кількох взаємопов'язаних фактів для закріплення в пам'яті учнів як самих фактів, так і їх дат шляхом пояснення зв'язків, що існують між ними. «Це допоможе учням встановлювати міцні асоціації розвитку історичних подій у часі», ґрунтовніше запам'ятовувати й збагачувати історичне мислення», — наголошував О. Стражев. Уметодиці О. Стражева, зазначає П. Гора, можна знайти приклади різних хронологічних комплексів: одні з них відбивають етапи розвитку тривалих історичних явищ (наприклад, процес закріпачення селян) і включають дати пов'язаних з цим процесом селянських виступів; інші об'єднують однорідні події, що відбувалися в різних країнах врізний або в той самий час; третіа кцентують на одночасності історичних подій у різних країнах. Майже всім переліченим різновидам комплексів можна надавати вигляду хронологічних і синхроністичних таблиць, календарів історичних подій¹⁸. Хронологічні комплекси допомагають учням осмислювати досліджувані історичні явища, засвоювати їх причиново-наслідкові зв'язки і закономірності, сприяють вмінню встановлювати логічний зв'язок між окремими подіями і явищами, виокремлювати з низки подій ті, які характеризуються іншими ознаками. В учнів виробляється вміння «бачити» за датою конкретну подію.

Так, хронологічний комплекс з історії України можна побудувати на основі років та подій, пов'язаних зі створенням Кримського ханства, визнанням ханством васальної залежності від Османської імперії, початком грабіжницьких походів кримчаків на українські землі та виникненням українського козацтва.

1449 р. — створення Кримського ханства.

1478 р. — перехід Кримського ханства у васальну залежність від Османської імперії.

1482 р. — спустошення Києва ордою кримського хана Менглі-Гірея.

1489 р. — перша згадка про українських козаків у писемних джерелах.

Хаджі-Гірей **1449 р.** проголосив себе незалежним володарем Кримського ханства. Після османського завоювання генуезьких колоній та князівства Феодоро в Криму (**1475 р.**) Менглі-Гірей — син засновника Кримського ханства, визнає залежність від Османської імперії (**1478 р.**) Така зміна зовнішньополітичних орієнтацій Кримського ханства спричинила регулярні

18) Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — С. 98–100.

грабіжницькі походи кримських орд на українські землі. Перший великий похід на Україну хан Менглі-Гірей здійснив 1482 р. За кілька десятиліть українські землі перетворилися на головне джерело постачання рабів на невольницькі ринки Криму й Туреччини, де їх продавали у найвіддаленіші закутки Азії та Сходу. Спустошливі набіги татарсько-ногайських орд засвідчили цілковиту неспроможність давньої захисної системи південного прикордоння.

Запропонований хронологічний комплекс легко трансформувати в пізнавальне завдання: *«Встановіть логічний зв'язок між подіями та явищами, доповнивши їх конкретними прикладами: утворення Кримського ханства, встановлення залежності Кримського ханства від Османської імперії, грабіжницькі походи кримських орд на українські землі, виникнення українського козацтва»*.

Використовувати хронологічні комплекси можна й у формі гри *«Четвертий зайвий»*. Для гри має бути підготовлено кілька хронологічних комплексів, по чотири дати в кожному. Три дати з чотирьох мають бути логічно пов'язані, а четверта дата не повинна мати зв'язку з попередніми. Завдання — визначити зайву дату в певному комплексі. Виграє та група, яка першою правильно назве зайві дати.

Наприклад, у 8 класі в темі *«Національно-визвольна війна»* такими хронологічними комплексами можуть бути роки, пов'язані 1) з великими битвами українського війська з поляками (1648 р., 1649 р., 1652 р.), 2) з укладенням гетьманським урядом угод з Польщею та Московією (1649 р., 1651 р., 1654 р.) тощо. У темі *«Українські землі наприкінці 50-х рр. — на початку 18 ст.»* це можуть бути роки 1) обрання гетьманів Лівобережної Гетьманщини (1663 р., 1669 р., 1672 р.); 2) походи турецько-татарських військ на землі Правобережної України (1672 р., 1677 р., 1678 р.); 3) укладення гетьманськими урядами договірних статей з Московією (1659 р., 1665 р., 1669 р., 1672 р., 1687 р.), 4) міждержавних угод, які стосувалися українських земель (1667 р., 1681 р., 1686 р.) тощо.

До давно відомих прийомів формування хронологічних уявлень та умінь належить прийом розв'язування *хронологічних прикладів та рівнянь, а також розгадування кросдат*. Як свідчить практика, найбільший ефект ці прийоми справляють на уроках історії в 7–8 класах. Хронологічні приклади сприяють осмисленому запам'ятовуванню дат. Цінними вони є ще й тому, що дають змогу учням самим перевірити себе. Розгляньмо приклади.

Розв'яжіть приклад та перевірте себе.

$(a + b) + 30 = c + d$, де a — утворення Галицько-Волинської держави; b — рік нападу монголів на Переяслав та Чернігів; c — битва біля м. Ярослав на р. Сян між військами Данила Романовича та об'єднаною угорсько-польською армією; d — битва на річці Калці між союзним військом русичів та половців проти монголів.

Виконавши математичні дії, отримаєте число, яке є датою коронації Данила Романовича.

$$a + b - c = ?$$

де a — рік утвердження Данила Романовича в Галичі; b — рік походу польського короля Казимира III на Львів; початок боротьби за землі Галицько-Волинської держави; c — перший рік правління в Галицько-Волинській державі Юрія II Болеслава.

Розв'язавши приклад, отримаєте число, яке є датою важливої події. Якої?

$$(a + b + c) : 3 + 1 = ?$$

де a — рік походу новгород-сіверського князя Ігоря проти половців, недовзі описаного в поемі «Слово о полку Ігоревім»; b — рік початку першого князювання в Києві Ізяслава Ярославовича; c — рік Любецького з'їзду князів.

Хронологічні рівняння, як зазначають методисти, допомагають школярам не просто згадати дати історичних подій, а й співвіднести їх між собою, знайти нові зв'язки і відношення між фактами, що мали місце в різні періоди або в різних країнах. Вони діагностують рівень розвитку невербальної уяви учнів, їх логічні здібності. Розставляючи умовні знаки тотожності / аналогії ($=$), протилежності (\Leftrightarrow) або наслідку (\Rightarrow) між парами дат, учні обґрунтовують свій розв'язок¹⁹:

| | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 1653 \Leftrightarrow 1709 | |
| Заснування Чортомлицької | Зруйнування Запорозької Січі |

| | |
|--|--|
| 1840 = 1861 | |
| Селянські реформи в Австрійській та Російській імперіях | |

| | |
|---|--|
| 1669 \Rightarrow 1672 | |
| Ухвалення турецького протекторату гетьманом П. Дорошенком призвело до походу турецько-татарської армії на чолі з султаном Мегметом IV й укладення ту- рецько-польського Бучацького договору | |

Які особливості формування хронологічних уявлень та вмінь у пропедевтичному курсі (5 клас)

Початкові уявлення та елементарні знання про історичний час діти отримують, засвоюючи пропедевтичний курс «Вступ до історії». Що ж до хронологічних умінь, то в 5 класі згідно з новою навчальною програмою

19) Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — С. 264.

школярі повинні навчитися оперувати базовими вміннями, про які вже йшлося, а саме:

- встановлювати події за датами або дати за подіями;
- співвідносити події та дати (дати та події); події (або дати) зі століттям (або тисячоліттям), його початком (чи половиною) та кінцем;
- встановлювати тривалість події, віддаленість її від сьогодення;
- встановлювати хронологічну послідовність кількох подій.

Уже на перших уроках курсу, відповідно до вимог програми, учні роблять перший крок в осягненні хронології. На уроці «Історія і час» учитель ознайомлює учнів з одиницями виміру часу, поняттями *відлік часу, хронологія, дата, століття, тисячоліття, літочислення, наша ера*. Не варто, однак, розраховувати на адекватне сприйняття часу п'ятикласниками одразу, адже діти 10–11 років не мають часових орієнтирів. За спостереженнями психологів, підтвердженими практикою, сприйняття часу — найважче завдання для дітей цієї вікової категорії, оскільки їхній власний життєвий досвід непорівнянно малий відносно багатовікової історії людства. На цій підставі методисти рекомендують починати роботу над хронологічними уявленнями дітей з емоційно-образної презентації основних властивостей історичного часу. Так, для підведення учнів до розуміння лічби часу в історії вчитель організовує бесіду за запитаннями: Скільки минуло часу, відколи прозвенів дзвінок на цей урок? Скільки минуло часу відтоді, як ви прокинулися сьогодні? Скільки минуло часу від попереднього уроку історії? Скільки минуло часу, як ви стали школярами? тощо. З бесіди учні роблять висновок про відомі їм одиниці вимірювання часу: секунди, хвилини, години, дні, роки.

Для формування уявлень про послідовність подій на перших уроках учням можна запропонувати наступне завдання: «Виберіть власні фотографії з різних періодів життя. Розташуйте їх послідовно — одну за одною, відповідно до того, що було раніше, а що пізніше. Спробуйте пояснити на цьому прикладі, що означає *хронологічна послідовність подій*.»

Коли учні виконують одну — дві актуалізаційно-мотиваційні вправи, пропонуємо їм опрацювати текст підручника про лічбу років в історії. За підручником діти ознайомлюються, як визначити століття за роком. Перше століття нашої ери починається в 1-у році й закінчується в 100-му році (текст підручника можна проілюструвати порівнянням з годинником: наприклад, 8 год 01 хв — це початок дев'ятої години, її перша хвилина). Відповідно друге століття починається в 101-му році, а закінчується в 200-му році. Отже, початкові роки століть — це 101, 201, 301 ... 1901, а роки з нулями (100, 200, 300, 2000) — це останні роки століть, — роблять висновок учні.

Для засвоєння найскладніших випадків початку та кінця століть можна використати *таблицю*:

| | | | | | | |
|-----------|-------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1–100 рр. | 801–900 рр. | 901–1000 рр. | 1001–1100 рр. | 1101–1200 рр. | 1201–1300 рр. | 1901–2000 рр. |
| 1 ст. | 9 ст. | 10 ст. | 11 ст. | 12 ст. | 13 ст. | 20 ст. |

Щоб підвести дітей до розуміння понять *плину часу* та *літочислення (ера)*, доречно так само звернутися до їхнього досвіду. Вчитель пропонує учням скласти розповідь про події з власного життя, вибравши точками відліку події з життя родини (приміром, шлюб мами й тата або своє народження). Вислухавши учнів, учитель узагальнює запитанням: Про які «домашні ери» ви почули?

Звертаючись до дітей, учитель коментує, що їхні розповіді можна позначити схематично — за допомогою лінії часу. Учні роздивляються *лінію часу* в підручнику. Вчитель пояснює: лінія часу — це пряма лінія, переділена рисочками на рівні відрізки, що позначають певне число років. На початку лінії завжди стоїть більша й жирніша риска, яка позначає початок відліку, а наприкінці — стрілочка, яка символізує рух часу. Якщо під час виконання хронологічної задачі нам непотрібно позначати однакові проміжки часу (століття або тисячоліття), то ми перериваємо лінію часу пунктиром. На лінії часу та під нею записуємо умови завдання. Поряд з лінією робимо математичні підрахунки та записуємо стисло відповідь до завдання.

Розкриваючи поняття *літочислення*, звертаємо увагу дітей на той факт, що ера (літочислення) від Різдва Христового не була впроваджена на наших землях з 1 січня 1700 р²⁰, як про це писали деякі шкільні підручники. Вона поступово узвичаїлася в Україні від XVI — до XVII ст. Так, зокрема, перші друковані книжки І. Федорова мають текст: «Видруковано во Львові, року 1574», перше друковане на наших землях видання віршів — йдеться про вірші Андрія Римші²¹ «Хронологія» — також мають текст: «Друковано 5 дня мая, року 1581, в Острозі».

20) Царським указом від 19 грудня 1699 р. в Росії наказувалося «числить годы от 1 января 7208 года», вважаючи їх від Різдва Христового 1700 роком. На другий день вийшов новий указ, у якому йшлося, що багато європейських християнських країни, а також слов'янські народи, православні Молдавії та Валахії, греки та «новоподанные Росії черкесы (тобто українці) счисляют от Рождества Христова семь дней спустя, т.е. генваря с 1 числа, а не от создания мира... а считание в тех летах доходит до 1699 р.»... До речі, після короткого 7208 р., який тривав 4 місяця, в Москві урочисто відзначали початок нового року та нового століття (Петро I прагнув приурочити зміну літочислення до початку нового століття), проте помилився, адже 1700 рік — останній рік 17 століття. Пронштейн А. П., Кияшко В. Я. Хронология: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1981. — С. 91

21) Острозькі вірші відомого поета кінця 16 ст. Андрія Римші — одне з п'яти видань Івана Федорова в Острозі. «Невеличка дваркушева листівка (текст вміщено на внутрішніх сторінках). *Хронологія* — своєрідний календар; тут подано латинські, єврейські та слов'янські (здебільшого українські) назви 12 місяців, а в коротких дворядкових віршах, написаних тодішньою українською книжною мовою, повідомлено про найважливіші біблійні події, які відбулися в ці місяці. Листівка збереглась лише в одному примірнику. Запаско Я. Мистецька спадщина Івана Федорова. — Л., 1974. — С. 32, 36. Це видання зберігається в Російській національній бібліотеці в Санкт-Петербурзі.

Ознайомивши учнів з поняттями, вчитель звертає увагу, що відпрацьовувати хронологічні вміння вони будуть протягом усього навчального року: визначатимуть послідовність та тривалість подій, їх віддаленість від сьогодення, співвідноситимуть рік зі століттям. Наступного навчального року ознайомляться з лічбою років до нашої ери.

На наступних уроках теми «Знайомство з історією» увагу п'ятикласників варто звертати не тільки на співвіднесення років зі століттями та тисячоліттями, а й на зворотню відповідність — століть з роками. Уваги вчителя потребує також усвідомлення учнями належності року до першої або другої половини століття.

На цьому етапі учням можна запропонувати низку завдань.

- Записати будь-який рік поданого століття.
- Визначити, до якого століття належать наведені роки.
- Визначити, до якої половини і якого століття належать наведені роки.
- Назвати, у якому році починаються зазначені століття.
- Назвати, який рік є останнім роком поданих століть.

Для активізації пізнавального інтересу та контролю сформованості початкових хронологічних умінь можна застосовувати дидактичні ігри. Вчителів прислужиться один з багатьох різновидів гри «Хронологічне лото»: ведучий називає століття (наприклад, 13 ст.) й демонструє заздалегідь підготовлені дати (записані на дошці), а учні відповідають, чи належать дати 13 ст. Гра може бути продовжена в зворотному порядку: ведучий називає дати, гравці відповідають, до якого століття вони належать. Під час гри можна влаштувати змагання між рядами.

Доречно використовувати й гру «Точність — увічливість королів» (змагання між рядами). Учні записують на дошці дати та хронологічні межі явищ та процесів, про які є згадки в тексті підручника, починаючи від першого параграфа: *1866–1934 рр., 1898 р., кінець 18 — початок 19 ст., 1651 р., 14 ст., кінець 6 — початок 7 ст.*

До кожної дати чи століття пропонуємо запитання, відповіді на які мають бути лаконічними й точними (для ряду зараховуються блискавичні, точні відповіді; відповідає представник ряду, який першим підніс руку). До якого століття належить перша дата? До якого — друга? Скільки років прожив М. Грушевський? Скільки дат належить до 19 ст.? До якої половини 19 ст. належить друга дата? Яке століття передувало століттю, що до нього належить 1898 р.? Наведіть іншу дату, що належить до другої половини 19 ст. Через скільки років у 1898 р. мало початися нове століття? Яке це мало бути століття? Назвіть будь-який рік, що «сховався» за хронологічними межами «кінець 18 — початок 19 ст.». До якого століття належить 1651 р. Це перша половина, середина чи друга половина століття? Назвіть рік, що припадає

на другу половину 14 ст. Скільки років минуло від останнього року 14 ст.? Наведіть будь-який рік 14 ст. Назвіть перший рік 14 ст. Назвіть рік, що належить до кінця 6 — початку 7 ст.

Наступний крок у формуванні хронологічних умінь під час опанування тем пропедевтичного курсу «Про що і про кого розповідає історія», «Чому пам'ятки культури належать до історичної спадщини» — розв'язування хронологічних задач за допомогою лінії часу.

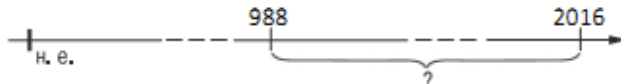
З-поміж таких задач виокремлюємо кілька типів. Проілюструємо ці типи стандартних хронологічних задач прикладами для 5 класу.

А. Задачі на встановлення віддаленості події від сьогодення (Скільки років тому відбулася подія, якщо відома її дата?).

Упровадивши християнство як державну релігію в Київській Русі в **988 р.**, Володимир Святославич «став у знатних людей дітей забирати й оддавати їх на вчення книжне». Так літописець повідомив про створення перших державних шкіл. Окрім початкових шкіл, що виникали з ініціативи держави, у Києві існували й приватні. Один з авторів графіті на ім'я Піщан залишив на стіні Софійського собору в Києві свідчення: «Піщан писав, ходивши до дяків учеником».

Обчисліть, скільки минуло часу від створення перших шкіл до сьогодення.

$$2016 - 988 = 1028$$



Б. Задачі на встановлення віддаленості однієї події від іншої (Скільки минуло років від однієї події до іншої? або На скільки років одна подія відбулася раніше за іншу?).

Подорож княгині Ольги до Константинополя, на думку істориків, відбулася в **957 р.**, хоча літописець називає іншу дату. Цей висновок ґрунтується на свідченнях візантійського імператора, учасника події, Константина Багрянородного. Обчисліть, скільки минуло років від початку володарювання Ольги (**945 р.**) до її подорожі до візантійської столиці.

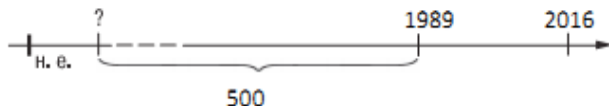
$$957 - 945 = 12$$



В. Задачі на встановлення дати події за її віддаленістю від сьогодення (У якому році відбулася подія, якщо відомо, що від неї минуло ... років?).

Описуючи похід королевича Яна Альбрехта на Східне Поділля, польський хроніст Мартин Бельський зазначав, що польське військо могло успішно просуватися в степах лише завдяки тому, що шлях йому вказували тамтешні козаки, які добре знали місцевість. Це була перша документальна згадка про українських козаків. У **1989** році урочисто святкували 500-річчя виникнення українського козацтва. Якого року сягає перша згадка про козаків у писемних джерелах?

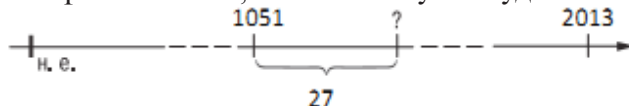
$$1989 - 500 = 1489$$



Г. Задачі на встановлення дати події за її віддаленістю від іншої події (У якому році відбулася подія, якщо відомо, що це сталося після вказаної події за певну кількість років?).

Успенський собор Києво-Печерської лаври було збудовано на 27-й рік від заснування монастиря в 1051 р. Обчисліть, коли його було збудовано?

$$1051 + 27 = 1058$$



Як зазначали вище, застосування компетентнісної моделі навчання історії потребує системної корекції навчального процесу. Стосується вона й контролю та оцінювання. Згідно з вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки контролюватися мають серед інших і *хронологічні вміння*. Так, програмою для 5 класу передбачено формування таких хронологічних умінь.

| Розділ I. Звідки і як історики довідуються про минуле | Розділ II. Про що і про кого розповідає історія | Розділ III. Які пам'ятки є частиною історії |
|--|---|---|
| Учень <i>креслить</i> лінію часу та позначає на ній запропоновані дати, <i>співвідносить</i> рік зі століттям; <i>пояснює</i> , як відбувається відлік часу в історії. | Учень <i>встановлює</i> хронологічну тривалість і послідовність зазначених подій та явищ, <i>співвідносить</i> подію, історичне явище й століття. | Учень <i>встановлює</i> хронологічну послідовність створення зазначених пам'яток. |

З огляду на це з-поміж завдань для тематичної контрольної роботи слід обов'язково пропонувати й завдання з хронології. Наприклад, під час *тематичного контролю першої теми* учням можна пропонувати таке завдання: *прочитавши речення, позначити на лінії часу рік, про який ідеться*.

У 2002 р. вийшов друком перший том повного зібрання творів Михайла Грушевського.

Від 1996 р. малим державним гербом України схвалено тризуб.

У 1996 р. було розпочато друкування української грошової одиниці — гривні.

1971 р. археолог Борис Мозолевський під час розкопок кургану Товста Могила на Дніпропетровщині знайшов скіфську прикрасу — пектораль.

Виконуючи такі завдання, п'ятикласники виявляють уміння креслити лінію часу, позначати на ній рік, у якому живемо, а також наведені в тексті дати. При цьому варто звертати увагу на вміння враховувати масштаб та переривати лінію.

До тематичних контрольних можна залучити завдання на *заповнення хронологічних пропусків*.

15 століття почалося в _____ році.

20 століття закінчилося в _____ році.

988 рік належить до _____ половини _____ століття.

Під час поточного контролю та тематичних контрольних робіт з *Тем 2* та *3* учням можна пропонувати для розв'язування стандартні хронологічні задачі. Наприкінці навчального року п'ятикласники можуть самі складати хронологічні задачі, розв'язуючи їх та позначаючи дати на лінії часу.

Задачі для поточного контролю та тематичних контрольних робіт можуть бути такі.

У 1982 р. урочисто відсвяткували 1500-ліття Києва. Обчисліть, який рік вважають роком заснування нашої столиці?

У лісах під Черніговом 1821 р. було знайдено золотий змійовик — оберіг, що належав Володимирові Мономаху. Ймовірно, князь загубив його під час полювання. Скільки приблизно років ця річ могла пролежати в землі? Скільки років тому її знайшли?

Обчисліть та покажіть на лінії часу, скільки минуло років від першої згадки про українських козаків у писемних джерелах до спорудження козаками на чолі з князем-гетьманом Дмитром Вишневецьким першої Запорозької Січі.

Берестецька битва Національно-визвольної війни відбулася 1651 р. Обчисліть, на який рік війни вона сталася? Скільки минуло років відтоді?

Скільки років минуло від відкриття Харківського університету до заснування Київського?

9 травня 2010 року святкували 65-у річницю Перемоги у радянсько-німецькій війні. Обчисліть, у якому році закінчилася війна.

Скільки минуло років між ухваленням Верховною Радою Акта проголошення незалежності України та ухваленням Конституції України? Яку річницю незалежності України святкуватимемо цього року?

Першу датовану рукописну книгу Русі «Остромирове Євангеліє» було написано 1057 р., а першу друковану книгу «Апостол» видано 1574 р. Скільки минуло років між цими подіями? Скільки років найдавнішій рукописній книзі?

Розташуйте події історії України першої половини 20 ст. у хронологічній послідовності, вписавши у віконечка порядкові номери. Це завдання можна оформити і як тест: Розташуйте події в хронологічній послідовності, де перша подія відповідає цифрі 1, друга — 2 тощо, та запишіть цю послідовність у таблицю.

А. Українська революція.

Б. Друга світова війна.

В. Голодомор в Україні.

Як працюємо з хронологічними уявленнями та вміннями у 6 класі

У 6 класі в процесі вивчення курсу «Історія стародавнього світу» (Всесвітня історія. Історія України (Інтегрований курс) робота з формування хронологічних уявлень та вдосконалення відповідних умінь триває. Варто наголосити, що в цьому аспекті курс має необмежені можливості. Так, матеріал, що його опрацьовуємо в 6 класі, надається для формування уявлень про безперервність історичного часу і його членування на окремі періоди, а сюжети економічної, політичної, соціальної історії різних країн підводять до виокремлення всередині цих періодів характерних етапів розвитку історичних подій, явищ, процесів, як-от: утворення — розквіт— занепад.

Курс історії стародавнього світу охоплює надзвичайно тривалий період, що зумовлює труднощі в установленні часових відношень між історичними фактами однієї та, особливо, різних держав. Тож, відпрацьовуючи хронологічні вміння, маємо звертати на це особливу увагу. Тематично-регіональна структура курсу, його циклічність дає змогу вповні розвивати вміння синхронізувати події, явища й процеси в різних країнах. Крім того, курс руйнує стереотипи щодо уявлень про універсальність звичного літочислення: впродовж роботи над матеріалом курсу шестикласники познайомляться з іншими системами літочислення та лічбою часу до Різдва Христового.

Якщо говорити про хронологічні уявлення, то найважливішим особистим досвідом кожного учня має стати усвідомлення поняття *зворотного часу в історії*, вміння *обчислювати часові відрізки з переходом через еру*. Складність засвоєння учнями лічби років *до н.е.* пояснюється й тим, що діти не мають необхідних математичних знань: у 6 класі на уроках математики вони продовжують працювати з натуральним рядом чисел, з координатним променем, який починається нулем. Тож учням непросто збагнути, що, обчислюючи роки *до Р.Х.*, так само користуємося століттями, тисячоліттями; що століття — це так само сто років, проте порядок відліку змінюється. Не всі діти здатні одразу схопити й осягнути це пояснення, бо воно суперечить уже сформованим у них уявленням про природну послідовність чисел і порядок років у столітті.

Щоб ознайомити дітей з лінією часу *до Р.Х.* (або *до н.е.*) й наочно продемонструвати її, можна провести аналогію зі сходами в будинку з підземними поверхами. Вище першого поверху — другий; нижче першого — мінус перший.

Засвоєнню найскладніших випадків початку та кінця століть *до н.е.* сприятиме використання *таблиці*.

| | | | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 2100— 2001 рр. до н.е. | 2000— 1901 рр. до н.е. | 1900— 1801 рр. до н.е. | 1100— 1001 рр. до н.е. | 1000—901 рр. до н.е. | 900—801 рр. до н.е. | 100—1 рр. до н.е. |
| 21 ст. до н.е. | 20 ст. до н.е. | 19 ст. до н.е. | 11 ст. до н.е. | 10 ст. до н.е. | 9 ст. до н.е. | 1 ст. до н.е. |

Щоб акцентувати увагу дітей на відмінностях лічби років *до н.е.* (зокрема, початкові роки — роки з нулями, кінцеві — роки на 1), слід повернутися до аналогічної таблиці зі століттями в *н.е.* й порівняти їх. Варто звернути увагу дітей на те, що в історії немає «нульового» року — як у *н.е.*, так і *до н.е.* Незнання того, що «нульового року» немає, часто призводить до помилок у розрахунках інтервалу часу між двома подіями, одна з яких відбулася *до н.е.*, інша — у *н.е.* Наприклад, у 1937 р. в Італії й Німеччині урочисто святкували 2000-річчя від дня народження імператора Августа, хоч насправді цей ювілей був у 1938 р²².

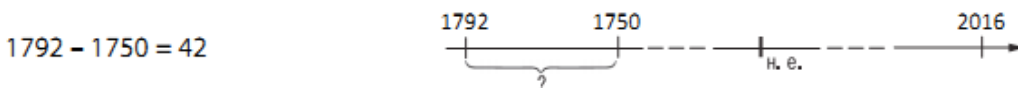
Задача про тривалість правління Октавіана Августа — класичний приклад хронологічних задач цього типу. У посібниках можна знайти відповідь, що імператор правив 44 роки, оскільки початок його правління датують 30 р. *до н.е.*, а смерть — 14 р. *н.е.* 44 роки отримуємо, якщо на лінії часу позначити ці дві дати й виконати дію додавання (30 + 14). Проте ми знаємо, що 1 р. *до н.е.* безпосередньо прилягає до 1 р. *н.е.*, а число років *до н.е.* зростає в міру віддалення в минуле, однак місяці, числа в них і дні тижня рахуються так само, як і в роках *н.е.* Отже, межею між 1 р. *до н.е.* і 1 р. *н.е.* — «мить», що розділяє 31 грудня 1 р. *до н.е.* і 1 січня 1 р. *н.е.* Відсутність «нульового року» означає, що Август, ставши імператором в 30 р. *до н.е.*, до 1 р. *н.е.* прокерував державою 29 (а не 30) років. Тому правильною відповіддю на запитання: *Скільки правив Октавіан Август?* буде (30 + 14 – 1) 43 роки.

Роз'яснюючи хронологічні нюанси, вчитель має звернути увагу, що для людей історичної епохи «межі ер» ніяких ер не існувало: вони так само обчислювали час, як і раніше. Ера *до Р. Х.* «з'явилася» у 18 ст.

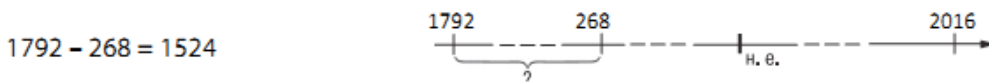
3-поміж стандартних хронологічних задач до курсу стародавнього світу вирізняємо кілька типів.

А. Задачі на встановлення тривалості подій та віддаленості подій одна від одної в межах *до н.е.*

Скільки років царював Хаммурапі в Старовавилонській державі?



Хто з царів — вавилонський цар Хаммурапі чи індійський цар Ашока — почав царювати раніше? Скільки років минуло між двома подіями?

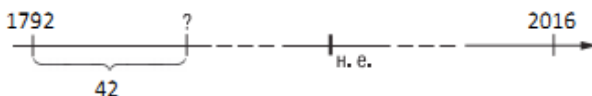


Б. Задачі на встановлення дати події за віддаленістю її від іншої події.

Цар Хаммурапі царював 42 роки. У якому році закінчилося його правління, якщо воно розпочалося в 1792 р. *до н.е.*?

22) Климишин И. А. Календарь и хронология. — 3-е изд., перероб. и доп. — М.: Наука, 1990. — С. 342–343.

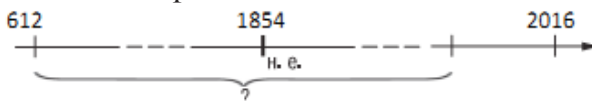
$$1792 - 42 = 1750$$



В. Задачі на встановлення віддаленості події від зазначеної дати (з переходом через еру).

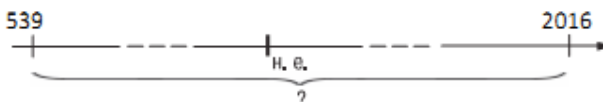
Під час захоплення Ніневії 612 р. до н.е. згорів палац царя Ашшурбани-пала. Скільки років пролежали недоторканими книжки з бібліотеки царя, якщо залишки палацу було розкопано 1854 р.?

$$612 + 1854 - 1 = 2465$$



Вавилон був узятий персами 539 року до н.е. Скільки років минуло від цієї події?

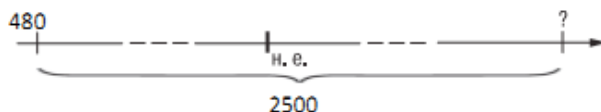
$$539 + 2016 - 1 = 2554$$



Г. Задачі на встановлення дати події в н.е. за віддаленістю її від іншої події (з переходом через еру).

У якому році греки святкуватимуть 2500-річчя перемоги в Саламінській битві?

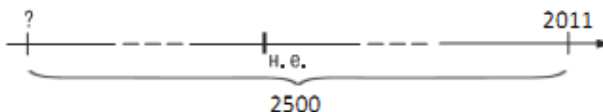
$$2500 - 480 + 1 = 2021 \text{ році}$$



Д. Задачі на встановлення дати події, що відбулася до н.е., за віддаленістю її від сьогодення (або від певної дати).

У якому році відбулася Марафонська битва — перша перемога греків над персами, якщо відомо, що 2011 р. святкували її 2500-у річницю.

$$2500 - 2011 + 1 = 490$$



Неабиякий пізнавальний потенціал мають завдання, що об'єднують у собі різні типи стандартних задач з хронології. Ось приклади таких задач.

- 1822 р. французький учений Жак Франсуа Шампольйон після багаторічної праці зміг прочитати текст, написаний давньоєгипетськими ієрогліфами на т. зв. розеттському камені. Текст на камені було висічено трьома мовами. У ньому йшлося про події від 196 р. до н.е. за царя Птолемея. Зіставивши написання обведеного овальною рамкою імені царя грецьким письмом та давньоєгипетськими ієрогліфами, Шампольйон розшифрував

окремі знаки. Так було розгадано таємницю ієрогліфів. Обчисліть, скільки пройшло років від часу створення тексту єгипетськими жерцями до його розшифрування Шампольйоном. Скільки років тому було розшифровано давньоєгипетські ієрогліфи?

- У 1922 р. англійський археолог Г. Картер знайшов гробницю Тутанхамона. Скільки років недоторканою пролежала в саркофазі мумія Тутанхамона, якщо 18-літній фараон помер 1342 р. до н.е.? У якому році народився фараон?

Щоб зацікавити учнів проблемами хронології, надати їм можливість відчути себе дослідниками, учитель може пропонувати тренувальні пошукові задачі на кілька дій з переходом з одного літочислення на сучасне.

- Греки лічили роки від перших Олімпійських ігор. У якому році, за грецьким літочисленням, відбулася Марафонська битва?
- Від якого року римляни вели своє літочислення? Як міг відповісти римлянин на запитання: «У якому році Солон здійснив реформи в Афінах?»

Наведені вище приклади завдань повною мірою відбивають особливості роботи з хронологією в 6 класі. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне наголосити на кількох моментах. По-перше, оскільки шкільний курс історії стародавнього світу насичений великою кількістю дат / подій, належно опрацювати їх можна лише спираючись на базові хронологічні вміння, сформовані в 5 класі. По-друге, перед шестикласниками стоїть завдання не тільки навчитися встановлювати послідовність подій, а й аналізувати їх зміст; порівнюючи ознаки явищ та процесів, простежувати зміни.

Отже, у 6 класі продовжуємо працювати над удосконаленням хронологічних уявлень та вмінь учнів. При цьому неабиякого значення слід надавати систематичному й цілеспрямованому виконанню задач та завдань з хронології. Відносно етапів засвоєння навчального матеріалу ці завдання слід розподіляти так: простіші завдання пропонуємо дітям на етапі актуалізації, ознайомлення з матеріалом з поступовим ускладненням завдань — на завершальних етапах опрацювання теми (курсу).

Як поглиблюємо хронологічні уявлення та вдосконалюємо відповідні уміння у 7–9 класах.

У 7–9 класах триває робота з розвитку хронологічних уявлень та вдосконалення відповідних умінь учнів. Важливо, щоб учні не втратили навички, сформовані в 5–6 класах. Саме тому виконання завдань з хронології має бути систематичним і цілеспрямованим.

Наведемо приклади типів завдань для поточного й тематичного контролю хронологічних знань і вмінь з історії України в 7–9 класах.

ЗАВДАННЯ НА ВСТАНОВЛЕННЯ ПОДІЙ ЗА ДАТАМИ АБО ДАТ ЗА ПОДІЯМИ.

7 клас

- Коли (у якому році) було створено Остромирове Євангеліє?
- Яка подія відбулася навесні 972 р. біля Дніпрових порогів?

9 клас

У якому рядку наведено дату скасування кріпацтва в підросійській Україні?

- А 1848 р.
- Б 1861 р.
- В 1873 р.
- Г 1890 р.

Цікавими для учнів завданнями цього типу є *хронологічні приклади*, а також *кросдати*.

ЗАВДАННЯ НА СПІВВІДНЕСЕННЯ ПОДІЙ ТА ДАТ (ДАТ ТА ПОДІЙ); ПОДІЙ (АБО ДАТ) ЗІ СТОЛІТТЯМ (АБО ТИСЯЧОЛІТТЯМ), ЙОГО ПОЧАТКОМ (ЧИ ПОЛОВИНОЮ) ТА КІНЦЕМ.

7 клас

■ У якому столітті (у якій його половині) відбулося запровадження християнства як державної релігії в Київській Русі

- Скориставшись довідкою, доберіть до подій відповідні дати:
 - Князювання Володимира Святославича _____.
 - Запровадження в Київській Русі християнства як державної релігії _____.
 - Спорудження Десятинної церкви _____.
 - Князювання Ярослава Мудрого в Києві _____.
 - Битва Ярослава зі Святополком на р. Альті _____.
 - Спорудження Софійського собору, укріплень навколо «міста Ярослава», будівництво Золотих воріт у Києві _____.
 - Посольство французького короля Генріха I Капета до Ярослава Мудрого. Шлюб дочки князя Анни з французьким королем _____.
 - Призначення київським митрополитом Іларіона, першого на цій посаді русича _____.

Довідка: 1017–1037 рр.; 1019–1054 рр.; 1051 р.; 978–1015 рр.; 989–996 рр.; 1019 р.; 988 р.; 1048 р.

- До дат доберіть події, вписавши у віконечка поряд з ними відповідні літери.
1. 1449 р. □ 2. 1475 р. □ 3. 1478 р. □ 4. 1482 р. □

- а) вторгнення турецьких військ до Криму. Захоплення Кафи, Судака та інших генуезьких фортець на південному узбережжі півострова;
 б) перехід Кримського ханства у васальну залежність від Османської імперії;
 в) спустошення Києва ордою кримського хана Менглі-Гірея;
 г) створення Кримського ханства.

■ **Виберіть з переліку пам'ятки, створені в другій половині 14 ст. — на початку 16 ст.:**

- Десятинна церква в Києві; ікона Юрія Змієборця зі Станілі; Михайлівський Золотоверхий собор у Києві; ікона Красівської Богоматері; Кам'янець-Подільська фортеця; Борисоглібський собор у Чернігові; церква-фортеця в Сутківцях на Поділлі.

Свій вибір поясніть.

8 клас

■ З поданих дат виберіть ту, яка відповідає наведеній події:
 Заснування Києво-Могилянської академії: 1620 р., 1632 р., 1648 р.

■ Коли царським указом було закріпачено селян Лівобережної та Слобідської України?

- А на початку 18 ст.
 Б протягом першої половини 18 ст.
 В у середині 18 ст.
 Г у другій половині 18 ст.

■ **Які з пам'яток створено в першій половині 17 ст.?** Свій вибір поясніть.

1. Битва під Клушино — найдавніша збережена на українських землях пам'ятка батального малярства.

2. Портрет руського воєводи Яна Даниловича — класичний зразок львівського портретного малярства.

3. Зображення євангеліста Луки із Львівського «Апостола» — перша книжкова гравюра.

4. Портрет сяноцького каштеляна Яна Гербурта — найдавніший зі збережених зразків світського портрета.

5. Будинок Корнякта у Львові — єдина споруда в тогочасній забудові міста, зведена на двох будівельних ділянках.

6. Зображення Петра Конашевича-Сагайдачного — перший український світський портрет у гравюрі.

Вищеподане завдання можна ускладнити вимогою розпізнавати пам'ятки та віднести їх до певного століття або доби.

■ Установіть відповідність між зображеннями пам'яток архітектури та часом їх створення.



1

2

3

4

- А 30-і роки 11 ст.
- Б кінець 12 ст.
- В середина 13 ст.
- Г 60-і роки 14 ст.
- Д 70-і роки 15 ст.

■ Установіть відповідність між зображеннями пам'яток образотворчого мистецтва та роками їх створення.



1

2

3

4

- А 1547 р.
- Б 1574 р.
- В 1622 р.
- Г 1705 р.
- Д 1762 р.

ЗАВДАННЯ НА ВСТАНОВЛЕННЯ ТРИВАЛОСТІ ПОДІЙ, ВІДДАЛЕНОСТІ ЇХ ВІД СЬОГОДЕННЯ.

7 клас

■ Описуючи битву на річці Калці, літописець зазначав, що «Данило (Романович) поранений був у груди. Але через молодість і відвагу він не відчував ран, що були на тілі його, — був бо він віком вісімнадцяти літ». Спростуйте повідомлення літописця, адже відомо: коли помер Данилів батько, княжичу було чотири роки. Свої обчислення позначте на лінії часу.

■ Розв'яжіть хронологічну задачу, вказавши дати на лінії часу. Князь Данило Романович прийняв королівську корону на 15-й рік від свого утвердження на столі в Галичі в 1238 р. Коли відбулася коронація Данила? Скільки років минуло від тієї події?

■ Скільки минуло років від запровадження християнства як державної релігії до утвердження Ярослава Мудрого на великокнязівському столі? Скільки років тому відбулися ці події? Дати та обчислення позначте на лінії часу.

■ Року 1363 литовський князь Володимир Ольгердович зайняв київський стіл, а року 1393 зрікся його. Скільки років княжив «з Божої ласки князь київський»? Скільки минуло років від зречення Володимира Ольгердовича до остаточної ліквідації Київського удільного князівства?

8 клас

■ У якому році святкували 360-у річницю початку Національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького?

■ Скільки минуло років від Полтавської битви до остаточної ліквідації гетьманства? Установіть логічний зв'язок між двома подіями.

ЗАВДАННЯ НА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ГРУПУВАННЯ ДАТ НА ОСНОВІ ПЕВНИХ (НАВЕДЕНИХ) ПОДІЙ, ЯВИЩ, ПРОЦЕСІВ; НА СПІВВІДНЕСЕННЯ ДАТ З ЯВИЩЕМ ТА / АБО ПРОЦЕСОМ.

7 клас

■ За датами встановіть події з історії Галицько-Волинської держави: 1199 р., 1238 р., 1223 р., 1241 р., 1253 р., 1340 р., 1349 р.

■ Визначте принцип утворення хронологічного ланцюжка й викресліть зайву дату: 1239–1241 рр.; 1264–1301 рр.; 1301–1308 рр.; 1325–1340 рр. Свою думку обґрунтуйте.

■ Які з дат стосуються монгольської навали на наші землі: 1199 р.; 1223 р.; 1239 р.; 1240 р.; 1241 р.; 1245 р.

■ Впишіть на *хронологічних сходинках* імена найвідоміших князів Київської Русі доби роздробленості.

■ Складіть *хронологічний ланцюжок дат* (тематичну хронологічну таблицю) створення найвідоміших архітектурних пам'яток доби Київської Русі та Галицько-Волинської держави.

8 клас

■ Яких подій стосуються роки: 1648 р., 1649 р., 1652 р.?

А Битв козацького війська проти польського під час Національно-визвольної війни.

Б Повстань Криштофа Косинського та Северина Наливайка.

В Укладення договорів уряду Гетьманщини з російським царем.

Г Героїчних морських походів козацтва на турецькі фортеці.

■ У які роки було укладено договори між іноземними державами, що стосувалися українських земель?

- | | |
|------------|------------|
| 1. 1648 р. | 4. 1681 р. |
| 2. 1654 р. | 5. 1686 р. |
| 3. 1667 р. | 6. 1708 р. |

■ Установіть відповідність між іменами історичних діячів та роками, коли відбулися події, у яких вони брали участь.

| | | |
|--|---|---------|
| 1. митрополит Петро Могила | А | 1556 р. |
| 2. гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний | Б | 1569 р. |
| 3. князь Василь-Костянтин Острозький | В | 1621 р. |
| 4. князь Дмитро Вишневецький | Г | 1632 р. |
| | Д | 1648 р. |

■ Установіть відповідність між портретами історичних діячів та датами подій, очевидцями яких вони були, посідаючи найвищі посади в Гетьманщині.



1



2



3



4

- А 6 травня 1648 р.
- Б 28 червня 1659 р.
- В 30 січня 1667 р.
- Г 27 червня 1709 р.
- Д 4 червня 1775 р.

■ Установіть відповідність між явищами й процесами та періодами, з якими їх пов'язують.

1. Остаточна ліквідація української автономії російським царем. Формування українського дворянства.

2. Формування політико-адміністративної структури нового державного організму в Україні. Розшарування козацтва, скасування кріпацтва.

3. Громадянська війна та поділ козацької України на два гетьманства. Ліквідація державних інститутів Правобережної Гетьманщини.

4. Формування станових ознак українського козацтва, зростання його ролі в суспільному житті.

- А 70-і роки 16 — перша половина 17 ст.
- Б середина 17 ст.
- В 60–80-і рр. 17 ст.
- Г кінець 17 ст. — перші десятиліття 18 ст.
- Д 60–80-і рр. 18 ст. 9 клас

■ **Вкажіть роки указів, циркулярів царського уряду, які обмежували використання української мови.**

- А 1848 р., 1861 р.
- Б 1853 р., 1856 р.
- В 1863 р., 1876 р.
- Г 1868 р., 1878 р.

■ **У які роки було створено перші українські політичні партії?**

- | | |
|------------|------------|
| 1. 1862 р. | 4. 1892 р. |
| 2. 1873 р. | 5. 1899 р. |
| 3. 1890 р. | 6. 1900 р. |

■ **Установіть відповідність між портретами історичних діячів та датами подій, у яких вони брали участь.**



1

2

3

4

- А 1798 р.
- Б 1833–1837 рр.
- В 1846–1847 рр.
- Г 1876 р.
- Д 1890 р.

До згаданого типу уналежнюємо також завдання *визначати / групувати дати за подіями, про які йдеться в уривках з документів або які засвідчені візуальними джерелами*. Такі завдання вимагають насамперед від учнів демонструвати

вміння опрацьовувати історичні джерела, хоча, без сумніву, перевіряють і хронологічні вміння. Саме тому їх кваліфікують як складні, комбіновані, які комплексно перевіряють сформованість кількох навчальних умінь.

8 клас

■ Коли відбулися події, про які йдеться в історичному джерелі?

«Через рік після перемоги під Берестечком повністю загинуло польське військо... Того ж року господарю Василе довелося влаштувати весілля своєї дочки Розанди з Тимошем, сином козацького гетьмана Хмеля».

9 клас

■ Коли російський імператор ухвалив указ, уривок з якого наведено?

«Не допускати ввозу в межі імперії... яких би то не було книг і брошур, що видаються за кордоном на малоруському наріччі; друкування й видання в імперії оригінальних творів і перекладів на тому ж наріччі заборонити, за винятком тільки: а) історичних документів і пам'яток і б) творів красного письменства... заборонити також різні сценічні вистави й читання на малоруському наріччі, а також і друкування на ньому текстів до музикальних нот; припинити видання газети «Київський Телеграф»».

ЗАВДАННЯ НА ВСТАНОВЛЕННЯ СИНХРОННОСТІ ФАКТІВ, ПОДІЙ, ІСТОРИЧНИХ ПЕРІОДІВ.

7 клас

■ Яка з подій відбулася за князя Святослава?

а) на знак перемоги в поході князь прибив свого щита на Золоті ворота візантійської столиці;

б) прагнучи продовжити війну на Балканах, князь призначив своїх синів намісниками в землях Русі.

■ Складіть синхроністичну таблицю найвизначніших подій Київського, Чернігівського, Переяславського, Волинського та Галицького князівств доби роздробленості.

■ Сучасником яких, відомих вам, історичних діячів був князь Данило Романович (Галицький)?

■ Установіть, за яких, відомих вам, князів було: 1) збудовано *Успенський собор Печерського монастиря в Києві*; *Михайлівський Золотоверхий собор Михайлівського монастиря в Києві*; 2) укладено *«Повість минулих літ»*; 3) створено *«Слово о полку Ігоревім»*.

■ Виберіть з переліку пам'ятки, які було створено за часів Данила Романовича: *Десятинна церква в Києві*; *Собор Іоанна Златоуста в Холмі*; *церква св. Пантелеймона в Галичі*; *Михайлівський Золотоверхий собор у Києві*; *перша частина Галицько-Волинського літопису*. Свій вибір поясніть.

■ Установіть, чи були сучасниками:

- а) князь Любарт і польський король Казимир III Великий;
- б) князь Свидригайло і князь Володимир Ольгердович;
- в) князь Костянтин Острозький і князь Свидригайло;
- г) великий князь литовський Вітовт і кримський хан Менглі-Гірей;
- д) князь Олелько Володимирович і князь Свидригайло;
- ж) король Ягайло і князь Федір Коріатович.

■ Позначте ті з пам'яток, які створено за доби Київської Русі та Галицько-Волинської держави.



8 клас

■ Які події на Правобережній та Лівобережній Гетьманщині передували відмові П. Дорошенка від гетьманської булави? Складіть синхроністичну таблицю. Які події були визначальними, на вашу думку, для ухвалення гетьманом цього рішення. Свої міркування аргументуйте.

9 клас

■ Синхронізуйте події та явища політичного етапу національного відродження на землях підросійської та півдавстрійської України наприкінці 19 — на початку 20 ст.

ЗАВДАННЯ НА ВСТАНОВЛЕННЯ ХРОНОЛОГІЧНОЇ ПОСЛІДОВНОСТІ ПОДІЙ (УРИВКІВ З ДЖЕРЕЛ, ІСТОРИЧНИХ МАЛЮНКІВ (КАРТИН) ТОЩО).

■ Визначте ту з подій, яка сталася раніше (Яка з подій відбулася пізніше)? А поділ Закарпаття між Трансильванією та Священною Римською імперією;

Б приєднання Київщини, Переяславщини та частини Сіверщини до Великого князівства Литовського.

■ Поставте події в хронологічній послідовності, вписавши у віконечка відповідні літери.

1 □ 2 □ 3 □ 4 □

А «Змова руських князів»;

Б Громадянська війна у Великому князівстві Литовському. Утворення Великого князівства Руського на чолі з князем Свидригайлом;

В Князювання Семена Олельковича — останнього удільного київського князя;

Г Остаточна ліквідація Київського удільного князівства.

■ Складіть літопис найважливіших подій нашої історії 9—10 ст. (Складіть хронологічну таблицю подій).

■ Назвіть події історії Київської Русі за перших князів, про які розповідає літопис. Розташуйте їх у хронологічній послідовності:

- *«Коли ж поляни жили осібно і володіли родами своїми, то було між них три брати: одному ім'я Кий, а другому — Щек, а третьому — Хорив, і сестра їхня — Либідь... Зробили вони городок і на честь брата їхнього найстаршого назвали його Києвом».*

- *Аскольд же й Дір прийшли. І вискочили всі інші вої з човнів, і мовив Олег Аскольдові й Дірові: «Ви оба не є ні князі, ні роду княжого. А я єсмь роду княжого. — І тут винесли Ігоря. — А се — син Рюріків». І вбили вони Аскольда й Діра...*

- *Пішов Ігор на Греків... І порадилися руси, і вийшли, оружившись, проти греків, і битва межі ними обома була люта, і заледве одоліли греки... Феофан, сановник Романа, зустрів їх у човнах з вогнем і став пускати вогонь трубами на човни руські. І було видно страшне диво...*

- *Сказала дружина Ігореві: «Отроки Свенельдові вирядилися оружжям і одежею, а ми — голі. Піди-но, княже, з нами по данину, хай і ти добудеш, і ми»... І послухав їх Ігор, пішов у Деревляни по данину...*

- *Помер Рюрик. Княжіння своє він передав Олегові, що був його роду, віддавши йому на руки сина свого Ігоря, бо той був дуже малий...*

- *І сів Олег, князюючи, в Києві, І мовив Олег: «Хай буде се мати городам руським».*

- *І прибули Олег та Ігор до гір київських, і довідався Олег, що тут Аскольд і Дір удвох княжать. І сховав він воїв у човнах, а інших позаду зоставив, і сам прийшов (на берег Дніпра), несучи Ігоря малого. А підступивши під Угорське (і) сховавши воїв своїх, він послав (посла) до Аскольда й Діра...*

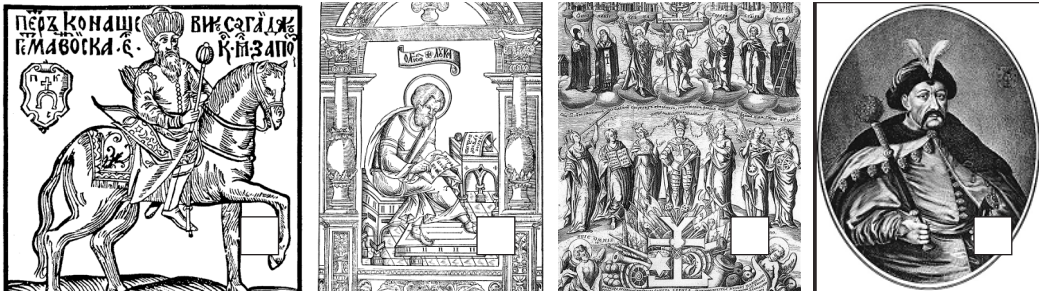
- *Пішов Олег на Греків, Ігоря зоставши в Києві... І прибув він до Цесарограда, а греки замкнули Суд і город заперли. І вийшов Олег на берег, і повелів воям виволокти кораблі на берег. І повелів Олег воям своїм колеса зробити і поставити на колеса...*

■ Розташуйте портрети князів у хронологічній послідовності, вписавши порядкові номери у віконечка.



■ Назвіть події, яким присвячені малюнки. Розташуйте їх у хронологічній послідовності, вписавши порядкові номери у віконечка.

■ Установіть послідовність створення пам'яток образотворчого мистецтва, зображених на ілюстраціях.



■ Установіть послідовність створення пам'яток архітектури, зображених на ілюстраціях.



**ЗАВДАННЯ НА СПІВВІДНЕСЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ФАКТІВ
(ПОДІЙ, ЯВИЩ, ПРОЦЕСІВ) З ПЕРІОДАМИ / ЕПОХАМИ;
ФАКТІВ-ПОДІЙ З ЯВИЩАМИ, ПРОЦЕСАМИ.**

7 клас

■ Які події / явища, на вашу думку, визначають суть політичної роздробленості Київської Русі? Свої міркування обґрунтуйте.

8 клас

■ Що характерне для української культури другої половини 16 ст.?

1. Створення літературних творів живою розмовною українською мовою.
2. Полеміка про унію церков сприяла поживавленню літературного процесу

3. Поява світського портретного живопису.

4. Відсутність єзуїтських та протестантських навчальних закладів.

5. Відмова від модернізації старих і будівництва нових оборонних споруд.

6. Початок постійного книговидання й поява книжкової гравюри.

■ Що визначало суспільно-політичне становище України в 60–80 рр. 17 ст.?

1. Боротьба за гетьманську булаву між претендентами різної зовнішньополітичної орієнтації.

2. Втрата козацтвом провідної ролі в суспільному житті Гетьманщини та Слобідської України.

3. Невтручання царського уряду у внутрішньополітичні справи Лівобережної Гетьманщини.

4. Прагнення гетьманів об'єднати Лівобережні та Правобережні землі під однією булавою.

5. Дії запорізького козацтва з підтримки гетьманів завжди відзначалися політичною далекоглядністю.

6. Перешкоджання козацькій Україні з боку Московії, Польщі та Туреччини в її прагненні здобути незалежність.

9 клас

■ Укажіть події та явища, що відбувалися в межах першого етапу українського національного відродження.

1. Заснування перших українських громад у Петербурзі та Києві.

2. Наукова діяльність Південно-Західного відділення Російського географічного товариства.

3. Видання «Енеїди» І. Котляревського.

4. Вихід друком «Русалки Дністрової».

5. Видання трактату Юліана Бачинського «Україна ірредента».

6. Видання етнографічних збірників М. Цертелєва та М. Максимовича.

3.2. Як сформувати в учнів просторові уявлення та уміння

Яке є значення історичної карти та картографічних умінь у навчанні історії

Специфіку історії як шкільного предмета визначають, окрім хронологічних, ще й просторові уявлення, адже в історії події розглядаємо і в часі, і в просторі. Тож якщо хронологія локалізує історичні факти в часі, то історичні карти мають на меті їх локалізацію в просторі.

Історична карта — різновид наочності, що є умовно-графічним просторовим зображенням історичних об'єктів та фактів, яке ґрунтується на відомостях історичної географії.

Історикиметодисти вже давно зауважили, що саме карта, а точніше, міцно відбитий у пам'яті зоровий образ території держави, відображеної на карті, — її розташування щодо інших держав, конфігурація кордонів, традиційний колір, яким зафарбовано територію, — є тим каркасом, «кістяком», на який проектується й нанизується інформація про цю державу і який запобігає її розпорошенню й неминучому поступовому забуванню, а також «засмічуванню» пам'яті. На основі таких спостережень у методиці сформульовано значення історичної карти в навчанні історії, яке є загальновідомим: вона слугує засобом формування просторових уявлень, історико-географічних знань і картографічних умінь; сприяє розумінню й аналізу перебігу історичних подій та процесів, розкриттю причиново-наслідкових зв'язків, узагальненню певного історичного змісту.

Просторові уявлення в навчанні історії — це відтворений у свідомості учнів картинний чи умовно-графічний образ місцезнаходження історико-географічних об'єктів та фактів, що їх вивчають учні.

Історична карта — важливий об'єкт пізнавальної діяльності учнів: це й унаочнена основа для осмислення зв'язків між історичними явищами та процесами, і джерело історичної інформації, і інструмент узагальнення та систематизації навчального матеріалу, і засіб перевірки знань та умінь учнів. Проте, щоб карта справляла належний навчальний ефект, її слід послідовно й систематично використовувати на всіх етапах навчального процесу.

За спостереженнями психологів, навіть побіжний погляд на карту залишає по собі певний «слід». У пам'яті поступово накопичуються й закріплюються зорові образи обрисів кордонів, традиційні кольори держав. Процес цей відбувається без вольових зусиль, не послабляючи уваги до об'єкта, на якому в цей момент зосереджена свідомість.

О. Пометун узагальнила методику використання історичної карти в навчанні в певних правилах, а саме:

1. Жодного уроку історії без карти або інших картографічних засобів.

2. Використання карти є доцільним і необхідним на всіх етапах навчання: під час вивчення нової теми, у процесі закріплення та узагальнення вивченого, на етапі перевірки знань і вмінь школярів.

3. Паралельно з формуванням знань на основі карти слід організовувати навчання школярів прийомів навчальної роботи з різними типами картографічних посібників.

4. Наступність між картами забезпечується або співвіднесенням із загальною картою, або їх часовою характеристикою.

5. Робота з настінного і настільними картами за можливості має бути паралельною і скоординованою...»²³.

Шосте правило стосується контурних карт, які дослідниця вважає «постійним компонентом домашніх завдань з історії». Цю вимогу, однак, вважаємо неактуальною, оскільки завдання з контурами потребують багато часу, що є невиправданим в умовах надмірного завантаження учнів та й несучасним з огляду на еру інформаційних технологій. Ще один істотний недолік контурних карт — репродуктивний характер роботи з ними. Саме тому перевагу віддаємо тестовим завданням з використанням картографічного матеріалу, які мають не менший пізнавальний потенціал, проте потребують для виконання набагато менше часу.

До переліку правил, сформульованих О. Пометун, варто додати ще одне: вчителю не варто повідомляти учням те, що саме вони можуть «прочитати» на карті або дізнатися відповідно до сформульованих завдань. Іншими словами, карту слід використовувати здебільшого як джерело в дослідницькій діяльності учня. Така самостійна творчо-пошукова робота, без сумніву, матиме належний результат, якщо проводитиметься систематично.

У дидактиці узвичаєним є підхід, відповідно до якого будь-яку методику починають описувати з визначення оптимальних методичних умов. Російські вчені-методисти Л. Алексашкіна та Н. Ворожейкіна основними методичними умовами ефективної роботи з історичними картами в процесі вивчення історії визначають такі:

- послідовне й систематичне використання в навчальному процесі історичних карт як важливого джерела інформації та засобу формування знань і вмінь школярів;
- наступність і поступальність роботи від п'ятого до старших класів, у якій обов'язково враховувати вікові можливості учнів;
- комплексна реалізація функцій історичних карт (інформаційної, навчальної та розвивальної, контрольної);
- використання карт на етапі вивчення нового матеріалу, організації пошукової роботи та на уроках узагальнення;

23) Пометун О.І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. — К.: Генеза, 2005.— С. 180–181.

- звернення до різних типів і різновидів карт: настільних, настінних, електронних тощо;
- використання карт в поєднанні з текстом підручника, статистичними та іншими даними;
- застосування різних форм роботи з історичними картами (колективної, групової та індивідуальної);
- використання системи диференційованих завдань;
- забезпечення міжкурсових і міждисциплінарних зв'язків (координація у процесі вивчення курсів вітчизняної та загальної історії);
- опертя на знання про роботу з картами, отримані школярами в курсах географії, природознавства²⁴.

Як формувати картографічні вміння учнів

Найнижчою сходинкою на шляху формування просторової компетентності є опанування учнями вмінь *локалізувати* — знаходити, показувати на карті й словесно описувати історичні факти (події, явища, процеси) та історикогеографічні об'єкти. Саме ці вміння є фундаментом того комплексу вмінь, який називаємо *просторовою компетентністю, який ґрунтується на знаннях і досвіді, ціннісних орієнтаціях учнів, що забезпечують розуміння простору як основи розвитку історичного процесу*.

Без вищезгаданих умінь учні навряд чи зможуть використовувати карту для встановлення причиновонаслідкових зв'язків між подіями та процесами, з'ясування їх тенденцій та закономірностей, пояснення впливу природно-географічних умов для розвитку історичних явищ та процесів. Вони не зможуть також скористатися інформацією карт для характеристики чи порівняння економічного, соціального й політичного розвитку України в окремі історичні періоди (або певних держав чи цивілізацій, якщо йдеться про всесвітню історію), оцінки масштабу подій та явищ, їхнього значення. Варто зауважити, що всі перелічені компоненти узагальненого погляду на історичний фактаж особливо цінні, коли є результатом самостійних висновків. У цьому сенсі карти як джерела історичної інформації сприяють розвитку критичного мислення учнів.

Картографічні вміння — здатність учнів сприймати й досліджувати факти та об'єкти в історичному просторі, використовуючи прийоми роботи з історичними картами.

Беручи за основу підхід, відповідно до якого вміння — це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю набутих

24) Алексашкіна Л.Н., Ворожейкіна Н.И. Использование познавательного потенциала исторической карты при изучении школьниками истории // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2011. — № 9. — С. 19–27.

знань та навичок, визначаємо загальні навички орієнтування на карті (їх разом зі знаннями теоретичного матеріалу кожної окремо взятої теми, а також засвоєними учнями географічними знаннями, вважаємо основними умовами формування картографічних умінь у навчанні історії). До них уналежнюємо такі:

- *розрізняти* умовні знаки легенди карти;
- *визначати* послідовність і час відображених на карті подій;
- *співвідносити* об'єкти на карті зі сторонами світу;
- *виявляти* елементи історичного змісту (країни, кордони, місця подій тощо) та основні (незмінювані) об'єкти географічної номенклатури карти (міста, річки, моря).

Для уроків історії України надзвичайно важливо навчитися *орієнтуватися* в місце розташуванні історичних регіонів тощо.

Знайомство з історичною картою та набуття найпростіших практичних навичок роботи з нею починається, як відомо, у 5 класі. Дітей навчаємо *розрізняти* умовні позначки на історичній карті, *знаходити* та *показувати* на карті місце тієї або іншої події, *знаходити* та *показувати* на карті історикогеографічний об'єкт, *співвідносити* об'єкти на карті зі сторонами світу.

Зрозуміло, що роботу з формування картографічних умінь під час вивчення пропедевтичного курсу в 5 класі визначає низка особливостей. Передусім варто проаналізувати ті вимоги, що їх передбачено в контексті картографічних умінь у навчальній програмі для 5 класу:

| Розділ I. Звідки і як історички довідуються про минуле | Розділ II. Про що і про кого розповідає історія | Розділ III. Які пам'ятки є частиною історії |
|--|---|--|
| розрізняє умовні позначки на історичній карті, знаходить на карті територію України, її столицю. | знаходить на карті території, пов'язані із зазначеними подіями та діяльністю людей. | показує на карті місцезнаходження визначних пам'яток культури. |

Знайомство з історичною картою відбувається на окремому уроці першого розділу, який варто цілком присвятити роботі з цим новим для учнів засобом формування знань та вмінь та важливим джерелом інформації.

Спершу вчитель має дохідливо й просто пояснити учням, у чому полягає основна відмінність між фізичною та історичною картами.

З підручника діти довідуються, що історичні карти — це зменшені зображення земної поверхні, її частин або окремих країн світу, на яких позначено ті або ті факти. Історичні карти, — наголошує вчитель, звертаючись до дітей, — створюють на основі географічних, з якими вам доводилося працювати на уроках природознавства. Проте історичні карти істотно відрізняються від них. По-перше, використанням кольорів. Наприклад, якщо на геогра-

фічній карті кольором позначають висоту місцевості над рівнем моря (зелений — низовини, коричневий — гори), то на історичній — території держав, розселення народів тощо. По-друге, зображення на історичній карті означають події, що відбуваються в часі. Приміром, з карти можна довідатися, як зростала територія держави впродовж певного часу, куди прямували війська, коли й де відбулася битва, коли виникло місто й коли було зруйноване тощо.

Учитель звертає увагу учнів, що історична карта свої таємниці відкриває лише тому, хто вміє її «прочитати», тобто розшифрувати й витлумачити. Щоб це зробити, потрібно уважно роздивитися умовні позначки й перечитати пояснення до карти, розташовані в її нижньому куті.

Починаючи працювати з історичною картою, пам'ятайте такі правила:

За кольорами відрізняють одну територію від іншої.

Штриховкою позначають події та явища, що пов'язані певною територією. Приміром, перехід району від однієї держави до іншої.

На карті використовують різні шрифти, залежно від того, що ними підписано.

Місця битв позначають перехрещеною зброєю.

Стрілками позначають пересування військ і народів.

Кордони держав, інші межі позначають лініями різного малюнка.

Міста позначають кружечками, квадратиками або малюнками.



територія, що перейшла від однієї держави до іншої

рік територіальних змін



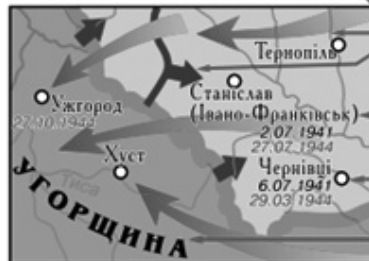
столиця

назва річки

місце битви

звичайне місто

назва землі

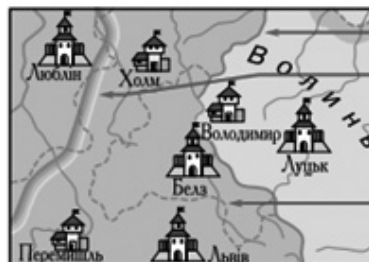


рух військ

сучасна назва міста

місто

назва держави



державний кордон

етнічна межа

межа частини держави

Для осмислення нового для учнів матеріалу варто запропонувати завдання: Намалюйте умовні позначки, якими користуються, щоб показати 1) дві різні території або держави; 2) перехід певного району від однієї держави до іншої; 3) місця битв; 4) пересування військ або народів; 5) кордони держав, регіонів, областей, територій; 6) міста.

Методисти зауважують, що читання умовних знаків, відтворення візуального образу місцевості, співвіднесення просторів і розмірів, словесний опис місце розташування історичних об'єктів не всім п'ятикласникам даються легко через слабкі просторові уявлення, на які спираються, виконуючи ці завдання, діти, а також через те, що в них ще переважає конкретно-образне мислення. Причини труднощів слід шукати і в тому, що фактори часу та місця у свідомості 10–11-річних учнів слабко пов'язані один з одним, а також з певним характером історичних подій.

Уже на перших заняттях, пов'язаних із застосуванням карт, обов'язково звертаємо увагу на елементарні правила й прийоми роботи з картою (передусім зі стінною картою або картою на смарт-дошці) — як правильно стояти біля карти під час пояснення матеріалу, як показувати указкою місцерозташування досліджуваних об'єктів — точкових та лінійних, обводити контури історичних територій за напрямком годинникової стрілки по межі контуру тощо. Досвід переконує, що від чіткого, неухильного виконання подібних правил великою мірою залежатиме успіх опанування картографічної культури в наступних класах.

Загальний алгоритм демонстрації фактів / об'єктів на карті такий:

- кордони держав слід обводити указкою по замкненій кривій.
- напрямки військових походів та пересувань треба показувати за стрілками, позначеними на карті.
- міста слід показувати дотиком указки до умовної позначки (кола-пунсона або до зображення міста), а не до назви міста на карті.
- річки слід показувати за течією — від витоків до гирла.

Методисти загалом одностайні в підходах до роз'яснення побудови і способів читання географічних та історичних карт: масштабу, способів орієнтування, застосування легенди, прийомів «читання карт», правил показу географічних та історичних об'єктів тощо. Тож, розпочавши роботу з формування початкових картографічних умінь, пам'ятаймо, що запорукою успіху є її систематичність.

На уроках з опрацювання наступних розділів-тем п'ятикласники вчаться користуватися картою як джерелом інформації: на основі легенди знаходити та показувати на карті місце тієї або іншої події; називати або показувати на карті історико-географічний об'єкт; співвідносити об'єкти на карті зі сторонами світу. Все це учні роблять під керівництвом учителя,

на основі запитань і завдань підручника або робочого зошита. Корисним методичним прийомом у цій роботі є «подорож картою»: учням пропонуємо рухатися за течією річок, мандрувати країною, плисти морями тощо. Великого значення в роботі з локалізації подій і явищ на карті методисти надають чіткій фіксації орієнтирів, зокрема географічної номенклатури — річок, морів, міст. Саме вони багато в чому визначають правильний показ учнями на карті історичних явищ і подій. Уміння орієнтуватися на карті передбачає оцінку взаєморозташування об'єктів, відстаней, площ. Для цього школярів слід навчати користуватися масштабом карти.

Визначальним для формування базового вміння просторової локалізації фактів / об'єктів на карті є 6 клас.

Шестикласники дізнаються про різні країни світу, їх місце розташування. На уроках історії вони отримують можливість глибше усвідомити поняття «географічне положення», вчать його самі визначати за зразком, продемонстрованим учителем. Наприклад: «Єгипет розташовано в північно-східній частині Африки в долині та дельті річки Ніл від першого порога до Середземного моря». При цьому вчитель пояснює, що потрібно вказувати орієнтири: материки, океани або моря, річки, озера, гори, а іноді й сусідні країни. Знайомство з природними умовами кожної країни починається з того, що учні визначають її місце розташування, встановлюють зв'язок географічного положення з кліматом, рослинним і тваринним світом та господарством країни.

Розглянемо на поданому вище прикладі прийоми (дії, операції), якими мають володіти шестикласники, аби успішно локалізувати історико-географічні об'єкти на карті.

Покажіть на карті місце розташування стародавнього Єгипту:

Уміння 1. Учень правильно демонструє об'єкт на карті (стоїть впівоберта, тримаючи указку так, щоб було видно карту й те, що він показує).

Уміння 2–3. Правильно визначає сторони світу та континент (материк). (Єгипет розташовано в північно-східній частині Африки).

Уміння 4–5. «Читає» історичну карту та правильно показує за течією — від витоків до гирла (в долині та дельті річки Ніл від першого порога до Середземного моря).

Про несформованість вищенаведених умінь та відповідних навичок свідчить відповідь учня: «Єгипет розташовано ТУТ (при цьому тицяє указкою в карту)».

Потребують уваги прийоми порівняння географічних умов різних країн і з'ясування впливу природно-географічного чинника на історичний розвиток цих країн. Наприклад: Порівняйте місце розташування Китаю й Месопотамії та Єгипту. Як місцерозташування та / або природні умови давнього Китаю вплинули на заняття, спосіб життя, звичаї та традиції його мешканців? Порівняйте з єгиптянами.

Розглянуте завдання засвідчує поступовий перехід до аналітичного характеру роботи з картою, що дає змогу використовувати її як повноцінне джерело інформації. Учні на основі легенди карти отримують інформацію про географічне розташування різних країн і про заняття людей; описують кордони держав, напрямки військових походів тощо. У 6-му класі робота учнів щ картою поступово має ставати більш самостійною. Вони цілком здатні самостійно знаходити об'єкт на карті за словесним описом учителя та визначати словами місце розташування об'єкта, що його показує на карті і називає учитель. Успішнішим учням можна пропонувати індивідуальні завдання аналітичного характеру, розглянуті вище.

Варто наголосити, що відпрацьовуючи картографічні вміння, вчитель має підводити учнів до уявлень загальноосвітнього характеру про те, що назва карти втілює її тему та основний зміст; що історична карта відображає дійсність у певний хронологічний період; що на карті можуть бути показані події, які відбувалися за різних часів; що явища, які змінювалися, можуть бути зображені на одній історичній карті, причому послідовність у часі передається як сусідство в просторі; що карти мають масштаб; що умовні позначки розшифровано в легенді карти.

У 7–9 класах історичній карті відведено роль одного з найважливіших засобів здобуття історичних знань та інтерпретації, реконструкції й пояснення історичного процесу, а також розвитку критичного мислення учнів. Тож для формування просторової компетентності важливо, щоб картографічні засоби навчання під час сприйняття й осмислення нового навчального матеріалу на уроці використовувалися не для ілюстрації розповіді вчителя або тексту підручника, а були першими носіями нових навчальних знань.

Окремо варто спинитися на специфіці 7 класу, коли учні починають опановувати систематичний курс історії України: саме тут мають закладатися основи формування спеціальних історичних умінь. Що ж до формування картографічних умінь, то їх маємо «надбудувати» на фундаменті історикогеографічних знань з теми та загальних навичок орієнтування на карті, набутих протягом навчання в 5–6 класах.

Особливу увагу на уроках історії України слід приділити виробленню навичок орієнтуватися в місце розташуванні історико-географічних регіонів України. Від того, чи матимуть ці навички учні, залежатиме, наскільки успішно вони засвоять програмовий матеріал в наступних класах

Учитель пояснює учням, що, говорячи про «історичну Волинь», маємо на увазі не сучасну Волинську область, а значно більшу територію, до якої долучають ще й Рівненську, Житомирську і частину Хмельницької областей.

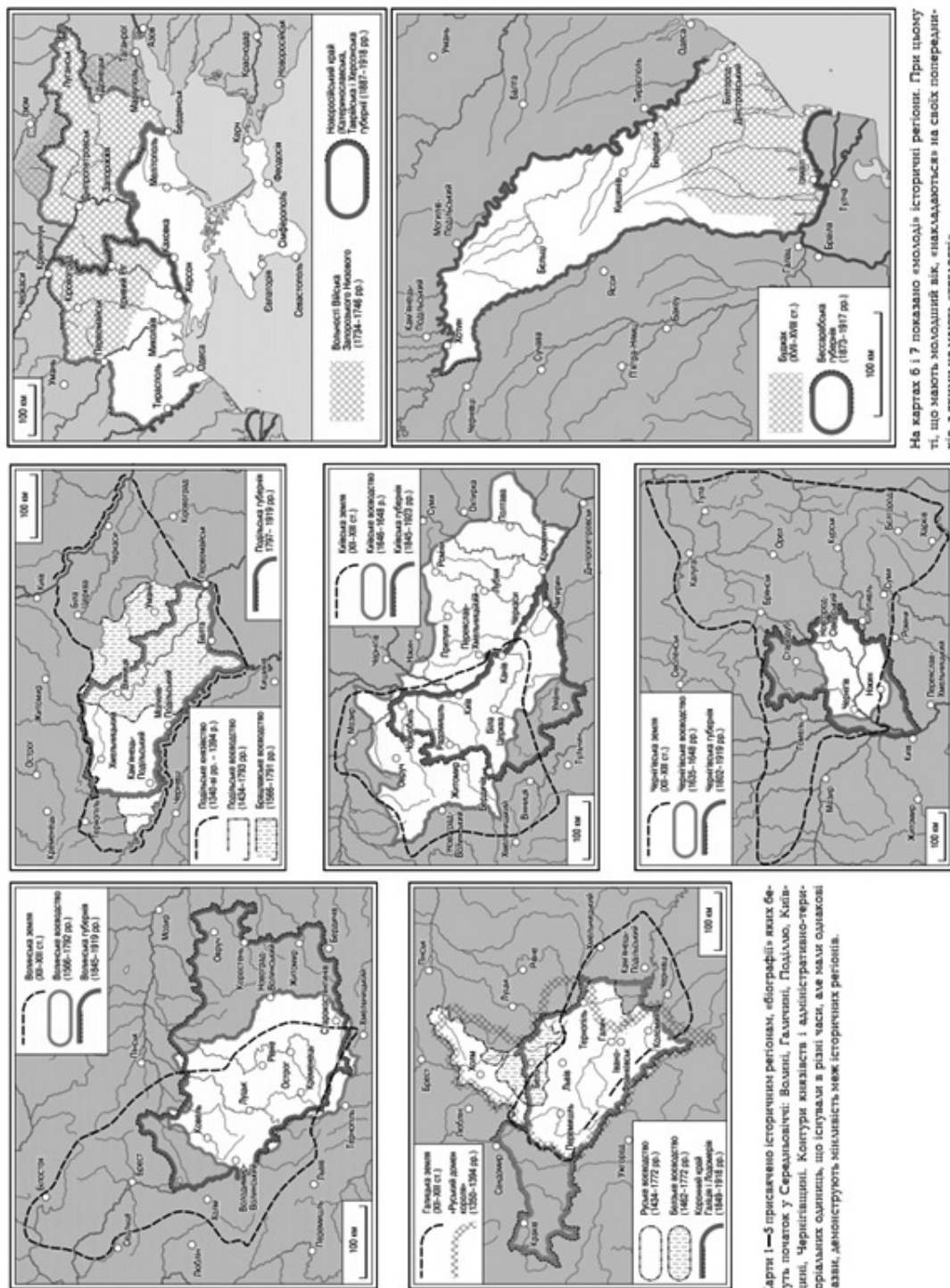
«Історичний регіон, за визначенням Д. Вортмана,— це територія, обмежена політичними чи адміністративними рубежами, що існували в минулому. Здебільшого, це колишні адміністративно-територіальні одиниці (губернії, провінції, воєводства, комітати) або феодалні володіння (князівства, герцогства, графства). Таке визначення, — продовжує картограф, — дає змогу легко відрізнити історичні регіони від інших, у першу чергу від етнографічних, які виділяють за зовсім іншим критерієм, а саме — за критерієм традиційної культури (етнографічні регіони відрізняються один від одного типами народного житла, одягу тощо). Часом назви історичних та етнографічних регіонів збігаються (Слобожанщина, Поділля, Волинь), але частіше буває навпаки, і це не дивно, оскільки державні та адміністративні кордони ніколи не прокладалися за етнографічними ознаками. Наприклад: етнографічний регіон Гуцульщина поділений між трьома історичними регіонами — Галичиною, Закарпаттям та Буковиною; історичний регіон Київщина належить до двох етнографічних регіонів — Київського Полісся та Середньої Наддніпряни»²⁵.

Як зазначали вище, картографічні вміння лежать в основі просторово-ікомпетентності, яка, за О. Пометун, виявляється в тому, що школярі вміють: співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами; визначати, користуючись картою, причини та наслідки історичних подій, процесів, основні тенденції розвитку міжнародних відносин та місця в них України, пов'язані з геополітичними чинниками й факторами навколишнього середовища; характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості.

На думку О. Фідри, учні зі сформованою просторовою компетентністю здатні відповісти на питання: як географічні чинники впливають на історичний процес²⁶. Тож картографічні вміння та навички методист поділяє на картоописові, картометричні та картоаналітичні. Серед них найважливішими є картоаналітичні, до яких він уналежнює вміння встановлювати 1) вплив природно-географічного чинника на наявність або відсутність певних історичних явищ (подій); 2) взаємозв'язки між просторовими характеристиками території та перебігом історичних подій; 3) порівнювати особливості прояву того самого історичного явища на різних територіях. Водночас методист зауважує, що вимога використати географічний чинник для пояснення історичного процесу не може бути реалізована повною мірою, оскільки «в основі навчальної історичної карти лежить спрощена

25) Вортман Д. Що таке історичні регіони і для чого вони потрібні // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. — 2012. — №6/7 — С.15 — 17.

26) Фідра О. До питання про зміст, структуру та завдання для перевірки рівня сформованості просторової компетентності як однієї зі складових історичної освіти учнів // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. — 2012. — №6/7 — С. 10 — 14.



Карти 1—5 присвячено історичним регіонам, «біографії» яких беруть початок у Середньовіччі: Волині, Галичині, Подоллі, Київщині, Чернігівщині. Контури князівств і адміністративно-територіальних одиниць, що існували в різні часи, але мали однакові назви, демонструють мінімальність меж історичних регіонів.

На картах 6 і 7 показано «молоді» історичні регіони. При цьому ті, що мають молодший вік, «накладаються» на свої попередні, з якими не мають «ствалості».

*Наведені карти історичних регіонів розроблено Д. Вортманом спеціально для вищезгаданої статті.

географічна основа. Вона передає здебільшого географічний простір з водами, населеними пунктами та кордонами. На більшості типових історичних карт не показаний рельєф». До цього варто додати, що на уроках історії України вміння визначати вплив географічного чинника на історичний процес реалізувати ще складніше. Адже природні умови для України раз і назавжди дані, а історичні процеси в різні періоди — істотно відрізняються. Усе розмаїття подій розгортається на тій самій території з незмінюваними (чи майже незмінюваними) географічними умовами.

Основним, базовим умінням, що складає основу просторової компетентності, є, як уже зазначали, *вміння локалізувати — знаходити, показувати й словесно описувати історичні факти (події, явища, процеси) та історико-географічні об'єкти на карті*. Це фундаментальне вміння створює умови для розвитку в учнів здатності використовувати картографічні засоби навчання як джерела історичної інформації про територіальні зміни, динаміку розвитку історичних подій, явищ, процесів тощо.

До базових умінь, формування яких починається в 6 класі (саме на прикладі матеріалу історії стародавнього світу це реально зробити), належать *вміння з'ясувати вплив географічного середовища на історичний розвиток*. Це вміння передбачає використання карти для встановлення зв'язків між географічним положенням країни, її природними умовами та історичними фактами (подіями, явищами, процесами).

Серед найважливіших базових картографічних умінь треба назвати *вміння аналізувати та узагальнювати зміст історичної карти: виявляти історичні факти (події, явища, процеси) та історико-географічні об'єкти*. Це вміння передбачає використання карти для визначення динаміки розвитку історичних фактів (подій, явищ, процесів), встановлення причиново-наслідкових зв'язків між подіями та процесами, зумовленими просторовим розташуванням, з'ясування їх тенденцій та закономірностей.

До базових варто віднести й *вміння порівнювати геополітичні ситуації, виявляти зміни*.

Це вміння передбачає використання карти для характеристики та порівняння політичного, економічного, соціального розвитку України в окремі історичні періоди (або певних держав чи цивілізацій, якщо йдеться про всесвітню історію), оцінки масштабу подій та явищ, їхнього значення, з'ясування територіальних змін на наших землях.

Відпрацювання вищезазначених картографічних умінь формуємо та вдосконалюємо в процесі виконання **типових пізнавальних завдань**.

ЗАВДАННЯ НА ЛОКАЛІЗАЦІЮ ІСТОРИЧНИХ ФАКТІВ ТА ІСТОРИКОГЕОГРАФІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ ЗА ЇХ СЛОВЕСНИМ ОПИСОМ.

7 клас.

■ Покажіть східнослов'янські племінні союзи, території яких лежали на північному сході від полян, на лівих притоках Дніпра; на південь від полян; на захід від полян; між Дністром і Карпатами. Покажіть на карті «Київська Русь у другій половині 12 — першій половині 13 ст.» найзахідніші князівства Київської Русі за доби роздробленості; князівства, що безпосередньо межували з Половецьким степом.

ЗАВДАННЯ НА ЛОКАЛІЗАЦІЮ НА КАРТІ ІСТОРИЧНИХ ФАКТІВ ТА ІСТОРИКОГЕОГРАФІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ, ЩО ПОЄДНУЄТЬСЯ ЗІ СЛОВЕСНИМ ОПИСОМ АБО ПОЯСНЕННЯМ.

7 клас.

■ Покажіть та опишіть місцезрештування Київської Русі часів Володимира Великого.

8 клас.

■ Які терени охоплювала козацька держава — Військо Запорізьке — після Батозької перемоги? Яким було місцезрештування столиці Гетьманщини відносно Києва? Де відбулися основні події воєнної кампанії 1652–1653 рр.?

Більш високий рівень завдань з формування та вдосконалення картографічних умінь — завдання аналітичного характеру.

ЗАВДАННЯ НА АНАЛІЗ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ КАРТИ: ВИЯВЛЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ФАКТІВ (ПОДІЙ, ЯВИЩ, ПРОЦЕСІВ) ТА ІСТОРИКОГЕОГРАФІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ.

7 клас.

■ Роздивіться карту «Київська Русь у 9–10 ст.». Визначте напрямки воєнних походів князя Святослава Ігоровича, встановіть їх перебіг. Якими були результати та наслідки цих походів? Чому зовнішньополітичні пріоритети князя стосувалися саме цих країн?

8 клас.

■ Роздивіться карту «Українські землі в 1687–1750 рр.». 1. Визначте, у складі яких держав (як складова держави чи автономна одиниця) перебували в 1687 р. українські землі: Чернігово-Сіверщина, Переяславщина, Полтавщина, Київщина, Волинь, Галичина, Запоріжжя, Західне Поділля, Брацлавщина, Буковина, Закарпаття? 2. Які території охопило повстання С. Палія 1702–1704 рр.? 3. На які терени поширював свою владу І. Мазепа

в 1704–1708 рр.? 4. Які походи, битви на теренах України відбулися в 1687–1709 рр.

Своєрідним різновидом цього типу вважаємо завдання на систематизацію картографічного матеріалу, які здебільшого стосуються характеристики геополітичного положення, економічного розвитку, певних історичних фактів (подій, явищ, процесів), як-от:

7 клас.

■ Роздивіться карту: «Київська Русь за перших князів». Заповніть таблицю «Розселення східнослов'янських племінних союзів на території України».

8 клас.

■ Роздивіться карту «Національно-визвольна війна під проводом Б. Хмельницького». Складіть таблицю «Перебіг найважливіших воєнних подій 1648–1657 рр.».

ЗАВДАННЯ НА ПОРІВНЯННЯ ГЕОПОЛІТИЧНИХ СИТУАЦІЙ, ВИЯВЛЕННЯ ЗМІН.

6 клас.

■ Порівняйте географічне положення й природні умови Давнього Єгипту та Месопотамії. Укажіть спільне та відмінне.

7 клас.

■ Порівняйте карти «Українські землі на початку та наприкінці 14 ст.» Які територіальні зміни відбулися на українських землях. Чим були спричинені вказані зміни?

8 клас.

■ Які територіальні зміни відбулися на українських землях у другій половині 16 ст. З якими подіями пов'язані ці зміни? ■ Порівняйте кордони Гетьманщини в 1687 р. з кордонами 1649 р. та 1663 р. З якими подіями, явищами, процесами пов'язані ці зміни?

10 клас.

■ Роздивіться карту «Українська Держава П. Скоропадського». 1. Визначте, які території охоплювала Українська держава гетьмана Павла Скоропадського. Порівняйте їх з 1) Автономною Україною в кордонах, окреслених «Інструкцією Тимчасового уряду Генеральному секретаріатові»; 2) Українською Народною Республікою в кордонах, заявлених III Універсалом Центральної Ради; 3) Українською Народною Республікою за Брестським мирним договором. 2. Поміркуйте, про які проблеми внутрішньої та зовнішньої політики Гетьманату свідчить карта. Поміркуйте про причини виникнення цих проблем.

■ Визначте терени Української держави, які були задекларовані Українською Національною Радою 19 жовтня 1918 р., вказуючи назви історичних земель України. 2. Порівняйте терени з фактичними кордонами ЗУНР. З'ясуйте, що стало на заваді утворенню держави в задекларованих 19 жовтня межах. 3. Що визначало внутрішньо та зовнішньополітичне життя ЗУНР наприкінці 1918 р. — у першій половині 1919 р.?

ЗАВДАННЯ НА З'ЯСУВАННЯ ВПЛИВУ ГЕОГРАФІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК.

7 клас.

■ Як місце розташування та природні умови вплинули на заняття та спосіб життя населення Київської Русі? ■ Покажіть на карті території князівств, що належали до Київської Русі від середини 12 до середини 13 ст. Порівняйте їх з територіями колишніх племінних союзів східних слов'ян. Який висновок можна зробити про причини розробленості? Які з князівств обіймали землі на теренах сучасної України? ■ Який зв'язок між географічним положенням Київського, Чернігівського та Переяславського князівств та їх історичним розвитком у середині 12 — першій половині 13 ст.? Як місцерозташування Київського князівства впливало на його історичний розвиток?

ЗАВДАННЯ НА АНАЛІЗ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ КАРТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДОДАТКОВИХ ДЖЕРЕЛ.

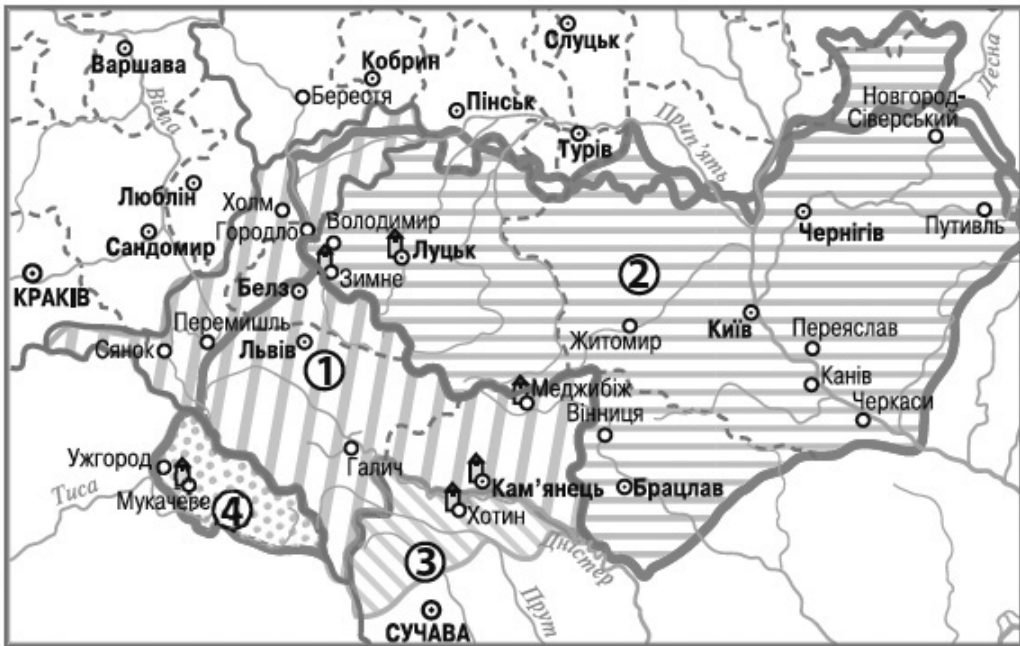
До цього типу належать проблемні завдання, що передбачають складання маршрутів, прокладання шляхів, прогнозування перебігу битв тощо.

Під час формування та перевірки просторових уявлень та умінь ефективним вважаємо застосування тестових завдань з використанням картографічного матеріалу (про що йшлося вище), а не завдань з контурними картами. У тестових завданнях використовуємо справжні навчальні історичні карти, з яких, відповідно до умов завдання, знято прямі підказки. Учень виявляє своє володіння картографічними вміннями та прийомами роботи, працюючи з умовно-графічним зображенням — картою — фактично як з історичним джерелом (використовуючи опосередковані підказки). Завдання, які здебільшого використовують у тестуванні для перевірки просторової компетентності учнів, можна віднести до двох основних типів: це локалізація історико-географічних об'єктів на карті та локалізація історичних фактів на карті (тобто співвідношення подій, явищ, процесів з певним місцем).

Так, у темі «Українські землі у складі Великого князівства Литовського та інших держав (у другій половині 14 — першій половині 16 ст.). Історія України. 7 клас» відповідно до програмових вимог учні мають продемон-

струвати вміння *розпізнавати на картосхемі українські землі у складі різних держав*. Тож доречним видається завдання на співвіднесення локалізованих на картосхемі історико-географічних об'єктів (без зазначення їхніх назв) з певними явищами та процесами.

Установіть відповідність між українськими землями, заштрихованими й позначеними цифрами, та державами, у складі яких вони перебували наприкінці 14–15 ст.



- А Велике князівство Московське
- Б Польське королівство
- В Молдавське князівство
- Г Велике князівство Литовське
- Д Угорське королівство

Застосовуючи картографічні знання та вміння, учні встановлюють історико-географічні регіони та співвідносять їх з указаними державами.

Новим за формою є тестове завдання на локалізацію кількох історико-географічних об'єктів на карті, які потрібно співвіднести з назвами (у цьому випадку назвами держав, у складі яких перебували українські землі в першій половині 15 ст.). Наведемо приклад такого завдання:

У якому ряду цифри відповідають назвам держав, у складі яких перебували українські землі в першій половині 15 ст.?



А 1) Велике князівство Литовське, 2) Королівство Польське, 3) князівство Молдавія

Б 1) королівство Угорщина, 2) королівство Польща, 3) князівство Молдавія

В 1) королівство Польща, 2) Велике князівство Литовське 3) королівство Угорщина

Г 1) королівство Угорщина, 2) королівство Польща, 3) Велике князівство Литовське

Учні мають, проаналізувавши карту, визначити, про які історико-географічні об'єкти йдеться (вони заштриховані), та після просторової локалізації послідовно до зазначених цифр встановити відповідність між ними та назвами держав.

Отже, щоб історична карта справляла належний навчальний ефект, її слід послідовно й систематично використовувати на всіх етапах навчального процесу.

3.3. Що таке логічний компонент предметної компетентності та як його розвинути в учнів

Що таке логічне мислення

Назва складника очевидно походить від поняття «логіка». Якщо дослівно перекладати це слово з давньогрецької, воно означає «мова, мір-

кування». Якщо слово логіка використовувати як термін, то це наука про міркування, мистецтво міркування. Логічне мислення — це вид розумового процесу, при якому людина використовує логічні конструкції і поняття.

Психологи визначають логічне мислення як вид мислення, сутність якого полягає в оперуванні поняттями, судженнями і умовиводами з використанням законів логіки. Завдяки йому відбувається опосередковане пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Це мислення, що характеризується перевагою понятійного змісту, воно включає такі операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення.

Саме тому логічний компонент історичної компетентності учня передбачає його здатність аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття і зв'язки, положення, концепції. *Це означає, що учень вмiє:*

- визначати і застосовувати поняття як інструмент пізнання нового;
- співставляти і порівнювати явища і процеси, визначаючи спільне, відмінне та аналогічне;
- визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, суттєві зв'язки й тенденції історичного розвитку;
- формулювати на основі фактів висновки та обґрунтовувати їх, будувати доведення і міркування, зокрема індуктивним й дедуктивним способом;
- аналізувати, синтезувати і узагальнювати значний обсяг інформації у певній системі (в усній, письмовій та наочній формі);
- проводити нескладні дослідження, проектуючи власну діяльність

Якою є методика формування логічних умінь учнів

Детальніше розглянемо, якою є методика формування кожного з цих умінь в учнів.

В основі системи знань учнів лежить сформованість системи понять досліджуваної предметної області. Поняття — це усвідомлене, систематизоване знання про зв'язки, відношення, суттєві ознаки історичних явищ і процесів. Поняття є однією з форм відображення світу в свідомості людини, за допомогою якої засвоюється сутність явищ, процесів, узагальнюються їх суттєві сторони та ознаки. Філософія визначає поняття як форму мислення, що узагальнює та віддзеркалює предмети і явища через фіксацію їх суттєвих властивостей.²⁷ Володіння понятійним апаратом значною мірою визначає розуміння учнями навчального матеріалу, можливості його використання для розв'язання прикладних завдань. Кожне нове поняття, що вводиться, має бути чітко визначено, розкрито його сутність і ознаки,

²⁷) Всемирная энциклопедия: Философия./ Главн.науч.ред. и сост. А.А. Грицанов. — М., 2001. — С.801

крім того, мають бути визначені зв'язки даного поняття з іншими поняттями, як вже відомими, так і новими для учнів.

У пізнанні суспільного життя у засвоєнні історичних фактів та їх зв'язків поняттям належить вирішальна роль. Чим більшим та різноманітнішим є апарат понять учнів, тим більше можливостей має дитина для пізнання світу, формування власної точки зору та її аргументування. З погляду методики формування понять учнів доречною є класифікація їх за ступенем узагальнення (кількістю історичних подій і явищ, що визначаються поняттям) на *конкретно-історичні*, *загально історичні* та *всезагальні (соціологічні)*.

Разом з поняттями важлива роль в історичному пізнанні належить зв'язкам (між історичними подіями, явищами та процесами) і тенденціям розвитку суспільства, що виникають на основі зв'язків. Розкрити зміст історичних зв'язків і тенденцій розвитку означає встановити внутрішні, суттєві зв'язки між подіями, явищами та процесами, що періодично повторюються і окреслюють певні напрями історичного розвитку.

Зв'язки між подіями і явищами у методиці історії, класифікуються за змістом. Відповідно, як правило, виділяються: причинно-наслідкові, хронологічні та локальні. *Причинно-наслідкові зв'язки* встановлюються, виходячи з того, що одне явище (причина) своїм впливом породжує інше (наслідок). Наприклад, Великі географічні відкриття обумовили розвиток ринкових відносин, виникнення Реформації та Ренесансу у Європі. *Локальні* або *просторові* зв'язки віддзеркалюють вплив географічних умов на виникнення та розвиток історичних явищ, характер і особливості протікання історичних процесів. Наприклад, природні умови Стародавнього Єгипту поступово привели до виникнення іригаційного землеробства. *Хронологічні* або *часові* зв'язки відбивають послідовність чи синхронність виникнення та розвитку історичних явищ і процесів. Так, у Франції за періодом політичної роздрібненості, наступив етап утворення централізованої держави, яка переросла в абсолютну монархію; наприкінці XIII і у XIX ст. у всіх країнах Європи відбувається промисловий переворот.

Зв'язки подібно до понять розподіляються на *конкретно-історичні*, *загально історичні* та *всезагальні*. Визначення різноманітних зв'язків між історичними явищами і процесами дозволяє окреслити певні тенденції суспільного розвитку в ту чи іншу епоху. Формулювання та інтерпретація історичних зв'язків і тенденцій розвитку авторами підручника та вчителями багато в чому залежить від обраних ними методологічних підходів до пізнання історичного процесу. Однак у навчанні історії в школі вони мають насамперед відповідати цілям шкільної історичної освіти.

У практиці навчання формування в учнів системи понять і зв'язків може відбуватись *індуктивним* чи *дедуктивним* шляхами. *Індуктивним* шляхом учні «піднімаються» від фактів до теоретичного засвоєння матеріалу. Такі

знання учні отримують у вигляді «відкритої теорії» як готовий результат логічної обробки фактів ученими-істориками, авторами шкільних посібників чи учителями, або формулюють їх самостійно, аналізуючи теорію, «приховану» у фактах. В останньому випадку поняття і судження учнів набувають більш переконливого і особистісно значимого характеру, істотно розвивають їхні розумові здібності, зміцнюють інтерес до вивчення минулого.

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

Різні за обсягом узагальнення поняття формуються по-різному. Обсяг і складність теоретичних знань учнів зростає від класу до класу. Якщо на початкових ступенях історичної освіти переважають конкретно-історичні поняття та зв'язки, то наприкінці основної школи основне місце посідають загально історичні та соціологічні поняття, причинно-наслідкові та інші зв'язки і тенденції історичного розвитку.

Вчителеві варто завжди слідкувати за тим, як діти вчать давати визначення понять, здійснювати різноманітні логічні розумові операції, порівнювати, узагальнювати, систематизувати поняття, що сприяє не лише формуванню уміння логічно мислити, а й осмислено оперувати історичними поняттями. Учнів потрібно познайомити з основними правилами визначення поняття: 1) воно має істотні ознаки поняття (вони відображають природу групи предметів, відрізняють її від інших); 2) воно не повинно містити тавтології (на кшталт: «Ремонт — ремонтні виплати»); 3) Визначення повинно бути чітким, виражати суть поняття.

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

У 5–6 класі під час засвоєння матеріалу учнями мають застосовуватись різні прийоми, які сприятимуть формуванню понять, в першу чергу наочні посібники: картини, презентації, малюнки на дошці, аплікації, ілюстрації підручника та ін. З їх допомогою робляться порівняння, встановлюються відмінності, формулюються узагальнення. Для дітей цього віку зазвичай

замість визначення понять застосовуються прийоми, які їх замінюють: опис, характеристика, роз'яснення за допомогою прикладу, порівняння і розрізнення.

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

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

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

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

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

Для формування цього класу більше використовується так звана умовно-графічна наочність (графічні організатори): схеми, картограми, плани, таблиці, діаграми, плакати, графіки. Допомагають розвитку логічного мислення учнів і опрацювання ними наукових понять: «історичний факт (подія)», «причина історичної події», «наслідок історичної події», «тенденція розвитку» та ін.

Для вивчення сутнісної внутрішньої сторони історичних подій, явищ та процесів, відбитої в історичних поняттях, зв'язках та тенденціях історичного розвитку, існують спеціальні прийоми і засоби навчання. У відкритому

вигляді теорія, іноді викладається підручником або вчителем за допомогою прийому *пояснення*. Цей прийом передбачає ґрунтовне розкриття сутності та значення подій, що вивчаються (визначення суттєвих зв'язків, що супроводжується їх конкретизацією). Прийом використовується на відтворюючому рівні в індуктивному ознайомленні з матеріалом при першій зустрічі з поняттями або зв'язками. Структурними компонентами пояснення є:

- те (ті) положення, що пояснюється,
- положення, якими аргументується і конкретизується. Наведемо приклад пояснення: »У XVI ст. у Польщі змінюється організація виробництва в основній галузі економіки — сільському господарстві. Відбувається заміна продуктових і грошових повинностей селян відробітками — панщиною. Це означало встановлення кріпосного права, тобто повну втрату селянином будь-якої самостійності. У зв'язку з розвитком капіталізму у західній Європі підвищився попит на сільськогосподарські продукти. Польським магнатам (боярам) і шляхтичам (дворянам) стало вигідно розвивати своє господарство (фільварки), використовуючи підневільну працю кріпосних селян».

Навчання учнів *доведення та міркування* передбачає опанування ними умінь ґрунтовного викладу сутності історичних явищ, подій чи процесів, який показує, як йде виділення суттєвих ознак, виокремлення несуттєвого, як відбувається процес мислення.

Для того, щоб побудувати доведення треба: сформулювати тезу, що доводиться (вона може підтримуватись чи спростовуватись); навести аргументи, приклади, що підтверджують (спростовують) тезу, а також свої міркування з приводу цих аргументів, сформулювати висновки, які пов'язані з висунутою тезою. Наведемо приклад доведення, що побудовано на матеріалі історії стародавнього світу, 6 клас: «Все життя єгиптян залежало від Ріки, яку називали Нил. Нил обожнювався, його розливи несли родючий ґрунт на поля, слугували природним регулятором всієї господарчої системи країни. За тисячі років завдяки розливам на берегах утворився товстий шар чорнозему. Саме цей родючий ґрунт образно називали «даром Нилу». Щоби своєчасно підготуватись до розливу ріки єгиптяни будували дамби і канали, спостерігали за зірками та іншими природними явищами. Так народились сонячний календар, карта зіркового неба, прийоми іригаційного землеробства. Отже, без Нилу й його розливів життя єгиптян було б зовсім іншим».

Структура прийому міркування є протилежною щодо доведення. Тут слід: підібрати аргументи, що розкривають загальні ознаки явища або процесу; сформулювати судження, які витікають з аргументів; побудувати тезу, що ґрунтується на підібраних аргументах та сформульованих судженнях.

Для врахування різних пізнавальних можливостей школярів логічні уміння можуть бути представлені у процесі навчання на трьох рівнях пізнавальної діяльності: 1) викладу та відтворення навчальної інформації 2) її перетворення 3) творчого застосування теоретичних знань.

На перетворюючому рівні пізнавальної діяльності учні мають навчитись складати смисловий, стереотипний та тезовий плани, будувати порівняльні, узагальнюючі, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі таблиці, логічні схеми, діаграми та графіки тощо.

Широко застосовується у навчанні історії для розвитку логічного мислення учнів також інтерактивні методи, насамперед обговорення у загальному колі запитань, пов'язаних із застосуванням понять й формулювання і визначенням зв'язків. Можуть бути застосовані й інші методи інтерактивної взаємодії учнів, у процесі яких аналізується навчальний історичний матеріал і формулюються нові теоретичні положення, раніше невідомі учням. У такому випадку питання формулюються таким чином, щоб у текстових чи наукових джерелах не було готових відповідей.

Використання учнями прийомів теоретичного засвоєння історичних знань самостійно і на новому навчальному історичному матеріалі характеризує творчий рівень їх пізнавальної діяльності.

Узагальнюючи вищесказане зазначимо, що для формування логічного складника історичної компетентності бажано використати спеціальні типи пізнавальних завдань, серед яких завдання на:

- визначення (встановлення) причин і наслідків, значення історичних подій;
- порівняння причин і наслідків однотипних подій;
- ієрархію, класифікацію причин подій;
- визначення причин подій за їхніми наслідками й наслідків за причинами;
- характеристику альтернатив розвитку окремих ситуацій; пояснення того, чому події склалися саме так, а не інакше;
- встановлення спільного та відмінного в порівнюваних об'єктах;
- розкриття своєрідності подій, явищ у їх історичній обумовленості;
- висловлення власного судження (умовиводу);
- зіставлення й протиставлення подій за певними ознаками;
- виявлення та обґрунтування критеріїв порівняння;
- виявлення характерних рис подій, процесів;
- розкриття сутності подій, явищ, процесів;
- розкриття типовості події, явища, належності його до групи подібних подій тощо;

- складання типологічних рядів;
- складання розповіді про подію, людину, рух тощо.
- характеристику та опис історичних пам'яток, опис вигляду людей, історичних об'єктів тощо;
- визначення відповідності між історичним фактом, іменем тощо та явищем, процесом;
- на аналіз, узагальнення фактів і встановлення за ними процесу;
- застосування історичних термінів та понять;
- пояснення історичних назв, термінів, висловлювань;
- характеристику історичної особистості.

Логічні уміння в учнів основної школи можуть бути розвинуті і за допомогою таких прийомів як:

- гра в «питання — відповідь» (питання задаються одне одному по ланцюжку). Темою запитань може бути домашнє завдання або щойно засвоєний матеріал. За інструкцією вчитель пропонує учням питальні слова, які стимулюють визначення понять і зв'язків, наприклад: яка причина? Які наслідки? До чого це призвело? Що стало приводом? Як пов'язані? тощо. Щоб задати питання, потрібно володіти матеріалами, вмінням чітко і зрозуміло формулювати свою думку, відповідати логічно;
- самостійне складання перевірочних тестів з вивченої теми;
- написання статті для енциклопедії, короткого твору щодо певній події чи особистості (формулює вміння систематизувати й узагальнювати факти);
- складання історичних портретів та біографій;
- використання наданих викладачем понять і термінів для складання розповіді;
- «снігова куля» (бере участь весь клас, перший учень називає відомий йому термін з поданої теми, другий повторює і говорить свій термін, третій називає вже 3 терміни і т.д.);
- редагування тексту з помилками чи зайвими елементами;
- відновлення логічного ланцюжка подій (один учень починає розповідь, другий продовжує);
- аукціон імен (визначення того, яка подія зв'язана з історичним діячем).

3.4. Як сформувати в учнів уміння працювати з інформацією

Яку роль відіграють писемні історичні джерела в навчанні історії

Інформаційна компетентність передбачає вміння учнів працювати з джерелами історичної інформації. Вона реалізується у вміннях: критично аналізувати й оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність тощо.

Саме історичні джерела сучасна методика визначає найефективнішим засобом формування історичної компетентності школяра. Узагальнюючи якості, що зумовлюють принадність писемних джерел для сучасного уроку історії, відомий європейський методист Роберт Страдлінг, зокрема, зазначає: «Документальні свідчення допомагають показати процес ухвалення рішення в реальному часі — під тиском, за наявності неповної чи суперечливої інформації тощо. Перевагою роботи з джерелами є також те, що учні мають застосовувати основні історичні поняття, задавати питання, аналізувати й пояснювати зміст інформації, робити висновки й власні умовиводи, які вони потім можуть порівняти з іншими оцінками. Окрім того, первинні джерела надають учням можливість відчувати себе в ролі людей, безпосередньо пов'язаних з подіями, що вивчаються. Виняткову роль джерел у навчанні історії визначає також їхня здатність демонструвати учням різні погляди на певну історичну подію чи на процес. Діти мають можливість порівняти тексти, написані в той самий час учасниками, очевидцями й коментаторами подій, з текстами, складеними істориками згодом»²⁸.

Утім, розробляючи нові прийоми роботи на уроках історії, слід пам'ятати, що навчальний потенціал історичного джерела давно привернув увагу методистів. Аналіз науково-методичної літератури дає підстави для висновку про формування кількох просторово-часових ареалів, у межах яких було випрацьовано оригінальні методики використання писемних джерел у навчанні історії, а саме:

1. Російська методична школа другої половини ХІХ ст. — початку ХХ ст. 2. Західноєвропейська та американська методичні школи першої половини ХХ ст. 3. Радянська методична школа 60–80 рр. ХХ ст. 4. Західноєвропейська та американська методичні школи 70-х рр. ХХ ст. — початку ХХІ ст. 5. Російська методична школа 90-х рр. ХХ ст. — початку ХХІ ст. 6. Українська методична школа 90-х рр. ХХ ст. — початку ХХІ ст.

Як відомо, традиція використання писемних історичних джерел сягає 60-х рр. ХІХ ст., коли російський історик М. Стасюлевич запропонував у шкільному навчанні працювати з документами, вміщеними в хрестоматії, не використовуючи підручник. Цей метод назвали реальним. Позиція історика ґрунтувалася на тому, що «навіть гарний підручник є не більше, ніж

28) Страдлінг Р. Преподавание истории Европы XX века. — Страсбург: Совет Европы. — С. 228.

гарною катехизацією, догматом, обов'язковим для засвоєння». Натомість, переконував М. Стасюлевич, «хто прочитав Тацита, Ейнхарда, Фруассара, той знає історію краще, більш історично освічений, ніж той, хто вивчив увесь підручник історії»²⁹. Реальний метод на початку ХХ ст. знайшов продовження в «лабораторному» методі, розробниками та пропагандистами якого були С. Фарфоровський, М. Рожков та ін. «Досвід свідчить, — писав С. Фарфоровський, — що в умовах лабораторного методу учні працюють інтенсивніше, ніж на звичайних уроках. Робота класу набагато жвавіша, вона сильніше збуджує активну увагу, ніж нудний, монотонний, бездіяльний, догматичний виклад, який стомлює одноманітністю й марний за результатами»³⁰. Тож завдання вчителя, на думку методиста, полягає в тому, щоб допомогти учням пройти в полегшеному варіанті той шлях, який долає вчений.

Інший метод роботи з джерелами, який заслуговує на увагу, — це метод документації, запропонований Я. Кулжинським. На відміну від лабораторного методу, який передбачав самостійну роботу учнів з історичними документами, ілюстративним матеріалом і науковою літературою, метод документації ґрунтувався на використанні спеціально підібраних писемних джерел для документального підтвердження тексту підручника.

Варто зауважити, що беззастережних прихильників серед педагогів-практиків ці методи не мали. Якщо міркування про роботу з джерелом й сприймалися, то більшою мірою в контексті методу документації.

У зв'язку з проблемою використання історичних джерел не можна не згадати методичні шукання за доби Української революції 1917–1920 рр., коли розпочався процес розбудови національної школи. З 12 надрукованих тоді підручників історії України найцікавішим дослідники вважають книгу Н. Григор'єва-Нашого «Історія України в народних думках та піснях» (1918 р.).

Об'єктивні причини перешкодили формуванню за того періоду власної методичної школи. Тож наступні десятиліття українська педагогічна думка на значній частині України розвивається в межах радянської освітньої системи. Як зазначає Л. Бущик, у перші роки радянської школи міцно вкоренилася ідея необхідності використання документів у процесі навчання історії³¹. Втім, попри спроби радянських педагогів знайти місце документа на уроці історії, про розмаїття методів та прийомів роботи з історичними джерелами доречно вести мову лише стосовно пострадянського періоду і, з певними

29) Стасюлевич М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. — СПб., 1863. — Т. 1. — С. IX.

30) Источники русской истории: пособие для старших классов средних учебных заведений и для самообразования / сост. С. В. Фарфоровский. — СПб.-М., 1913. — Т. 1. — С. II

31) Бущик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 87.

застереженнями, стосовно 20–30-х рр. ХХ ст. Останній період можна вважати етапним і для американської та західноєвропейської шкіл, які саме за тих років переживали період активного пошуку нових освітніх ідеалів, зміни освітніх парадигм та формування національних освітніх систем.

Стисло характеризуючи європейські та американські методичні школи 20–30-х рр. ХХ ст., не можна не згадати праці Джона Дьюї (1859–1952), філософські та психолого-педагогічні ідеї якого мали великий вплив на педагогів Європи, а в 20–30-х рр. фактично стали теоретичною основою шкільної політики й діяльності освітніх інституцій у США. Дж. Дьюї критикував відірваність шкільного навчання від життя дитини, аргументував зв'язок навчальних предметів з реаліями життя, цілісним життєвим досвідом дитини, пропонував пов'язувати в процесі навчальних занять різні види пізнавальної, ігрової та практичної діяльності дітей. Його педагогічне кредо — йти від потреб дитини, а не суспільства. Саме в такому контексті визначав і роль історії, вивчення якої, — твердив педагог, — має спиратися на досвід учнів, на знання, почерпнуті з життя суспільства.

Багато прихильників мала концепція Дж. Дьюї, згідно з якою навчання слід витлумачувати як процес розв'язування проблем. Обґрунтуванню цієї концепції присвячено книгу «How You Think?» (переклад російською «Психологія й педагогіка мышлення». — Берлін, 1922). У ній Дж. Дьюї, зокрема, писав: «Вроджений і незіпсований стан дитинства, якому властиві гаряча допитливість, багата уява й схильність до проведення дослідів, має надзвичайну подібність до наукового мислення». Цю засадничу ідею автор поглиблює, переконуючи, що на всіх стадіях навчання можлива й навіть необхідна «мотивація набуття знань». Тож під впливом Дж. Дьюї дослідницький метод стали визнавати основним в організації навчальної діяльності учнів.

Вважається, що найповніше ідеї Дж. Дьюї втілено в Дальтон-плані, який упроваджувала в життя американська вчителька Елен Паркхерст з містечка Дальтон (штат Массачусетс), а описала Евеліна Дьюї в книзі «Дальтонський лабораторний план». Щоправда, сам Дж. Дьюї не бачив зв'язку між своїми ідеями та практикою Дальтон-плану.

Та як би там не було, ідеї зарубіжних педагогів потрапили в поле зору радянських методистів. Керівництво Наркомосу УСРР закликала до впровадження альтернативної концепції та моделі освіти, мотивуючи зміни прагненням наблизити систему освіти до реалій життя й потреб економіки; посиланнями на досвід Німеччини і США у підготовці спеціалістів; відірваністю від життя старої загальноосвітньої школи.

До інноваційних систем, що поширювалися на теренах України належить лабораторне навчання (той-таки Дальтон-план). К. Баханов лабораторним називає систему навчання, що ґрунтується на принципі ін-

дивідуального навчання, самостійної дослідницької роботи учнів у предметних кабінетах-лабораторіях. У радянській школі лабораторна система набула своєрідності, втілюючись у бригадно-лабораторну. Ця своєрідність, зумовлена прагненням реалізувати принципи колективізму, не заперечувала, однак, засад дослідницької діяльності учнів, яка лишалася наріжним каменем усієї системи. Так, на уроці історії лабораторний метод завжди розуміли як дослідницьку роботу учнів над джерелами. Проте від кінця 20-х рр. застосування дослідницького методу в широкій шкільній практиці дедалі частіше почало потрапляти під вогонь критики. Давалося взнаки недостатнє теоретичне розпрацювання методу, адже так і не було визначено прийоми керування навчальним процесом в умовах навчально-дослідницької діяльності, методи контролю й самоконтролю учнів, лишилися не з'ясованими межі досліджень у школі. Окрім того, школи мали надзвичайно бідну матеріально-технічну базу, тож учнівські дослідження формалізувалися, а сама система нівелювалася.

Упродовж 1931–1936 р. було розроблено й схвалено нову систему шкільної історичної освіти. У 1937–1940 рр. визначено зміст і обсяг окремих курсів, створено підручники (крім курсу новітньої історії), затверджено методи й форми навчання, характерні для авторитарної педагогіки. Тож реформи 30-х рр.,— узагальнює О. Пометун,— не стали вдосконаленням жодної зі сторін системи освіти, що склалася в попередній період. Навпаки, вони цілком перекреслили весь досвід, накопичений українською школою 20-х років. Насамперед це стосувалося нових методик³².

За характеристикою О. Вагіна, від кінця 30-х рр. починається доба, коли «документальний матеріал було геть вилучено зі шкільних підручників історії». Що стосується збірників документів (хрестоматій), то вони були розраховані не на школярів, а на вчителів, студентів і викладачів історичних факультетів. Утім, за період від 1934 р. до 1956 р. не було видано жодного збірника історичних документів, призначених для самостійної роботи в класі³³.

Певні зміни в методиці роботи з історичними документами відбулися тільки наприкінці 50-х — на початку 60-х рр. Пов'язані вони були з виданням нового покоління радянських підручників. Оскільки документи було включено до підручників, роботу з ними стали витлумачувати як складову частину уроку. Методисти-історики почали активно звертатися до теми використання джерел в навчальному процесі, про що свідчать назви тодішніх навчально-методичних посібників, як-от: «Документальний матеріал на уроках історії V–VII кл.» (О. Вагін, Н. Сперанська, 1959); «Робота з до-

32) Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. — Луганск, 1995. — С. 112

33) Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1968. — С. 277.

кументами з історії СРСР в VIII кл. (З. Огризко, 1956). З'явилися відповідні розділи в методичних посібниках ширшої тематики «Використання історичних документів» (В. Карцов «Нариси методики навчання історії СРСР в VIII–X кл.», 1955 р.); «Робота з історичними документами» (М. Зинов'єв «Нариси методики викладання історії», 1955).

Напрацювання радянських методистів 50–60 рр. узагальнено в таблиці 10.

На межі 60-х — 70-ті рр., за спостереженням П. Лейбенгруба, у школах помітнішим стає прагнення перейти від методики передавання готових знань до методики організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Методисти цього періоду зазначають, що головну увагу слід зосереджувати на перевірці пізнавальної ефективності самостійної роботи учнів. Неабиякий інтерес мають експериментальні дослідження О. Назарця, проведені в першій половині 70-х рр. ХХ ст. На експериментальних уроках під керівництвом методиста семикласників навчали спочатку елементарних, потім складніших прийомів аналізу, зовнішньої та внутрішньої критики історичних документів.

Таблиця 10.

Прийоми роботи з історичними документами(за працями радянських методистів 50–60 рр.)

| У діяльності вчителя | У діяльності учня |
|--|--|
| <p>I. Введення документа в розповідь учителя: 1) вчитель на основі документа будує розповідь без покликань на нього; 2) вчитель добирає цитати з документа для ілюстрації певного твердження чи з метою досягти більшої авторитетності й переконливості. II. Учитель читає й аналізує документ сам, завершуючи свій коментар загальними висновками. III. Учитель проводить бесіду за документом, прочитаним учнями самостійно. IV. Учитель поєднує роботу з документом з роботою над ілюстрацією.</p> | <p>I. Самостійна робота учнів над текстом документа під керівництвом вчителя. II. Самостійна робота учнів над текстом документа за певним алгоритмом.</p> |

Експериментальна перевірка передбачала аналіз навченості на двох щаблях: на рівні відтворювального та творчо-пошукового навчання. У першому випадку учні переказують, а потім частково аналізують під керівництвом учителя документ, основний зміст якого розкриває вчитель. У другому випадку учні під керівництвом учителя аналізують документ самостійно, виконуючи поставлені вчителем проблемні завдання спочатку невеликими групами, потім індивідуально.

Експериментальне дослідження переконало автора в тому, що відтворювальне навчання формує в семикласників лише найзагальніші уявлення про прийоми опрацювання історичних документів. Маючи такі уявлення, учні ще не можуть користуватися прийомами самостійно, через що

їхні знання про вивчені документи є вкрай недостатніми. І тільки в умовах творчо-пошукового навчання учні опановують прийоми настільки, що можуть самостійно аналізувати документи, які відповідають їхнім віковим особливостям³⁴.

Зрозуміло, такі висновки є виваженими й коректними. Проте методика організації самостійної, а тим більше дослідницької роботи учнів з джерелами, не набула належного поширення. Тож у масовій практиці впродовж і наступних 70–80-х рр. документ використовували лише з метою ілюстрування розповіді вчителя.

Кардинальні зміни у використанні історичних документів на уроках історії відбулися на початку 90-х р., коли історичне джерело почали використовувати на уроці як об'єкт дослідження учнів. К. Баханов уперше в Україні запропонував методику проведення лабораторно-практичних уроків, в основу яких було покладено роботу з історичними джерелами. Проте дослідник розглядав документ винятково як інформаційне джерело, тому методику роботи з ним будував на засадах, що сприяли отриманню лише певної історичної інформації. Водночас дедалі частіше висловлювалися міркування про те, що місце історичних документів на уроках історії в основній школі не обмежується їх роллю інформаційних джерел.

Від 90-х рр. нові тенденції в методиці використання джерел спостерігаються і на теренах Росії. У зв'язку з розробленням державних стандартів шкільної історичної освіти особливу увагу в частині вимог до підготовки школярів було приділено оволодінню методами історичного пізнання, умінням працювати з різними джерелами історичної інформації.

Важливе значення в контексті розпрацювання проблеми використання писемних джерел на уроках історії мають праці Л. Алексашкіної. Вчена запропонувала структурну модель вивчення історичних джерел, що поєднує змістові, діяльнісні та ціннісні компоненти. Поглибленню методики сприяли також праці О. Степаніщева, Є. В'яземського та О. Стрелової, які запропонували методику поетапного вивчення писемних історичних джерел.

На початку 90-х рр. широкий розголос мала авторська технологія педагога Ю. Троїцького «Діти пишуть історію». Суть технології полягає в тому, що школярі, опрацьовуючи документально-методичні комплекси, висувають ті або інші версії історичних подій, тобто самі «пишуть історію». Методист уважав, що за такого підходу, власне підручник «як інтерпретація інтерпретованого» не потрібний. Тож технологія ґрунтується на роботі з текстами досліджуваної епохи. Причому під «текстом» педагог-новатор розуміє не тільки письмові свідчення минулого або про минуле, але й за-

34) Назарец А. И. Формирование у учащихся VII класса навыков исследовательского подхода к изучению исторических документов / Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. — М. — 1974. — С. 58–80.

лишки жител, предмети побуту, наскельний живопис тощо. Практичною реалізацією технології, стали розроблені автором зошити, які, щоправда, нагадують хрестоматії або книги для читання.

Не оминають увагою проблеми використання джерел і західноєвропейські та американські методичні школи. Представники цих шкіл від 70-х рр. ХХ ст. зосередилися на розпрацюванні методики формування вмінь критично оцінювати різноманітні свідчення про минуле й сьогодення, аналізувати будь-які відомості, серед іншого повідомлення ЗМІ; оцінювати чужі погляди, виявляти розбіжності в різних твердженнях, позиціях; виявляти помилки й прояви упередженості в судженнях і не піддаватися впливу тенденційної інформації тощо. Експерти Ради Європи вважають, що вивчення історії — це активний процес, який стимулює самостійну дослідницьку діяльність школярів, спонукає їх до аналізу власних висновків та умовиводів, розвиває здатність висловлювати думки. Квінтесенцію зазначеного підходу влучно визначив К. Баханов, який, зокрема, пише, що західноєвропейському та американському варіанту лабораторного методу властива більша ґрунтовність дослідження джерела, насамперед, його верифікація*, поєднання дослідницької діяльності з груповою роботою, яскрава презентація результатів, залучення дискусійних методів тощо.

Як досягти мультиперспективності у навчанні історії

Методисти прагнуть умотивувати свій арсенал методів та прийомів своєрідністю історичного мислення, формування та розвиток якого вважають найважливішим завданням шкільної історичної освіти: позаяк історичне мислення виявляється в розумінні природи історичних аргументів, обмеженості історичних свідчень і відносності історичних версій, учителі, працюючи з документами, повинні добирати відповідні методи та прийоми. Ось як про це пише північноірландська методистка Кармел Галлагер: «Учні цінують те, що вони самостійно, як історики, мають відбирати з маси доступних фактів саме ті, що їм необхідні». Учителі мають зважати на те, що при тлумаченні фактів можуть виникати труднощі; що на відбір фактів для аналізу можуть впливати деякі упередження; що треба завжди враховувати наміри та тенденційність авторів первинних і вторинних джерел інформації». Варто наголосити, що таку роботу витлумачують як засіб формування загальніших життєвих компетентностей: «Якщо підхід до вивчення проблем з різних позицій стане звичним, це впливатиме на повсякденні думки та вчинки. Тож учителі історії сприяють виробленню позиції, яка вже сама по собі «цінність»: ми шукаємо найбільш переконливий перебіг подій чи пояснення поведінки не тільки в історії, але й в усіх сферах життя. З часом застосування певних навичок може стати «другою натурою», що передба-

* Верифікація [з лат. *verus* істинний + *facere* робити] — перевірка істинності теоретичних положень, встановлення вірогідності дослідним шляхом.

чає специфічну манеру мислення або ціннісну систему, яку в цілому можна охарактеризувати як пошук правди»³⁵.

Такий підхід передбачає використання історичних документів на засадах мультиперспективності. Європейські методисти визначають цей принцип як «форму викладу історії, де історична ситуація висвітлюється з кількох, щонайменше двох, перспектив, які репрезентують різні суспільні позиції та інтереси» (Клаус Бергман); як «процес дослідження історичних подій у багатьох ракурсах», який «впливає з потреби оцінювати історичні події з різних точок зору» (Енн Лоу-Біер); як такий, що «передбачає не лише презентацію різних точок зору, але й встановлення зв'язку між різними перспективами». Власне, ідеться не тільки про сприйняття й тлумачення тієї або тієї точки зору, але й про вміння зрозуміти і «відчути себе на місці людини певної епохи».

Характеризуючи принцип мультиперспективності, німецький дидакт Клаус Бергман зазначає: «Історія завжди є роздумами про свідчення сучасників, які сприймали минуле й засвідчили його, виходячи з різних перспектив. Вибір джерел для вивчення історії повинен здійснюватися з урахуванням різних перспектив, щоб зробити для учнів можливим сприйняття цих перспектив і, за можливості, — самостійне уявлення різних позицій і ціннісних орієнтацій. Ретельне дотримання всіх правил емпіричного історичного дослідження зумовлює появу суперечливих інтерпретацій. Оскільки наукові суперечки є нормальним явищем, то й під час вивчення історії в школі треба уникати враження, що є тільки одна історія й тільки одне правдиве або правильне висловлення про якийсь історичний факт або обставину за межами ізольованих констатацій фактів. Школярі під час обговорення вибраних історичних подій повинні знати й критично аналізувати також суперечливі позиції істориків».

Задля об'єктивності мусимо зважати й на іншу позицію. Адже попри декларативну «правильність» у теорії, на практиці принцип мультиперспективності виявляє певну неоднозначність. З одного боку, реалізація цього принципу сприяє розвитку навичок критичного мислення, що забезпечує від прищеплення звички споживацького сприйняття уніфікованої версії минулого. З іншого боку, послідовне втілення принципу мультиперспективності закономірно сприятиме формуванню постмодерністського погляду на історію, коли ставиться під сумнів звичне, традиційне для історичної науки розуміння історичної істини як цілі пізнання. За логікою постмодерністів, будь-яка версія історії має право на існування й відбиває лише суб'єктивні погляди самого історика. Послідовна реалізація ідей та методології цього напрямку призводить до руйнувань методологічних

35) Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. — К.: Право, 1998. — С. 27; 44.

основ класичної історичної науки. Хтось скаже, що класична історична наука — інтелектуальний набуток попередніх епох. Сьогодні наука шукає нові методи та прийоми осягнення істини. Проте не слід забувати, що в школі маємо справу не з колегами по цеху, навіть не з фахівцями суміжних наук, а з дітьми, які у більшості випадків не оберуть професію історика. Застосування в навчанні підходу, в основі якого лежить еkleктичність методології, матиме результатом здебільшого відсутність цілісності світосприйняття в учнів, бо, презентуючи різні погляди на ту або іншу проблему, автори не мають можливості в підручнику розгорнути всі аргументи «за» та «проти». Учні ж вловлюють лише тезу про багаторакурсність події, і це для них починає важити значно більше, ніж ступінь аргументованості позиції.

Дослідники наголошують, що необмежена мультиперспективність неминує породжує релятивіський погляд на історію. «Рано чи пізно, — зазначає американський соціолог Питирим Сорокін, — релятивізм поступається місцем скептицизму, цинізму та нігілізму. Сама відмінність між істинним та помилковим, правильним та неправильним зникає, а суспільство поринає у стан справжнього морального та культурного хаосу. Жодне суспільство не може існувати за таких умов. Воно або гине, або випрацює нову систему істини — надійнішу й більш відповідну до його запитів»³⁶.

Тож навряд чи є сенс захоплюватися у підручниках теоретизацією навчального матеріалу, викладом в основному тексті усього розмаїття поглядів істориків на ті самі події чи явища тощо, оскільки завдання історії як шкільного навчального предмета не зводяться лише до накопичення знань про минуле людства та про всі можливі наукові інтерпретації.

Об'єктивна оцінка складності процесу навчання історії дає підстави для висновку, що оптимізувати цей процес можна шляхом посилення технологічності підручника історії. Акцент при цьому варто робити на формуванні вмінь, на яких наголошують Експерти Ради Європи, а саме, вміння аналізувати різні джерела, враховувати їхні особливості, здобуваючи інформацію; вміння точно формулювати змістовні запитання й, відповідаючи на них, робити коректні й зважені умовиводи; вміння чітко й переконливо висловлювати свої думки в усній і письмовій формі; уміння оцінювати думки інших, виявляти розбіжності в неоднакових судженнях, позиціях; уміння помічати дезінформацію й прояви упередженості в судженнях та не піддаватися впливу тенденційної інформації³⁷.

Ефективна реалізація принципу мультиперспективності в навчанні історії, пов'язана з відбором історичних джерел за відповідними критеріям. Зокрема, документи мають бути багатоглядними, багаторакурсними та ін-

36) Сорокін П.А. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат. — С. 471

37) Стобарт Мэйтлэнд. Совет Европы и историческое образование // Преподавание истории в школе. — 1995. — №7. — С. 39.

тегративними; їх має доповнювати певна, логічно й процесуально зумовлена, послідовність запитань, які пропонуємо учням. Саме документ дає змогу аналізувати й тлумачити різні чи протилежні точки зору на події: з погляду або переможця, або переможеного; з погляду різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп; з різних перспектив — національної, сусідніх держав тощо. Історичне джерело як засіб навчання історії якнайкраще вписується в сучасну освітню парадигму: по-перше, документ відображає реальну, а не вигадану ситуацію; по-друге, він дає уявлення про відносність історичного знання. Третя перевага зумовлена безмежним розмаїттям джерел: кожен документ здатний продемонструвати, з одного боку, подібність між нами та людьми з дуже давніх епох, а з іншого — відмінність близьких поколінь. Нарешті, джерело здатне переконливо продемонструвати, наскільки та як можна спотворити інформацію, причому як свідомо, так і несвідомо.

За відсутності достатньої кількості джерел, які відповідають методичним вимогам до них, реальним виходом може бути розширення арсеналу методичних прийомів за рахунок рольових ігор, коли різні групи учнів отримують завдання проаналізувати той самий документ з точки зору представників різних суспільних верств чи народів, або коли одна група школярів має виступати в ролі аналітиків, інша — в якості опонентів авторів, ще одна — у ролі захисників-апологетів тощо. Дітям можна пропонувати аналізувати й тлумачити ту саму подію, той самий документ очима переможця та переможеного, з позицій різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп, інтерпретувати подію з перспектив сусідніх держав тощо.

Прикладом реалізації принципу мультиперспективності в роботі з писемними джерелами у 8 класі може бути наведений уривок з твору молдавського історика Мирона Костіна (1633–1691 рр.) (Тема «Національно-визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького середини 17 ст.») та відповідні завдання і запитання до нього.

«Про автора «Літопису Молдавської землі», який містить оригінальні свідчення про молдавські походи українського війська, відомо, що дитячі й юнацькі роки він провів у Речі Посполитій, вчився, зокрема, в єзуїтській колегії в місті Барі. Певний час служив в армії Речі Посполитої, навіть брав участь в Берестецькій битві. Повернувся на батьківщину в 1652 р., наступного року у складі військ господаря Штефана Георгіу брав участь в облозі Сучави, яку боронили козаки Тимоша Хмельницького. Згодом обіймав високі державні посади³⁸.

Пропонований уривок цікавий тим, що молдавські походи козацького війська в 1650–1652 рр. автор інтерпретує в контексті подій Національ-

38) Мицик Ю. А. Костін Мирон / Енциклопедія історії України: У 10 т. — К.: Наукова думка, 2008. — Т. 5: Кон — Кю. — С. 225–226.

но-визвольної війни та тодішньої зовнішньополітичної ситуації навколо української держави — Гетьманщини. Зокрема, йдеться й про династичні проекти Б. Хмельницького: як відомо, далекоглядність політичної комбінації шлюбу Тимоша Хмельницького з Розандою, дочкою молдавського господаря Василе Лупу, полягала не лише в претензіях Тимоша на молдавський престол, але й у способі поєднання — шляхом посвоячення — з фактичним правителем Литви, литовським великим гетьманом Янушем Радзивилом, що 1645 р. одружився зі старшою сестрою Розанди Оленою. Водночас, одружуючи сина з донькою В. Лупу, Б. Хмельницький не взяв до уваги негативних наслідків цього кроку. Так, уряд Османської імперії, до складу якої входила Молдавія, з пересторогою сприйняв встановлення династичного зв'язку між Україною і Молдавією. Проти зростання ролі України в цьому регіоні виступала й верхівка Кримського ханства, яка обстоювала тут власні інтереси. І, нарешті, найголовніше: українсько-молдавський союз серйозно налякав як володаря Валахії, так і трансільванського князя Дьєрдя II Ракоці, які, враховуючи претензії В. Лупу на Валахію, стали шукати порозуміння з Річчю Посполитою.

«Наша земля, користуючись щастям, керівництвом і славою знаменитого правління господаря Василя, ще кілька років після того як повстав Хміль, перебувала у спокої. Аж ось розпочався убиток землі, коли з Польщі поверталися з полоном татари...

Орда тоді спинилася у селі Братуляни, біля Резини. Татари були обтяжені рабами й полоненими з ляської землі. Наші напали на них зненацька. Загинуло тоді дуже багато татарви...

Року 7158 Крим вирішив відплатити за втрати, що їхні орди зазнали від господаря Василя в Братулянах, і вкоротити його зухвальство... Хан і повідомив Хмеля, щоб той готувався до походу на господаря Василя. А коли прийшов калга султан, то Хміль з усім військом уже був готовий до походу. Обидва війська у великій таємниці рушили до Дністра, там розділилися порівну, змішавши татарське військо з козацьким. Одних направили прямо від Сороки до Сучави, а інших — на Оргеїв і Лапушну... Господар Василь був заклопотаний і наляканий, бо татари відбирали табуни і коней аж до самої столиці... Господар Василь дав гарні подарунки татарві і відправив від себе до султана своїх бояр... а до Хмеля — великого скафарія Чочолю. Вони провели переговори із султаном, які коштували чимало витрат. Відтоді господар Василь був зобов'язаний щорічно давати султанам великі гроші... А гетьман Хміль до того часу ще й замислив породичатися з господарем Василем і раніше через бояр сім'ї Чочоля сватав Роксанду — дочку господаря. От і намагався господар Василь влаштувати заручини своєї дочки Роксанди з Тимошем, сином гетьмана Хмеля, підніс дарунки і йому...

Через рік гетьман Хміль з великим козацьким військом і сам хан із сімдесятьма тисячами татар вирушили в похід проти польського короля. Король Казимир вийшов їм назустріч біля містечка, що зветься Берестечко, зі сорокатисячною польською армією, в якій був і я.

Не всі воєводи прибули. Литва не прийшла, бо її також дуже непокоїли задніпровські козаки. У тій битві польський король вийшов переможцем над татарами, і над козаками, примусивши хана тікати, а гетьмана Хмеля — залишити табір з усім військом. Дізнавшись про цю вікторію ляхів від хотиновського каштеляна, господар Василь одягнув його у соболеву шубу, сподіваючись, що завдяки цій лясській перемозі він урятується від того, щоб стати сватом Хмеля. Та на цьому не скінчилися нещастя Ляської землі, бо через рік після перемоги під Берестечком повністю загинуло польське військо від козаків і татар, коли поляк, покладалися на мир, укладений у Білій Церкві. Ні гетьман, ні старшина, ні жодна душа з восьми тисяч пішого війська не врятувалися. З кінноти, якої було до дванадцяти тисяч, у живих залишилося дуже мало, головним чином низи. А верхи, оточені з усіх боків татарами, всі від шаблі загинули, бо так домовився тоді Хміль із султанами, щоб у тій битві татари рабів не брали, а всіх порубали, аби в Лясській землі здатних до військової служби людей стало менше. Там загинули гетьман Калиновський і його єдиний син.

Того ж року господарю Василю довелося влаштувати весілля своєї дочки Роксанди з Тимошем, сином козацького гетьмана Хмеля»³⁹.

Реалізувати принцип мультиперспективності в роботі із зазначеним писемним джерелом допоможуть наступні запитання.

1. Звідки взято уривок джерела та до якого виду писемних історичних джерел він належить?

2. Коли та де його створено? Про які роки Національної визвольної війни йдеться в документі. На теренах яких історико-географічних регіонів України та території сусідніх держав відбувалися описані події?

3. Хто був автором документа? До якої суспільної групи він належав?

4. Якими, ймовірно, були обставини створення джерела? З якою метою його було створено? Звідки автор міг знати про описані події?

5. Як автор ставиться до подій, описаних ним у джерелі? Чим можна пояснити таке ставлення автора?

6. Які уривки документа свідчать про ставлення автора до Молдавії, Кримського ханства, Польщі, Литви, Османської імперії, Війська Запорізького? Кому співчуває, кого засуджує?

39) Костін Мирон. Літопис землі Молдавії від господаря Аарона в цей бік // Український історичний журнал. — 1992. — №10–11. — С.102, 103–104.

7. Про яких історичних діячів розповідає літописець? Як ставиться до них? У яких словах це втілюється? Які мотиви вчинків молдавського господаря? Чому правитель Молдавії вагався, обираючи між українським та польським правителями?

8. Чому Б. Хмельницький прагнув встановити міждержавні відносини з Молдавією та породичатися з молдавським господарем? Якими були наслідки походу 1650 року? Що, на думку автора літопису, спричинило цей похід?

9. Чому було скасовано попередні домовленості Василя Лупу й Богдана Хмельницького? Як відреагував Богдан Хмельницький на такі дії молдавського господаря?

10. Чим завершилася битва, внаслідок якої було відновлено домовленості про шлюб Тимоша та Розанди? Навіщо літописець детально описує наслідки цієї битви?

11. Порівняйте ставлення автора джерела та автора вашого підручника до висвітлених подій. У чому найістотніша відмінність між джерелами інформації?

12. Які ідеї автор джерела прагнув донести до нащадків? На який новий для вас ракурс Національно-визвольної війни вказує цей документ?

13. Що нового дізналися з документа про міждержавні стосунки тих часів? У чому цінність джерела саме для вас?

Як формувати в учнів уміння роботи з писемними джерелами

Сучасна методика визначає вміння працювати з історичним документом як фундаментальне вміння учня, що має формуватися впродовж навчання засобами кількох шкільних курсів. Оптимальний спосіб організації роботи з формування цього вміння — *методика покрокового аналізу історичного документа*. На перших етапах робота з документом має відбуватися за безпосередньої участі вчителя (евристична бесіда та інші прийоми) з поступовим ускладненням аж до самостійного аналізу учнями джерела та інтерпретації історичних фактів.

Варто зазначити, що робота з історичним джерелом за умов сучасної школи можлива лише в поєднанні з підручником. Викладання, побудоване тільки на джерелах, вимагатиме неймовірних зусиль педагога, не виправданого збільшення кількості навчального часу, тож неодмінно призведе до перевантаження учнів. Результат такого навчання видається сумнівним. Підручник, створений лише на історичних джерелах й позбавлений глибокого контексту подій, неодмінно призведе до еkleктичного розуміння минулого людства.

У зв'язку з цим закономірно постає питання, якими мають бути писемні джерела, вміщені в підручнику. Окрім традиційних критеріїв, описаних в літературі (адаптованим й прийнятним для розуміння, доступним за змістом й обсягом; відображати основні, найтипівіші факти й події епохи; мати

певний емоційний вплив тощо), варто спинитися на ще деяких. Джерела (точніше їх фрагменти) повинні містити інформацію, спираючись на яку, можна визначити час написання документа або історичний період, про який іде мова; автора та соціальну групу суспільства він представляє, або звідки взято текст. Розвивальний та пізнавальний ефект буде більший, якщо джерело, яке опрацьовується, буде багаторакурсним.

Одним з компонентів у роботі з формування вміння працювати з історичним джерелом є навчальні й розвивальні завдання. За спостереженнями І. Лернера, кожне вміння формується внаслідок навчальних вправ, кількість яких сягає 20–25 (таблиця 11).

Таблиця 11.

**Орієнтовні вміння учнів
у роботі з писемними історичними джерелами**

| Історико-аналітичні вміння | Загальноінтелектуальні вміння |
|---|---|
| <p>Учень повинен вміти:</p> <p><u>Ознайомлення з джерелом (1 етап)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначати різновид джерела (чи це уривок з літопису або щоденника подорожного, чи законодавчий акт тощо) 2. Встановлювати час і місце створення документа в контексті історичної епохи. 3. З'ясувати авторство документа, визначати належність його творців до певної соціальної групи. 4. Встановлювати призначення та обставини створення документа на тлі історичної доби. <p><u>Пошук інформації та аналіз змісту документа (2 етап)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Встановлювати основні події, явища (історичні постаті), про які йдеться в джерелі. 6. З'ясувати ставлення автора документа до описаного ним, визначати вияви упередженості або доводити достовірність інформації. 7. Виокремлювати історичні деталі з тексту документа (факти, події, явища, характеристики історичних діячів тощо). 8. З'ясувати, підтверджує чи заперечує джерело раніше отриману інформацію. (Чи збігаються відомості джерела з інформацією підручника чи інших джерел.) | <p>Учень повинен вміти:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поділяти текст джерела на завершені частини, визначати основну думку фрагмента. 2. Переказувати зміст фрагмента історичного джерела (складати план документа, встановлюючи послідовність викладу прочитаного). 3. Складати питання за змістом історичного джерела. 4. Складати стислу розповідь про події, постаті, використовуючи історичне джерело (та матеріали підручника). 5. Використовувати писемне джерело в аргументації певного історичного факту, обстоюванні власної думки. 6. Зіставляти писемні джерела з іншими історичними джерелами. 7. Відбирати матеріал з декількох історичних джерел для самостійного розв'язання навчального завдання. |

| | |
|---|---|
| <p>9. Застосовувати та пояснювати поняття і терміни, вживані в джерелі.</p> <p>10. Встановлювати за документом причиново-наслідкові зв'язки перебігу подій, явищ тощо.</p> <p><u>Узагальнення та оцінка документа (3 етап)</u></p> <p>11. Висловлювати власне судження про документ та його автора, про події, явища, постаті, описані в джерелі.</p> <p>12. Визначати роль в історичному процесі подій, явищ, історичних осіб, зображених у джерелі.</p> | <p>8. Порівнювати писемні історичні джерела, що відбивають різні погляди на ті самі події, матеріал (текст) підручника та джерела.</p> <p>9. Оперувати інформацією, отриманою в результаті аналізу кількох історичних джерел.</p> <p>10. Робити узагальнення (висновки) у вигляді тез, схем, таблиць.</p> |
|---|---|

Запропоновані вміння в роботі з історичним джерелом можуть видозмінюватися (корегуватися) відповідно до різновиду писемного джерела (зрозуміло, що перелік умінь у роботі з актовим джерелом був би дещо інший), рівня пізнавальних можливостей учнів конкретного класу.

Вищий рівень сформованості вміння відзначатиметься й вищим рівнем аналізу, узагальнення, порівняння писемних історичних джерел. Тож старші підлітки повинні вміти складати питання до історичного документа глибшого аналітичного характеру або складати розгорнуту розповідь із використанням кількох історичних джерел (для загальноінтелектуальних умінь) тощо.

Оволодіння вміннями працювати з історичними джерелами формуються роками протягом вивчення кількох шкільних курсів, і успіх в досягненні цілей залежить від того, як в цей час відбувається процес розумового розвитку школярів.

Уроки, на яких формуватимуться перелічені вміння, мають передбачати всі етапи з оволодіння новими способами навчальної діяльності.

Найпростіший алгоритм, який мають опанувати учні внаслідок оволодіння вміннями працювати з писемними історичними джерелами *наративного (оповідного)* характеру може бути таким:

1) визначте ким був автор документа, узагальніть, про що йдеться в документі, з'ясуйте, коли відбулися описані в ньому події;

2) визначте, як автор розповіді ставиться до описуваних подій або історичних діячів; поміркуйте, навіщо він свідчить про події, які ідеї хотів донести до нащадків; з'ясуйте (сформулюйте) значення подій та явищ, про які йдеться в джерелі;

3) поміркуйте, у чому цінність джерела саме для вас, стисло викладіть своє ставлення до описаних подій або діячів.

Аналіз *актових* історичних джерел має певні особливості. На відміну від оповідних, ці джерела було створено в процесі діяльності різних дер-

жавних, громадських установ, організацій тощо, тож вони мали свого часу практичне значення, чим зумовлений їхній діловий, офіційний характер. Тому алгоритм опрацювання трохи інший:

1) визначте, коли, де та за яких обставин з'явився аналізований документ, тобто схарактеризуйте історичні умови створення документа, а також стисло узагальніть, про що в ньому йдеться; усе це стисло запишіть у першій частині відповіді;

2) визначте, які результати мало ухвалення документа, які зміни в державі та суспільстві загалом зумовили або могли зумовити впровадження цього документа; сформулюйте значення документа і наслідки реалізації закладених у ньому ідей для історичного процесу;

3) поміркуйте, у чому цінність джерела саме для вас, стисло викладіть ставлення до заходів, передбачених цим документом, до основних ідей, які в цьому документі задекларовано; чи мало ухвалення документа ті наслідки, на які сподівалися його укладачі.

Як працювати з джерелами на практичних заняттях

Новим імпульсом у модернізації роботи з історичним джерелом в сучасних умовах стало запровадження програмою з історії (2012 р.) **практичних занять**, які передбачають насамперед роботу з писемними документами. У дидактиці *практичне заняття* витлумачують як форму навчального заняття, під час якого педагог організовує детальний розгляд учнями окремих теоретичних положень навчального предмета й формує в учнів уміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань⁴⁰. *Практичне заняття* — це форма навчального заняття, де на основі раніше отриманих знань і сформованих умінь школярі розв'язують пізнавальні задачі, презентують результати своєї творчої діяльності чи опановують більш складні пізнавальні вміння вивчення історичного минулого⁴¹.

У сучасній вітчизняній методиці вперше теоретично обґрунтував модель навчання з використанням методу лабораторно-практичних робіт К. Баханов. Тож ідея проведення лабораторно-практичних уроків — саме так дослідник назвав ці, *спеціальні*, уроки, в основу яких покладено роботу з історичними джерелами — бере початок ще від 90-х рр. минулого століття. Втім, попри багато цікавих позитивних характеристик запропонованої моделі, у ті роки вона з різних причин (технологічну громіздкість, невикористованість відповідного документально-навчального матеріалу, брак навчального часу, непоінформованість та недостатню підготовленість учителів, а найголовніше — через те, що її ідеї не було впроваджено в норма-

40) Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 268

41) Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — С. 305.

тивні освітянські документи), не була впроваджена в практику навчання історії в школі.

З ухваленням нової програми з історії (5–9 клас) у 2012 р. спеціальні уроки — практичні заняття—отримали офіційне визнання як окремих структурних складників навчального процесу. Відповідно до вимог програми практичні заняття в курсі історії «є способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел та важливим засобом формування предметних умінь учнів. Кожне із запропонованих практичних занять передбачає переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел. Під час практичного заняття вчитель є консультантом у процесі самостійної роботи учнів, надаючи їм необхідну допомогу залежно від віку та пізнавальних можливостей»⁴².

Оскільки самостійна творчо-пошукова робота з документом приносить очікувані результати тільки тоді, коли її проводимо систематично. Систематичності у використанні історичних джерел можна досягти, якщо від уроку до уроку поступово розширювати межі самостійності в оволодінні вміннями й навичками творчої навчально-дослідницької роботи. На практичних заняттях такі вміння шліфуються, вдосконалюються, набувають передбаченої програмою операційності. До цілей впровадження уроків-практичних занять також варто віднести *прагнення позбутися* шаблонної побудови уроку, що ґрунтується здебільшого на суб'єктно-об'єктному характері відносин між тими, кого навчають, і тим, чого навчаються; на діях репродуктивного характеру, які не передбачають (або майже не передбачають) умов для розвитку творчого потенціалу особистості; на домінуванні монологічної форми навчання, за якої активний учитель і пасивні школярі; на нераціональному розподілі часу, більшу частину якого діє один лише вчитель; на відсутності можливостей для організації самостійної пошукової пізнавальної діяльності тих, кого навчають. Практичні уроки дають змогу змістити акценти в процесі взаємодії вчителя й учнів та учнів між собою, що відкриває перспективу формування таких умінь та навичок, які слугують учням запорукою самостійного здобування знань із різноманітних джерел та творчого їх використання у подальшому навчанні. Фактично, на цих уроках учитель отримує можливість перевірити ступінь компетентності своїх учнів й організувати корекційну роботу.

Про певні труднощі в проведенні практичних занять пише Ю. Малієнко, зазначаючи, що «частина проблем лежить у площині вікових та навчальних можливостей учнів». Методист наголошує, що діти опановують одразу кілька нових, актуальних для кожного уроку навчальних дій: робота в парах (групах), робота з джерелом, самостійні записи в зошиті. І все це

42) Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: 5–9 класи.: Історія. Правознавство. Мистецтво. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2013.

мусять робити в доволі високому темпі, оскільки має ще залишитися час для обов'язкової рефлексії. Тому, — радить Ю. Малієнко, — варто підтримувати й заохочувати учнів на кожному етапі уроку, пам'ятаючи, що навчальні навички, увага й терпіння (не кажучи вже про темперамент) у дітей дуже різні, тому й час на виконання робіт — у кожного свій. Учителю варто мотивувати учнів до активної роботи на уроці можливістю проявити себе в новій діяльності, — резюмує методист⁴³.

У новій програмі з історії для 5–9 класів, затвердженій у 2017 р., зазначено, що *«практичні роботи є обов'язковими для кожного розділу програми. Вони можуть відбуватися в різних формах: як на окремій ланці уроку (для вивчення нового матеріалу, узагальнення, закріплення тощо), так і протягом усього уроку (лабораторно-практичне заняття)»*. Це твердження нової програми потребує уточнення. Під *практичними роботами* розуміють один з різновидів навчальної діяльності учнів⁴⁴. Специфіка історії як навчального предмета передбачає роботу з історичними (писемними та візуальними (зображувальними)) джерелами. Саме історичні джерела сучасна методика визначає найефективнішим засобом формування історичної компетентності школяра. Тож твердження про *обов'язковість* практичних робіт стосується не спорадичної роботи на уроках із фрагментами історичних джерел *«на окремих ланках (етапах) уроку»* (це й так обов'язково мають робити вчителі разом з іншими різновидами робіт — такими, як робота з картою, стрічкою часу, поняттями тощо), а цілісних, самодостатніх уроків з опрацювання першоджерел — практичних занять.

Формувати вміння опрацьовувати історичні джерела та власне працювати з ними ми маємо на всіх уроках, а не тільки на уроках-практичних заняттях. Але на звичайному уроці робота з джерелами — один з видів діяльності, а на практичному — провідний. На цих спеціальних уроках-практичних заняттях школярі мають реальну можливість опрацьовувати *тільки* історичні документи, без «інтерпретації інтерпретаторів», яким є авторський текст підручника, за спеціально випрацьованою методикою, поступово розширювати межі самостійності в оволодінні вміннями й навичками творчої навчально-дослідницької роботи. Ці уроки і метою, і змістом відповідають принципам компетентнісного навчання. Вони дають змогу засвоювати історичний зміст через опрацювання джерела, а не навпаки, як подекуди трапляється із документами на уроках (спочатку навчальний текст / розповідь учителя, а потім, як ілюстрація, джерело). Як слушно зауважила Ю. Малієнко: «Впровадження саме такого виду практичних занять було

43) Малієнко Ю. Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи // Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». — 2013. — №5–6. — С. 42–46.

44) Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 268

кроком назустріч європейським практикам щодо навчання, базованому на історичних джерелах та їх аналізі — source-based approach»⁴⁵.

Практичні заняття, — це повноцінний урок, а не просто розтягнена в часі самостійна робота учнів із фрагментами писемних історичних джерел (або інших джерел). За типологією уроків (за основною дидактичною метою) це — урок формування та вдосконалення предметних умінь.

На практичному занятті у 7–9 класах варто зосереджувати увагу на формуванні та вдосконаленні вміння використовувати писемні документи для отримання історичної інформації, а також на вдосконаленні вміння узагальнювати вивчене, розставляти акценти, обмірковувати, висловлювати власне ставлення до історичних фактів (подій, явищ, процесів) або діячів.

Якими можуть бути основні етапи роботи на практичному занятті?

I етап — підготовчий. Учитель після традиційної перевірки готовності класу до уроку активізує пізнавальну активність учнів. Тут мають бути застосовані прийоми, що сприяють повторенню та узагальненню основних фактів та понять, потрібних для виконання роботи й здатних полегшити сприймання учнями нового матеріалу. На цьому етапі роботу учнів не оцінюємо, створюючи загальне позитивне, доброзичливе емоційне тло для подальшої роботи.

II етап — основний. Цей етап має забезпечити сприймання та осмислення, а також засвоєння нового навчального матеріалу, формування вмінь та навичок. Традиційно його варто розпочинати з мотивації пізнавальної діяльності учнів: оголошення теми й визначення навчальних цілей (очікуваних результатів) уроку та бесіди з учнями на основі конкретних мотиваційних завдань чи запитань. Учитель має звертати увагу на те, що на цьому етапі варто використовувати прийоми, спрямовані на усвідомлення учнями компетентнісних складових навчальних цілей, акцентувати на передбачуваних результатах уроку («На цьому уроці ви навчитеся...»).

Після цього організуємо роботу з вивчення нового навчального матеріалу.

Перший крок II етапу. Сприймання й осмислення. Учні мовчки, ланцюжком, коментовано читають текст задля ознайомлення. При цьому вчитель має застосовувати й інші методичні прийоми, які, на його думку, оптимізують роботу з фрагментом історичного джерела. Учні можна запропонувати 1) визначити мікротеми (про що розповідається) і скласти простий план; 2) скласти план, формулюючи пункти плану як питальні речення; 3) сформулювати за змістом тексту 3–5 запитань; 4) визначити опорні слова, склавши тези або словничок нових понять і термінів; 5) передати зміст кожного абзацу одним (двома, трьома) реченнями; 6) сформулюва-

45) Малієнко Ю. Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи // Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». — 2013. — № 5–6. — С. 42–46.

ти до тексту інші назви: такі, які б передавали зміст тексту, втілювали б його основну думку, були б образними; 7) дібрати один іменник, два прикметники, три дієслова, які б розкривали зміст прочитаного; 8) вибрати з тексту по 2–3 слова — іменники, прикметники, дієслова, доречні в розповіді про історичного діяча чи подію; 9) сформулювати за змістом тексту 3–5 запитань, які починаються словами *Що? Хто? Де? Як? Коли?*, і 1 запитання *Чому?*; 10) скласти словничок нових понять та термінів, ужитих у тексті, усно витлумачити їх; 11) сформулювати відповідь на запитання, винесене в заголовок тощо.

Так, опрацюючи пункт «*Літописні джерела про заснування Києво-Печерського монастиря*» на практичному занятті «Християнська релігія і церква в житті давньоруського суспільства» (Історія України. 7 клас) для осмислення змісту використаємо **прийом маркування тексту**. Оскільки літописний текст про заснування Києво-Печерського монастиря цікавий у двох аспектах: перебігом подій (як відбувалося заснування і розбудова обителі) та наявністю слів-термінів з церковного життя, то для з'ясування першого аспекту підкреслюватимемо відповідні словосполучення в тексті однією рисою, а для другого — двома (слова-терміни).

Підкреслені однією рисою словосполучення, які стосуються перебігу подій заснування монастиря, учні можуть оформити як логічний ланцюжок: «*знайшовся чоловік з Любеча*» → «*намір у землю Грецьку іти і монастирі подивитися*» → «*подався на Святу Гору (Афон)*» → «*побачив монастирі і возлюбив чернецтво*» → «*постриг його і нарік його ім'ям Антоній*» → «*прийшов до Києва*» → «*Іларіон викопав був печеру, і возлюбив місце се*» → «*став він жити тут*» → «*згуртувалася братія*» → «*хочу в іншу гору сісти один*» → «*братії умножилося*» → «*задумали вони поставити монастир зовні печери*» → «*І прийшов ігумен і братія до Антонія*» → «*І повелів їм Антоній*».

Слова, підкреслені два рази (1. *митрополит*, 2. *єпископи*, 3. *ігумен*, 4. *ченці* (*чернецтво*), 5. *церква*, 6. *монастирі*, 7. *молитва*), стануть у пригоді для виконання завдання з підручника: до тлумачень дібрати відповідні терміни, які літописець використовував для опису подій.

Опрацювання пункту про роль торгівлі в буденному житті та взаємовідносинах населення України в 14 — на початку 16 ст. (практичне заняття «Етнічний склад населення українських земель та повсякденне життя (Історія України. 7 клас) радимо організувати в групах, використовуючи **прийом «Коментатори»**. Учні в групах мають прочитати текст, застосувавши до нього кольорову розмітку за певними критеріями / напрямками та прокоментувати його за цими критеріями: 1) добір фактів, які свідчать про торговельні шляхи; 2) добір фактів про крам, який продавався на українських ринках та зиск мешканців міст; 3) добір фактів про взаємодію етносів та культур.

Для письмової фіксації результатів можна скористатися відповідною таблицею. Роботу в групах завершує презентація праці груп в загальному колі.

Другий крок II етапу. Засвоєння. У парах, групах чи колективно учні під керівництвом учителя обмірковують відповіді на запитання до прочитаного пункту та опрацюють ілюстрації (якщо вони є).

Третій крок II етапу. Формування та вдосконалення вмінь. Учні індивідуально виконують завдання в рубриці «Працюймо самостійно» й презентують результати своєї самостійної роботи класові. Учитель має звертати увагу школярів на те, що вони можуть лаконічно фіксувати результати — відповіді на запропоновані завдання варто будувати так, щоб вони не передбачали розлогих висловлень. Письмове виконання завдань дає змогу об'єктивніше оцінити навчальні досягнення учнів на уроці.

Варто зауважити, що цей останній крок може бути проведений і після опрацювання всього навчального матеріалу параграфу, тим більше, що в багатьох випадках індивідуальне виконання завдань у рубриці «Працюймо самостійно» має сенс лише після опрацювання всіх пунктів.

Наприклад, виконуючи завдання у рубриці «Працюймо самостійно» під час практичного заняття «Історичні джерела про князя Святослава та його походи» (Історія України. 7 клас), школярі за наведеним у підручнику алгоритмом готують стислі розповіді про князя-воїна за усіма пунктами (фрагментами джерел) параграфу: *За оцінками сучасників князь Святослав був (який)..., про що свідчить його характеристика літописцем:...*

Наприклад: мужній, сміливий — *«тож не втечемо, а станемо кріпко, і я перед вами піду», «ходячи, яко пардус»;* войовничий — *«і принесли йому меч, і він, узявши, став любуватися ним, і хвалити, і дякувати цесареві», «багато воєн він чинив»;* рішучий, такий, що шукає воєнну здобич та пригоди — *«і посилав він до інших земель послів, кажучи: «Хочу на вас іти»»;* витривалий і невибагливий — *«возів же за собою він не возив, ні казана не брав, ні м'яса не варив, але, потонку нарізавши... на вуглях спікши, це він їв»;* такий, що цінує дружбу та військову честь — *«переїздив через ріку в човні і, сидячи за веслом, гріб разом з іншими без ніякої різниці», «одяг на ньому був білий, нічим, крім чистоти, від інших не відмінний»;* честолюбний та сильний духом — *«не осоромимо землі Руської, а ляжемо кістками тут, бо ж мертвий сорому не зазнає», «якщо ж побіжимо ми, — то сором нам»;* запальний — *«якщо моя голова ляже, — тоді самі подумайте про себе»;* нерозважливий, авантюрний — *«ти, княже, чужої землі шукаєш і дбаєш про неї, а свою полишив...»;* зарозумілий — *«не любо мені є в Києві жити. Хочу жити я в Переяславці на Дунаї...».*

Завершальний етап. Систематизація, узагальнення вивченого на уроці. Контроль навчальних досягнень. Підведення підсумків уроку. Рефлексія. Після повідомлення-презентації результатів індивідуальної роботи учнів переходимо до контролю навчальних досягнень, широкого узагальнення, що передбачає висловлення міркувань про провідні ідеї уроку, та найяскравіших «вражень від уроку». На цьому етапі підводимо підсумки уроку, роблячи акцент на досягнутих результатах («Сьогодні на уроці я навчився/лася...»).

Наприклад, під час *практичного заняття* «Історичні джерела про князя Святослава та його походи» (Історія України. 7 клас) навчальний матеріал на цьому етапі надається для проведення різноманітних експрес-вправ та ігор-вікторин: «Виправ помилку», «Доповніть речення», «Проілюструйте твердження прикладом».

Учні, узагальнюючи вивчене, висловлюють міркування про роль Святослава в історії Київської Русі. Варто звернути увагу не тільки на зовнішньополітичну активність князя, його прагнення зміцнити позиції Київської Русі в Європі, а й негативні наслідки його загарбницьких походів, які приносили Русі більше втрат, аніж здобутків. Для підведення підсумків уроку можна використати методичний **прийом «Обери позицію»**. Учням пропонуємо тему для обговорення — «Князь Святослав — правитель, який зробив більше шкоди для держави, ніж користі».

Стосовно контролю навчальних досягнень учнів на цьому етапі уроку треба зазначити, що в ідеальному варіанті він має бути спрямований на перевірку визначених на початку уроку навчальних цілей. Тож якщо зазначено, що на уроці учні мають навчитися *визначати...*, *характеризувати...*, *описувати...*, *порівнювати...* тощо, то добираємо такі завдання та запитання, які спрямовані на перевірку саме цих умінь.

Плануючи проведення уроків-практичних занять, учитель має пам'ятати, що самостійна творчо-пошукова робота з документом приносить очікувані результати тільки тоді, коли її проводити систематично. Системності у використанні історичних джерел можна досягти, якщо від уроку до уроку поступово розширювати межі самостійності учнів в оволодінні вміннями й навичками творчої навчально-дослідницької роботи. На практичних заняттях такі вміння шліфуються, вдосконалюються, набувають передбаченої програмою операційності.

3.5. Як розвинути в учнів ставлення та аксіологічні уміння

Що таке ставлення особистості

Ставлення як компонент навчальних результатів учнів декларований у всіх навчальних програмах останніх років. Проте водночас він є найменш розробленим з точки зору теорії і методики його розвитку в учнів різного віку. Тому почнемо з визначення самого поняття ставлення. З психологічної точки зору ставлення — це сформована на основі переконань стійка позитивна чи негативна оцінка особою об'єктів матеріального чи духовного світу. Це почуття, які особа відчуває до об'єкту, і які спрямовують її поведінку. Основу такого почуття становлять ті чи інші уявлення людини про цінності суспільного буття, її іноді неусвідомлені переконання й погляди, а також конкретні пристрасті та інтереси, що поділяються людиною. Часто в житті ставлення формуються інтуїтивно або на основі уявлень і ідей, цінностей, які поділяє людина.

Загальний психолого-педагогічний механізм формування цінностей базується на розумінні цінності як позитивної чи негативної значущості об'єктів оточуючого та внутрішнього світу для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається їх залученням у сферу людської діяльності, інтересів, потреб, соціальних відносин.

Будь-яке суспільство має свою систему цінностей, що притаманні конкретній епісі його розвитку, конкретній спільноті: людству у цілому, окремій цивілізації, народу, населенню регіону, етнічній чи соціальній групі тощо. Якщо звернутись до фундаментальних базових цінностей демократичного суспільства, то ними є: людина, її життя, її природні права і свободи тощо. Пов'язані з ними так звані інструментальні похідні цінності, тобто такі, які забезпечують існування і функціонування демократичного суспільства: народовладдя, верховенство права, багатопартійність, толерантність, свобода слова та ін.

Носієм цінностей будь-якого суспільства є особистість. Особистісні цінності формуються шляхом інтеріоризації (переходу у внутрішній план, «привласнення») цінностей суспільства. Поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо.

Психологічні дослідження дозволяють у самому загальному вигляді змоделювати механізм інтеріоризації цінностей. Під впливом «викликів» зовнішнього світу і власних потреб особистості в неї формуються мотиви, стимули, які особистість усвідомлює у вигляді різноманітних інтересів до об'єктів оточуючої дійсності, інших людей, свого внутрішнього світу. Стійкий розвинений інтерес сприяє формуванню певної спрямованості особистості, її часто пов'язують (дехто з психологів навіть ототожнює) з психологічною установкою на певну діяльність, спосіб реагування, готовністю до поведінки тощо. Наявність установки особистості сприяє виникненню у неї емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів реальності (подобається-не подобається, важливо-не важливо і т.п.). Таким чином, той чи інший об'єкт (матеріальна річ, явище, риса характеру людини тощо) набувають у свідомості людини статусу цінності (меншої чи більшої вартості). Цей процес передбачає ще декілька наступних ланок (ціннісні орієнтації, переконання, ідеали та ін.) і завершується утворенням у людини певних відносно стійких моделей поведінки й діяльності. Відобразимо ці міркування схемою, розуміючи, що стрілками відбито динамічно існуючі постійні зв'язки між елементами процесу, що знаходяться у постійному русі, змінах та збагаченні (рис. 2).

Розуміння способу виникнення ставлень особистості на основі інтеріоризації нею суспільних цінностей дозволяє, по-перше, ще раз упевнитись у важливості педагогічного впливу на цей процес з метою створити умови для виникнення у дітей бажаних для суспільства моделей поведінки і діяль-

ності, а по-друге, визначити деякі дидактичні підходи формування цінностей у процесі навчання різних предметів, зокрема історії.

Будь-яка освітня система, що спрямована на формування цінностей особистості повинна будувати процес навчання з урахуванням цього психологічного механізму. Функціонування цього механізму у процесі навчання забезпечується двома шляхами: через зміст навчання (за умови забезпечення його якісного засвоєння учнями) та відповідну його організацію (технологію).

Переходячи безпосередньо до навчання історії зауважимо, що для формування в учнів, наприклад, громадянських демократичних ставлень і цінностей у зміст освіти мають бути включені сюжети, що розкривають такі цінності (наприклад, у вигляді інформації про Козацьку державу та її устрій, Конституцію Пилипа Орлика, «Декларацію прав людини і громадянина» або «Декларацію про незалежність США» та ін.), а відбір та структурування всього змісту курсів повинні проводитись з урахуванням психологічного механізму формування ставлень особистості (тобто учням треба надавати факти про те, якими були потреби, мотиви, інтереси людей, які створили такі цінності і прагнули втілити їх у життя, як вони ставились до світу і як діяли в конкретному часі та просторі).



Рис. 2. Процес формування цінностей особистості та місце в ньому ставлень

Такі підходи обумовлюють загальні вимоги до змісту історичної освіти та технологій навчання, що можна відобразити схемою (Рис. 3).

Отже зміст курсів з історії повинен бути *цілісним, системним*, тобто розкривати історичний процес у цілісності, взаємозв'язку та протиріччях розвитку природної та соціоантропокультурної (людської, суспільної) його складової. Людина живе у конкретних умовах, що складаються під впливом природних, культурних, політичних, економічних, соціальних чинників, які в сукупності породжують відповідний спосіб її життя в конкретну епоху та в конкретному регіоні світу. Саме спосіб життя людини в історичному часі і просторі має виступати системостворюючим елементом при напрацюванні тексту підручника або побудові матеріалу уроку.

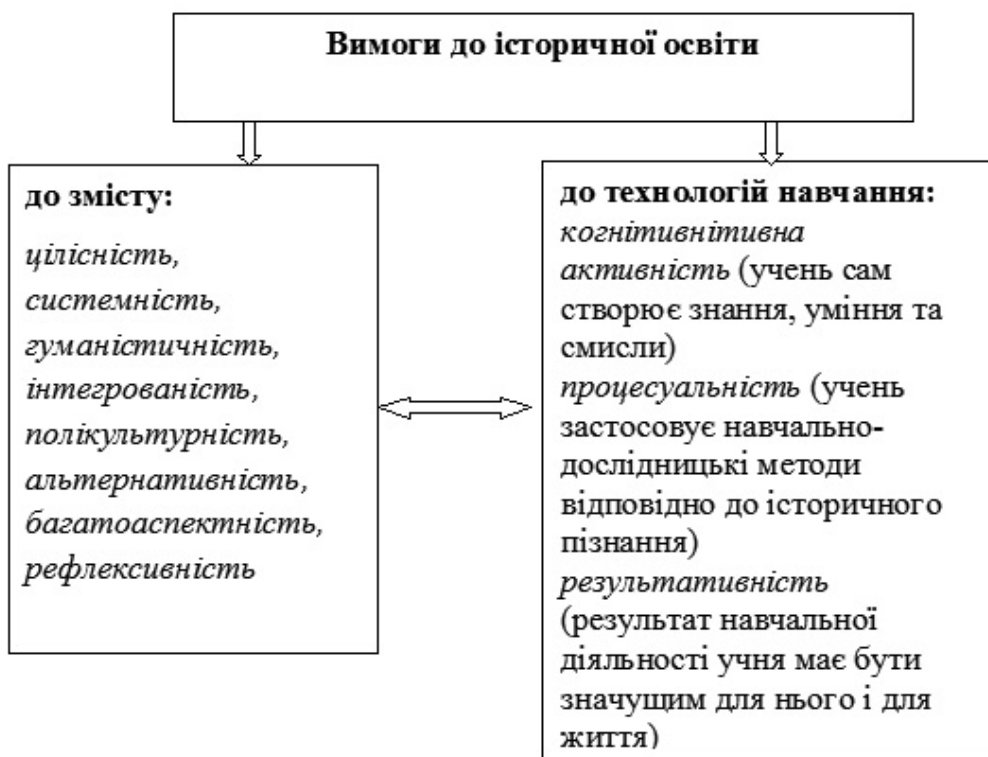


Рис. 3 Загальні вимоги до змісту історичної освіти та технологій навчання, що забезпечують формування ставлень учнів

Зміст історичних курсів може бути тільки *гуманістичним*, що вимагає показувати історію людства, окремих народів через долю пересічної людини й видатної постаті, оскільки людина є творцем, суб'єктом і відповідно основною діючою особою історії. Треба розкривати у шкільних історичних курсах сутність й значення гуманістичних цінностей та традицій різних

народів світу і створювати гуманітарно-історичну картину світу на підставі і за допомогою вивчення різноманітних образів та картин життя людей минулого.

Зміст має бути *інтегрованим* тобто історичні курси повинні розбудовуватись на основі і з врахуванням тісного зв'язку між окремими історичними курсами та у широкому синтезі із суміжними соціально-гуманітарними дисциплінами, оскільки вивчення процесу соціогенезу в школі відбувається і на уроках з інших предметів.

Історичний зміст має бути *полікультурним*, тобто розкривати духовну та культурну спадщину, історико-культурні традиції народів і цивілізацій, їх розвиток, взаємозбагачення, багатовимірність духовного і культурного простору минулого та сучасності через діалог культур. Якщо звернутись до викладу теми «Післявоєнна відбудова України» у названому підручнику, то уривок тексту з питання «Відбудова промисловості та життя міського населення», зможе допомогти нам проілюструвати цю вимогу.

Дуже важливою вимогою до змісту шкільної історії є *багатоаспектність і альтернативність*. Відбір змісту має здійснюватись із застосуванням різних підходів до пізнання й пояснення історичного процесу — цивілізаційного, культурологічного, регіонального, стадіального, формаційного тощо, які можуть взаємодоповнювати один одного в залежності від характеру і особливостей історичного явища, процесу, що підлягають аналізу та вивченню. Наприклад, явища економічного життя та його взаємозв'язок із соціальним як чинник виникнення того чи іншого повстання, війни, революції можуть бути пояснені та ідентифіковані, виходячи з формаційного підходу. У тих історичних сюжетах, де ми потребуємо пояснення тенденцій історичного руху, розвитку цивілізацій необхідним є застосування цивілізаційного та культурологічного підходів. Під час аналізу явищ духовного життя важливо крім культурологічного підходу використовувати аксіологічний та ін. Тільки таким чином може бути створена цілісна, більш об'єктивна та логічна картина історичного процесу в часі та просторі, яка збалансовано поєднує економічне, політичне, культурне та духовне життя людства.

Цілісний історичний процес має розкриватись також через різнопланові картини повсякденного життя різних верств та груп населення (етнічних меншин, жінок, мешканців міст і сіл, емігрантів, робітників, чиновників тощо).

Нарешті *альтернативність* змісту повинна бути представлена на уроках різними, зокрема протилежними, суперечливими точками зору, поглядами, оцінками безпосередніх учасників, спостерігачів, дослідників певних історичних подій, явищ, процесів.

Вимогою до сучасного змісту історичної освіти є його *рефлексивність*. (рефлексія — від лат. повернення назад — самоаналіз, самоспостереження,

повернення людиною процесу пізнання на саму себе, на власну діяльність і духовний світ, дослідження нею власного процесу пізнання та перетворення світу). Сьогодні більшість фахівців з процесу навчання стверджують обов'язковість рефлексії як етапу навчання. Щодо історії, то як галузь знання, вона може розглядатись як спосіб рефлексії людством свого життєвого досвіду, а отже засвоєння учнями такого досвіду сприяє підвищенню рівня їх поінформованості про способи ефективного реагування на відповідні зовнішні виклики суспільства. Опанування такої інформації впливає на формування в дітей власних моделей поведінки та діяльності у відповідності до ситуації.

Тому для вчителя та автора підручника вимога рефлексивності історії є обов'язковою у двох аспектах. По-перше, зміст навчального матеріалу повинен містити сюжети, які відбивають історичний досвід поведінки та діяльності окремих людей, народів і людства у цілому в ту чи іншу епоху, у конкретному регіоні за тих чи інших обставин. По-друге, рефлексивність *змісту* має створювати умови для усвідомлення учнями способів та результатів власної пізнавальної діяльності у процесі засвоєння суспільних явищ минулого. Так, результати пізнавальної діяльності учнів не будуть якісними, якщо основний засіб навчання — підручник своїм змістом не створює умов для усвідомлення школярами відповідної інформації, досвіду відомих способів дій, творчої та емоційно-ціннісної діяльності.

Виходячи з таких міркувань щодо рефлексивності змісту, необхідним є новий підхід до формулювання завдань для роботи учнів над текстом кожного параграфу підручника. Вся система завдань уроку має бути орієнтована, з одного боку, на усвідомлення учнем інформації (за принципом «історія — вчителька життя»), а з іншого — на послідовну рефлексію ним застосовуваних способів пізнавальної діяльності.

Яку роль відіграють уміння оцінювати інтерпретації у розвитку аксіологічних умінь і ставлень учнів у навчанні історії

Ставлення учнів до історичних фактів (явищ, подій, діяльності людей) є основою для формування аксіологічних умінь, які у сукупності забезпечують здатність учня *формулювати версії (інтерпретації) й оцінки історичного розвитку*.

Формуючи ставлення варто пам'ятати, що потрібно на уроці забезпечити три взаємозв'язаних компоненти структури ставлення людини до чогось (когось): 1) пізнавальний — знання і переконання учня з приводу того чи іншого компоненту історичного знання (факту чи історичним відомостям, що містяться у джерелі); 2) емоційний — почуття або емоційні реакції, які відчуває учень до цього об'єкту історичного пізнання (відданість, неприязнь, ворожість, симпатія, натхнення, схвалення, зацікавленість тощо); 3) процесуально-поведінковий — здатність учня висловити аргументовану оцінку,

власну позицію щодо об'єкту, що буде підставою (мотивом) для відповідної поведінки (характеру поведінки з ким-, чимось) учня в реальному житті. Останній забезпечується інструментарієм спеціальних аксіологічних умінь.

Серед аксіологічних умінь виокремлюємо такі уміння як:

- оцінювати різні інтерпретації і думки щодо історичних подій і явищ;
- порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти минулого та діяльність історичних осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей, з позиції загальнолюдських та національних цінностей;
- виявляти протиріччя в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб й оцінювати їхню роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку;

Ці уміння є вкрай актуальними насамперед у зв'язку з тим, що історія як наука не відноситься до числа абсолютно точних, раціональних, безпристрасно об'єктивних. Хоча автори шкільних програм, підручників, вчителі історії мають орієнтуватись на те, щоб уникати як схованих, так і явних оцінних суджень, але не завжди ці вимоги дотримуються. Іноді ми стикаємось не лише з політизованістю тих чи інших підходів до історичних подій, а й прямим перенесенням у минуле сучасних і особистісних підходів, що є неприпустимим.

Однак природа упередженості, необ'єктивності, перекручування історичного минулого складніше і багатогранніше, ніж це може здаватися на перший погляд. Іноді в історичних текстах (навіть у підручниках) ми стикаємось з інтерпретаціями історії, коли автори описують, зображують реальність, порушуючи баланс підходів і виражаючи власну (упереджену) точку зору. Вона може бути наслідком позиції самого автора чи джерела, чи походити від критерію, використовованого при доборі джерел. Такі упередження можуть носити навмисний характер чи допускатися несвідомо. У зв'язку з тим, виникає питання: чи можуть взагалі джерела і принципи добору фактів бути безпристрасними?

Окрім того, у трактовці історичної реальності ми можемо зустрітись із певними упередженнями, пересудами, що характеризують емоційний склад розуму, коли людина, висловлює думки, незалежно від реальності, очевидності, заперечуючи, ігноруючи або замовчуючи її. Це також може бути навмисним або несвідомим. Так, історичний контекст може бути розгорнутий об'єктивно, але його добір (формування) носитиме упереджений характер.

Пристрасті, упередження і пересуди часто пов'язують ще з одним поняттям — ідеологічної спрямованості — індоктринацією⁴⁶. Під нею розу-

46) Индоктринация общества — це наповнення свідомості широких мас населення вигідним для правлячого прошарку змістом у формі переконань, образів, установок і стереотипів. Часто замінює відкриту пропаганду і потребує більш тонких засобів маніпулювання свідомістю.

міють процес за допомогою якого люди намагаються переконати інших, схилити їх до прийняття певних ідей і відносин, замовчуючи відомі факти, подаючи їх вибірково, навмисно підкреслюючи, виділяючи окремі аспекти минулого. Отже, індоктринація — це спроба впровадити чи увічнити передсуди за рахунок використання упереджених джерел.

Різні підручники та посібники, які існують сьогодні в освітньому просторі України, поєднуючись з власними поглядами вчителів різних поколінь, також часто створюють у свідомості учнів авторські достатньо суб'єктивні версії минулого. Інколи вони значно відрізняються одна від одної. Якщо додати до цього притаманне інколи вчителям бажання дати «останню» відповідь на всі питання, то результатом такого навчання є скоріше створення на тлі історії певних міфів та легенд, які стають надбанням учнів і формують у них стереотипізоване негнучке мислення, історичні «штампи» та забобони.

Іншим аспектом цього питання є проблема впливу на учнів різних інтерпретацій, тлумачень, трактувань історичних подій і процесів, з якими вони стикаються на сторінках преси, в кіно або на телебаченні чи в комп'ютерних іграх. Наприклад, останнім часом інформація про цікаві та яскраві події минулого, в центрі яких завжди знаходяться мужні та цікаві постаті героїв та чарівних героїнь, доходить до учнів з історичних фільмів, а особливо з комп'ютерних ігор. Зрозуміло, що така інформація часто немає нічого спільного з історичною правдою, а є інтерпретацією, версією авторів фільму чи гри, яка підкоряється законам видовища як особливого жанру відображення реальності. Історичні образи, закріплені таким шляхом у свідомості учнів не тільки є дуже далекими від історичної реальності, але й упередженими. Накладаючись у дітей на певні історичні уявлення про минуле, які вони отримали (або не отримали) на уроках історії, ця версія подій може сприйматись як об'єктивна, науково історична.

Як формувати в учнів у навчальному процесі аксіологічні вміння і ставлення

Саме з вищевикладених позицій можна говорити про те, як формувати в учнів у навчальному процесі аксіологічні вміння і ставлення, що допоможуть їм вберегтись від навіювання певних пристрастей, упереджень і пересудів, притаманних сучасним підручникам з історії та іншим засобам навчання. На основі умінь аналізувати та оцінювати різні інтерпретації історичного процесу, критично ставитись до них можемо допомогти дітям усвідомити, що історія не завжди є об'єктивною, що не існує єдиної істини щодо минулого, надає можливість посісти власну позицію, виробити свій погляд щодо історичних фактів і свідчень.

Щоб запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, недостатньо тільки навчити їх досліджувати джерела. Важливим є також розвиток вмінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію

минулого, що міститься в будь-якому джерелі. Робота з розвитку таких умінь має бути закладена в середину історичного матеріалу в межах програми і конкретного уроку.

Термін «інтерпретація» може розглядатись як тотожний поняттям «тлумачення», «трактування», певна версія історичних подій. Історик завжди є не безпосереднім свідком, а інтерпретатором минулої реальності. Достовірність тієї чи іншої інтерпретації залежить від того, скільки і яких джерел вивчено, чи вірно визначені поняття, що розкривають сутність явищ, чи простежені зв'язки, залежності, стосунки між окремими подіями, явищами, процесами тощо. До того ж інтерпретацією минулого займаються не тільки фахівці-історики, а й письменники, популяризатори і просто сучасники тих чи інших подій. Отже, різні інтерпретатори по-різному підходять до завдань та змісту історії, але достовірність інтерпретації не завжди можна пов'язати з її типом. В навчанні історії можна виділити такі типи інтерпретації:

- науково-історична (археологічна). Прикладами такої інтерпретації є книги і статті, написані професійними істориками, наукові доповіді, лекції;
- освітня (шкільна або вузівська). До такого типу відносяться підручники (посібники), фонди музеїв, кіно (ТБ) — документи, наочні посібники (картини, портрети тощо);
- художня — це романи, художні (ТБ) фільми, драматургія;
- популярна історія — фольклорні твори про минуле, нариси, розповіді тощо;
- персональна — мемуари, спогади.

Кожен з перехованих видів інтерпретацій є більш чи менш суб'єктивним. Тому, працюючи з будь-яким текстом, джерелом, вчитель повинен пояснювати і демонструвати учням цю суб'єктивність, а учні повинні її знаходити ідентифікувати і розуміти.

Основними принципами, які треба мати на увазі, коли підходимо до аналізу фактів можуть такі положення:

- історичні інтерпретації завжди незавершені (тобто автори зосереджують увагу тільки на тому, що їм цікаво, пропускаючи, замовчуючи інше);
- вони завжди поєднують докази (доведені факти) і витвори авторської уяви, тобто загальним правилом «написання історії» є: історію частково «знаходимо» у джерелах — частково уявляємо;
- на інтерпретацію завжди впливають турботи, потреби і питання сьогодення, які забарвлюють погляд автора на минуле;

- на тлумачення, трактування минулого завжди впливає власний досвід, знання та погляди, пристрасті та передсуди того, хто описує.

Разом з тим, оскільки вчителі і учні завжди працюють з інтерпретаціями історичного процесу, насамперед в підручниках, а також, опрацьовуючи під час уроку ті чи інші джерела і засоби навчання, треба визначити основні підходи до відбору, які саме інтерпретації треба вивчати. Ключовим питанням при цьому буде не «правильність» тієї чи іншої інтерпретації, а те які факти, докази і яким чином використав інтерпретатор. Наприклад, інтерпретація археологів спирається на дані розкопок, інтерпретація автора підручника — на збалансований розгляд позицій, точок зору всіх сторін, які задіяні в суспільному конфлікті; інтерпретація авторів художнього твору обумовлена розвитком сюжету фільму і може не відповідати реальним історичним подіям.

Таким чином, працюючи з учнями, над навичками аналізу та оцінки інтерпретацій треба пам'ятати:

- в інтерпретації завжди комбінуються, поєднуються факт, думка автора і авторська уява, адже треба вчити учнів відрізняти ці елементи один від одного;
- будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки, якщо спирається на докази, факти;
- відмінність в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу тощо у різних авторів може пояснюватись метою викладення, призначенням певній аудиторії та (або) особистістю автора;
- академічна історія є не більш об'єктивною ніж популярна.

Безумовно, коли ми розкриваємо перед учнями на конкретних прикладах «механізми» та способи інтерпретування, привчаємо їх до думки про суб'єктивність будь-якого погляду на історію, головною небезпекою стає формування в них певного нігілізму по відношенню до історичної науки та історичної правди взагалі. Така небезпека є реальною і потребує обережного ставлення, насамперед розвитку умінь школярів відрізняти думку від факту. Крім того, існує вірогідність, що учні будуть надавати всім точкам зору рівного значення, як тим, які базуються на фактах, так і тим, які їм суперечать.

Вчителі, які замислюються над цими питаннями, інколи приходять до висновку, що навчати учнів аналізувати та критично осмислювати історичні інтерпретації дуже складно, оскільки незрозуміло: яким саме інтерпретаціям ми мусимо навчати школярів та якою є методика такого навчання. Окрім того, частина вчителів має сумніви, чи здатні учні зрозуміти такі «дорослі» речі, чи не буде ознайомлення з багатоаспектністю розуміння історичного процесу

заплутувати їх? Нарешті доводом «проти» є також розповсюджена думка, що розвиток критичного мислення та аналізу інтерпретацій потребує багато додаткового часу.

Якими ж можуть бути загальні методичні підходи до організації роботи учнів над уміннями аналізувати інтерпретації історії та самим створювати власну інтерпретацію, на основі фактів і джерел?

Серед них треба зауважити насамперед на тому, що аналіз учнями інтерпретацій є ефективним тільки за умови, коли він є органічною частиною більш широкого вивчення теми, розділу матеріалу. Іншими словами, учні потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій, перед тим як вони почнуть працювати з інтерпретаціями. Наприклад, опрацювання декількох оцінок однієї події чи постаті може бути завершальним моментом вивчення теми і виглядати як порівняння.

Учнів треба навчити опрацьовувати широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, фонди музеїв, фільми, дані народного фольклору тощо. Тому звернення учителя до інтерпретації минулого, добре відомої їм з фільмів, художньої літератури зацікавлює учнів, зосереджує увагу на вивченні теми і сприяє розвитку відповідних умінь учнів.

Як навчати учнів відрізнати думку від факту

У процесі роботи з історичними інтерпретаціями потрібно навчати учнів відрізнати факти від думок, виходячи з того, що факт — це дійсна, невигадана подія, дійсне явище; те, що сталося, відбулося насправді. Передавати факти означає реально відображати фрагменти дійсності. Будь-який факт можна перевірити, тобто встановити, є він істинним чи хибним. Науково встановлений факт — основа науки, його визнають як дане, як беззаперечну істину (одне зі значень слова «факт» — «істинне знання»), у той час як пояснення фактів, ставлення до них, оцінювання їхньої ролі може бути різним.

Думка — це судження про щось, висловлення, ставлення до чогось, оціночна інформація, недоступна для безпосередньої перевірки. Вона може відбивати перевагу, схвалення/несхвалення, оцінку, яку певна людина дала на підставі знання конкретних фактів. Або ж не опираючись на таке знання. Думка в тексті часто трапляється у вигляді коментарю, інтерпретації. Якщо думка висловлюється відкрито, то супроводжується словами: *думаю, що...; здається...; стверджую, що...; упевнений, що...; мені здається...; вважаю, що...; передбачаю, що...* або іншими близькими зазначеним за смыслом словосполученнями. Але вона може бути і прихована автором.

На відміну від завжди об'єктивного, нейтрального факту, суб'єктивну думку можемо розглядати як цінну чи непотрібну, поверхову чи глибоку, обґрунтовану чи необґрунтовану, переконливу чи суперечливу, прогресив-

ну чи реакційну. Потрібно чітко відокремлювати факти від думок. Учні-ві тут завжди допоможуть слова-маркери, які визначають думку (оцінку), з якою він може погоджуватись або не погоджуватись: «висока ймовірність», «правдоподібно», «не дуже ймовірно», «наверяд чи можливо», «час-то», «зазвичай», «вряди-годи», «це викликає в мене сумнів», «я підозрюю», «більшість», «багато хто», «дехто».

Залучення учнів до створення ними власних інтерпретацій історії може бути дуже корисним шляхом розуміння ними загальних підходів до того, як і чому з'являються історичні інтерпретації. Прикладом можуть бути такі завдання (їх можна пропонувати на будь-якому історичному матеріалі, починаючи з віку учнів 12–13 років).

1) Рекламна кампанія

Ви є фахівцем туристського бізнесу. Ваша компанія намагається створити новий туристський маршрут по старовинному українському місту Умань. Для того, щоб забезпечити приток туристів, вам треба розробити рекламну листівку, яка розрахована на людей, яких бажаєте зацікавити. Перед тим, як починати працювати над текстом листівки:

- а) ознайомтесь з основними подіями історії міста та описом пам'яток;
- б) вирішіть, на кого розрахована ваша листівка: на молодь, на батьків, які відвідують місто разом з дітьми; на людей середнього віку, які подорожують наодинці тощо.

Вирішіть також, який образ міста ви будете створювати: спокійний? Таємничий? Запрошуючий? Збуджуючий? Романтичний? Чи якийсь інший?

Оберіть з запропонованих вам фотографій історичних пам'яток міста тільки дві фотографії, які ви можете вмістити в текст.

Використовуйте слова, що відображають вашу почуття, коли уявляєте собі таку подорож, але будьте лаконічними і зрозумілими, пам'ятайте, що рекламна листівка складається з декількох речень.

2) Створюємо музейну експозицію

Ви — працівники місцевого історичного музею. Вашим завданням є підготувати фотографії, що відображають історію Вашого міста на початку ХХ ст. Вони будуть вміщені в загальноукраїнське видання, тому вам доручили відібрати тільки 5 фотографій. Але вони повинні відбити всі сторони суспільного життя, якомога повніше, і продемонструвати особливості вашої місцевої історії в цей період у порівнянні з іншими регіонами України.

Ви маєте також придумати текст, який буде супроводжувати Ваші фотографії.

Аналіз різних інтерпретацій подій може бути і основою для написання учнями творчих робіт. Учні можуть виконувати творчі роботи з аналізу інтерпретацій минулого у вигляді есе, тобто короткої письмової роботи, яка висвітлює власну позицію учня відносно спірного дискусійного питання.

Треба зауважити, що школярі можуть аналізувати та оцінювати інтерпретацію тільки з точки зору того, наскільки вона відповідає фактам, іншим джерелам знань, але вчитель не повинен підштовхувати їхні висновки, нав'язувати їм певні думки та погляди.

В результаті такої роботи на уроках в учнів має скластись уявлення, що:

- в сучасному світі ми часто зустрічаємося з інтерпретаціями минулого в засобах масової інформації, в фільмах, театральних виставах, академічних дослідженнях, шкільних посібниках, романах, музеях, картинах, народній творчості;
- нема ніякої ієрархії «правдивості» інтерпретацій (будь-яка з них не є більш правдивою, тільки тому, наприклад, що це праця історика-фахівця) і кожна з них має право на існування;
- інтерпретації минулого відрізняються одна від одної з багатьох причин: мети, доступності для автора доказів і фактів, призначення для певної аудиторії читачів, відповідності поглядам і симпатіям автора, соціальному «замовленню» певної країни, епохи, соціальної групи тощо;
- інтерпретації мають історичну цінність тільки в залежності від того, наскільки вони аргументовані;
- кваліфіковано аналізувати інтерпретацію можна лише за умови знання історичного контексту подій, яких вона стосується, та розуміння понять (слів), що автор використовує у своєму тексті.

Ще одним аспектом аксіологічних умінь учнів є уміння оцінювати історичні події, факти, риси або характеристики, а також інформацію, ідеї, теорії для того, щоб визначити їх важливість, корисність, цінність або значення. та формулювати оцінні судження.

У процесі оцінювання (напрацювання оцінки) людина формує судження стосовно того, що (або хто) оцінюється. Формулювання оцінного судження — один з найбільш складних рівнів мислення, що базується на як результат розуміння, аналізу і синтезу. Таке судження ґрунтується на чітких критеріях⁴⁷: внутрішніх (наприклад, продиктованих структурою самого об'єкту оцінювання чи логікою його розвитку) або зовнішніх (наприклад таких, що походять з мети нашого оцінювання) і може містити кількісні та якісні характеристики об'єкту. Критерії оцінювання можуть визначатись самою людиною або пропонуватись їй ззовні.

Коли критерії оцінювання визначено (наприклад, «який з документів є більш достовірним щодо описуваних подій»), їх можна перенести їх на будь-який об'єкт оцінювання. Якщо критерії не визначено, то до початку оцінювання їх необхідно створити.

47) Критерій (гр. *kriterion*— ознака для судження) — ознака, підстава, міра оцінювання чогось.

Таким чином, для оцінювання необхідно вміти:

- порівнювати оцінювані об'єкти за визначеними критеріями. У цьому випадку інструментом оцінювання є порівняння. Порівняти щось за критеріями — це і означає оцінити, тобто дати відповідь на запитання: «Чи відповідає...?», «Наскільки відповідає: повністю, частково, недостатньо тощо?»
- на основі чітких критеріїв визначати власне ставлення (позицію) щодо об'єкту оцінювання (хороший — поганий, корисний — некорисний тощо) та пояснювати, обґрунтовувати свою точку зору, захищати її.

Як вчимо учнів працювати із суперечливими, контроверсійними і вразливими питаннями

Складності у формуванні ставлень учнів пов'язані із наявністю в курсах історії великої кількості питань. Оскільки в історичному пізнанні переплітаються інтереси різних народів і різних ідеологій, протилежність оцінок — звичайна річ у наукових колах. Ретельно дотримуючись усіх правил емпіричного історичного дослідження, науковці закономірно приходять до висновків, які часто не є однозначними й незаперечними серед фахівців. Такі висновки та оцінки називають *дискусійними, суперечливими, контроверсійними*⁴⁸.

Наприклад, за такого трактування до кола дискусійних потрапляють чи не всі питання середньовічної історії України. Це і проблема періодизації (зокрема, хронологічні межі Київської Русі, княжої доби загалом, початок литовсько-польської доби), і походження української мови та виходу на історичну арену українського народу, і роль Київської Русі, Галицько-Волинської держави, удільних князівств Великого Князівства Литовського у розбудові української державності, і значення діяльності кожного з історичних діячів тощо.

Водночас більшість «проблемних» питань, що вивчаються в шкільному курсі історії ранньомодерної України (приміром, оцінки українсько-російського договору 1654 р. та російсько-української війни 1658–1659 р., визвольна акція гетьмана І. Мазепи), навряд чи можна кваліфікувати як дискусійні, адже щодо них в українській історичній науці висловлюються суголосні висновки. Нав'язана політиками дискусійність здебільшого стосується винятково тих моментів, які по-іншому інтерпретує наш східний сусід (І. Мазепа — зрадник, І. Виговський — авантюрист тощо). Проте за умови єдиного інформаційного простору, хочемо ми того, чи ні, — ці питання теж стали предметом дискусії. Тож неодмінно поставатиме питання, чи здатен учитель дати раду з численними інтерпретаціями часто провока-

48) Порівняймо з тлумаченням, як подає словник: КОНТРОВЕРЗА, и, ж. [фр. *controverser* < лат. *superechka*, дискусія]. Незгода, суперечка, суперечливе питання.

ційними та маніпулятивними, якими не гребує ТБ та інші мас-медіа; відкинути псевдонаукові трактування, збагнути суть маніпулятивної підміни, чи здатен він протидіяти навіюванням постмодерністів про «неправильність» шкільних підручників з історії України, про брак у них «базової інформації про культуру інших етносів та інформації про взаємодію і взаємовпливи української культури та культури інших народів» тощо.

Що ж до терміна *вразливі (чутливі, дразливі, болісні) питання*, то слід пам'ятати, що так називають факти та їх інтерпретації, які спричиняють істотні розбіжності або навіть розкол, протистояння в суспільстві. Вони розпалюють та ятрять почуття й дратують людей, вони заторкують їхні особисті вподобання, породжують чи підживлюють упередження та забобони. До вразливих питань найчастіше залучають громадянські конфлікти, міжетнічні, міжконфесійні відносини (конфлікти), оцінку таких подій або явищ, питання про роль того чи іншого історичного діяча в історії. Надзвичайно гострими є й ті питання, які стосуються тяжких, трагічних, принизливих періодів в історії країни. «Оскільки до таких періодів, подій, фактів суспільство, здебільшого поліетнічне, ставиться неоднозначно, то й виникає побоювання, що звертання до них на уроках історії може роз'ятрити старі рани й розпалити колишню ворожнечу, а також воскресити в пам'яті занадто неприємні спогади»⁴⁹. Утім, зрозуміло, що не всі вразливі питання є однаково суперечливими, так само, як і дискусійні питання не всі є вразливими.

Практика викладання історії (і не лише в Україні) свідчить про те, що якою б не була міра «вразливості» питання, найгостріші з них воліють оминати: мовляв, історія — це не реальність минулого, а конструювання її з позицій сучасності. Добрі наміри уникати конфліктів задля збереження суспільної згоди й спричиняють «стерилізацію» історії, яка зрештою, нівелює освітній потенціал останньої й ставить під сумнів доцільність її в системі шкільних предметів. «Стерилізована» історія не здатна реалізувати ті завдання, які покладають на шкільні історичні курси. Саме тому сьогодні варто говорити не про «вилучення» незручних питань зі шкільних історичних курсів, а про їх методичне опрацювання.

Допомогою вчителів тут може стати розширення арсеналу методичних прийомів за рахунок таких, що забезпечують «занурення в історичну епоху», моделюють ситуацію, у якій учень стає очевидцем або учасником минулих подій. Серед них: драматизація, персоніфікація, стилізація, уявне інтерв'ю з використанням алгоритмів інтерактивних вправ та ін.

Проілюструємо ці нові для більшості вчителів прийоми конкретним прикладами.

⁴⁹) Страдлінг Р. Преподавание истории Европы XX века. — Страсбург: Совет Европы. — С. 97-98.

Одним з яскравих прикладів дискусійних питань, з яким стикаються вчителі на уроках у 8 класі, є питання приєднання українських земель до Польщі та наслідків політики польського уряду щодо українців у період перебування більшості українських земель під владою Речі Посполитої. У зв'язку з окресленою проблемою сучасні українські історики висловлюють протилежні думки, порівняймо:

Одні наголошують, що *«Люблінський сейм, ствердивши парламентарну унію, реалізував політичну програму з'єднання двох сусідніх держав — польської і русько-литовської» і, враховуючи той факт, що цей акт був «прийнятим на законодавчій основі за відповідної згоди депутатів, обраних українською шляхтою, — єдиним правоспроможним у політичному сенсі станом тодішнього суспільства», визначення унії як «загарбання» чи «захоплення» не має під собою ні юридичної, ні логічної підстави*. Інші дослідники заперечують таке трактування, переконуючи, що якщо не було ні акту загарбання українських земель, ні політики національно-релігійного поневолення, то тоді немає підстав характеризувати боротьбу, що розпочалася у 1648 р., як національно-визвольну.

Представники першого напрямку оцінюють політику польського уряду щодо українців після Люблінської унії лише як культуртрегерську та релігійно месіанську, переносячи акцент у дискусіях на вразливість теми «колоніального статусу» українських земель в опановуваному школярами курсі історії України. Другі обстоюють висновок, що українська політика польського уряду мала яскраво виражений шовіністичний характер, тобто була типово імперіалістичною й спрямовувалася на асиміляцію українців.

Дискусійність згаданих питань у наукових колах ускладнює їх висвітлення на уроці. Учитель, який намагається розтлумачити учням різні позиції сучасних українських істориків, наражається на труднощі у формуванні уявлень дітей про причини національно-визвольних рухів 17 ст., бо, відкинувши висновок про політику уряду Речі Посполитої як про таку, *«яка носила відносно України яскраво виражений колоніальний характер і виявилася настільки ефективною, що на середину 17 ст. виникла «загроза етноциду»* (на думку В. Степанкова), не можемо пояснити, що ж таки розпочалося в 1648 р. — *«безглуздий і дикий бунт черні», «война домова* (тобто громадянська)» чи Національно-визвольна війна?

Нетрадиційне опрацювання окреслених питань можливе за використання прийомів «занурення в епоху».

Так на уроці «Люблінський унійний сейм 1569 р. Початок польського володарювання» сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу учитель розгортає навколо проблеми причин та перебігу Люблінської унії 1569 р., використовуючи прийом драматизації. Як відомо, драматизація — прийом образного або сюжетного опису у формі діалогу двох і більше осіб, які

представляють різні соціальні групи, рухи, організації, відображаючи різні погляди та виражаючи протилежні інтереси. Конфліктна ситуація, що виникає в уявній суперечці або бесіді цих людей, є стрижнем і двигуном картинного опису. Творчо реконструйований діалог здатний створити історично правдиве тло й відповідний контекст проблеми. За правилами гри учні повинні «проживати» в Україні в конкретний історичний момент й обирати рішення, узгоджене зі складними обставинами. Учитель має пропонувати такі ігрові ситуації, коли одні учні провокують інших на імпровізаційні дії, на заздалегідь не передбачену полеміку. Ігрова ситуація зумовлює те, що вчитель не може втручатися в дії, які виникають у грі. Тож, щоб контролювати гру, вчитель має брати в ній участь у певній ролі.

Під час згаданого уроку вчитель об'єднує учнів у групи та розподіляє ролі, перетворюючи їх на представників двох таборів учасників Люблінського унійного сейму 1569 р.: литовсько-руську аристократію, яка прагнула федеративного об'єднання двох держав, та польську, що мала за мету інкорпорувати Велике князівство Литовське. Кожна зі сторін мала свої причини для об'єднання. Обговорення доцільно організувати навколо таких тез: 1. Люблінська унія не суперечила тогочасним законам та була добровільним рішенням представників українських земель. 2. Люблінська унія за своєю сутністю була актом загарбання Польщею українських земель.

Після виступів на сеймі з обґрунтуванням позиції кожної зі сторін може бути застосована інтерактивна вправа «Займи позицію» за відомим алгоритмом: 1. Учитель пропонує висловити учням ставлення до зазначеної проблеми. 2. Учні підходять до того плакату («так», «ні», «не знаю»), який відповідає їхній позиції. 3. Учні обґрунтовують свою позицію: самостійно або в групі своїх однодумців добирають кілька найвагоміших аргументів, які можуть переконати інших, та виголошують їх. 4. Вислухавши позиції та аргументи інших, учні можуть змінити свій погляд й у такому випадку переходять до іншого плакату, пояснюючи причину свого переходу, а також називають найпереконливіший аргумент протилежної сторони.

Цікавим був би прогноз учнів про те, які зміни в державі та суспільстві могла зумовити Люблінська унія для українців, поляків та литовців.

Дискусію про *наслідки* Люблінського унійного сейму (на уроці узагальнення) варто побудувати навколо наведених нижче тез:

1. Люблінська унія сприяла посиленню польської експансії на українські землі, руйнівному наступу католицизму, наростанню соціальної напруженості, ополяченню тогочасної української еліти.

2. Люблінська унія сприяла поживавленню культурно-освітнього життя, спричинила потужний спалах національно-визвольного руху.

Інша проблема, яка, безперечно, є вразливою й такою, що викликає труднощі у висвітленні і для авторів підручника, і для вчителя, це пробле-

ма утворення греко-католицької церкви, її місця в суспільно-політичному житті кінця 16–18 ст., міжконфесійного протистояння православних та греко-католиків, яка має безпосередню проекцію на сучасність: за даними Державного департаменту в справах релігій в Україні кількість вірян в українській греко-католицькій церкві сягає 5,5 мільйонів осіб.

Враховуючи релігійну ситуацію в сучасній Україні, яка характеризується як складна й неоднозначна (зберігає як «залишкові чинники» історичного минулого, так і проблеми віронавчального виміру, зокрема питання істинності віровчення, «канонічної території», прозелітизму⁵⁰, негативного ставлення до віросповідної інакшості, а також активну й поглиблену політизацію релігійного середовища, у процесі опрацювання навчального матеріалу бажано уникати стереотипних тверджень про унію 1596 р. як про зраду батьківської православної віри, засіб колонізації та латинізації української церкви, єзуїтську інтригу. Відповідно не варто характеризувати її ініціаторів як таких, які керувалися винятково корисливими чи амбітними цілями. Парадокс Берестейської унії полягає у тому, що попри бажання його творців, які намагалися вивільнитися з-під московських впливів, наслідки унії виявилися після неповних ста років від її запровадження зовсім протилежними. В 1685–1686 рр. царський уряд підпорядкував православну Київську митрополію Московському патріархатові.

Матеріал, присвячений церковному життю в Україні, вивчається на кількох уроках, тож методичний арсенал цілком можна врізноманітнити нетрадиційними прийомами. На уроці «Берестейська церковна унія. Утворення греко-католицької церкви» на етапі сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу доречними є прийоми драматизації. Саме на цьому уроці можна обговорювати проблему становища української православної церкви та чинники, які призвели до створення греко-католицької церкви. Учні можуть «стати» учасниками двох соборів — православного та уніатського (православні зібралися в палаці, де зупинився В.-К. Острозький; прихильники унії проводили собор у міській церкві св. Миколи) й поділитися враженнями, висловити міркування про становище церкви та основні спонукальні мотиви, якими вони керувалися, обстоюючи ту або іншу точку зору. Задля створення «ефекту присутності» та більшої переконливості можуть бути розподілені ролі учасників соборів — православного (єпископи — Г. Балабан, М. Копистенський (виступи про становище православ'я в Речі Посполитій), представники константинопольського та александрійського патріархів (міжнародний контекст подій), князь В.-К. Острозький (висловлював би думки привілейованих груп суспільства, а можливо й інших станів та соціальних груп), уніатського — Михайло Рогоза, Іпатій Потій, Кирило

50) Прозелітизм (з грец. — новоприбулий) — 1) прагнення завербувати якомога більше прихильників (прозелітів) якого-небудь вчення; 2) палка відданість новоприйнятому вченню, новим переконанням.

Терлецький (говорили б про переваги новоствореної церкви), ректор Віленської єзуїтської колегії Петро Скарга переконував би про істинність лише однієї церкви, король Сигізмунд III із заявами про підтримку нової церкви.

На уроці «Церковне життя в першій половині 17 ст.» слід вести розмову про наслідки Берестейської церковної унії та становище двох українських церков. На ньому можна застосувати прийом персоніфікації. Персоніфікація— прийом образної або сюжетної розповіді відпершої особи, зазвичай від імені очевидця або учасника історичних подій. Оповідач може бути вигаданим або реальним персонажем і розповідати про вигадані або справжні події, але вони неодмінно повинні бути висвітлені в історично достовірному контексті, у зв'язку з яскравими й помітними подіями доби. Ведучи розповідь відпершої особи, школярі зобов'язані висвітлити події очима свого героя, передаючи його почуття і ставлення до подій та явищ, зумовлені соціальним становищем, матеріальними інтересами і моральними цінностями цієї особи. У зв'язку з цим прийом персоніфікації сприяє розвитку емпатичних здібностей учнів, тобто умінь перейматися внутрішнім світом іншої людини, уявляти собі її почуття й поведінку в певних обставинах⁵¹.

Персоніфікувати можна виступи в польському сеймі тоді вже греко-католицького митрополита Іпатія Потія та православного шляхтича Лаврентія Деревинського з характеристиками тодішнього національно-релігійного становища українців та українських церков. Їхні виступи можна побудувати з використанням писемних джерел, наведених у підручнику. Кожен виступ на сеймі передбачає обговорення представниками різних суспільних страт чи віросповідань. Одна група школярів може виступати в ролі аналітиків, інша — у якості опонентів доповідачів, ще одна — в ролі захисників-апологетів тощо.

Ефективним на цьому уроці, на нашу думку, буде прийом відсторонення, *або* дистанціювання, коли учням, які працюють у групах запропоновано відмежуватися від однозначного сприйняття навчальної інформації: пропонуємо розглянути проблему, що вивчається, з різних перспектив. Використання прийому передбачає: спочатку ознайомлення учнів з поглядами істориків про наслідки Берестейської унії, потім добір аргументів про істинність (правильність) оцінного судження, згодом учням пропонуємо дібрати аргументи задля спростування наведеного того ж таки судження. Після цього узагальнюємо, якою мірою наведене оцінне судження містить істинні відомості, а якою — хибні.

Думки істориків про наслідки Берестейської унії.

1. Унія була спробою реалізувати ідею єдності християнських церков, що зародилася після офіційного розколу християнства на західну та східну

51) Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. — М.: ВЛАДОС, 2003. — С.224–225.

гілки 1054 р., а згодом перетворилася на ідею прилучення православних до католицизму.

2. Унія сприяла поширенню загальнокультурних надбань європейської цивілізації на українські землі.

3. Унія була «раною в тілі руського народу», що розколола його на два ворожі табори, сприяла посиленню впливів Ватикану, ополяченню українців та білорусів.

4. Завдяки унії пощастило припинити подальший наступ католицизму на Схід.

5. Унія — то не тільки важлива подія релігійного життя, що започаткувала українську греко-католицьку церкву, а варте уваги історико-культурне явище, яке сприяло становленню плеяди українських письменників-полемістів.

6. Берестейська унія погіршила становище православної церкви і спричинила розгортання боротьби за відновлення прав утискуваної церкви.

Для технологізації висловлення аргументів варто скористатися алгоритмом інтерактивної вправи, відомої під назвою «Метод ПРЕС». Щоб бути чітким та переконливим, висловлення має відповідати такій структурі та етапам: 1. Позиція: почніть зі слів «Я вважаю, що...» та висловіть свою думку, проясніть, у чому полягає ваша точка зору. 2. Обґрунтування: починаючи словами «...тому, що...» наведіть причину появи цієї думки, тобто поясніть, на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції. 3. Приклад: продовжуйте висловлення словом «...наприклад...» та наведіть факти, відомості, що підтверджують вашу позицію. 4. Висновки: завершіть висловлення «Отже, я вважаю...» і узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що слід робити (це своєрідний заклик погодитися з вашою позицією).

Ще однією дискусійною проблемою, з якою стикаються вчителі на уроках, є проблема українсько-російського договору 1654 р. Як відомо, у Переяславі не було підписано якоїсь угоди. Обійшлися усними обіцянками. Та вже тоді між сторонами виникли гострі розбіжності. Український гетьман, старшина, присутні рядові козаки та міщани присягнули на вірність досягнутим усним домовленостям, натомість московські посли навідріз відмовилися присягати за царя. Така поведінка російського посольства суперечила європейським політико-правовим уявленням, звичним для українського світу. Ледве не дійшло до повного розриву. Але через нагальну потребу військово-політичного союзу Б. Хмельницький переконав старшину піти на компроміс.

Для вчителя важливо донести до розуміння учнів думку, що гетьман Богдан Хмельницький не був другом чи супротивником Москви, а по-слідовно виходив з державних інтересів України, домагався утвердження

Української держави й прагнув втримати цю державу незалежною, шукаючи союзників у визвольній боротьбі і на півдні, і на півночі, і на заході, а не тільки на північному сході.

Помітний пізнавальний та емоціональний ефект здатна справити рольова гра «Таємна нарада в Богдана Хмельницького». Вона дає змогу оцінити перспективи укладення українсько-московського договору в Москві навесні 1654 р. (після Переяславської ради) з позицій різних політичних угруповань козацької еліти (1-група: прихильники військового союзу з московським царем; 2-група: прихильники повернення під скіпетр польського короля; 3-група: ті старшини, які прагнули «...не бути ані під королем польським, ані під царем московським») та інших станів Гетьманщини (4-група: міщани; 5-група: православне духовництво). Кожна з груп отримує завдання стисло викласти свою позицію про перспективи Гетьманщини зберегти незалежність й відвоювати в Польщі решту етнічної території у військовому союзі з Московією, враховуючи відмінності з останньою у державному правлінні, соціальному та економічному устрої, розвитку міського самоврядування, рівні культури та освіти.

Доречно «долучити до наради» й представників дипломатичних посольств сусідніх країн та держав-союзників (матеріал підручника дає змогу це зробити). Представники кожної країни — Молдови, Трансильванії, Швеції, Османської імперії, а також Московії та Польщі (з обіцянками та оцінками майбутнього договору) могли по-своєму витлумачити перспективи українсько-російського договору — з огляду на геополітичну ситуацію та міжнародний контекст.

За певною традицією вразливим та контроверсійним питанням вважають і визвольну акцію гетьмана І. Мазепи проти Росії. Тема актуальна з огляду на її суспільний резонанс та неоднозначність її сприйняття старшим поколінням громадян України, для яких мазепинська доба є білою плямою й водночас її об'єктивне сприйняття ускладнюється через стереотипи та упередження, зумовлені ідеологізацією історії в радянській період.

Вважаємо за потрібне наголосити, що в процесі опрацювання теми «Україна в подіях Північної війни. Національно-визвольна акція гетьмана Івана Мазепи», недоречно обговорювати проблему повстання під кутом «зради» І. Мазепи. Ця «зрада» — типовий стереотип, який поширює старше покоління, нав'язуючи його молоді. Потурання практиці «навішування ярликів» на історичних діячів не має нічого спільного з історичним аналізом і розвитком критичного мислення. Безсумнівно, йдеться про стереотипізацію оцінок історичної події та постаті І. Мазепи. Адже мало кому спадає на думку запитувати, чи був зрадником Джордж Вашингтон, який разом з однодумцями «зрадив» британській короні, створивши Сполучені Штати Америки...

На уроках, присвячених вивченню діяльності Івана Мазепи, окрім тих методичних прийомів, про які йшлося вище, можуть бути використані прийоми «уявного інтерв'ю» або «прес-конференції». Гетьман та його сподвижники під час «прес-конференції», що мала б «відбутися» в Бендерах у серпні-вересні 1709 р., дають відповіді на актуальні для тогочасного суспільства питання. Провокаційні питання готують ті учні, які виконують ролі політичних супротивників гетьмана. Істотний пізнавальний ефект має гра «Суд історії», у якій гетьман та його сподвижники, «опинившись» на сучасному ТОК-шоу, дають відповідь нашим сучасникам — журналістам фахових видань та «жовтої преси», художникам та мистецтвознавцям, представникам церкви (різних конфесій) та релігіознавцям, режисерам театру та кіно тощо — та чують на свою адресу оцінки з позицій історичної науки та сучасної моралі.

На інший «Суд історії» — власне суд — можна запросити й причетних до знищення Батурина 2 листопада 1708 р. До створення ігрової ситуації судового процесу варто залучити всіх учнів класу, розподіливши ролі суддів, обвинувачів, обвинувачуваних (ними могли б бути *Петро I*, *О. Меншиков*, *І. Ніс*), адвокатів, свідків обвинувачення (*І. Мазепа*, *К. Гордієнко*, *Карл XII*, *П. Орлик*) та захисту (*І. Скоропадський*, *С. Палій*). Решта учнів грають роль присяжних засідателів. Процедура проведення цієї рольової гри відома: 1. Вступні заяви учасників судового процесу. Виклад суддею суті справи. 2. Виклад аргументації обвинувачем, запитання судді обвинувачу. 3. Виклад аргументів захисту адвокатами. Слово обвинувачуваним, запитання судді. 4. Слово свідкам обвинувачення та захисту. 5. Винесення вердикту у справі присяжними. Виклад-обґрунтування ними своєї позиції.

Цікаво, з огляду на важливий контекст проблеми, використати й прийом стилізації, який передбачає, що учні створюватимуть тексти, які імітують контекст або характерні риси певної історико-культурної епохи (наприклад, уривок з козацького літопису, звернення-відозву гетьмана, російського царя, шведського короля тощо). У нашому випадку важливо, щоб тексти свідчили про різні позиції і ціннісні орієнтації тих, хто їх створює. Таким імітаційним текстом, наприклад, можуть бути листи І. Мазепи до керманічів тодішніх держав з оцінкою причин поразки гетьмана в протистоянні з Петром I або з метою залучення союзників у боротьбі проти царату, створенням антимосковської коаліції й визволення козацької України з-під влади Росії; лист І. Мазепи до Карла XII з оцінкою діяльності російської царя в контексті подій в Гетьманщині; лист І. Мазепи до Петра I з переліком чинників, які спонукали гетьмана, підтримати Карла XII; лист Карла XII до гетьмана з поясненням його дій й перспективою змін в козацькій державі та суспільстві, зумовлене впровадженням українсько-шведського договору та його оцінкою шведським королем.

Методичний ефект буде помітнішим, якщо рольову гру поєднати з використанням фрагментів історичних джерел. Для цього після інсценізації джерела пропонуємо учням відкритий сюжет, який дає змогу залучити до гри вигаданих персонажів — випадкових очевидців, подорожніх тощо, через що можемо по-іншому, ніж це передбачено джерелом, моделювати ситуацію. Так, у спогади французького дипломата Жака Балюза про рівень освіченості І. Мазепи та його великий політичний досвід можна долучити й інших персонажів й відповідно висвітлити проблемно-дискусійні питання під різними кутами зору.

Останнім часом певної дискусійності набула й проблема гайдамацькогоруху. Йдеться, зокрема, про оцінку цього руху як форми соціального бандитизму. При цьому варто наголосити, що українська академічна наука стоїть на тому (цитуюмо В. Смоля), що «гайдамацький рух — явище суспільного життя, зумовлене соціальними, релігійними та національними реаліями України 18 ст., насамперед ускладненням внутрішньополітичної ситуації в правобережній частині Гетьманщини після її підпорядкування Речі Посполитій. Руйнування національних державних інституцій, витворених правобережним козацтвом у ході національно-визвольної боротьби другої половини 17 — початку 18 ст.; політична анархія, господарське розорення краю та відповідні зміни в соціальній структурі населення в поєднанні з конфесійними проблемами, які накопичувалися, створювали в регіоні сприятливий ґрунт для соціального та національного протистояння»⁵².

Важливо, щоб учні розуміли, що в сучасному демократичному суспільстві ніхто не має права позбавляти народ на волевиявлення, навіть у формі стихійного виходу на вулицю (право на маніфестації, мітинги тощо). Коли йдеться про країни з недосконалою демократією, а тим більше із зловживаннями владою, то на захист прав громадян до виявлення незадоволення віддають голоси найвпливовіші правозахисні міжнародні інституції. Тож звинувачення в соціальному бандитизмі стосовно подій 17 та 18 ст., коли й мови не було хоч про найелементарніші прояви демократії, персональні звинувачення на адресу Максима Залізняка, Івана Гонти та інших — це не дегероїзація історії, а свідома гра на руку тим, хто відмовляє народу в праві на боротьбу за поліпшення свого соціального, національного, релігійного становища.

Не варто скидати з терезів і той факт, що історія формує базові уявлення для низки шкільних предметів, передусім літератур. Уявімо собі, в якій ситуації опиняється учень, коли 1) або читає історичні пісні, не володіючи відповідною історичною інформацією про героїв козацького

52) Смолій В. Гайдамацький рух/ Енциклопедія історії України: У 10 т. — К.: Наукова думка, 2004. Т. 2: Г—Д. — С. 20—21.

періоду чи героїв соціальних рухів; 2) або історична інформація абсолютно заперечує зміст та ідейний пафос опрацьованих літературних творів. У зв'язку з останнім доречно згадати творчість Тараса Шевченка, зокрема його бунтарську поему «Гайдамаки», яка є, за чинними програмами, обов'язковим твором. Щоб зрозуміти й адекватно сприйняти цей твір потрібно мати не поверхові уявлення про перебіг історичної події, а бути обізнаними з усім комплексом проблем, серед іншого й з тим, що спричинило героїзацію руху в народній свідомості. Зрештою, причини цієї героїзації — це теж історична проблема, обговорити яку доречно з учнями.

Отже, сьогоденні цивілізаційні виклики змушують систему освіти змінюватися, наближаючись до потреб конкретної особистості, яка прагне реалізувати своє право бути життєздатною та конкурентноспроможною в сучасному технологізованому, мінливому, інформаційному суспільстві. Саме тому завдання історії як шкільного предмета не можуть обмежуватися сьогодні накопиченням знань про минуле людства та про всі можливі його наукові інтерпретації. Навчаючись історії, діти мають формувати власне ставлення і позицію щодо минулого, опанувати вміння застосовувати досвід минулого для свого буття в соціумі сьогодні й завтра. Конфліктні соціальні практики, втіленням яких і є драматичні (дискусійні, вразливі) історичні події та явища, мають у цьому найбільший освітній потенціал.

РОЗДІЛ IV

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

4.1. Що таке компетентісно орієнтоване навчання історії

Компетентісний підхід у навчанні детермінує вибір цілей, змісту, засобів педагогічної взаємодії, висуває чіткі вимоги до цілей освіти. «Точкою опори», відправним пунктом для його запровадження є переорієнтація завдань освіти на її результат — формування в учня системи компетентностей, ключових і предметних, що має забезпечити їхню готовність до самореалізації та виконання соціально-затребуваної діяльності і спілкування. Компетентісний підхід спрямований на особистість учня й може бути реалізований тільки у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій, певної діяльності. Він передбачає внесення суттєвих змін у технологічну, виховну, управлінську архітектуру української школи, адже потрібне не лише оновлення змісту освіти, а й реальні докорінні зміни в навчально-виховному процесі, освітніх технологіях, насамперед в технології уроку.

Якщо з цих позицій спробувати дати визначення компетентісно орієнтованому навчанню, то — це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання. Компетентісно орієнтоване навчання передбачає чітко сплановані вчителем очікувані результати навчання на кожному уроці, інтерактивну організацію навчання, що стимулює пізнавальну діяльність учнів, та дотримання певних навчальних умов й процедур, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

У державних вимогах до результатів навчання, що останніми роками формулюються у навчальних програмах з історії чітко простежується необхідність для їх досягнення поєднання і комплексної реалізації діяльнісного і компетентісного підходів у навчанні. Однак потрібно визначити, як саме вони можуть бути ефективно реалізовані у змісті та методиці навчання історії.

Для цього зупинимося на основних педагогічних засадах названих підходів. Головним принциповим положенням діяльнісного підходу в навчанні є те, що психіка людини, формування її свідомості нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена. Відповідно навчання є активним процесом діяльності людини, що забезпечує розвиток її особистості й здійснюється у спілкуванні з іншими людьми. Педагогічний вплив викликає діяльність дитини, спрямовану на певні навчальні завдання, і тільки в результаті та-

кої діяльності самої дитини вона набуває знань, умінь, розвиваються її здібності тощо.

Підхід до процесу навчання як діяльності, насамперед діяльності учнів, потребує змін у поглядах на роль і співвідношення знань і умінь. Два традиційні завдання педагогіки: передавання знань і формування умінь їх застосовувати, що мали розв'язуватись за традиційного навчання послідовно, замінюються одним. Знання й уміння (дії учня, в яких ці уміння реалізуються) розглядаються тепер в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дії.

Будь-яке навчання основ наук водночас має бути і навчанням відповідних розумових дій: від найпростіших, якими є відтворення та пояснення, до більш складних — застосування знань, і до найскладніших, якими є аналіз, синтез і оцінювання. Водночас формування кожної розумової дії неможливе без засвоєння певних знань.

При цьому первинними з погляду цілей навчання є способи діяльності, що вимагає перегляду поглядів на зміст навчання. Цей зміст має становити не система знань (ідеї, теорії, інша наукова інформація), а система дій і знання, що забезпечують опанування цієї системи.

Зауважимо, що дієслова «знати» і «пам'ятати» у традиційній парадигмі навчання часто ототожнюються. Проте сьогодні знати означає не просто пам'ятати певні знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Засвоєне знання — це не те, яке учень запам'ятав, а те, яке перетворилося в нього на розумові дії, уміння розв'язувати завдання діяти поза навчальним процесом у житті. Отже, знання в цій парадигмі — це не мета навчання, а його засіб. Вони засвоюються для того, щоб з їх допомогою виконувати дії, розв'язувати завдання, ефективно діяти певними способами, а не їх запам'ятовування і підвищення ерудиції. Весь процес навчання в цій парадигмі відбувається тільки шляхом активної пізнавальної діяльності дитини, переважно самостійної, на тому рівні, якого потребує саме цей учень/учениця.

Діяльнісний підхід у навчанні апелює до внутрішньої активності дитини, зумовленої не тиском, не примусом, а особливою організацією змісту й методами освіти. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб дитина усвідомлювала особистісну значимість навчання.

Зароджувану в діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації, можна позначити як психологічне новоутворення, що позначається поняттям компетентність.

Діяльність людини, у тому числі засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, виконуваних людиною. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу

в них та оцінюючи їхню важливість для себе або для суспільства, людина розвиває у себе компетентність у певній сфері життя.

Проведені дослідження дозволили визначити умови формування компетентностей у навчанні історії:

- компонування змісту навчання таким чином, щоб він був достатнім для формування окремих компетентностей та їх елементів з одного боку, і оптимізованим з точки зору часу для організації активної навчальної діяльності учнів на уроках і поза ними з опанування тих чи інших ключових та предметних компетентностей і складних умінь,— з іншого;
- спеціальна організація діяльності учнів, що містить як обов'язкові складові: цілепокладання (що має бути частиною діяльності як учителя, так і учня); дотримання поетапної системи формування складних умінь, що є основою компетентності;
- запровадження системи прийомів, методів і форм організації активного навчання, що можуть оптимально забезпечити компетентнісний результат навчання;
- приділення спеціальної уваги формуванню ціннісно-мотиваційного компонента історичної компетентності із постановкою відповідних завдань;
- обов'язкове врахування у процесі навчання: вікових особливостей, індивідуальних стилів навчання різних учнів,
- необхідність створення сприятливого навчального середовища, позитивної психологічної атмосфери навчання.

Коротко зупинимось на сутності деяких із названих методичних умов. Щодо змісту навчання ще раз зауважимо, що чинну програму з історії для основної школи здебільшого побудовано з урахуванням вимог компетентнісного підходу і мінімізації знань, що мають бути засвоєні учнями. Проте іноді ми, як і раніше зустрічаємось з переважанням учнів зайвим надто деталізованим змістом. Що потребує заучування і багато часу на опанування. Разом з тим, такий зміст часто не сприяє розвитку учнів, що є головною метою навчання.

За психолого-педагогічними даними, в основному на кожному уроці учні мають опанувати 3–4 одиницями предметного змісту (питаннями програми), 3–4 основними поняттями 2–3 датами та відомостями про 1–2 особистостей. Причому кількість матеріалу збільшується пропорційно із віковим зростанням пізнавальних можливостей учнів.

Найбільш важливими з точки зору необхідності професійної підготовки вчителів історії є безумовно питання організації активної пізнавальної ді-

яльності учнів у компетентнісному навчанні. Це потребує спеціальних підходів до проектування і проведення уроку, що будуть ґрунтовно розкриті у наступному підрозділі тексту посібника.

Дуже важливою є побудова і дотримання поетапної системи формування складних умінь, що є основою компетентності. Пізнавальні уміння методичці навчання історії визначають як «підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних)» і «здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій ... при вивченні нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, при розв'язанні незнайомих пізнавальних питань і завдань»⁵³. Ці два визначення, доповнюють одне одного, і дають можливість виділити основні відмінності пізнавальних умінь від близьких їм понять «прийоми пізнавальної діяльності» і «навички».

Уміння формуються на основі знань про способи (прийоми) навчальної роботи і виконання вправ у застосуванні цих знань на практиці. кожен прийом навчальної роботи є сукупністю операцій, дій, які треба виконати для досягнення того чи іншого навчального результату. Вчені розрізняють також навчальні, матеріалізовані в дії, слові, русі, тобто екстеріорізовані прийоми, і внутрішні, розумові, інтеріорізовані дії. Виконуючи ці «зовнішні» «матеріалізовані» у словах та записах дії, учень одночасно здійснює необхідні «внутрішні» (інтеріорізовані) операції. Кожній зовнішній навчальній дії відповідає декілька внутрішніх розумових операцій — прийомів розумової діяльності. Вони часто не усвідомлюються учнями, оскільки існують «в голові» у скороченому (згорнутому, напівавтоматичному) стані. Якщо в учня виникають складності у застосуванні того чи іншого прийому навчальної роботи (зовнішньої навчальної дії), це часто свідчить про несформованість у нього відповідних внутрішніх приймів розумової діяльності (розумових операцій).

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

Навичка— це певна сукупність дій, виконуваних з високою часткою автоматизму і індивідуальних до специфіки досліджуваних питань, наприклад, до особливостей джерел знань. У навчанні історії на рівні автоматичних дій школярі читають, пишуть, підраховують цифрові дані в хронологічних і статистичних задачах, змальовують зображення і сим-

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

воли, креслять таблиці, графіки, діаграми, користуються легендою карти й апаратом орієнтування підручника. Зв'язки між поняттями «прийом», «уміння», «навичка», «компетентність» можна представити рис. 1⁵⁴.

Успішність формування пізнавальних умінь у навчанні історії залежить від цілого ряду умов. Методисти вважають, що найбільш важлива робота у цьому напрямі має проводитися у 5–7- класах, бути систематичною і послідовною. Учитель повинен чітко уявляти, яких прийомів навчальної роботи у відповідності до вікових пізнавальних можливостей потрібно навчати школярів у конкретних класах, на яких темах і джерелах з давньої та середньовічної історії можна проводити таке навчання.

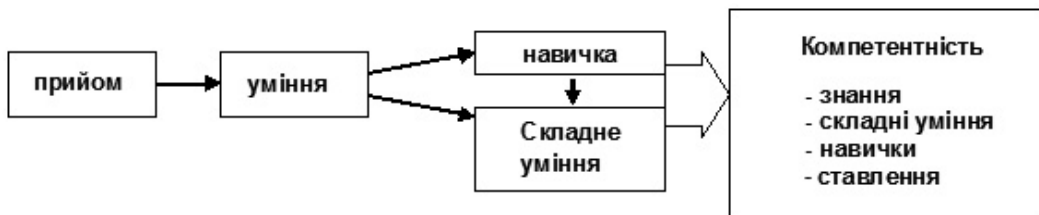


Рис. 1. Зв'язок між поняттями «прийом», «уміння», «навичка», «компетентність»

Робота над прийомом навчальної діяльності, як правило, починається з його демонстрації. Педагог називає прийом, за допомогою якого був представлений історичний факт (у його викладі чи в навчальному посібнику), розкриває зміст прийому і пояснює, чому в даному випадку був використаний саме цей прийом. При навчанні школярів більш складних прийомів учитель пояснює структуру і порядок дій: розкладає прийом на операції, частина яких уже знайома і використовується учнями.

На другому етапі формування умінь учням пропонується серія спеціальних вправ, у яких школярі спочатку впізнають відомий прийом, пояснюють його призначення і потім за зразком відтворюють у своїх роботах.

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

Лише таке поетапне і цілеспрямоване формування пізнавальних умінь учнів може забезпечити їх реальне просування до певного рівня компетентності у навчанні. Достатній рівень компетентності, успішне виконання завдань, з іншого боку, завжди підвищує рівень мотивації учнів до навчання і продукує позитивне ставлення до предмету чи галузі знання.

54) Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії. К. Генеза, 2004, с. 74

Підґрунтям цієї системи є розробка та впровадження у процес навчання експертної оцінки рівня сформованості окремих складників кожної компетентності.

Для визначення рівня сформованості предметної історичної компетентності, на нашу думку, можуть бути ефективно використані наступні методи:

- оцінні листи для вивчення рівня сформованості окремих компетенцій учнів на різних ступенях школи;
- спеціальні компетентнісно-орієнтовані завдання;
- анонімні анкети-опитувальники для учнів.

Наведемо приклад подібного оцінного листа, що містить критерії, за якими можна оцінювати рівні сформованості хронологічної компетенції учнів за допомогою спеціально сконструйованих компетентнісно-орієнтованих вимірвальних завдань (таблиця 6).

Таблиця 7

Оцінний лист рівню сформованості історичних предметних компетенцій (приклад)

| | Етап навчання | Хронологічна — передбачає уміння учня орієнтуватися в історичному часі |
|------------|---------------|--|
| Рівень I | 5–7 класи | Учень: – оперує основними історичними датами, пов’язуючи з ними історичні події та зміни у явищах і процесах; – викладає події та суспільні явища у розвитку |
| Рівень II | 8–9 класи | Учень: – розглядає суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу – співвідносить історичні події, явища з періодами (епохами) |
| Рівень III | 10–11 класи | Учень: – розглядає суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу – співвідносить історичні події, явища з періодами (епохами) – орієнтується в науковій періодизації історії та використовує її як спосіб пізнання історичного процесу |

Нарешті дуже коротко зупинимось на питанні запровадження системи прийомів, методів і форм організації навчання, що можуть оптимально забезпечити компетентнісний результат навчання. Основними вимогами щодо форм і методів компетентнісно орієнтованого навчання є такі:

- урізноманітнення форм уроку із обов’язковим застосуванням практичних занять, уроків формування умінь і навичок, уроків вступного та підсумкового узагальнення, тематичного оцінювання (рівня предметної компетентності);

- систематична (на кожному уроці) інтерактивна взаємодія учнів у парах, групах, загальному колі тощо з використанням спеціальних методів і прийомів;
- цілісне застосування інтерактивної технології та технології розвитку критичного мислення учнів як провідної у компетентнісному навчанні;
- постановка і розв'язання учнями проблемних завдань;
- організація дослідницької діяльності учнів на різних рівнях;
- використання дискусії як ефективного способу компетентнісного навчання;
- системне розв'язання ситуативних завдань;
- мультимедійне навчання, комп'ютерне моделювання;
- використання методу навчальних проєктів та ін.

Формування ціннісно-мотиваційного компонента історичної компетентності є вкрай важливим насамперед з погляду суспільної ролі навчання учнів історії як предмету. Історична освіта має активно сприяти формуванню особистості громадянина України, здатного усвідомлено та відповідально брати участь у суспільно-політичному житті, відстоювати свої права і свободи, висловлювати свою позицію та впливати на життя громади через активну позицію.

У змісті предмета закладені великі потенційні можливості для розвитку особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу та сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах суспільного життя, дбає про збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, шанобливо ставиться до національних святинь, української мови, історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні.

Загальні засади сучасного оновлення змісту шкільних курсів історії України спираються на принцип антропологізації («олюднення») минулого, завдяки чому передбачається досягнути бажаного виховного ефекту, а саме: щоб учень щільно та емоційно ідентифікував себе з минулим України, щоб її історія сприймалася як цікава та позитивно висвітлена; щоб в уяві учня постав цілісний образ минулого в усій його різноспрямованій динаміці.

Нарівні зі складними сторінками минулого вчителю варто надати уваги його успішним аспектам, реалізованим у особистісних, соціальних чи культурних досягненнях конкретних людей, а також прикладам різноплановості позицій українців у державах, до складу яких входила українська територія. Таке переакцентування, по-перше, наблизить учня до реального, а не ідеологічно сконструйованого минулого, а по-друге, сприятиме

формуванню позитивної самооцінки власної нації, а отже, прищеплюватиме почуття впевненості й стабільності щодо її майбутнього.

Безперервність (тяглість) історичного процесу, що є однією з виховних цінностей будь-якої вітчизняної історії, потрібно тлумачити як природний процес — заселену без перерви територію. Смысловим стрижнем викладання в усіх класах має виступати український етнос як рушій національної історії. Разом із тим, потрібно, щоб Україна поставала в сприйнятті учня як простір, де поруч з українцями здавна жили й до сьогодні мешкають інші етнічні спільноти, чиє буття є невід'ємною складовою історії України. Це дозволить розвинути у школяра уміння самостійно визначати тенденції історичного розвитку, підсумовані появою незалежної української держави, а також, що не менш важливо, пишатися культурним та етнічним багатоманіттям власної країни.

Існує сьогодні і потреба повніше, ніж у попередні роки, представляти на уроках розмаїття релігій і конфесій, що побутували/побутують в Україні. Адже учень має усвідомити, що свобода совісті та вибору конфесії є засадничим елементом прав людини. Окремою проблемою постає представлення конфліктних сторінок минулого, пов'язаних із міжетнічними та міжконфесійними зіткненнями. Однак стилістика вивчення тут має бути особливо коректною та нейтральною, а висновки — містити роздуми про те, що суспільство успішно розвивається лише тоді, коли в ньому панує взаємна толерантність. Ці міркування варто доповнювати такими завданнями та запитаннями до учнів, які би стимулювали їхню самостійну оцінку антигуманної природи та згубних наслідків міжетнічних конфліктів.

Важливим є й представлення історичної специфіки окремих регіонів сучасної України, що має бути подана як вкраплення до загальної оповіді про певні явища та процеси. Це дозволить виразніше продемонструвати, як локальні відмінності доповнювали одна одну, закладаючи початок новому, спільному історичному просторові.

Антропологічний підхід, що ставить у центр уваги людину, вимагає, щоб лейтмотивом викладу стали конкретні прояви буття суспільства, а не держава як абстрактна політична й владна сила. Це логічно провадить до подання поруч із політичною та мілітарною історією, матеріалу, що свідчить, що всяка війна — це не лише битви, а й стратегії виживання людей, втягнутих у вир війни. Адже гуманістична спрямованість освіти, потребу в якій сьогодні годі заперечити, зобов'язує поруч із жертвними подвигами показати лихоліття та фізичні й матеріальні втрати мирного населення.

На кожному уроці вчитель має не лише створювати умови для опанування учнями змістом навчання, а знаходити можливість для національного і патріотичного виховання. Національно-патріотичне виховання здійснюється постійно на прикладах історії становлення української державності,

українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту. Важливо навчати учнів з повагою ставитись до історичного минулого українського народу, до його мови, традицій, звичаїв і обрядів, до героїчних подвигів предків, берегти пам'ять про них. Адже героїзм є найвищим критерієм українського патріотизму і національної свідомості. Тому героїчні теми мають неабияке значення. Робиться наголос на тому, що на кожному історичному етапі українці вели боротьбу із зовнішніми ворогами, виборювали своє право на свободу та існування держави. Перед учнями має поставати велична галерея непересічних історичних образів: князів, гетьманів, керівників народних повстань, борців за українську справу.

Таким чином, проектуючи урок, вчитель має починати саме зі завдань щодо формування ставлення учнів до того, що вивчається і до способів пізнання та діяльності, якими необхідно опанувати. Якщо вчитель ясно сформулює для себе, чому учням важливо отримати знання, уміння і навички з даної теми, як вони можуть знадобитись їм у житті то таким чином, визначить для себе обсяг, глибину дійсно важливого для учня змісту. Знаючи цей обсяг, можна обрати метод, засіб чи технологію навчання, які допоможуть добитись ефективного засвоєння знань і умінь. Пам'ятаючи відповідь на питання «Навіщо учням потрібні ці знання, уміння, навички, ставлення?», легко знайти цікаві прийоми мотивації навчальної діяльності учнів на уроці та шляхи формування у них потрібних суспільству ціннісних орієнтацій.

Отже, сучасний компетентнісний підхід до навчання, орієнтація освіти на результат потребує зламу певних стереотипів як у проектуванні уроків, відборі та структуруванні змісту освіти, організації пізнавальної діяльності учнів, так і в оцінюванні навчальних досягнень учнів та інших аспектах побудови адекватної моделі навчання. Все це потребує і нової практики навчання, і ґрунтовних теоретичних напрацювань, і нових критеріїв для розробки засобів навчання, насамперед методичних посібників і рекомендацій для учителів.

4.2. Як спроектувати та провести компетентнісно орієнтований урок історії

У межах компетентнісного підходу зміст освіти виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, точніше — культура людства, що розглядається в аспекті соціального досвіду в усій його повноті. У цьому випадку зміст освіти має бути аналогічним за структурою (не за обсягом) соціальному досвіду і включати, крім готових знань, досвід пізнавальної, творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин, ставлень. Засвоєння такого змісту потребує принципово нової організації навчання та оцінки його якості і результатів.

Однак реальна практика в українській школі продовжує значною мірою залишатися традиційною і базується на тому, що на кожному уроці вчитель має передати, а учень отримати певні знання, уміння, навички. Навіть у сучасних навчально-методичних посібниках ми можемо зустріти таке формулювання мети уроку: показати учням ..., добитись засвоєння учнями..., підвести учнів до висновку... або виховувати в учнів... Таке формулювання цілей є або незрозумілим (наприклад, важко «показати» дітям значення Київської Русі чи Галицько-Волинської держави) чи не виконуваним (оскільки «добитись від дитини засвоєння чогось є заняттям важким та не продуктивним, якщо вона в цьому не зацікавлена, так само як і виховати щось за один урок).

Отже, нова організація навчання, орієнтованого на результат, починається з чіткого усвідомлення учителем бажаного рівня навчальних досягнень учнів. Ми маємо прагнути до формулювання чітких, зрозумілих, реальних, вимірюваних результатів як окремого уроку, так і вивчення теми, розділу чи курсу. Тому замість розпливчастої цільової установки треба визначити очікувані результати навчання, що є обов'язковою і важливою процедурою, оскільки без неї ефективного застосування тієї чи іншої моделі навчання (форми, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти неможливе. А очікуваним результатом навчання завжди є те, чого ми навчили наших учнів, для формування і розвитку чого було створено умови під час навчання, завжди є відповіді на питання: навіщо моїм учням те, що ми зараз вивчаємо? Що вони будуть знати через 45 хвилин, через місяць, через рік? Що вони повинні вміти? Як я сформулюю у них усвідомлення важливості цих знань і умінь? Чи сформували вони власну думку, власне ставлення до тих чи інших подій і явищ?

Зауважимо, що емоційно-ціннісна складова навчання історії є дуже важливою і чи найбільш значущою. І якщо сьогодні ми говоримо про рівень духовності нашого суспільства, то саме історія відіграє в цьому процесі її становлення та виховання громадян провідну роль. Достатньо часто можна спостерігати як викладання історії, зміст підручника історії стають об'єктом політичних спекуляцій різних партій чи суспільних груп. Підручники історії завжди є предметом громадського обговорення і протистояння, бо цей предмет висвітлює дуже вразливі питання та завжди породжує емоційно-ціннісне ставлення. Тому треба не ховатись від того, а відверто і толерантно ставити перед учнями ці питання на уроці.

Формулювання результатів уроку, щоб сприяти успішності навчання учнів, має відповідати таким вимогам:

- висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя, і бути сформульованим таким чином: «*Після цього уроку учні зможуть...*»;
- чітко відображати рівень навчальних досягнень, який очікується в результаті уроку.

Воно має передбачати:

1) обсяг і рівень засвоєння знань учнів, що буде забезпечений на уроці;
2) обсяг і рівень розвитку навичок та умінь, який буде досягнуто після уроку;

3) ставлення (оцінку) учня до явищ, подій, процесів, засвоєних на уроці знань, умінь, навичок, що забезпечує розвиток емоційно-ціннісної сфери дитини, вплив на її переконання, характер, поведінку тощо. Якщо вчитель планує, що після уроку діти зможуть висловлювати своє ставлення до явищ, подій, процесів, засвоєних на уроці знань, умінь, навичок, це означає, що більшість учнів зможуть сформулювати власну думку щодо матеріалу. І навіть, якщо учень після уроку скаже, що йому байдуже, що робилося наприкінці ХХ чи ХІХ століття, тоді наступним нашим кроком може бути питання: «Це твоя точка зору, яку я поважаю, однак поясни, чого тобі байдуже?» Тому що головним завданням є навчати учнів формулювати і висловлювати думку. І навіть слова «байдуже» та «не хочу про це говорити» — привід поговорити з учнем і з'ясувати його ставлення до історії.

Очікувані результати уроку повинні бути сформульовані за допомогою відповідних *дієслів*, наприклад, формування знань відбивається через дієслова: пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізнити... тощо; формування умінь і навичок через дієслова: дискутувати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізувати тощо; розвиток ставлення, відношення: сформулювати та висловлювати власне ставлення до ..., пояснювати своє відношення до... Формулювання результатів уроку саме у такий спосіб дозволяє учителю і учням зрозуміти, як можна їх вимірювати, коли вони будуть досягнуті, наприклад: якщо після Вашого уроку учні вмітимуть «пояснювати суть явища та наводити приклади подібних явищ» — це легко перевірити і виміряти в оціночних балах, врахувавши, наприклад, точність і повноту пояснення і кількість прикладів, що наведено; формулювання результатів має бути коротким, ясним і абсолютно зрозумілим і для учнів, і для самого учителя, і для батьків учнів, і для інших вчителів, і для директора школи або завуча, який має перевіряти урок з огляду на те, чи досягнув він очікуваних результатів. Отримати заплановані результати уроку вчитель може тільки, якщо залучить учнів до роботи. Отже, вони теж повинні розуміти, для чого прийшли на ваш урок, чого їм треба прагнути і як перевірятимуться їхні досягнення.

Чітке формулювання результатів уроку потребує їх чіткого вимірювання. І ми маємо подумати, як це зробити, яким в цьому разі буде наш інструментарій вимірювання, оцінювання. Якщо ми записали, що наші учні будуть описувати житло первісної людини, то це означає, що ми маємо поставити завдання, створити навчальну ситуацію, яка стимулює учнів до опису, або дати їм можливість описати явище хоча б двома-трьома реченнями і, якщо

це маленькі діти, дати опорні слова, за якими вони будуватимуть опис. Якщо в нас сильні діти, які будуть працювати на творчому рівні, то вони опишуватимуть свої уявлення розгорнуто та ін. Тобто інструментарій має чітко відповідати нашим очікуваним результатам.

Дуже часто в традиційному навчанні, орієнтованому на знання, на процес їх засвоєння, ми розуміємо оцінювання дуже вузько, тобто оцінювання як стимулювання, контроль знань і навчальних досягнень, мотивації до навчання, в кращому випадку — корегування. Але насправді, якщо ми говоримо про розвиток особистості й компетентнісний підхід до навчання, то маємо думати про моніторинг якості освіти. Крім того, мусимо чітко уявляти, якою є мета нашого оцінювання. У разі, якщо нашою метою є стимулювання учня до саморозвитку, тоді ми навіть не будемо оцінювати його самі — підберемо такі прийоми, що дозволять, залучити його до взаємооцінювання чи самооцінювання.

Наприклад: учитель може запросити дітей намалювати пряму і, проставивши на ній позначки від 0 до 12 балів, запропонувати учням оцінити себе та однокласників щодо теми, яка щойно вивчалася, позначити на цій шкалі не тільки рівень, де він перебуває зараз, а й пояснити, чому він оцінив себе, наприклад, на 6 чи на 7. А потім можна ще запропонувати учню пояснити, чого він має навчитись у цій темі, щоб підвищити результат. Самооцінювання взагалі є дуже важливим, оскільки воно відкриває дитині найближчі завдання у навчанні й дитина сама каже: «я цього не знаю і мушу тому навчитись». Порівняйте, коли вам кажуть: «ви повинні» і коли ви кажете: «Я хочу». Тобто виникає внутрішня мотивація.

Після того як учителем визначено мету та інструментарій оцінювання, треба ще встановити показники, за якими будемо його здійснювати. Якщо в очікуваних результатах записано, що дитина після нашого уроку «розуміє процес розвитку держави у Київській Русі», ми повинні з'ясувати, що для нас із вами означає слово «розуміє». Якщо «після цього уроку учні матимуть уявлення», учитель повинен чітко визначати, що означає «мати уявлення»? Адже поняття про «уявлення» учнів може бути різним.

Тому маємо чітко визначити, що для нас є показником досягнення нашого результату: коли дитина говорить два слова, коли три, коли п'ять тощо. І ці показники мають бути різнорівневими, щоб учитель і учні орієнтувались, що це — початковий рівень, а це достатній, це — на шість балів, а це — на вісім. Усі діти повинні досягти одного й того результату, але кожен на своєму рівні, зі своїми показниками.

Завдання має бути одне, але таке, щоб діти могли продемонструвати його виконання на різних рівнях. Наприклад, уміння аргументувати. Воно складається з того, що дитина формулює позицію, наводить аргументи, робить висновки. Якщо дитина тільки формулює позицію і не може навести аргументів, але каже: «Я вважаю, що відбувався процес розвитку...», це є

першій рівень, який можна оцінити 1–3 балами (в залежності від чіткості та самостійності висловленої тези). Якщо дитина наводить аргументи, але ті, що ви наводили на уроці, або ті, що викладені в підручнику, але ж вона їх переробила, тому що в підручнику немає доведення, це вже, можна розглядати як другий рівень (4–6 балів). Якщо ж вона використала додатковий матеріал, щось читала, висловила свою позицію, особисто підбрала аргументи, це-третій рівень (7–9 балів) і робить логічні розгорнуті власні висновки, то це вже четвертий рівень. Такий підхід є ключовим. Не можна вимірювати різних дітей завданнями різного рівня.

Тут дуже важливою є організація навчання, яка зразу спрямовує учнів на досягнення результату. Наприклад, якщо одним з результатів вступного уроку з історії середніх віків буде «називати основні періоди історії середніх віків і пояснювати цю періодизацію», то учням варто не розповідати про це усно, а поставити в ході уроку таке завдання:

Прочитайте текст та на його основі складіть таблицю: «Три періоди історії середніх віків». У кожну колонку випишіть з тексту нові слова (не менше 3–4) і знайдіть у словнику наприкінці підручника їх значення. Обговоріть результати зі своїми сусідами.

Якщо одним з результатів уроку «Народження середньовічної Європи», є: «коротко характеризувати варварські королівства», то завдання може бути таким:

Читаючи текст, визначте 2–3 спільні риси, що характеризували варварські королівства, і знайдіть факти, які підтверджують вашу думку. Обміняйтеся результатами роботи в парах, а потім ознайомте з ними клас.

А на уроці «Людина в середньовіччі», прагнучи результату «пояснювати, як люди взаємодіяли з природою у середньовіччі та як ця взаємодія відбивалась на їхньому способі життя», варто запропонувати таке завдання:

Подивитися на назву цього пункту підручника і подумайте про те, що ви вже знаєте про середньовічну людину, потім обговоріть в парах, про що вам хотілося б дізнатися. Сформулюйте запитання з цієї теми. Прочитайте текст пункту і повідомте класу ті відповіді, які знайшли на свої запитання. Цю роботу поступово відображуйте у таблиці.

| | | |
|------------|--------------------------|---------------|
| Що знаємо? | Про що хочемо дізнатись? | Що дізналися? |
|------------|--------------------------|---------------|

Наведені приклади дозволяють стверджувати, що за компетентнісного підходу основною технологією навчання має бути інтерактивна, з усіма адекватними їй елементами⁵⁵.

⁵⁵) Грунтовно познайомитись з такою моделлю навчання радимо за посібником: Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-метод. посібник.— К.: А.С.К., 2004

А в підсумковій частині уроку можна перевірити цей результат за допомогою наприклад, таких оцінювальних завдань:

1. *Виберіть правильну відповідь (1 бал). Доба середньовіччя тривала:*
 - А) з IV по XI ст.;*
 - Б) з другої половини V до XV ст.;*
 - В) з V по XIII ст.*

2. *Закінчить речення (1 бал): «Початок середньовіччя вчені пов'язують з Кінець цього періоду вони пов'язують з ...». (Варіанти відповіді: падіння Візантійської держави, занепад Римської імперії, відкриття європейськими мореплавцями Америки й інших земель).*

3. *Співвіднесіть періоди історії середніх віків та їхні характеристики (2 бали):*

Періоди:
Кінець V — перша половина IX ст.
Друга половина XI—XIII ст.
XIV—XV ст.

Характеристики: культура і людська свідомість звільняються від впливу церкви; відбуваються величезні міграційні рухи; виникають роз'єднані королівства; між територіями існують слабкі економічні та торгівельні зв'язки; на зміну рицарству приходять дворянство; відбувається розвиток торгівлі й зростання міст; виникають феодальні монархії; посилюється влада папи римського.

4. *Визначте 2 причини недовговічності більшості варварських королівств (2 бали).*

5. *Заповніть порожні місця в тексті, використовуючи слова, наведені нижче (2 бали):*

«Важливу роль у житті людини відігравав у середні віки ... місцевості, де вона жила. Насамперед важливим був Вологіший ... південних областей Західної Європи і трохи сухіший — її північних районів забезпечував поширення нових культур і розширення випасів. Люди використовували і особливості ... місцевості: на рівнинах вони будували села, а на порізаному ... — селилися хуторами. Пагорби використовувалися для фортифікаційних споруд. Природні рубежі (передусім річки) служили кордонами між державами і вотчинами. ..., наявність зручних бухт, повноводні ... сприяли інтенсивному розвитку мореплавства, водного транспорту, рибальства, торгівлі.

(Слова: річки, рельєф, клімат, моря, ландшафт)

6. *Допишіть речення (2 бали): «У середні віки господарювання людей часто наносило шкоду довкіллю, тому що.... На Сході люди жили у більшій гармонії з природою, ніж у Європі, тому що...»*

Вищевикладені міркування демонструють, що після того, як учителем визначені критерії оцінювання, показники рівнів прояву цих критеріїв, оцінювання переходить до процесу оцінки і чітко покладається на бальну систему. Якщо ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити і як, якими прийомами чи технологіями можна скористатись у процесі оцінювання. А от якщо немає критеріїв і немає уявлення про показники досягнення того, чи іншого результату, то дуже складно оцінити учнів. І чим менше ми думаємо про це, тим більше в нас буде розбіжностей в оцінюванні. Досвід показує, що якщо критерії не визначено, то десять учителів можуть оцінити одну й ту роботу від 1 до 12 балів.

Зауважимо також, що якщо вчителі дійсно дбають про розвиток дитини, то вона повинна знати що буде оцінюватись на уроці та яким чином. Оцінювання має бути відкритим, тоді воно стимулює до саморозвитку. Тобто вчитель має на початку уроку сформулювати очікувані результати і сказати: «після цього уроку маєте отримати відповідні досягнення. Але я буду ці досягнення оцінювати, і якщо ви будете описувати явище за такими критеріями, то вас я оціню отак, або, якщо напишете це, то я буду оцінювати вашу відповідь за такими параметрами». Тоді дитина буде свідомо того що відбувається і своїх можливостей отримати ту чи іншу оцінку. Тобто критерії оцінювання мають бути висловлені перед навчанням. Оцінювання має бути відкритим, абсолютно ясным і прозорим для дитини, для вас, для інших вчителів. Дитина повинна добре знати: якщо вона ще трохи попрацює, то підвищить оцінку, і не тому, що вчитель цю дитину любить, а тому, що вона дійсно має змогу її підвищити. За таких умов оцінювання перетворюється на стимул до навчання.

Отже, сучасний компетентнісний підхід до навчання, орієнтація освіти на результат потребує зламу певних стереотипів як у плануванні уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, так і в оцінюванні навчальних досягнень учнів. Все це потребує і нової практики навчання і ґрунтовних теоретичних напрацювань.

Зазначимо також, що з позиції компетентнісного підходу нам потрібна спеціальна, орієнтована на результат технологія уроку. Чому саме технологічний підхід є найбільш плідним у цьому випадку?

Останніми роками дослідники проблем організації процесу навчання, звернувшись до більше глибокого вивчення ролі й функцій учня (студента або взагалі того, хто навчається), а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання, все частіше використовують технічний термін «технологія». Так, англійські автори Ф. Персивал і Г. Еллінгтон визначають технологію навчання як «більше ретельне подання всіх аспектів побудови ситуацій навчання», щопередбачає «застосування будь-яких методів і технік навчання, які є найбільш адекватними для досягнення цілей, по-

ставлених перед тими, хто навчається». Її роль вони бачать в «наданні допомоги у всьлякому підвищенні ефективності процесу навчання»⁵⁶.

Серед дослідників освіти пострадянського простору першопрохідником на шляху нового осмислення організації процесу навчання й введення в науковий і практичний обіг поняття «технологія навчання» («педагогічна технологія») став В. П. Беспалько, який ще в 1989 р. сформував уявлення про педагогічну технологію як «про систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу» і визначив педагогічну технологію як «проект певної педагогічної системи, реалізованої на практиці»⁵⁷. На думку вченого, характерними рисами педагогічної технології є: 1) попереднє проектування навчально-виховного процесу; 2) визначення структури й змісту не тільки діяльності вчителів, але й навчально-пізнавальної діяльності самого учня; 3) визначення цілей навчання («процес цілепокладання»), щоб здійснювати об'єктивний контроль за якістю засвоєння учнями навчального матеріалу й розвитком особистості учнів; 4) цілісне представлення навчально-виховного процесу; 5) гармонічна взаємодія всіх елементів педагогічної системи; 6) забезпечення високої стабільності успіхів у навчанні практично будь-якого числа учнів⁵⁸. Таким чином, В. П. Беспалько визначив три параметри технології навчання: цілісність процесу навчання (включаючи діяльність тих, хто навчається), цілепокладання і забезпечення досягнення поставлених цілей навчання.

Інші дослідники (О. Пехота, В. Сластенін, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернілевський, та ін.) зауважували на системному підході до процесу навчання, як головній ознаці технологізації. Проте більшість учених продовжує розглядати організацію процесу навчання насамперед як діяльність викладача, учителя. Той, хто навчається, як і раніше посідає в їхніх схемах місце підлеглого, керованого. І представлена в такому вигляді технологія навчання («педагогічна технологія») виявляється досить уразливою. Так, відомий російський дослідник М. Кларін відзначає, що якщо технологія розуміється таким чином, то вона орієнтується нанавчання репродуктивного типу, обумовлене загальним тяжінням до відтворюваності навчального процесу. Вона також пов'язана (і породжує) не розробленість мотивації навчальної діяльності, що обумовлює більш загальний і, ймовірно, самий великий недолік педагогічної технології — ігнорування особистості»⁵⁹.

56) Percival E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology. — London; N.Y., 1984. — P. 12, 13, 20

57) Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989. — С. 5.

58) Див. там само. — С. 12, 13.

59) Кларін М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі. — М., 1989. — С. 36.

Проте він справедливо зауважує, що сильною стороною педагогічної технології є те, що «у ній конструюється й здійснюється такий навчальний процес, що повинен гарантувати досягнення поставлених цілей». При цьому обов'язковими є постановка цілей і їх максимальне уточнення; жорстка орієнтація всього процесу навчання на висунуті цілі; орієнтація навчальних цілей, а разом з ними й усього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів; корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів⁶⁰.

Узагальнюючи зазначимо, що технологія навчання, по суті, означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій всіх, але насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливо підкреслити два моменти. По-перше, технологія навчання детально розглядає систему дій не тільки вчителя, викладача, але й, насамперед, того, хто навчається — учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні, досягнення певного результату. Дослідження свідчать, що структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання є системою певних операцій, технічних дій і функцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

Якщо з цих позицій спробувати дати розглянути компетентнісно орієнтоване навчання, то очевидно, що воно передбачає таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Відповідні технології навчання мусять включати чітко спланований очікуваний результат навчання, методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання учнів, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а в самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

В інтерактивній технології, яка найбільш відповідає компетентнісному підходу урок має специфічну структуру, що містить всі елементи адекватні такій моделі⁶¹. Як правило структура таких занять складається з: а/ вступна частина: актуалізація опорних знань і уявлень учнів, мотивація навчання (не більше 10% часу заняття); оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (не більше 5% часу заняття); б/ основна

60) Див.там само.— С. 41.

61) Ґрунтовно познайомитись з такою моделлю навчання радимо за посібником: Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник.- К.: А.С.К., 2004

частина уроку (60–80% часу на уроці); в/ підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (до 15% часу).

Розглянемо кожен з цих елементів більш ґрунтовно, аналізуючи дидактичні складові його відтворення в рамках уроку.

Кожен урок розпочинається з етапу актуалізації, під час якої вчитель пропонує учням завдання, що сприяє тому, щоб вони освіжили в пам'яті, наявні у них знання, вміння, роздумували і задавали запитання по темі, яку вони починають вивчати.

На етапі актуалізації учні разом з учителем:

- пригадують раніше набуті знання, уявлення, уміння
- проводять інвентаризацію цих знань (у тому числі, помилок)
- зосереджують увагу на темі
- створюють контекст для сприйняття нових ідей.

Метою короткого етапу *мотивації навчання* є— сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дозволяє учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інший вчитель й зовсім інші завдання. Крім того, кожна тема, яку ми засвоюємо з учнями, у відповідності до фундаментальних положень психолого-філософської теорії пізнання, може реально вважатися засвоєною, якщо вона (тема) стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень: в його свідомості, в емоційно-ціннісній сфері тощо. Отже суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість. Усвідомлювати, що і навіщо він зараз буде робити. Без виникнення цих внутрішніх підвалин: мотивів учіння і мотивації навчальної діяльності не може бути ефективного пізнання.

З цією метою можуть бути використовувані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій. Це може бути і коротка розповідь вчителя, і бесіда, і демонстрація наочності, й нескладна інтерактивна технологія («мозковий штурм», «мікрофон», «криголам» тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Як правило, матеріал вербалізований (словесно оформлений) учнями під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає «місточком» для представлення теми уроку.

Мета наступного короткого етапу — *оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів* — забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого

від них чекає вчитель. Часто буває доцільно долучити до визначення очікуваних результатів всіх учнів. Створивши фундамент для побудови нових знань, умінь і стосунків, вчитель оголошує тему уроку і його передбачувані результати, прагнучи до того, щоб школярі усвідомили свої власні цілі навчання.

Для того щоб, почати з учнями спільний процес руху до результатів навчання, в цій частині інтерактивного уроку потрібно:

- назвати тему уроку або попросити когось з учнів прочитати її;
- якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів;
- попросити когось з учнів оголосити очікувані результати за текстом посібника або за Вашим записом на дошці зробленим заздалегідь. Пояснити необхідне, якщо мова йде про нові поняття, способи діяльності тощо;
- нагадати учням, що наприкінці уроку Ви будете перевіряти їх у відповідності до того, наскільки вони досягли таких результатів. Якщо це важливо, треба також пояснити учням, як ви будете оцінювати їхні досягнення в балах.

Основна частина уроку має на меті опанування учнями новим змістом: конструювання ними нових знань, умінь і смислів (ставлень, цінностей).

В цій частині уроку вчитель організовує активну діяльність учнів по дослідженню, осмисленню матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені питання, постановці нових питань і пошуку відповідей на них.

Така методика виходить з того, що засвоєння завжди передбачає наявність кількох «хвиль». Потрібні кілька «підходів» учнів до одного й того ж змісту, щоб дати їм можливість «розжувати» його. До того ж, такі підходи повинні бути різноманітними, такими, що не повторюють початковий етап сприйняття. Кожен спосіб опрацювання матеріалу учнями формує їхнє розуміння змісту. Іноді сам спосіб є більш важливим, ніж зміст інформації. Тільки таким чином ми можемо забезпечити розумовий розвиток учня. Коли навчання пасивне, учень «існує» у цьому процесі без питань, без інтересу, без зацікавленості в його результатах. Коли навчання активне, учень постійно знаходиться в стані пошуку, він хоче отримати відповідь на питання, має потребу в інформації, щоб вирішити проблему або міркує разом з іншими над способом виконання завдання.

Таким чином, на цьому етапі учні за допомогою вчителя:

- порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити
- експериментують, пробують зробити що-небудь з того, чого вчать-ся, на практиці, виходячи з наявних уявлень, знань, умінь, незалежно від того, чи є вони достатніми.

- аналізують отриманий досвід
- переглядають свої очікування і висловлюють нові
- виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції
- відстежують хід власних думок
- роблять умовиводи про матеріал
- пов'язують зміст уроку з особистим досвідом
- задаються питаннями про зміст уроку
- відпрацьовують вміння і навички.

Це основна складова уроку, на яку відводиться до 30–35 хвилин (з 45-хвилинного уроку).

Іноді першим з підетапів тут може бути етап «активного експериментування». Учитель пропонує учням виконати завдання, пов'язане із застосуванням знань і умінь, якими вони повинні оволодіти на уроці. Мета цього фрагмента уроку — визначення учнями свого рівня володіння цими знаннями (вміннями) до початку спеціального навчання. Потім учням пропонується «порція» теоретичних знань і вправи на оволодіння цими знаннями і відпрацювання вміння вже цілеспрямовано й у правильній формі.

Теоретична (інформаційна) складова може передбачати спочатку опанування учнями необхідною інформацією шляхом прослуховування міні-лекції вчителя, читання роздаткового матеріалу або підручника, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності. Для економії часу на уроці і для досягнення максимального ефекту уроку можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому уроці вчитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування.

Компетентнісно орієнтований урок насамперед передбачає активну роботу з підручником, де кожен параграф є цілісною системою компонентів змісту, що забезпечують розв'язання завдань конкретного уроку, та орієнтовані на активну діяльність учнів. Тому на уроках слід заохочувати учнів до роботи з підручником: вони мають навчитись читати текст глибоко і осмислено, структурувати його (виділяти головне, окремі епізоди, скласти план), формулювати питання до нього та ін.

Зазначимо, що завдання для усвідомлення смислу авторського тексту потрібно поставити перед учнями до початку опрацювання тексту. Під час читання авторського тексту (чи розповіді вчителя, що може його замінювати) варто звертати увагу на розтлумачення основних понять, працювати з фрагментами документів і обов'язково ілюстраціями, що пов'язані з темою уроку та завданнями на опрацювання цих ілюстрацій і документів. Серед прийомів

опрацювання тексту підручника є індивідуальне читання, читання в парах, коментоване читання учнями вголос по черзі (супроводжується постановкою учнями запитань і відповідями на них) тощо. Після завершення читання виконується загальне завдання до пункту, що було поставлене на початку.

Розвивальна функція уроку має бути реалізована вчителем як через опрацювання учнів різних типів джерел знань, які є цікавими і різноманітними за змістом, так і через систему пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування, що складається з багатьох компонентів. Це дозволяє вчителю систематично працювати над розвитком усної і писемної мови школярів (коментування дій, усні вправи, складання учнями задач і запитань), розв'язувати багато завдань з мисленнєвим навантаженням, пропонувати учням творчі завдання, пов'язані з опрацюванням різних видів інформації та відповідним поданням їх виконання.

Після ознайомлення з новою інформацією, достатнього для її первинного застосування учні мають бути залучені до інтерактивних вправ. Під терміном «інтерактивна вправа» розуміємо застосування одного чи кількох інтерактивних методів, яких потребує подальше осмислення і застосування матеріалу: знань, умінь, навичок відповідно до очікуваних результатів уроку.

Послідовність реалізації цього елемента така.

- інструктування — вчитель розповідає учасникам про цілі вправи, про правила, про послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; запитує, чи все зрозуміло учасникам.
- об'єднання в групи і / або розподіл ролей.
- виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, як помічник, як ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання в співробітництві один з одним.
- презентація результатів виконання вправи.

Підсумкова частина передбачає систематизацію і узагальнення засвоєного, рефлексію набутого на уроці досвіду, оцінювання результатів уроку та емоційного стану учнів. Рефлексія означає усвідомлення того, що було зроблено на уроці, чи досягнуті поставлені цілі, як можна застосувати отримане на уроці в майбутньому. Підведення підсумків бажано проводити у формі запитань: що нового дізналися, яких навичок навчилися, як це може бути корисним в житті. Крім того, можна задати питання і по проведенню самого уроку: що було найбільше вдалим, що ще сподобалося, що потрібно змінити в майбутньому. Важливо, щоб самі учні (учасники) змогли сформулювати відповіді на всі ці питання.

У цій частині учні разом з учителем:

- узагальнюють основні ідеї

- інтерпретують ці ідеї
- обмінюються думками
- висловлюють особисте ставлення
- апробують ці ідеї
- оцінюють набуті знання
- ставлять перед собою додаткові запитання

Запитання підсумкової частини уроку допоможуть учителю перевірити знання, засвоєні учнями, їх уміння, а також вияснити, чи вдалося сформувати у них те саме ставлення, з якого вчитель розпочав свою роботу над уроком. Підсумок уроку має дати учителю і учням можливість відрефлексувати зроблене, оцінити, чи досяг урок очікуваних результатів і за необхідності відкоригувати свою подальшу діяльність. Таким чином, треба перетворити урок на певний завершений цикл навчання: від планування результатів до отримання і перевірки їх.

Проілюструємо сказане прикладом уроку на тему: «Найдавніші землероби та скотарі на території України».

План змісту уроку:

1. Поява землеробства й скотарства за неоліту.
2. Трипільська культура. Господарство, побут, духовне життя.
3. Скотарі Степу.

Очікувані результати уроку

- Після цього уроку учні зможуть:
- розповідати про появу землеробства і скотарства;
- показувати на карті територію розселення трипільців
- описувати господарство, побут і духовне життя трипільців;
- характеризувати спосіб життя скотарських племен
- висловлювати власне ставлення щодо значення появи землеробства і скотарства у житті людства

Вступна частина. Урок починається з мотивації пізнавальної діяльності учнів. Учитель нагадує учням, наприклад, про казку американського письменника Р. Кіплінга «Кішка, яка гуляла сама по собі», де стверджується, що першою свійською твариною була кішка і пропонує методом уявного мікрофону відповісти: чи погоджуються вони з такою думкою? Чому?

Вислуховуються 2–3 відповіді учнів, не коментуючи.

Потім задаються додаткові питання:

- Чим свійська рослина відрізняється від дикої?
- Чи знаєте ви, як з'явилися перші свійські тварини?

- Чи знаєте ви з історії стародавнього світу, коли (в якій період історії людства) це відбулося?

За 2–3 хв. вислухавши відповіді учнів, учитель питає їх, чому, на їхню думку буде присвячений цей урок. Потім оголошує тему уроку «Найдавніші землероби та скотарі на території України» й обов'язково записує її на дошці, так само як і очікувані результати уроку.

З учнями треба прочитати формулювання результатів і наголосити, що наприкінці уроку буде перевірено, чи досягнуто ці результати.

Основна частина уроку. На дошці записується слово «неоліт» і учням пропонується пояснити його, підкреслюється, що новий кам'яний вік (VI–IV тис.) до н.е. був відзначений великими змінами у житті людства, насамперед тим, що людство опанувало нових занять і нового способу життя. Для подальшої кооперативної діяльності учнів учитель може обрати тексти з будь-якого відповідного підручника.⁶²

Учням пропонується попрацювати в парах за таким завданням.

Завдання для парної роботи

Домовтеся зі своїм сусідом або сусідкою по парті, хто з вас буде № 1, а хто № 2.

Якщо ви № 1: у вас є 3 хвилини, щоб прочитати пункти параграфа «Нові прийоми обробки каменю» і «Кераміка», осмислити їх зміст і підготуватись до переказу.

Якщо ви № 2 у вас є 3 хвилини, щоб прочитати пункти параграфа «Прядіння і ткацтво» та «Скотарство і землеробство», осмислити їх зміст і підготуватись до переказу.

Після закінчення індивідуальної роботи по черзі перекажіть один одному зміст своєї частини параграфа. Кожен переказ не повинен бути довшим за 2 хв. Той, хто слухає має задати тому, хто розповідає не менше ніж 1 питання і вислухати відповідь.

Під час роботи учнів в парах, учитель слідкує за тим, як відбувається процес взаємонавчання, нагадує учням про час і необхідність переходити від одного етапу роботи до іншого. Дуже важливо витримати часові межі: 1) індивідуальне читання учнями тексту: 3 хв. 2) переказ матеріалу партнером № 1: 2 хв.; 3) запитання партнера № 2 до партнера № 1 і відповідь на нього — 1 хв.; 4) переказ матеріалу партнером № 2: 2 хв.; 5) запитання партнера № 1 до партнера № 2 і відповідь на нього. В цілому ця робота має завершитись за 9 хв.

Потім можна перейти до наступної частини змісту уроку, зауваживши, що «за даними археологів на території України за часів неоліту і наступної доби — енеоліту було чимало осередків землеробства і скотарства. Одна з культур, яка отримала назву «Трипільська» за назвою села на Київщині не-

62) Наприклад І.А.Коляда, К.І.Крилич, С.П.Юренко „Історія України”. Підручник для 6-7 кл. - К., 1998.- С.20-37 або В.Власов. Історія України: Підруч. для 7 кл./За ред.Ю.А.Мицика.-К.,2004.- С.16 – 27.

подалік якого були вперше знайдені залишки діяльності давніх землеробів. Археологічні дані свідчать, що трипільці прийшли на територію України з Малої Азії і згодом опанували величезні простори.»

Учитель має звернутись з учнями до карти і показати території, на яких розселились трипільці, чітко називаючи кожен. Потім пропонує учням, дивлячись на велику карту (або карту у відповідному атласі), записати в зошиті речення: «*Племена трипільської культури жили на великих просторах від ... до... Це були регіони України ..., ... ,...,*»

Через 1–2 хв. він перевіряє і відкориговує записи. Треба також зауважити, що «час існування і розквіту трипільської культури археологи визначають як IV–III тис. до н.е.»

Далі учитель об'єднує учнів у трійки⁶³ та розподіляє між ними завдання з опанування 3-ма частинами тексту: 1) *заняття і господарювання трипільців* 2) *житло і побут* 3) *духовне життя*. Їм пропонується протягом 2–3 хв. прочитати відповідний текст.

Після завершення читання кожній трійці надається лист паперу А-4 і пропонується протягом 4–5 хв. виконати наступне завдання.

Завдання для роботи в трійках

Протягом 3–4 хв. обміняйтеся з членами своєї групи інформацією, яку ви прочитали (не витрачайте більше 1 хв. на кожну розповідь). Порадьтеся і на чистому аркуші паперу спробуйте намалювати образ, символічний малюнок або картину з життя трипільців. Визначте доповідача і підготуйтеся до представлення і пояснення своїх малюнків класу.

По завершенню роботи в трійках, треба дати їм можливість презентувати результати діяльності. (Малюнки вивішуються на дошці.) На кожну презентацію відводиться не більше 1 хв. (всього 5–7 хв.).

Переходячи до останньої частини змісту уроку, учитель запитує, *чим відрізнявся спосіб життя землеробів і скотарів*. Коротко за 2–3 хв. розкаже про особливості середньостогівської та ямної культури.

Потім учням пропонується в парах за допомогою підручника виконати письмове завдання: заповнити пусті місця у тексті відповідно до інформації підручника. Учні працюють над реченнями:

1) Середньостогівська культура існувала у ... тис. до н.е. на територіях ..., ..., Вони займались переважно ... скотарством. Відгінне ... – це відгін... навесні і повернення... ..

2) ... культура існувала від середини 3 до початку 2 тис. до н.е. Її рештки зустрічаються на території від ... до ... Ямники займалися ... Назва культури походить від ... Найбільшим багатством у них вважалась ...

63) Якщо клас великий, можна об'єднати учнів у четвірки або малі групи по п'ять, заздалегідь визначивши фрагменти тексту підручника, якими вони мають опанувати

Переходячи до підведення підсумків уроку, учитель ставить перед учнями питання:

- *Які основні питання ми сьогодні розглядали?*
- *Коли і як виникли землеробство і скотарство?*
- *Якими були головні риси трипільської культури?*
- *Чим відрізнявся спосіб життя скотарів степу від життя трипільців?*
- *Чим відрізнявся спосіб життя землеробів і скотарів від способу життя давніх збирачів і мисливців?*

Наприкінці уроку можна залучити учнів до аргументованих висловлювань на тему: *Я вважаю, що прилучення людей до землеробства і скотарства є найбільшим досягненням давньої людності, тому що...». Для полегшення висловлювань першу частину речення бажано написати на дошці. Вислуховується 2–3 відповіді учнів, увага звертається на кількість і якість наведених аргументів.*

Як домашнє завдання дітям пропонується написати есе з 5–7 речень-аргументів з викладенням своєї позиції щодо поставленого запитання.

Наприкінці треба знов звернути увагу учнів на очікувані результати уроку і попросити учнів оцінити себе за кожним з них по 12-тибальній системі. Учитель може запитати про найнижчі і найвищі оцінки і пояснює, що якщо їх не задовольняє рівень досягнутих результатів, вони можуть підвищити його працюючи вдома.

Отже, якщо урок проведений за запропонованим варіантом, закінчивши його, ми можемо бути впевнені, що наші учні можуть пояснити зміст опрацьованого матеріалу, встановити зв'язки між попереднім матеріалом і тим, що вивчався сьогодні, продемонструвати певний рівень умінь та навичок, висловити своє ставлення до матеріалу вивченої теми.

Такий підсумок уроку також дозволяє учителю і учням проводити рефлексію власної діяльності, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити й усвідомити основні компоненти власної діяльності — її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати та ін. і відкрити для людини, вчителя новий простір для вдосконалення.

Запропоновані підходи до проектування уроку або іншого відрізка навчально-виховного процесу безумовно потребують підготовки вчителя до поступового запровадження у практику навчання, оскільки саме навчання, орієнтоване на реальні, чіткі, вимірювані, зрозумілі, життєво значущі результати, може сьогодні забезпечити дійсний розвиток особистості кожного учня і майбутнє нашої держави.

4.3. Який підручник можна вважати компетентнісно орієнтованим

Актуальні питання теорії сучасного підручника розглядалися у багатьох дослідженнях, наприклад, це праці Р. Арцишевського, В. Беспалька, Н. Буринської, А. Гірняка, Я. Кодлюк, І. Товпинець, О. Савченко, І. Смагіна та багатьох інших. У методичному розумінні спроби розробки теорії підручника містять дослідження таких вчених як К. Баханов, Н. Буринська, Н. Гупан, О. Пометун, Ю. Олексін, В. Редько, С. Шаповаленко та багато ін.

Значну кількість положень, пов'язаних з реалізацією діяльнісного і компетентнісного підходів у підручниках для загальноосвітньої школи знаходимо у таких сучасних українських та зарубіжних вчених як Н. Авдеева, І. Агапов, О. Барановська, Н. Бібік, Д. Гордон, І. Зимня, В. Кальней, О. Локшина, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторський, та ін. визначено поняття компетентнісного підходу в освіті, сформульовано основні категорії та визначено шляхи його запровадження.

Питання побудови системи навчально-пізнавальних завдань були висвітлені дидактами, психологами і методистами: Є. Вяземським, Т. Кудрявцевим І. Лернером, В. Сластеніным, Ю. Стреловою, Д. Толлингерою та ін.

Дослідження свідчать, що підручник залишається ключовим засобом шкільного навчання, незважаючи на те, що сучасна освіта спирається на інформацію різних джерел. Тому необхідно не лише постійне оновлення змісту підручників, а й визначення методологічних основ його відбору, структурування та подання в навчальній книзі.

У контексті компетентнісної парадигми освіти характер і цілі конструювання підручників дуже змінюються, так само як і методика їх використання на уроці. Підручник стає насамперед не джерелом інформації, а путівником для самостійного навчання і практики учнів та засобом організації навчального процесу для вчителя. Різноманітний набір освітніх методик і інструментів компетентнісно орієнтованого підручника дозволяє досягати актуальних цілей освіти.

Спробуємо дати сучасне визначення поняття «підручник». Бо навіть на це просте питання важко відповісти однозначно. Межі поняття «підручник» сьогодні виявилися розмиті, оскільки його часто асоціюють і інтегрують з іншими навчальними виданнями, такими, як задачник, довідник, хрестоматія, словник, збірка тестів тощо. Невизначеність в розумінні підручника доповнює і різноманітність форм його представлення, що також збільшується: він може бути паперовим, електронним, гіпертекстовим, мультимедійним, розміщеним на компакт-диску або веб-сайті.

Очевидно, для визначення того, що таке підручник доцільно відштовхнутися від функцій цієї книги. Традиційно підручник виконує дві

основні функції: 1) є джерелом навчальної інформації, що розкриває в доступній для учнів формі передбачений освітніми стандартами зміст; 2) виступає засобом навчання, за допомогою якого здійснюється організація освітнього процесу, у тому числі і самоосвіта учнів.

Отже, щоб виконати ці основні функції, підручник має бути носієм певної інформації відповідно до програми і освітнього стандарту, яку автори повинні певним чином відібрати і структурувати (розташувати, представити в книзі). Цей процес, по суті, є конструюванням підручника, яке реалізується авторами залежно від цілої низки умов, вимог і обмежень, серед яких:

- спосіб представлення інформації відповідно до типу підручника. Інформація буде різною залежно від того, паперовий або електронний або Інтернет підручник ми конструємо;
- тип навчання, його модель, в якій працюватиме цей підручник. Він має бути різним для використання в класно-урочній або проєктній системах навчання, модульному або дистанційному навчанні та ін.;
- цілі і завдання освіти, які досягатимуться за допомогою підручника. Якщо завданням освіти є передача учням системи готових знань — підручник набуватиме відповідних характеристик. Якщо, окрім знань, нас цікавить формування в учнів певних умінь і навичок, то ці характеристики змінюватимуться. Якщо ж ми говоримо про розвиток особистості дитини, про особистісно орієнтоване або особистісно центроване навчання, у підручнику обов'язково мають бути присутні елементи, що впливають на емоційну сферу дитини, її цінності, мислення, культуру тощо. Звичайно, можливим є комбінування або спільне використання різних підходів у в одному підручнику. Але частіше підручник, особливо для старших класів, є структурованою в логіці науки інформацією, яка майже не враховує освітні потреби і особистісні смисли учнів;
- вікові і індивідуальні особливості дітей (в першу чергу, індивідуальні стилі навчання).

І це ще неповний перелік того, що треба брати до уваги, приступаючи до конструювання підручника. Адже підручник повинен сприяти розвитку психічних можливостей учнів: їх інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій, тобто забезпечувати умови для формування всієї сукупності психічних властивостей і компетентностей особистості, які складають основу її активної, продуктивної і самостійної життєдіяльності в умовах соціальної дійсності, що все більше ускладнюється.

Сьогодні підручнику властиві і зовсім нові функції. Він має допомогти учню і учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно. Для цього кожен параграф підручника має перетворитись на певний завершений цикл навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до отримання і перевірки їх. Крім того, він повинен забезпечити формування предметної історичної та ключових компетентностей учнів (знання, уміння і навички, ставлення до подій і процесів), а отже і розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів.

Із цієї точки зору, підручник — це комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник не лише відбиває певну модель освітнього процесу, але і проектує її реалізацію. Лише визначивши ці вихідні позиції, ми зможемо відібрати із загальної теорії підручника і сконструювати окремі елементи підручника, які складуть «пазл», — власне систему, якою і є підручник.

Про які ж елементи йде мова, якщо підручник функціонує у моделі компетентнісного навчання? Такий підручник має бути складним комплексом, що складається з текстового і позатекстового структурних компонентів, які відбираються і розташовуються в окремих темах відповідно до особливостей навчального матеріалу. Знаннєвий (когнітивний) аспект навчання у підручниках має поєднуватися з діяльнісно-пошуковим, емоційно-ціннісним та особисто орієнтованим. Це досягатиметься за рахунок рівноваги між навчальними текстом та позатекстовими матеріалами і завданнями до них (див. таблицю 8).

Розглянемо ці компоненти ґрунтовніше, щоб з'ясувати, яким чином кожен з них може впливати на формування компетентності учнів на уроці історії.

Основний текст по розташуванню в підручнику і його завданням розділяють на *вступний, інформаційний і завершальний*. Як правило, *вступний* текст (на початку книги або окремої теми в підручнику) містить опис основних елементів підручника з короткими рекомендаціями для учнів відносно його використання. У вступному тексті іноді подаються особливості предмета (курсу), що вивчається, перелік основних умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні. Це дозволяє компенсувати недостатній рівень розвитку у учнів умінь самостійно працювати з підручником, повністю використовуючи усі його можливості.

Інформаційний текст підручника — це основний навчальний матеріал, який мають опанувати учні. Він обов'язково оформлюється у розділи, глави, теми (параграфи) і пункти. Основний текст має викладатись логічно і коротко, з мінімальною, але достатньою для розуміння суті, кількістю фактів, конкретних прикладів. Кількість тексту в кожному з 3–5-ти пунктів теми чи параграфа визначається віком учнів, їх умінням читати. Так,

у 5–6-му класах пункт, в середньому, містить 500 до 1 тисячі слів, тема в цілому (вона вивчається на одному уроці) – до 4–5 тис. слів і пропорційно збільшується з року в рік.

Таблиця 8

Структура шкільного підручника

| Компонент | Складові компонента | | |
|----------------|--|---|--|
| Текстовий | Основний текст | Додатковий текст | Пояснювальний текст |
| | <p><i>За змістом:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – вступний; – інформаційний; – заключний. <p><i>За характером:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – опис; – оповідання; – пояснення; – проблемний виклад – узагальнення | <ol style="list-style-type: none"> 1. Документи 2. Науково-популярні тексти 3. Художні тексти | <p><i>Посторінковий словник.</i></p> <p>Пояснення у дужках всередині основного тексту.</p> <p>Підписи до ілюстрацій.</p> <p>Дані про представлені документи та їх авторів</p> |
| Поза текстовий | Ілюстрації | Методичний апарат | Апарат орієнтування |
| | <p><i>Зображувальні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Малюнки; – Репродукції; – Документальні зображення (фотографії) – Умовно-графічні: – Карти; – Картосхеми, плани; – Схеми, креслення, | <p><i>Питання і завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – відтворюючі; – перетворюючі; – творчо-образні; – проблемні <p><i>Текстові таблиці:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – порівняльні – узагальнюючі; – конкретизуючі; – ілюструючі <p><i>Опорні схеми (структурно-логічні)</i></p> <p><i>Плани-схеми, пам'ятки</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – алгоритми <p><i>Тести самоконтролю</i></p> | <p><i>Загальний зміст</i></p> <p>Рубрикація і тематичні символи</p> <p>Сигнали-символи (пиктограми)</p> <p>Виделення у тексті (курсивом, жирним шрифтом тощо)</p> <p>Словники і покажчики: понять, дат, імен</p> <p>Глосарій</p> <p>Колонтитули, шмуцтитули</p> <p>Бібліографія</p> <p>Довідники</p> |

У деяких підручниках основний текст завершується особливим *завершальним* текстом, в якому автори підводять підсумки змісту розділу або теми, формулюють оціночні висновки і узагальнення. Але у дидактиці

немає чіткої концепції подібного тексту, що дозволяла б визначити його значення для покращення якості навчання учнів. Водночас відсутність такого тексту дає учителеві можливість поставити перед учнями спеціальні завдання на формулювання власних висновків з вивченого.

Так званий *додатковий* текст не відразу відвоював собі право на існування. Проте сьогодні він є важливою складовою підручників, особливо з гуманітарних предметів і представлений документами епохи (у підручнику з історії або літератури), уривками з науково-популярної і художньої літератури, біографіями учених тощо.

Серйозним досягненням радянської методики 60-х рр. можна вважати публікації у підручниках фрагментів історичних документів, що перетворило їх у більш активний інструмент пізнання. Сьогодні функції додаткового тексту повинні істотно розширювати. Підручник має містити достатню кількість документів: у середньому (1–2 на кожний підпункт). Вони не ілюструють основний текст, а відіграють у підручнику свою окрему важливу роль. За допомогою документів автори забезпечують альтернативність та багатоаспектність підходів до історичних фактів і явищ.

Використовуються у додаткових текстах фрагменти художніх творів, наприклад твори народного фольклору або вірші українських поетів часів національної революції, уривки з науково-популярних текстів і навіть з підручників минулих років. Цільове використання цих елементів тексту дозволяє вчителю формувати в учнів найважливіше серед умінь учнів — уміння аналізувати інтерпретації історичної дійсності.

Як додатковий текст у підручнику мають наводитись також політичні біографії видатних діячів історичних, які допомагають учням «олюднювати історію», співвідносити історичні події та тих, хто їх здійснював, аналізувати людські мотиви, цілі, вчинки.

Такі тексти підвищують зацікавленість дітей, їх мотивацію, впливають на їх емоції, пов'язують навчання з життям. У сучасному підручнику важливі і такі рубрики, як «Для допитливих», «Цікаве завдання», «Важке питання» й ін. Саме вони здатні зацікавити учнів, викликати бажання дізнатись більше.

Пояснювальний текст необхідний для роз'яснення незрозумілих слів, уживаних в основному тексті, і для коментарів до ілюстрацій. Найбільш ефективно потенціал пояснювального тексту використовується тоді, коли він складається з відомостей про назву й автора, опису місця його створення чи знахідки, характеру, сюжету, ідеї зображення і т.п. У таких випадках ілюстрації підручника стають оригінальними джерелом додаткової інформації і пізнавальних завдань. Активізації документальних матеріалів служить коротка попередня інформація про час, автора і цілі створення документа. На жаль, у цій ролі пояснювальний текст у підручниках з історії виступає поки що достатньо рідко.

Серед позатекстових компонентів першими увагу привертають *ілюстративні матеріали*. Ілюстративні матеріали в підручнику подаються у вигляді малюнків, репродукцій художніх творів, фотографій, у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць, що допомагають школярам засвоювати матеріал, створюючи зорову опору мислення. Сторінки історії можуть оживати у малюнках сучасних авторів, створених на сюжети параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях. Умовно-графічна наочність у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць і т.п. сприяє проникненню учнів у суть фактів, що вивчаються, усвідомити теоретичні висновки. У методичний апарат підручника можуть входити різноманітні текстові таблиці: хронологічні, синхроністичні, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі. Їхні назви вказують на можливі операції з навчальним історичним матеріалом як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях вивчення історії. Але поки що ці елементи можна зустріти рідко.

У залежності від вікових пізнавальних можливостей своїх читачів автори підручників намагаються знайти оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, віддати перевагу навчальним малюнкам чи документальним зображенням. Сучасні поліграфічні можливості дозволяють забезпечити школярів яскравими, барвистими підручниками з історії, але проблему логічного зв'язку і взаємодії між основним текстом і ілюстраціями підручника дотепер не можна вважати вирішеною.

У відповідності до вікових особливостей старшокласників треба використовувати зображувальну наочність у вигляді документальних фотографій, які не дублюють, а доповнюють, конкретизують текст. На відміну від попередніх підручників до кожної фотографії поданий пояснювальний текст з відомостями про зображені події та завдання до фотодокумента. Часто учням пропонується на основі фотографій висловити свої власні міркування, ставлення до подій, проаналізувати настрої учасників тощо.

Отже, важливо знайти оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, малюнків або документальних фотографій залежно від віку дітей. Проте основним правилом є те, що ілюстрація замінює частину тексту (не повторюючи його!), і учні повинні виконати спеціальне завдання по її аналізу. Ілюстративний матеріал має обов'язково супроводжуватись завданнями. Наявність завдань до ілюстрацій вчить школярів спостережливості, розумінню причин і смислів того, що розглядається.

Компетентнісно орієнтовані шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до параграфів. Однак, ще в першій половині ХХ ст. вони обходилися взагалі без таких завдань. Сьогодні пізнавальні завдання різних типів, що пропонуються учням зокрема і у підручнику,

виконують різноманітні функції. Вони спрямовують і полегшують опанування учнями нового матеріалу, застосування ними знань, дозволяють формувати досвід мислення і творчої дії, самостійної навчальної роботи, кооперації з іншими у процесі навчання тощо. Відповідно вони застосовуються в різних ланках навчального процесу: під час мотивації навчання і визначенні його мети, вивченні нового, осмисленні матеріалу і виконанні домашніх завдань.

Аналіз значної кількості сучасних підручників з історії свідчить про різні підходи авторів до використання пізнавальних завдань:

- по-перше, питання і завдання можуть випереджати теми і параграфи, вміщатися в основний текст (так звані «внутрішні питання»), розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, для повторення, систематизації, узагальнення учнями матеріалу великих структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації і документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;
- по-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності учнів поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчі. Вони є різними за змістом матеріалу, якими оперують учнів під час їх виконання. Співвідношення цих видів завдань стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії.

Деякі підручники містять розділи самоконтролю з узагальнюючими, підсумковими питаннями за темою, орієнтованими на достатній і високий рівень навчальних досягнень учнів. Такі завдання обов'язково потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, аналізу різних точок зору, коментування джерел, пояснення причин та взаємозв'язків історичних подій, процесів і т.п.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню, у підручнику наприкінці кожного розділу іноді містяться завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовуватись для самоконтролю і самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття. Серед них є не тільки завдання для відповідей на основі тексту, а й завдання, що виконуються на основі карт посібника. Ці питання можуть бути запропоновані учням і у вигляді письмової роботи.

Пізнавальні завдання також іноді стають стрижнем інтерактивної вправи, наприклад, будь-якого методу опрацювання дискусійних питань, як «займи позицію», «акваріум», «шкала думок» тощо.

Проте, у багатьох підручниках переважають завдання того чи іншого типу, натомість відсутні інші. Дуже помітна хаотичність, недостатня продуманість розташування і підбору використаних завдань, що знижує ефективність підручника у навчанні. Часто здається, що автори навіть не

задумуються над питаннями урізноманітнення пізнавальних завдань, вважаючи головним компонентом підручника текст.

Очевидно, що побудова системи пізнавальних завдань потребує насамперед їх класифікації. Разом з тим, аналіз джерел з проблеми свідчить, що пізнавальні завдання з історії класифіковані в літературі за різними підставами. Розглянемо це питання більш детально.

За компонентами навчально-пізнавальної діяльності учнів, яку вони програмують, формують, розрізняють завдання:

- для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень (*пригадайте, що ви про це знаєте; де і коли ви зустрічались з цими явищами; що вам відомо про цю подію; що таке...; як називається... тощо*);
- для мотивації навчальної діяльності (*уявіть собі...; як ви думаєте, як будуть розвиватись події... тощо*);
- для осмислення нової інформації (конструювання нових знань і смислів) (*як ви розумієте; якими словами ви би це назвали; на основі інформації складіть схему, таблицю; визначте головне, основні риси тощо*);
- для узагальнення і систематизації (*визначте складові, зв'язки, тенденції, зробіть висновки, з'ясуйте значення тощо*).

Ця класифікація завдань визначає порядок їх розташування у підручнику, оскільки навчальна книга певною мірою моделює структуру уроку (організації навчально-пізнавальної діяльності в межах уроку). На цій основі вчитель планує урок, який відповідає психолого-педагогічним закономірностям опанування змістом освіти.

Відповідно до змісту історичної освіти, який передбачає опанування учнями історичними фактами (у вигляді яскравих емоційно забарвлених образів) і теорії (у вигляді понять, зв'язків і оцінок) за змістом пізнавальних завдань з історії можна умовно поділити на *образні, логічні та аксіологічні*.

Образні завдання спрямовують учнів на відтворення історичного минулого в образах і оперуванні ними (на основі ілюстрації та документу відтворить зовнішній вигляд, спосіб життя...). Вони навчають учнів «бачити», адекватно, без осучаснення, засвоювати і відтворювати в образній формі зовнішні ознаки історичних подій та їх деталей, діяльність людей — учасників історії.

Логічні завдання — це завдання, що активізують переважно абстрактне, логічне мислення учнів, сприяють формуванню у них умінь осмислювати сутність фактів, засвоювати теоретичні відомості у формі понять різної широти узагальнення. Їх особливим різновидом є проблемні завдання, що засновані на невідповідності наявного рівня знань і умінь учня вимогам завдання (задачі), що потрібно розв'язати. Виконуючи такі завдання учні

набувають досвіду творчої діяльності, тобто здатністю у розв'язанні кожної нової задачі знаходити свій оригінальний спосіб її вирішення, спираючись як на наявні знання, уміння, так і інтуїцію і здогадку.

Аксіологічні (оціночні) завдання спрямовують учнів на висловлювання власних ціннісних суджень, суб'єктивного ставлення до того, що вивчається, до процесу навчання. Сьогодні такі завдання дуже важливі, адже без їх застосування неможливо сформулювати в учня повагу до різноманітності, культур у дискусії, повагу до чужої думки.

Наступна класифікація завдань, пов'язана із формою організації їх виконання: індивідуально, в малих групах (парах), колективно (фронтально). Її досить детально описано в наших працях, пов'язаних з питаннями інтерактивного навчання.

Завдання для індивідуальної роботи зазвичай носять творчий або диференційований характер (*зробити історичну реконструкцію чи малюнок*). Часто індивідуально учням пропонується виконати письмові завдання (*написати есе, історичний твір, реферат, обґрунтувати власну позицію тощо*). Групові завдання завжди носять проблемний характер або передбачають можливість обговорення кількох версій для відповіді (*складіть характеристику, історичний портрет; поясніть, чому...*). Причому, для групової роботи готується кількість завдань, що відповідає планованій кількості груп, створюваних на уроці. Завдання для фронтальної роботи також зазвичай мають бути проблемними або відкритими для висунення кількох версій.

Спираючись на цю класифікацію, у підручнику мають бути сформульовані завдання, які дозволять вчителю (учням) оптимально поєднувати у навчанні індивідуальну, групову та фронтальну роботу. Такий тип завдань потребує спеціальної інструкції для вчителя (*наприклад: об'єднайтесь у... групи. Протягом 5 хвилин обговоріть відповіді на поставлені запитання і підготуйтеся до представлення ваших думок класові*).

Поширеною і дуже практичною класифікацією (її класичні ознаки подано ще у працях радянського методиста П. Гори) є розподіл завдань за характером пізнавальної діяльності учнів. За цією ознакою виділяють репродуктивні (або *відтворювальні*) завдання, *перетворювальні* та *творчо-пошукові*.

Так, у завданнях *відтворювального* рівня учням пропонується: вписати основні поняття, визначення, виведення з джерела, відповіді на поставлені питання, що вимагають уточнення і переказу тексту; заповнити таблиці, схеми за зразком в ході колективного розбору документу; скласти простий план відомого учням типу тощо.

У *перетворювальних* завданнях учні запрошуються, наприклад: до відповіді за документом, що супроводжується аналізом тексту, синтезу по-

ложень джерела з іншим теоретичним матеріалом, ідеями інших джерел, самостійного відбору, групування фактів, ідей і включення їх у свою розповідь; складання розгорнутого плану, тез, конспекту, текстових таблиць, схем, підготовки невеликих рефератів, доповідей та ін.

На *творчо-пошуковому* рівні перед учнями ставляться проблемні, творчі і дослідницькі пізнавальні завдання, що вимагають: осмислення і зіставлення точок зору вчених-істориків, ідей декількох документів; виявлення ліній порівняння явищ, що вивчаються, і складання порівняльних таблиць, логічних ланцюжків; застосування теоретичних положень документів для доказу, аргументації своєї точки зору, обговорення дискусійних проблем; пошуково-дослідницької діяльності зі збору матеріалу, його аналізу і систематизації з певної теми, написання рецензії, есе й інше.

У сучасній методиці навчання історії (наприклад, Ю. Стрелова) існує і класифікація пізнавальних завдань за характером вимірюваних результатів навчання: *формалізованих та неформалізованих*. Відповідно формалізовані компоненти результатів історичної освіти — це знання і уміння, в основі яких усталені в науці, документально підтверджені відомості про історичні факти, а також визначення понять, загально визнані висновки і т.п., які можна перевірити за допомогою стандартизованих завдань (тестів). Стандартизоване («закрите») завдання — коротке, жорстко визначене за формою пред'явлення, способу виконання, технологією перевірки і оцінювання завдання (тест), спрямоване на виявлення і дихотомічну оцінку (зараховано/не зараховано) досягнення учнями заданого освітніми стандартами рівня.

Неформалізовані компоненти результатів історичної освіти — це сформовані в процесі навчання уявлення, версії і оцінні судження учнів про історичні факти, їх можливі інтерпретації, і причини їх розмаїття, уміння шукати, аналізувати і представляти цю інформацію на основі різноманітних джерел, аргументовано формулювати власний погляд на актуальні проблеми минулого і сучасності. Ці результати перевіряються за допомогою відкритих (неформалізованих) завдань, під якими розуміють завдання, спрямовані на створення індивідуальних освітніх проектів і перевірку неформалізованих результатів історичної освіти.

Природно, що при різноманітні пізнавальних завдань (які не піддаються однозначній класифікації) критерії їх оцінки в кожному випадку мають бути визначеними і конкретними. Вони залежать від змісту завдання, характеру діяльності, закладеної в його розв'язання, форми передбачуваної відповіді, характеру і кількості джерел, з якими працює учень, і, нарешті, від віку учнів і рівню їх підготовки.

У розбудові системи пізнавальних завдань підручника з історії важливими є ще два моменти. По-перше, така система має бути розвивальною,

тобто передбачати поступове ускладнення завдань протягом навчального року. По-друге, вона має працювати на розвиток історичної компетентності та ключових компетентностей учнів.

Поступове ускладнення завдань зазвичай досягається за рахунок збільшення кількості елементів знання, якими оперує учень (порівняйте інформацію двох, трьох джерел; опишіть просте (складне, багатокomпонентне) явище; спираючись на відомі вам факти, поясніть... тощо). Воно може забезпечуватись і поступовим ускладненням кількості операцій, дій, які має виконати учень відповідно до завдання (складіть три речення, які описують подію; напишіть невеличкий твір; підготуйте тематичне повідомлення; напишіть реферат). Нарешті може (має) зростати і рівень творчості дитини: від «знайдіть інформацію і перекажіть її однокласникам» до «прочитайте документи, порівняйте їх зміст і обґрунтуйте власну позицію щодо описуваної події».

Компетентнісна спрямованість завдань забезпечується їх змістом, адже кожен із її складників потребує відбору і структурування фактів (понять), на основі яких можна сформулювати завдання, спрямоване на розвиток відповідних новоутворень в учнів. Складники предметної чи ключової компетентності (їхня сукупність) відбивають особливості змісту і способів пізнання відповідної науки у даному випадку історії і створюють об'єктивну основу для визначення чіткої і ясної позиції вчителя як у побудові навчального процесу, так і в оцінюванні його результатів.

Так, відповідним чином складені і систематизовані завдання для перевірки рівня сформованості історичної компетентності учня у всій сукупності її окремих складників можуть бути як складними (комплексними) завданнями високого рівня (*Чому історики інколи Візантію називають «мостом» між стародавньою та новою добою? Спираючись на карту, поясніть, у чому полягали особливості розвитку земель Південно-Східної Русі у XII–XIII ст. ?*), так і зовсім простими, тестовими закритого типу (*користуючись лінією часу, назвіть періоди всесвітньої історії та їхні хронологічні межі; покажіть на карті основні частини середньовічної Італії; допишіть речення: «Історичні джерела — це...»*).

Побудова системи завдань для того чи іншого підручника історії має бути орієнтована на результат, якого мають досягти учні після їх виконання на кожному уроці. Цей результат буде складовою результату засвоєння учнями змісту розділу (теми) навчальної програми, а отже рівню сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти на кінець навчального року. Ми маємо прагнути до побудови такої системи завдань, яка забезпечить ефективне застосування вчителем ефективної моделі навчання (форми, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти учнів.

Спробуємо відобразити всі вищевикладені підходи у дидактичній наративній моделі системи завдань (див. таблицю 9).

Очевидно, що запропоновані в моделі типи завдань можуть модифікуватись в залежності від характеру матеріалу, що вивчається. Окрім того, в моделі не враховані названі вище типи ускладнення завдань і їх вибудовування залишається ще одним важливим завданням авторів сучасного підручника.

Таблиця 9

Наративна модель системи пізнавальних завдань у підручнику з історії

| Планована частина уроку, етап пізнавальної діяльності учнів | Передбачуваний зміст завдань | Передбачуваний рівень пізнавальної діяльності та виявлених результатів навчання | Передбачувана форма організації діяльності |
|---|--|--|--|
| Вступна: актуалізація опорних знань і уявлень учнів | В основному образні і логічні. Зазвичай пов'язані із хронологічним, просторовим і логічним складниками компетентності | Зазвичай відтворювальний, виявлення формалізованих результатів навчання | Фронтальна, іноді парна |
| Вступна: мотивація навчальної діяльності | В основному логічні, пов'язані з розвитком логічної та аксіологічної складових компетентності | Зазвичай творчо-пошуковий, проблемний, виявлення неформалізованих результатів навчання | В основному фронтальна |
| Основна: первинне сприйняття нового навчального матеріалу | Зазвичай образні і логічні, спрямовані на розвиток хронологічного, просторового і логічного складників компетентності | Відтворювальні та перетворювальні, виявлення неформальних результатів навчання | В основному індивідуальна і фронтальна |
| Основна: осмислення нового змісту | Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності | Перетворювальні, творчо-пошукові (проблемні), контрверсійні, виявлення неформальних результатів навчання | Групова, парна |
| Основна: узагальнення, систематизація | Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності | Перетворювальні, творчо-пошукові (проблемні), контрверсійні, виявлення неформальних результатів навчання | Групова, парна |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|------------------------------|
| Підсумкова: контроль засвоєння | Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності | Відтворювальні, перетворювальні, творчо-пошукові виявлення нефор- мальних результа- тів навчання | Індивідуальна, фронтальна |
| Підсумкова: рефлексія | Аксіологічні | Творчо-пошукові виявлення нефор- мальних результа- тів навчання | Індивідуальна, фронтальна |

Зауважимо також, що не висвітленим у рамках даної статті питанням залишилась форма подання завдань у підручнику. Багаторічний досвід роботи над підручниками з історії для різних вікових груп свідчить, що оптимальним є такий спосіб формулювання завдань, який передбачає включення у зміст завдання способу організації його виконання, який зразу спрямовує учнів на досягнення результату. Наприклад, якщо одним з результатів вступного уроку з історії середніх віків буде «називати основні періоди історії середніх віків і пояснювати цю періодизацію», то учням варто не розповідати про це усно, а поставити в ході уроку таке завдання: *прочитайте текст та на його основі складіть таблицю: «Три періоди історії середніх віків». У кожну колонку випишіть з тексту нові слова (не менше 3–4) і знайдіть у словнику наприкінці підручника їх значення. Обговоріть результати зі своїми сусідами.*

Якщо одним з результатів уроку «Народження середньовічної Європи», є: «коротко характеризувати варварські королівства», то завдання може бути таким: *«Читаючи текст, визначте 2–3 спільні риси, що характеризували варварські королівства, і знайдіть факти, які підтверджують вашу думку. Обміняйтеся результатами роботи в парах, а потім ознайомте з ними клас.»*

Залишається на розсуд авторів і кількість завдань різного рівня, адже завжди стоїть проблема оптимальної кількості завдань для досягнення результатів навчання. Вірогідним у вирішенні цього питання є очевидно орієнтування на регламент уроку (яку саме кількість часу учень витратить на виконання завдань) та вікові особливості учнів (швидкість читання, мислення тощо).

Отже проблема побудови системи пізнавальних завдань для сучасного підручника з історії видається достатньо складною та багатогранною. Очевидно, що це потребує зламу певних стереотипів авторів у проектуванні такої системи і серйозного вдумливого підходу до її створення. Очевидно також, що якість системи пізнавальних завдань підручника має стати одним з основних критеріїв оцінки якості навчальної книги.

З іншого боку, наявність подібної, хоча і не зовсім досконалої системи, у підручниках останніх років потребує від учителів не лише орієнтуватись у пропонованій системі, а й повністю використовувати закладений потенціал покращення результатів навчання використовуючи пізнавальні завдання підручника як у плануванні уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, так і в оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Зауважимо також на ролі ще одного компонента сучасного підручника, який до цього часу не привертав достатньої уваги авторів і вчителів як будь-яка структура, призначена для обслуговування інших. Йдеться про *апарат орієнтування*.

Якщо придивитися уважніше до його «службової функції», можна помітити, як багато залежить від нього у забезпеченні чіткої і злагодженої роботи інших елементів підручника. Так розташований на початку книги (чи наприкінці, що вважається менш вдалим) зміст навчальної книги знайомить зі структурою, складовими підручника, допомагає швидко знайти потрібні факти і матеріали.

Прискорюють орієнтування учнів рубрикація і тематичні символи, за допомогою яких школярі можуть розділити курс на кілька історичних періодів. Колонтитули полегшують пошук тем, а шмуцтитули привертають увагу учня до того, що він переходить до вивчення нового етапу історичного минулого.

Сигнали-символи, представлені в колишніх підручниках поодинокими зірочками, поповнилися новими позначеннями текстів і завдань підвищеної складності, матеріалів для додаткового читання, застосуванням різних шрифтів (курсив, жирний, петит). Вони також підсилюють емоційність і виразність тексту, диференціюють навчальну інформацію. Новою складовою апарату орієнтування сьогодні є також те, що різні компоненти посібника виокремлені невеличкими малюнками — піктограмами, перелік яких та зміст поданий у вступному тексті.

Перетворенню шкільного підручника з книги, яку потрібно вивчити «від цього слова до того», у практичний засіб навчання сприяють різні довідкові служби: покажчики дат, імен, словники, індекси, глосарії, генеалогічні і метричні таблиці, списки літератури тощо. Крім додатка, ці матеріали можуть розташовуватися на форзацах підручника, раціонально використовуючи всю площу навчальної книги.

Природно, що вищевикладені підходи кардинально змінюють не тільки статус навчальної книги, але й можливості працювати з нею на уроках і вдома. Підручник перестав бути «центром Всесвіту», єдиним і беззастережно правильним у своїх висловлюваннях. Сьогодні він стає одним із засобів навчання, що має авторський характер. Змінилися взаємовідносини автора і учня під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретації

і коментування фактів, учень «сприймає себе» почасти співавтором, вступає в діалог і з автором підручника, і з учителем, якщо той пропонує іншу інтерпретацію. Діалогічний виклад навчального матеріалу і завдання підручника для групової та колективної роботи, наявність звертань до читача, персонально орієнтованих запитань тощо забезпечуватимуть реалізацію особистісно-орієнтованої і діяльнісної моделі навчання, зокрема, діалогу: учень—підручник, учень—учитель, учень—учні, учень—учень, учень—батьки тощо.

Мова підручника є одним з вирішальних засобів успішної реалізації основних його функцій. Вона є лаконічною, точною і зрозумілою для учнів, відповідає нормам української літературної мови і слугуватиме зразком для мови учня. Тексти пропонованого підручника поєднують: тексти наукового і науково-популярного стилів, а також інформаційний та емоційно-ціннісний компоненти змісту, не містять стереотипів та мови ворожнечі.

Виходячи з сучасних вимог до завдань історичної освіти, зокрема з того, що учні мають виробити власну точку зору, позицію щодо історичних подій і постатей, текст підручника має бути максимально політично нейтральним і багатоаспектним (що досягається за рахунок подання в тексті і документах різних точок зору на ту чи іншу подію, постать тощо).

Разом з тим, підручник безумовно повинен орієнтуватись на виховання громадянина — патріота України, який співчуває трагічним сторінкам історії своєї Батьківщини і пишається героїчними, бачить історію своєї країни крізь призму її досягнень і перемог у контексті світового і європейського історичного процесу. Зміст тексту має бути повністю авторським і відповідати сучасним науковим поглядам на той чи інший період вітчизняної чи всесвітньої історії.

Авторський характер тексту підручників з історії робить особливо актуальною задачу розвитку в учнів критичного мислення, твердого переконання в тому, що з приводу одного і того самого факту може існувати не одна а декілька інколи протилежних думок. Необхідними для учнів є й відповідні уміння відрізняти факти від думок. Текст підручника в такому випадку не є істиною в останній інстанції, каноном або догмою. Поки що можна констатувати, що жоден з існуючих підручників в достатній мірі не орієнтує учнів на пошук різниці між авторською інтерпретацією та реальними фактами.

Якщо в колишній парадигмі навчання на першому місці стояли прийомкоментованого читання і переказу, складання планів і таблиць, відтворюючих авторський виклад, то сучасні умови вимагають навчити школяра діям іншого характеру: аналізувати та сприймати інформацію з різноманітних джерел і класифікувати її за ступенем значущості; розрізняти в навчальному тексті об'єктивні факти і суб'єктивні інтерпретації; порівнювати різні джерела, виявляти оціночні позиції їхніх авторів і пояснювати при-

чини розбіжності; ефективно використовувати навчальні матеріали для складання достовірного представлення і формулювання певних висновків, а також аргументації власної позиції чи підтримки іншої точки зору.

Адже, що в методичному арсеналі компетентнісних підручників з історії повинні бути питання і завдання типу: «Чим мотивоване твердження авторів підручника, що...? Чи згодні ви з такою точкою зору?» або «У тексті автори розкривають причини ... Сформулюйте їх у вигляді короткого переліку, а у разі незгоди з авторами висловіть власну думку щодо таких причин»; або «Історики оцінюють ситуацію ...як... Складіть образний план до підпункту параграфа, що описує ці події. До якого висновку підводять автори підручника? До якої думки схиляєтесь ви?» і т.п.

Передбачається, що за допомогою підручника вчитель може організувати різні види пізнавальної діяльності учнів з урахуванням методології різних етапів навчання, послідовно спрямовуючи її на:

- актуалізацію вже наявних в учнів знань і життєвих уявлень і мотивацію вивчення поданої теми;
- засвоєння і осмислення учнями у процесі активної пізнавальної діяльності нових знань (понять, їх ознак, зв'язків та прикладів, що їх конкретизують, ілюструють відповідно до програми) в їх логічному зв'язку;
- відпрацювання нових пізнавальних умінь і навичок відповідно до вимог чинної програми та історичного компоненту Державного Стандарту;
- узагальнення та рефлексію засвоєного змісту, приведення його у систему з уже наявними знаннями та уявленнями;
- повторення та закріплення, подальше осмислення засвоєного змісту і сформованих навичок у процесі домашньої роботи.

Кожен з цих компонентів діяльності учнів і вчителя під час уроку реалізується за допомогою навчального матеріалу (текстів та завдань), поданих у підручнику під різними, але повторюваними від уроку до уроку рубриками.

Така побудова підручника забезпечує чіткий алгоритм навчальної діяльності, актуалізацію інтересу і формування стійкої мотивації до вивчення предмета, всебічний розвиток здібностей учнів, можливість застосування здобутих знань у практичних ситуаціях. Разом із тим, запропонована структура має передбачати можливість внесення вчителем власних коректив у задане програмою структурування змісту навчального матеріалу і послідовність його вивчення.

Сучасна структура підручника враховує також необхідність урізноманітнення пізнавальної діяльності учнів і забезпечення поступового зростання рівня їх предметної та ключових компетентностей за допомогою

різних типів уроків (уроки засвоєння нових знань і умінь, узагальнення, тематичного оцінювання, практичних занять), що проводяться вчителем.

Оскільки учні розрізняються за рівнями пізнавальних можливостей об'єктивна «середня» складність окремих частин змісту може бути підвищена (шляхом самостійного опрацювання учнями більшої кількості поданих джерел: письмових документів, фотодокументів, картографічного, статистичного матеріалів тощо за завданнями, що їх супроводжують). Всі ці матеріали подані в тексті підручника і (на відміну від попередніх підручників з цього курсу) мають бути ґрунтовно методично опрацьовані і пов'язані з текстом.

4.4. Контроль навчальних досягнень учнів з історії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання

Істотні зміни в методиці контролю на уроці історії в теоретичному аспекті відбулися лише в сучасній Україні й пов'язані вони з реформуванням системи оцінювання на початку ХХІ ст. Відхід від визначення *обсягу знань* як основного мірила компетентності учнів у навчанні означав визнання таким критерієм *здатність учнів* самостійно здобувати, аналізувати й застосовувати інформацію. Тож пріоритетним завданням освіти стало стимулювання творчого розвитку учнів, формування здатності брати на себе відповідальність, толерантно ставитися до інших точок зору, брати участь у спільному прийнятті рішень тощо.

В умовах компетентнісно орієнтованого навчання історії роль тематичного контролю та тематичного оцінювання — невід'ємних структурних компонентів організації ефективного навчання стає акцентованішою, що знайшло відображення і в чинних (оновлених останніми роками) програмах з предметів суспільно-гуманітарного циклу. Основною одиницею стає навчальна тема як складова реалізації послідовних етапів процесу навчання протягом логічно завершеного навчального циклу.

Обґрунтовуючи засади тематичного контролю, вчені наголошують на психолого-педагогічних закономірностях засвоєння навчального матеріалу. При цьому акцентують на діагностичній функції контролю. Оскільки основною логічною одиницею в кожному навчальному предметі є *програмова тема*, то для забезпечення систематичності, послідовності й цілеспрямованості в навчанні вчитель має не тільки чітко визначити систему уроків з кожної теми програми, а й передбачити систему перевірки засвоєння учнями матеріалу цієї теми. Адже основна мета контролю в навчальному процесі — інформація про хід засвоєння програмового матеріалу — може бути реалізованою тільки тоді, коли контроль здійснюється в тій самій послідовності, за якої відбувається засвоєння, — наголошує І. Підласий⁶⁴.

64) Подласый И.П. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Изд-во Владос-пресс, 2001. — С. 241

Як відомо, повний цикл навчання складається з трьох етапів: цілі навчання (передбачувані результати) → процес навчання → контроль. При цьому етап контролю полягає в співвіднесенні отриманих результатів із запланованими цілями. *Контроль* як складник навчального процесу забезпечує зворотний зв'язок між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Поряд з терміном *контроль* уживаними є й інші, а саме: *перевірка, оцінювання, діагностика, моніторинг*, які, щоправда, не є тотожними. Поняття *контроль, перевірка, оцінювання* пов'язані певними ієрархічним відношеннями: загальним, родовим з-поміж них виступає поняття *контроль*. *Перевірку* слід тлумачити як компонент *контролю*. Крім перевірки, контроль містить у собі також *оцінювання* (як процес) та *оцінку* (як результат) перевірки.

Що ж до *діагностики*, то вона передбачає зміщення акцентів на керування процесом засвоєння знань шляхом організації систематичного контролю за рівнем опанування матеріалу, за прогалинами в підготовці учнів, охоплюючи таким чином ширше змістове поле. Так само варто розмежовувати поняття *контроль* та *моніторинг*, кожне з яких має різні площини застосування: моніторинг, зокрема, проектується здебільшого на систему освіти як безперервне відстеження стану та якості освіти загалом та окремих її елементів, серед іншого й навчальних досягнень з певного предмета (у певному класі, у певній школі тощо).

Облік результатів контролю у формі оцінних суджень та висновків чи балів учителі ведуть у класних журналах, щоденниках, зошитах.

Основними об'єктами контролю в процесі навчання історії є *предметні компетентності*: знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів, емоційно-ціннісне ставлення до подій/явищ/процесів, діяльності історичних осіб тощо.

Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України.

Найоперативнішою, найдинамічнішою формою перевірки результатів навчання є *поточний контроль*.

Поточний контроль здійснюється на всіх етапах процесу вивчення теми і на спеціально організованому, самостійному етапі в його структурі — етапі перевірки й оцінювання. Його основні цілі: встановити рівень розуміння та первинного оволодіння змістом теми уроку, виявити зв'язки між її елементами й засвоєним змістом попередніх тем, закріпити та актуалізувати необхідні для засвоєння нової теми знання, уміння й навички. Інформація поточного контролю — підґрунтя для коригування, мета якого — запобігти відставанню окремих учнів, домогтися раціонального керування учінням. Результати поточної перевірки можуть оцінюватися як вербально, так і в балах.

В. Оконь поточний контроль визначає як виховний, оскільки саме цей вид контролю охоплює весь процес навчання, створюючи умови для його постійного вдосконалення. Крім того, поточний контроль, з одного боку, стимулює в учнів прагнення до систематичної самостійної праці над навчальним матеріалом, розвиває мотивацію учіння, а з іншого — спонукає педагога до підвищення якості дидактичних заходів і вдосконалення педагогічної майстерності. Зрештою, поточний контроль сприяє формуванню в учнів умінь та навичок самоконтролю та самооцінки⁶⁵ [129, с.]. Тож контроль важливий не сам по собі, як засіб впливу на поточний процес навчання, в основі якого лежить актуалізація зворотного зв'язку між учнями й учителем.

Оскільки *поточний контроль* (поточна перевірка та оцінювання) у контексті компетентнісно орієнтованого навчання має передусім виконувати діагностичну функцію, то поряд з терміном *поточний* доречно вживати термін *діагностично-тематичний контроль*. Діагностика дає змогу з'ясувати умови та обставини перебігу педагогічного процесу для одержання чіткого уявлення про причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню запланованих результатів. За результатами діагностичного контролю вчитель отримує інформацію про ефективність або неефективність організації навчального процесу, що дає йому можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність учнів та свою власну в плані організації навчального процесу.

Принципова відмінність *діагностично-тематичного контролю* крізь призму компетентнісного підходу від традиційних способів організації контрольних процедур у процесі навчання полягає у співвіднесенні з програмовими результатами навчання: за традиційної моделі контроль підпорядкованій меті конкретного уроку, який лише в ідеалі вписаний у систему уроків з теми. Іншими словами: кожен урок теми є шаблоном у досягненні державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів, а етапи діагностично-тематичного контролю сигналізують про ефективність цих шаблів. Тому діагностично-тематичний контроль з історії повинен будуватися системно, що створює умови для розроблення в рамках навчальної дисципліни єдиних параметрів діагностики, загальної структурної моделі її змісту, єдиних засад у виборі форм і методів контролю. Адже саме діагностично-тематичний контроль має надати повну інформацію про динаміку розвитку предметних компетентностей, щоб на його основі вдосконалювати процес навчання.

Тематичний контроль — різновид педагогічного контролю, що здійснюється з певною періодичністю, яка залежить від виокремлення в зміс-

65) Онишук В. А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1986. — С. 360—361.

ті освіти систематизованих блоків (тем, розділів) з метою перевірити та оцінити якість засвоєння учнями відповідного блоку у взаємозв'язках елементів його змісту за раніше визначеними напрямками. Мета *тематичного контролю* — з'ясувати, якою мірою реальні досягнення учнів відповідають запланованим цілям навчання. Тематичний контроль у широкому значенні передбачає систему контрольних процедур, спрямованих на перевірку засвоєння учнями програмової теми — від першого уроку й до останнього, включаючи й корекцію та самокорекцію. Тож тематичний контроль навчальних досягнень у широкому значенні поєднує в собі діагностувальний етап (*діагностично-тематичний контроль*) та оцінювальний етап (*тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів*). Таке розуміння тематичного контролю ілюструє *таблиця 10*.

Таблиця 10.



Отже, поняття *тематичний контроль навчальних досягнень* недоцільно зводити лише до підсумкової перевірки та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з теми, тобто до уроку тематичного оцінювання (атестації).

Слід відрізнити термін *тематичне оцінювання* як систему спеціальних контрольних процедур з метою виявлення та оцінювання рівня предметної компетентності учня з певної теми на спеціальному підсумковому уроці від звичайного виставлення тематичного балу.

Параметри *діагностично-тематичного контролю* та *тематичного оцінювання* в межах компетентнісно орієнтованого навчання історії визначають на основі вимог до загальноосвітньої підготовки учнів відповідно до програми з історії. Групи предметних компетентностей в нормовані для кожної вікової категорії учнів, є основою для складання діагностично-тематичних вправ⁶⁶ та завдань для тематичного оцінювання, відтак саме вони створюють умови для впровадження компетентнісного підходу в процесі навчання історії.

За компетентнісно орієнтованого навчання провідну роль з погляду контролю навчальних досягнень відіграють навчальні цілі.

■ Навчальні цілі теми є вихідною та кінцевою ланкою контролю, бо тільки вони дають змогу виявити ефективність контролю, обґрунтувати доцільність форм, методів та прийомів контролю, змістову наповненість засобів контролю.

■ Навчальні цілі теми розгалужуються, конкретизуючись у *навчальних цілях уроків* теми; саме навчальні цілі кожного уроку, орієнтовані на досягнення програмового результату, дають змогу трансформувати суспільно значущий результат в особисто значущий.

■ Навчальні цілі теми та навчальні цілі уроків відповідно до засад компетентнісного навчання мають компетентнісну спрямованість, тобто навчальні цілі спрямовані на формування предметних компетентностей.

■ Досягненню навчальних цілей сприяють мотиваційні, навчальні та контрольні завдання на кожному уроці, у системі яких чільне місце посідають *діагностично-тематичні вправи*.

З огляду на вищезазначене потребує уточнення традиційний для радянської методики припис формулювати навчальну, розвивальну та ви-

66) Уміння й навички формуються на основі виконання певної системи вправ, удосконалюються й закріплюються в процесі творчого їх застосування в ситуаціях, що змінюються. У психології вправами називають багаторазове виконання певних дій або видів діяльності, що має метою їх опанування, яке спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і корекцією. Це визначення акцентує увагу на цілеспрямованості вправ: стихійне, некероване повторення дій не матиме результатом удосконалення вмінь, більше того — може зумовити формалізацію процесу навчання [Онищук В. А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1986. — с. 135].

ховну — так звану триєдину — мету уроку. Публікації розробок уроків з історії у фахових журналах та газетах вказують на відсутність у них кваліфікованого діагностичного формулювання мети уроку. Загальні фрази, які починаються словами «формувати», «розвивати», «виховувати», окреслюють напрями діяльності на уроці вчителя, а не учнів. Вони майже не узгоджуються з передбаченими програмою державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, а відтак не враховують компетентнісно орієнтований підхід у навчанні історії. За спостереженням К. Баханова «прикладом хибного формулювання може бути таке: «Повторити та систематизувати знання хронології, термінології, діяльності політичних діячів, головних подій теми «Росія — СРСР у 1917–1939 рр.»; продовжувати формувати вміння висловлювати свою думку, аргументуючи її історичними фактами; удосконалювати навички роботи з інформаційними джерелами; сприяти формуванню історичного світогляду». Причому частота саме такого визначення цілей уроку є досить високою. Достатньо звернутися до методичних журналів, які спеціалізуються на публікації конспектів уроків учителів. Наприклад, у журналі «Історія та правознавство» (№ 4 за 2012 р.) подано сім конспектів уроків, і лише в чотирьох визначено очікувані результати. Зауважимо, що формування саме очікуваних результатів кожного уроку є основоположною вимогою компетентнісного підходу»⁶⁷.

Отже, у формулюванні цілей уроку як характеристик діяльності вчителя немає сенсу. Загальновідомо, що цілі є системотвірним чинником навчання: які цілі, таке й навчання, такі й результати. Тож мають рацію вчені, які вважають, що «ціль у педагогічній системі повинна бути поставлена діагностично, тобто настільки точно та певно, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації й побудувати досить певний дидактичний процес, що гарантував би досягнення цих цілей за певний час»⁶⁸; «що ближче до конкретного учня, то точнішими й однозначнішими й мають бути цілі»⁶⁹.

У зв'язку з окресленою проблемою О. Пометун зазначає: «...Такий підхід значно відрізняється від традиційного формулювання мети і завдань уроку: міфічна мета на зразок «показати учням», «підвести до висновку», «добитись засвоєння» має бути змінена на реальні, життєві досягнення, яких очікуємо від уроку»⁷⁰.

67) Баханов К. Компетентнісний підход у цільовому компоненті навчання історії в школі // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. — 2013. — № 3. — С. 5.

68) Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — с. 30

69) Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. — М.: Народное образование, 2001. — С. 3

70) Пометун О. Після цього уроку ваші учні зможуть..., або Поговоримо про результати навчання // ІВШУ. — 2004. — № 6. — С. 15–19.

Невміння сформулювати конкретні навчальні цілі уроку відповідно до предметних компетентностей унеможлиблює ефективну організацію процесу навчання. Цілі кожного уроку мають узгоджуватися з навчальними цілями теми. Саме так формується цілісне уявлення про історичне явище, процес тощо. У зв'язку з цим Р. Пастушенко слушно наголошує: якщо такі цілі не визначено, вчитель й учні не бачать так званих «наскрізних ідей» курсу, суттєвих зв'язків між об'єктами, які вивчаються, а сам предмет, що як і наука, є концептуальною й методологічною цілісністю, у розумінні учнів залишається набором уроків, поєднаних однією назвою⁷¹. Тож навчальні цілі кожного уроку мають бути сформульовані відповідно до програмових вимог загальноосвітньої підготовки учнів за предметними компетентностями, тобто навчальні цілі спрямовані на формування предметних компетентностей й, відповідно, їх контролю. Навчальні цілі мають вмотивовувати всі етапи уроку від початку до кінця уроку.

На уроках слід системно використовувати прийоми, спрямовані на усвідомлення учнями компетентнісних складових навчальних цілей, акцентуючи на передбачуваних результатах уроку («На цьому уроці ви навчитесь...») та на досягнутих результатах («Сьогодні на уроці я навчився...»). На кожному уроці варто використовувати систему вправ на формування предметних компетентностей відповідно до навчальної мети. Від уроку до уроку вправи на формування певної предметної компетентності ускладнюються, поглиблюючи й удосконалюючи вміння учнів.

Так, на уроці «Монгольська навала на українські землі» (*Історія України. 7 клас.*) учні мають навчитися:

- *показувати* на карті напрями походів монголів;
- *встановлювати хронологічну послідовність подій* монгольської навали на землі Південно-Західної Русі;
- *пояснюватиме застосовувати* на прикладах поняття *орда*, *баскак*, *ярлик*, *улус*;
- *стисло характеризувати* перебіг подій навали орд хана Батия;
- *описувати*, використовуючи текст літопису та ілюстративний матеріал, боротьбу киян проти монголів;
- *наводити приклади* фактів героїчного опору монгольським завойовникам, використовуючи писемні та археологічні джерела;
- *визначати* суть та наслідки залежності князівств від Золотої Орди.

На практичному занятті «Історичні джерела про князя Святослава та його походи» (*Історія України. 7 клас.*) учні мають навчитися:

71) Пастушенко Н. М., Пастушенко Р. Я. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни. – Львів: ВНТЛ. – 2000. – С. 25.

-
- *характеризувати* діяльність князя Святослава, *розповідати* про його походи, використовуючи писемні джерела;
 - *показувати на карті* напрямки походів князя Святослава, *встановлювати їх послідовність*;
 - *складати розповідь*, наводячи приклади з писемних джерел, про характер, зовнішність князя Святослава;
 - *визначати* позитивні та негативні риси характеру Святослава Ігоровича, використовуючи писемні джерела;
 - *оцінювати* діяльність князя Святослава, *висловлювати міркування* про його роль в історії Київської Русі.

Поєднати складники запропонованої методики в навчанні історії зі структурою сучасного уроку можна так: на відповідному етапі уроку (наприклад, на етапі сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу) вивчення матеріалу має бути організоване відповідно до встановлених цілей навчання за предметними компетентностями, тобто так, щоб учні почергово вправлялися у відпрацюванні певних компетентностей. Отже, структурно цей етап поділяється ще на кілька етапів відповідно до цілей уроку. Такий само процес має відбуватися й на етапі узагальнення й систематизації навчальних досягнень уроку.

Орієнтовне співвідношення навчальних цілей з контрольними завданнями з теми 1 «Історія України. 8 клас» (на прикладі уроків № 1–4)

Тема 1. УКРАЇНСЬКІ ЗЕМЛІ В 16 СТ. (Історія України, 8 клас)

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів:

- показує на карті територіальні зміни, що відбулися внаслідок Люблінської унії, володіння Речі Посполитої та її сусідів, українські воєводства та їхні центри, місця Запорізьких Січей-фортець та володінь Запорізької Січі, напрямки козацьких походів та перших повстань, місця найважливіших подій та створення найзначніших культурних пам'яток
- встановлює хронологічну послідовність подій періоду;

На основі різних джерел інформації:

- застосовує та пояснює на прикладах поняття та терміни: «низове» та «реєстрове козацтво», «Запорізька Січ», «клеїноди», «козацька республіка», «братства», «національно-визвольний рух».
- визначає причини, суть та наслідки основних явищ та подій періоду;
- порівнює становище привілейованих верств тогочасного українського суспільства; низових (запорізьких) та реєстрових козаків.
- характеризує особливості військово-політичної організації козацтва; військового мистецтва козаків; становища православної церкви, реформаційного та контрреформаційного руху в українських землях.
- аналізує зміни суспільно-політичного життя на українських землях після Люблінської унії.
- характеризує та оцінює діяльність князя Василя-Костянтина Острозького, діячів Острозької академії, єзуїтів, православних братств.
- характеризує культурні досягнення, розпізнає найвідоміші книжкові пам'ятки, пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва, стисло описує їх;
- пояснює засади, на яких виникла греко-католицька церква;
- висловлює ставлення до історичних діячів доби, судження про доленосні події доби.

| | | | | |
|-----|--|---|--|---|
| | Урок № 1. Суспільно-політичне життя українських земель у 16 ст. | Урок № 2. Люблінська унія. Початок польсько-го володарювання на українських землях. | Урок № 3. Європейські релігійні рухи та православні братства в другій половині 16 ст. | Урок 4. Берестейська церковна унія |
| | Навчальні цілі уроку | | | |
| Хр. | Встановлювати хронологічну послідовність подій. | Встановлювати хронологічну послідовність подій. | Встановлювати хронологічну послідовність подій. | Встановлювати хронологічну послідовність подій. |

| | | | | |
|-------------|--|--|---|--|
| Пр. | <i>Виявляти територіальні зміни, що відбувалися на українських землях від середини 14 — до початку 16 ст.</i> | <i>Виявляти територіальні зміни, які відбулися на українських землях внаслідок Люблінської унії.</i> | | |
| Ін. | Використовуючи писемні джерела, <i>характеризувати</i> постать В.-К. Острозького, <i>пояснювати</i> причини виникнення українського козацтва. | Використовуючи писемні джерела, <i>визначати</i> значення Люблінської унії в тогочасному суспільно-політичному житті. | <i>З'ясовувати</i> за свідченням джерел «Порядок шкільний» львівської братської школи. Використовуючи писемні джерела, оцінювати діяльність ордену єзуїтів. | Використовуючи історичні документи, <i>визначати</i> причини виникнення полемічної літератури та <i>виявляти</i> табори прихильників та противників унії. |
| Лог. | <i>Визначати</i> роль кожної суспільної верстви та станової групи в житті тогочасного суспільства, порівнювати їх становище. <i>Характеризувати</i> князя Василя-Костянтина Острозького як людину та історичного діяча, давати оцінку його діяльності. <i>Застосовувати</i> та <i>пояснювати</i> на прикладах поняття та терміни: <i>шляхта, пани, зем'яни, фільварок, кріпацтво, козак, зимівник.</i> | <i>Пояснювати</i> причини об'єднання Великого князівства Литовського та Польського королівства <i>Описувати</i> перебіг подій Люблінського сейму 1569 року. <i>Аналізувати</i> зміни суспільно-політичного життя на українських землях після Люблінської унії. | <i>Визначати</i> особливості реформаційного та контрреформаційного руху в українських землях. <i>Характеризувати</i> діяльність православних братств, <i>визначати</i> вплив реформаційних ідей <i>Застосовувати</i> та <i>пояснювати</i> на прикладах поняття та терміни: <i>церковні братства, реформація, протестантизм, контрреформація, орден єзуїтів.</i> | <i>Пояснювати</i> , що у становищі православної церкви наприкінці 16 ст. стало передумовою Берестейської унії. <i>Порівнювати</i> позиції прихильників унії з-поміж православних та католиків. <i>Застосовувати</i> та <i>пояснювати</i> на прикладах поняття та терміни: <i>григоріанський календар, полемічна література, греко-католицька церква.</i> |
| Ак. | <i>Висловлювати</i> ставлення до історичних діячів, <i>судження</i> про доленосні події доби. | <i>Висловлювати</i> ставлення до історичних діячів, <i>судження</i> про доленосні події доби. | <i>Висловлювати</i> ставлення до історичних діячів, <i>судження</i> про доленосні події та прикметні явища доби. | <i>Висловлювати</i> ставлення до історичних діячів, <i>судження</i> про доленосні події та прикметні явища доби. |

| Завдання для контролю відповідно до компетентнісно орієнтованого навчання | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Х Р О Н О Л О Г І Ч Н І | Накресліть лінію часу та розв'яжіть хронологічну задачу: у якому році святкувалося 500-річчя виникнення українського козацтва. До дат доберіть події, вписавши у віконечка відповідні літери. | Накресліть лінію часу та розв'яжіть хронологічну задачу: скільки років минуло від початку Лівонської Польського королівства та Великого князівства Литовського в Річ Посполиту. Розташуйте події в хронологічній послідовності, вписавши у віконечка відповідні літери. | Накресліть лінію часу та розв'яжіть хронологічну задачу: скільки років минуло від створення Пересопницького Євангелія. Встановіть хронологічну послідовність подій, позначивши дати подій на лінії часу. | Накресліть лінію часу та розв'яжіть хронологічну задачу: скільки років минуло від утворення Речі Посполитої до Берестейського собору, на якому було ухвалено створення греко-католицької церкви. Розташуйте події в хронологічній послідовності, вписавши у віконечка відповідні літери. |
| П Р О С Т О Р О В І | Скориставшись картою в підручнику чи атласі, дайте відповіді на запитання: 1. Які українські землі на початку 16 ст. перебували у складі Велико-го князівства Литовського та королівства Польського? 2. У складі яких держав перебували від початку 16 ст. землі Чернігово-Сіверщина, Закарпаття, Буковина? | Скориставшись картою в підручнику чи атласі, дайте відповіді на запитання: 1. Які українські землі перебували у складі Польщі до Люблінської унії 1569 р.? 2. Які українські землі увійшли до складу Польського королівства за Люблінської унії? 3. Які нові воєводства було утворено на українських землях у складі Польського королівства після Люблінської унії? | Скориставшись картою в підручнику чи атласі, перелічіть українські воєводства Речі Посполитої, розташовані з заходу на схід, з півночі на південь. З якими державами наприкінці 16 ст. межували українські землі Речі Посполитої на сході та півдні? | |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>І Н Ф О Р М А Ц І Й Н І Й Н І</p> | <p>Дайте відповіді на запитання до джерела: 1. Що, за свідченням секретаря посла папи римського у Варшаві Енріко Спанокіо, перешкоджало В. К. Острозькому посісти престол короля Речі Посполитої? 2. Як ця обставина характеризує становище українських земель під владою Польщі? Стисло сформулюйте, про яку з причин виникнення українського козацтва повідомляють уривки з джерел.</p> | <p>Використовуючи уривок з джерела, доповніть текст про сутність Люблінської унії. Стисло прокоментуйте, яким епізодам перебігу Люблінської унії, присвячені уривки з джерел.</p> | <p>Дайте відповіді на запитання до джерела: 1. Про які права та обов'язки тогочасних учнів дізналися з джерела? 2. Що зі шкільних звичаїв збереглося донині, а що змінилося? 3. Які християнські (моральні) цінності прагнули втілювати в шкільному житті братчики? Використовуючи уривок з джерела, доповніть текст про розвиток шкільництва на наших землях.</p> | <p>Позначте цифрою 1 уривок, автор якого належить до православного табору полемістів; цифрою 2 — уніатського. Свою думку аргументуйте. Дайте відповіді на запитання до джерела: 1. Коли, за яких обставин і за чийм наказом було викарбувано медаль. Кого зображено на пам'ятці? 2. У чому цінність зображення та напису на пам'ятці?</p> |
|---|---|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Л О Г І Ч Н І | Заповніть пропуски в схемі соціальної піраміди українського суспільства та дайте відповіді на запитання: 1. Чому саме шляхті дослідники відводять роль політичного провідника народу, виразника й захисника його національних інтересів? 2. Що відрізняло князів од інших представників привілейованих станів? 3. Які зміни в житті українських селян відбувалися в протязі 16 ст.? Чим вирізнялося життя українських міщан? | Із переліку тверджень виберіть ті, що розкривають причини Люблінської унії. Свою думку доведіть. Виберіть слова та словосполучення, які доречні в розповіді про початок доби польського панування на українських землях: <i>католицизм; монгольська навала, єзуїти; вальний сейм; Грюнвальдська битва, Мукачівський замок, шляхетська республіка, султан Сулейман I, король Сигізмунд II Август</i> . Свій вибір поясніть. | Перебудуйте твердження на проблемне питання та дайте на нього аргументовану відповідь: <i>Культурне піднесення в Україні значно посилюється в останній чверті 16 — початку 17 ст. з появою братств</i> . Вкажіть твердження, які засвідчують впливи Контрреформації на українських землях. Свою думку доведіть. | Вкажіть твердження, які відображають засади, на яких виникла греко-католицька церква. Перебудуйте твердження на проблемне питання та дайте на нього аргументовану відповідь: <i>Полемічна література віддзеркалює багатство духовного життя та ідейних шукань українських просвітителів кінця 16 — першої половини 17 ст.</i> |
| А К С І О Л О Г Н І | Чому князя Василя-Костянтина Острозького називають «некоронованим королем Русі». Висловіть своє ставлення до цієї історичної постаті. | Доведіть або спростуйте думку, що Люблінська унія, яка з формального погляду не суперечила тогочасним законам за сутністю була актом загарбання українських земель Польщею? Виконайте завдання до джерела: порівняйте ставлення автора джерела та автора вашого підручника до висвітлених подій? У чому найістотніша відмінність між джерелами інформації? | Дайте відповіді на запитання до джерел: 1. Чим зумовлена така оцінка сучасником діяльності єзуїтських шкіл? Про що вона свідчить? Чим цінне виявилось джерело для відновлення історичних знань з історії України та саме для вас? 2. З якого документа наведено уривок? Поясніть, що в уривку, на вашу думку, є найціннішим для характеристики тогочасного шкільного життя. | Як можна оцінити подію утворення греко-католицької церкви з позицій сьогодення, враховуючи, що за статистичними даними Державного департаменту у справах релігій в Україні, станом на 1 січня 2009 року Українська греко-католицька церква налічує понад 5,5 мільйонів віруючих. |
| М О В Л Е Н Н Ї В І | | | | |

Якщо завдання для контролю засвідчують певну невідповідність між цілями та досягнутими навчальними результатами, вчитель має спланувати роботу з корекції та самокорекції.

На *діагностичному етапі* тематичного контролю об'єктом перевірки виступає ступінь сприйняття учнями навчальної мети та динаміка розвитку предметних компетентностей. Саме тому, плануючи контрольні процедури в межах навчальної теми, на першому уроці варто передбачити завдання, які допомагають з'ясувати, чи сприйняли учні навчальні цілі як важливі для себе, що саме з поставлених завдань кожен вважає для себе найважливішим, яким змістом сповнюють учні свої навчальні перспективи, чого вони хотіли б навчитися насамперед тощо. Пояснивши на уроці новий матеріал, учитель за допомогою різноманітних вправ має його закріпити. Для кращого засвоєння вивченого матеріалу можна запропонувати учням виконати як домашнє завдання ті вправи до теми, які розкривають зміст вивченого, а на наступному уроці повернутися до окремих з них іще раз. Варто наголосити, що діагностично-тематична перевірка здійснюється щоуроку. Як зазначали вище, вона повинна мати компетентнісну спрямованість. Прийоми й форми такої перевірки напрочуд різноманітні й залежать від навчальної мети та змісту навчального матеріалу теми, його складності, від віку та розвитку учнів і багатьох інших факторів.

Відповідно до мети *діагностично-тематичного контролю*, кожен елемент системи завдань та запитань має бути чітко співвіднесений з конкретними формулюваннями в навчальних цілях.

Отже, поточний *контроль* передбачає відповідний набір *діагностично-тематичних* вправ (запитань та завдань), які відповідають навчальним цілям і спрямовані на формування предметних компетентностей. Так, урок «Київська Русь за Володимира Мономаха та його сина» (Історія України. 7 клас) має мету: *характеризувати* князя Володимира Мономаха як людину та історичного діяча, давати оцінку його діяльності; *доводити*, що за часів Володимира Мономаха та його сина Київська Русь пережила піднесення; *пояснювати* суть поняття «роздробленість»; *визначати* причини роздробленості Київської Русі; *показувати на карті* території удільних князівств за доби роздробленості Київської Русі, порівнюючи їх з територіями колишніх племінних союзів східних слов'ян; *аналізувати* текст «Повчання дітям» Володимира Мономаха та *визначати* морально-духовні цінності тогочасної людини, порівнюючи їх із сучасними.

Відповідно до окресленої мети на уроці можуть бути використані такі контрольні-діагностичні вправи:

1. Встановіть хронологічну послідовність подій: Любецький з'їзд князів; правління Володимира Мономаха в Києві; поразка військ трьох Ярославичів від половців на р. Альта.

2. Покажіть на карті та опишіть місцезонашування князівств, що належали до складу Київської Русі від середини XII до середини XIII ст. Порівняйте їх з територіями колишніх племінних союзів східних слов'ян. З'ясуйте, які з князівств обіймали землі сучасної України.

3. Розкрийте сутність та причини роздробленості Київської Русі.

4. Доведіть або спростуйте думку літописця про Володимира Мономаха, що «слава його розійшлася по всіх землях». Висловіть своє ставлення до цього історичного діяча. До політики кого з великих князів Київської Русі була подібна політика Володимира Мономаха?

5. Прочитавши уривок з «Повчання дітям» Володимира Мономаха, з'ясуйте, про які моральні якості йдеться в історичному джерелі? Які якості цінували в людях найбільше наші предки? Яких життєвих правил навчає Мономах своїх дітей? Чи втратили вони актуальність?

Вважаємо за потрібне наголосити, що запропоновані завдання є лише одним з можливих варіантів. Зрозуміло, що кожен учитель обирає для своїх вихованців завдання сам. Зазначений підхід жодним чином не обмежує творчості вчителя, бо йдеться не про «обов'язкові» варіанти вправ, а про їх обов'язкову відповідність меті уроку. Крім того, орієнтуючись на певні вправи, вчитель варіює їх використання, застосовуючи різні види та прийоми контролю. Так, п'яте завдання (з перелічених вище) можна провести або як звичайну фронтальну бесіду, або як усний твір-міркування, або як рольову гру-інтерв'ю з дослідником-джерелознавцем, або як дискусію, або як письмове есе, твір-роздум тощо. Подібні застереження стосуються й інших завдань.

Тематична перевірка та оцінювання предметних компетентностей має відбуватися на спеціальному підсумковому уроці теми, на якому й проводимо тематичне оцінювання / тематичну контрольну роботу. Під *тематичним оцінюванням* слід розуміти систему спеціальних контрольних процедур з метою виявлення та оцінювання рівня предметної компетентності учня з певної теми на основі навчальних цілей (вимог навчальної програми) та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. Воно завершує поточний облік результатів успішності учнів з певної теми, після чого виставляється тематичний бал.

Під час виставлення тематичного балу враховуємо й поточні оцінки, при цьому слід пам'ятати, що оцінка за тематичну контрольну роботу має пріоритетне значення.

Для чіткішого розмежування поняття *тематичного оцінювання* як системи спеціальних контрольних процедур від власне *виставлення тематичного балу*, доречно використовувати термін *тематична контрольна робота*. (У літературі цим позначають письмову перевірку, що передбачає короткі

та розгорнуті відповіді на питання, а також виконання пізнавальних завдань. Проте в широкому значенні нормативно використовувати цей термін і для контрольних тестів, історичних диктантів, творчих робіт, що має на меті виявлення ціннісних орієнтацій та інших контрольних вправ).

Звертаємо увагу на обов'язковість тематичної перевірки та оцінювання предметних компетентностей учнів з історії й неприпустимість перетворення тематичного оцінювання на формальне виставлення тематичного балу. Виставлення тематичних оцінок лише за поточними ставить під сумнів логічне завершення процесу навчання, оскільки не дає змоги співвіднести отримані результати навчання із запланованими цілями, унеможливує корекцію знань, умінь, навичок учнів.

Тематична перевірка та оцінювання / тематична контрольна робота дає змогу усунути елементи випадковості під час виставлення тематичного балу, що часто трапляється, коли воно здійснюється тільки за орієнтацією на результати поточного контролю. Тематична перевірка / тематична контрольна робота сприяє більшій об'єктивності оцінки; індивідуальному та диференційованому підходу до організації навчання, враховує різний темп засвоєння в учнів програмового матеріалу; привертає увагу учнів до найістотнішого в темі, що вивчалася. Як слушно наголошує А. Хуторський, така перевірка якнайкраще сприяє засвоєнню учнями прийомів систематизації, узагальнення, формує цілісне бачення великого блоку навчальної інформації й пов'язаної з нею діяльності.

Для тематичного оцінювання слід добирати завдання, що передбачають осмислення, систематизацію, узагальнення знань та умінь з теми. Воно може відбуватися як письмова (за запитаннями, відкритими або закритими тестовими завданнями) тематична контрольна робота або як усний залік чи усні контрольні вправи. Одним з варіантів може бути комбінування усних та письмових завдань. Доречними будуть й ігрові форми проведення тематичної перевірки у вигляді конкурсів, вікторин, уявних подорожей тощо.

Проте за будь-якої форми вчитель має орієнтуватися на визначені навчальні цілі теми й відповідно до них добирати завдання. Тематична контрольна робота має складатися із завдань, які комплексно перевіряють навчальні результати засвоєння учнями теми на засадах компетентнісного підходу й забезпечують об'єктивне й справедливе оцінювання.

Питання й завдання тематичної контрольної роботи повинні бути зорієнтовані на перевірку основного (нормативного) змісту, найбільш важливих фактів, дат, понять, теоретичних положень, характеристик діяльності визначних історичних осіб тощо, охоплювати стрижневі питання теми. Кількість завдань залежить від часу, що відведено на проведення атестації, та індивідуального темпу роботи учнів. Завдання повинні відповідати пізнавальним можливостям учнів.

Звертаємо увагу, що в контексті компетентнісно орієнтованого навчання історії на всіх його етапах чільне місце посідає формування *аксіологічної (ціннісно-орієнтаційної) компетентності* учня. Те саме стосується й перевірки та оцінювання цього складника історичної компетентності. Важливо пам'ятати про максимальну коректність, тактовність, навіть делікатність під час контролю. Найприйнятнішими є такі формулювання: «оцініть», «висловіть своє ставлення, думку», «поясніть, як розумієте», «запропонуйте коментар до події, факту, явища», «поясніть, що є тут найціннішим і найважливішим саме для вас», «запропонуйте свій варіант розвитку подій».

Розробляючи завдання для тематичного оцінювання, не можемо нехтувати істотний навчально-інформаційний потенціал ілюстративних матеріалів чинних підручників. Залучення ілюстрацій до контрольних завдань дає змогу помітно урізноманітнити їхню форму, розвантажити контрольні в текстовому плані, залучити потенціал зорової пам'яті учнів й привернути увагу вчителів до використання наочності. Крім того, залучення ілюстративного матеріалу створює ілюзію «легкості» контрольної, можливості виконати її тим учням, які не люблять читати історичні тексти.

Найбільшій популярності серед учителів історії набуло письмове тематичне оцінювання / тематична контрольна робота як у вигляді питань та завдань, які передбачають короткі та розгорнуті відповіді, так і тестових завдань закритого та відкритого типу. Орієнтовний зразок завдань, що передбачають короткі та розгорнуті відповіді з теми «*Галицько-Волинська держава*» (*Історія України. 7 клас*) наведено нижче:

1. Накресліть лінію часу. Позначте на ній 3 найдоленосніші, на вашу думку, події доби. Свої міркування аргументуйте.

2. Розгляньте картосхему. Які часи історії України відбито на ній? Якою літерою на карті позначені території, на які Данило Романович поширив свою владу напередодні монгольської навали, якими літерами сусідні держави — Польща та Угорщина? Які стрілки позначають перший похід монголів на Русь, які — монгольську навалу хана Батия. Відповідно до цифр назвіть руські міста, які зазнали ударів монголів протягом 1239–1241 рр.

3. Які поняття та терміни з перелічених нижче є обов'язковими в відповіді про монгольську навалу на руські землі: баскаки, золотоординське ярмо, мозаїка, монастир, орда, улус, фреска, християнство, ярлик. Свій вибір поясніть.

4. Встановіть, про що йдеться в уривках з історичних джерел. Дайте історичний коментар зазначеним подіям, визначивши їхні причини та наслідки. Висловіть своє ставлення до них.

1) По смерті ж великого князя Романа, вікопомного самодержця всеї Русі, який одолів усі поганські народи, мудрістю ума додержуючи заповідей божих... велика смута постала в землі Руській. Зосталися ж два сини його, один, Данило, чотирьох літ, а другий, Василько, двох літ.

2) У той же рік прийшов Батий до Києва з великою силою mnogим-множеством сили своєї, і оточив город. І обступила Київ сила татарська, і був город в облозі великій. І пробував Батий коло города, а вої його облягали город. І не було чути нічого од звуків скрипіння возів його, ревіння безлічі верблюдів його, і од звуків іржання стад коней його, і сповнена була земля Руськая ворогами.

3) «О, лихіша від лиха честе татарська! Данило Романович, що був князем великим, володів із братом своїм Руською землею, Києвом, і Володимиром, і Галичем, і іншими краями, нині сидить на колінах і холопом себе називає!»

4) «У той же час прислав папа послів достойних, що принесли Данилові вінець, і скіпетр, і корону, які означають королівський сан, кажучи: «Сину! Прийми од нас вінець королівства»... Опізо, посол папський, прийшов, несучи вінець і обіцяючи: «Ти матимеш поміч од папи»;

5. Використовуючи подані пам'ятки Галицько-Волинської держави, визначте досягнення культури України тієї доби.

6. Запишіть стислу розповідь про князя Данила Романовича за планом: 1. Коли жив; за якого часу мав найбільшу владу, внаслідок яких подій здобув її. 2. Схарактеризуйте вдачу історичного діяча. Що, на вашу думку, вплинуло на формування його характеру? 3. Висловіть своє ставлення до історичного діяча (які вчинки й справи викликають захоплення, а які ви не можете схвалити; як ви ставитеся до засобів, якими він прагнув досягти мети).

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Пометун Олена Іванівна
Гупан Нестор Миколайович
Власов Віталій Сергійович

Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі

методичний посібник

Верстка Мирончик Ю. П.
Обкладинка Лук'яненко Л. П.

Підписано до друку 23.10.2018 р. Формат 70x100 1/16
Гарнітура Newton. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 14,0
Наклад 300 пр.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12
тел. +38044 332–84–73.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.