

Міністерство освіти і науки України
**Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-
гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»**
Факультет географії, історії та туризму
Кафедра історії, теорії держави і права та філософії

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАГІСТРА**

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА
УРОКАХ ІСТОРІЇ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

ВИКОНАВ:

студент факультету географії, історії та
туризму
спеціальності 014.03 Середня освіта
(Історія)
Федько Віталій Віталійович

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:

кандидат пед. наук, доцент кафедри історії,
теорії держави і права та філософії
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»
Левдер Андрій Іванович

РЕЦЕНЗЕНТ:

Кандидат пед. наук, доцент, вчитель історії
Обласного наукового ліцею в м. Рівне
Рівненської обласної ради
Мисан Віктор Олександрович

Рівне-2024

УДК: 21. 30:1. 189

Федько В. В.

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА
УРОКАХ ІСТОРІЇ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

У магістерській роботі проаналізовано проблему використання інноваційних методів навчання, а саме використання інтерактивних методів навчання на уроках історії в середній школі. Охарактеризовано сучасні технології навчання, використання інтегрованих уроків та визначено модель навчання у грі.

Ключові слова: інтегроване навчання, інноваційні методи, інтерактивне навчання.

Fedko V. V.

**USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN HISTORY LESSONS IN
SECONDARY SCHOOL**

The master's thesis analyzed the problem of using innovative teaching methods, namely the use of interactive teaching methods in history lessons in high school. Modern learning technologies, the use of integrated lessons are characterized, and the model of learning in the game is defined.

Keywords: integrated learning, innovative methods, interactive learning.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.	
1.1. Характеристика сучасних технологій навчання історії.....	12
1.2. Технології повного засвоєння навчального матеріалу.....	24
1.2.1. Засвоєння навчального матеріалу на основі удосконалення контролю і рейтингової оцінки результатів навчання.....	27
1.2.2. Засвоєння навчального матеріалу на основі модульної організації навчального процесу.....	33
1.3. Технології розвивального навчання.....	38
1.3.1. Проблемне навчання та методика його застосування в сучасній школі...	42
1.3.2. Розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання.....	49
РОЗДІЛ II. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.	
2.1. Інтегровані уроки та їх місце в процесі викладання суспільних дисциплін.....	55
2.2. Модель навчання історії у грі.....	59
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76

ВСТУП

Реформування сучасної освіти триває, втілюються в життя основні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, які підпорядковані головній меті – створенню умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Вивчення історії є одним з найважливіших чинників формування свідомості народу. „Без знання минулого неможливо сформувати уявлення про сучасне”, справедливо наголошував видатний український історик і державний діяч Михайло Грушевський. Яким чином має вдосконалюватися вивчення історії у XXI столітті? Якими мають бути нові підходи до вивчення історії в цілому?

Національна доктрина розвитку освіти України наголошує на необхідності забезпечення переходу до нової гуманістично-інноваційної філософії освіти.

Реалізація цього завдання багато в чому залежить від усвідомлення вчителями сутності нових завдань і уміння їх втілювати у власній діяльності. Сьогодні вже кожен учитель відчуває необхідність орієнтації навчання на розвиток особистості учня, але не кожен ще знає, як це робити, як втілити це на практиці. Розв'язання цієї проблеми безпосередньо залежить від того, наскільки швидко відбуватимуться зміни у свідомості самого вчителя, наскільки швидко він усвідомить необхідність переходу від предметно-орієнтованого до особистісно-орієнтованого навчання.

Таким чином, нові підходи до вивчення історії XXI століття повинні базуватися саме на особистісно-орієнтованому навчанні, а всі педагогічні технології мають бути спрямовані на виховання соціально адаптованого, свідомого громадянина України, здатного творчо й виважено розв'язувати проблеми у процесі самореалізації особистості. Формування історичної свідомості, має стати безпосередньою метою шкільної історичної освіти.

Реалізація цих нових завдань освіти потребує нових підходів, звернення до особистості учня з її потребами та інтересами. Такий підхід у педагогічній

літературі дістав назву гуманістичного або пошукового, в основу якого покладено ще одну метафору - сприйняття навчального процесу як вільного зростання, розвитку живої істоти. Відповідно до нього основними завданнями учителя є сприяння активізації пізнавальної діяльності учнів, створення умов для їх самонавчання, а не пасивне підкорення вимогам вчителя.

Успіхи реалізації нових завдань, вимог, проблем великою мірою залежать від учителя, його здатності творчо розв'язувати ті завдання, які висуває життя сьогодні. Зокрема це – проблема якості уроків, проведення яких неможливе без урізноманітнення їхніх форм і методів. Визначальною особливістю сучасного розвитку методичної науки є пошук нових підходів, за яких пріоритет надається особистісно–суб'єктивному фактору в створенні відповідних педагогічних технологій. Досвід педагогічної праці доводить, що впровадження у навчально-виховний процес нетрадиційних підходів до проведення уроків що пов'язане, насамперед, з перенесенням акценту викладання на цілеспрямоване навчання, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності школяра.

Інноваційна методика навчання, включаючи зміст предмета, його мету і завдання, враховуючи виховні та пізнавальні можливості школярів, має на меті максимально активізувати організацію навчального процесу, забезпечити оновлення змісту уроку, активізувати пізнавальну діяльність учнів. Інноваційні методи створюють умови для моделювання навчальних ситуацій, які формують у школярів уміння та навички класифікувати й узагальнювати матеріал, застосовувати зіставлення та аналогії, робити висновки, давати об'єктивні оцінки історичним подіям у конкретних життєвих ситуаціях.

Для правильного розуміння і вирішення проблем, що виникають у зв'язку з впровадженням в сучасну систему шкільної історичної освіти інноваційних технологій навчання, конче необхідний аналіз узагальнення та творче осмислення й використання досвіду, що нагромаджений як в Україні так і за її межами з даної проблематики. Оскільки сучасна система освіти кардинально змінюється той перебувають в постійній зміні технології навчання. В цих умовах для вчителів-практиків важливо знати яка із технологій навчання є

найбільш ефективною. Від застосування нових технологій залежать результати навчання за якими оцінюють як роботу вчителя так і роботу дітей в цілому. Саме це обумовило вибір теми магістерської роботи - **”Використання інтерактивних методів навчання на уроках історії в середній школі”**.

Об’єкт дослідження - шкільна історична освіта в Україні.

Предмет дослідження - інноваційні технології навчання шкільної історичної освіти.

Мета – розкрити роль та місце інтерактивних методів навчання на сучасному етапі розвитку шкільної історичної освіти.

Об’єкт, предмет і мета зумовили його основні **завдання**:

- охарактеризувати стан використання та впровадження в практику інноваційних технологій навчання на сучасному етапі розвитку шкільної історичної освіти;
- розкрити зміст, та значення технологій повного засвоєння навчального матеріалу та розвивального навчання;
- з’ясувати вплив інтерактивних методів навчання на якість виконання програмних вимог сучасних курсів шкільної історії;
- показати переваги інноваційного навчання над традиційним навчанням історії.

В процесі виконання магістерської роботи використано ряд наукових методів, які забезпечили глибоке і якісне дослідження поставленої проблеми. Синтез і теоретичні узагальнення використані нами при обробці фактичних матеріалів наукових праць відомих вітчизняних та зарубіжних дидактів, публікацій у педагогічній періодиці. За допомогою порівняльного аналізу навчально-методичної літератури з’ясувалися особливості використання інноваційних технологій та моделей навчання на сучасному етапі розвитку шкільної історичної освіти. При узагальненні фактичного матеріалу, систематизації результатів дослідження, укладання висновків, використовувалися узагальнюючий аналіз та метод систематизації. За допомогою аксіологічного методу був проведений відбір матеріалу та його оцінка.

В магістерській роботі використано: 1) наукові праці відомих вітчизняних та зарубіжних дидактів; 2) публікації у педагогічній періодиці; 3) навчально-методичну літературу.

Серед багатьох праць особливої уваги заслуговує книга К.О.Баханова „Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі”[9]. В ній український дидакт розглядає проблеми моделювання процесу навчання історії в загальноосвітній школі. Зокрема, ним зроблена спроба висвітлити інноваційні системи, технології та моделі навчання у вітчизняній і зарубіжній школі. Він дає загальну характеристику традиційної та інноваційної системи навчання, розкриває недоліки системи традиційного навчання та демонструє переваги інноваційного навчання. Велику увагу приділяє К. Баханов лабораторній системі навчання історії. Важливого значення надає навчанню у співробітництві та Вальдорфській педагогіці. Автор на сторінках книги робить аналіз технологій повного засвоєння навчального матеріалу, розвивального навчання та модульно-розвивальної технології. Звертає увагу на використання моделей навчання історії в школі. Найважливішими серед них виділяє: модель навчання у грі, навчання у дискусії, сугестопедичну модель навчання.

Одну з класифікацій освітніх технологій запропонував вчений з Ярославля Г.К.Селевко. У своїй книзі “Досвід системного аналізу педагогічних систем” [40].

Використовуючи цю працю, ми здійснили аналіз деяких педагогічних технологій. Автор системно аналізує педагогічні технології, висуває велику кількість критеріїв класифікації. Ці ж самі проблеми привернули увагу відомого педагога-новатора з Донецька В.Шаталова. В своїх наукових розвідках: „Експеримент продовжується” , „Навчати всіх, навчати кожного” , „Точка опори”, відомий методист, педагог, розкриває зміст інноваційного навчання, а також демонструє технологію інтенсифікації навчання на засадах схемно-знакових моделей навчального матеріалу та технологію інтенсивного

навчання.

До педагогічних технологій на основі ефективності організації управління процесом навчання звернувся вчитель хімії з Одеської області Н.П.Гузик. В своїй роботі „ Розвиток інтелектуальних умінь під час уроків історії у контексті комбінованої системи організації навчально-виховного процесу ” [17], відобразив основні компоненти та переваги технології диференційованого навчання, яка дістала назву” Комбінована система”. Слід зазначити також, що цій темі присвятили свої роботи: К.Я.Вазина. „Модульне навчання” , В.О.Огнев’юк, А.В.Фурман „Принцип модульності в історії освіти” [33], І.І.Бабин ”Модульна організація процесу навчання в загальноосвітній середній школі” [6], В своїх наукових працях вони обґрунтовують доцільність використання модульного навчання – як процесу засвоєння навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу. Дидактик-прибічники модульного навчання описують модульну технологію навчання не як заміник комбінованого уроку або уроку вивчення нового матеріалу, а як універсальне явище, уроку взагалі. Технології розвиваючого навчання вивчали, розробляли і досліджували також такі науковці як О.Я.Савченко. „Дидактика початкової школи” [39, відомий методист Н. Дайрі: „Основні вимоги до уроку” , „Як підготувати урок історії” [19]. В своїх працях Н.Дайрі наводить розробки уроку з теми „Полтавська битва”. В методичних розробках він показав, що основою розвиваючого навчання є самостійна робота учнів над проблемно логічним завданням. На відміну від Дайрі Лернер дотримувався іншої думки, він вважав, що розвиток мислення учнів відбувається під час самостійного розв’язування учнями системи проблемних завдань. Взагалі більшість дидактів які займалися таким питанням як розвиваюче навчання дотримувалися гіпотези, висунутій Л.С.Виготським про те, що знання є не кінцевою метою навчання, а всього лише засобом розвитку дитини. Саме ця гіпотеза розроблена і обґрунтована більшістю з них.

Велику увагу дослідженню та впровадженню інноваційних технологій навчання історії приділяли українські дидактики Л.І.Мочкіна, Т.С.Рурко

„Нестандартні уроки з історії України”, А також В.І.Малафіїк „Урок в сучасній школі: питання теорії і практики”. В своїх наукових працях вони звертають увагу на використання різних видів навчання, особливо тих, що активізують процес пізнання історичних знань, дають змогу розв’язати відповідні виховні та розвивальні завдання уроку. Вище згадані вчені досліджували також і методи інноваційного навчання.

Проблематика інноваційного навчання знайшла місце і в роботах зарубіжних педагогів таких як Дж.Дью „Моє педагогічне кредо” , „Школа й суспільство”, А.Маслоу „Самоактуалізація особистості в навчанні” та ін.

Ці роботи цікаві для нас тим, що згадані автори розглядають також досить широкий спектр проблем, що мають відношення до інноваційного навчання. Вони пропонують значно більший перелік моделей і технологій навчання з посиланням на досвід сучасної школи.

Питання інноваційного навчання розглядалися в публікаціях педагогічної преси і зокрема в часописах:” Історія в школі”, „Історія в школах України”, ”Історія”, ”Шкільні технології”, „Сучасна освіта”, „Рідна школа”, „Педагогіка”, „Шкільний світ”, „Директор школи” та ін. У вище перерахованих виданнях вміщені публікації К.Баханова, С.М.Семенова, Т.Чубукова, Г.К.Селевка, А.О.Пинского, Ф.Смітта, К.Роджерса, І.Підласого, Л.Даниленка, А.Головатенка, М.В.Вашуленка, О.Фідрі, В.М.Сотниченка, О.Осмоловської, Г.О.Сиротенка, та ін.

Згадані нами автори висвітлюють такі проблеми: сугестія і сугестопедія у навчальному процесі, навчання історії за комбінованою системою Гузика, рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, модульно-розвивальна система на уроках історії, питання оцінювання знань на уроках історії, авторська технологія формотворень знань, інформаційно-розвиваючі блоки як один із засобів індивідуалізації навчання історії, інноваційна освітня діяльність базові потреби дитячої особистості та ряд інших проблем.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому що у

магістерської роботі:

- проаналізовано стан використання та впровадження в практику інноваційних технологій навчання сучасних курсів шкільної історії;
- розкрито зміст та значення технологій повного засвоєння навчального матеріалу та розвивального навчання;
- розкрито переваги інноваційного навчання над традиційним.

Достовірність та обґрунтованість результатів дослідження забезпечуються глибоким теоретичним аналізом проблеми, ретельним вивченням стану впровадження інноваційного навчання в практику сучасної школи; відповідністю використаних методів, меті, та завданням магістерської роботи.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури. Основний зміст магістерської роботи викладений на 70 сторінках. Список використаних джерел включає 62 найменувань.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.

1.1. Характеристика сучасних технологій навчання історії

Навчальний предмет – історія – переживає сьогодні один з найцікавіших етапів у своєму розвитку, бо формується концепція історичної освіти в Україні. Метою державної Національної програми „Освіта” („Україна ХХІ ст.”) є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій.

Термін „інновація” почав використовуватися у вітчизняній дидактиці на початку 90-х років ХХ ст. і швидко набув поширення в учительському середовищі. Прийшов він з зарубіжної педагогіки, яка у свою чергу, запозичила його з економічних дисциплін.

Вважають, що вперше це слово з’явилося наприкінці ХІХ ст. і походить від латинського *in* – в та *novus* – новий, що в перекладі означає оновлення, новина, змінювання. Спочатку це поняття вживалося в етнографії як введення елементів однієї культури в іншу. На початку ХХ ст. філософ і економіст Й.Шумпетер поширив поняття інновація на сферу макроекономіки, де воно закріпилося у значенні нововведення в галузі техніки, технології, організації праці та управління, які ґрунтуються на використанні досягнень науки і передового досвіду, а також використанні цих нововведень у найрізноманітніших галузях і сферах діяльності [1, с. 21].

Перенесення терміну „інновація” у сферу освіти було пов’язане з поширенням поглядів на сучасне суспільство як на постіндустріальне в якому освіта відіграє одну з провідних ролей. Англійський філософ О.Тоффлер зазначав, що сучасна школа повернула скоріше назад, в минуле вмираючої системи, аніж на ледь видне на горизонті нове суспільство, що йде їй на зміну, тому необхідно створити систему освіти принципово іншу, суперіндустріальну.

Така система не може не бути інноваційною [60].

Під інноваціями у навчанні розуміють процес створення, поширення нових засобів для роз'яснення тих педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї; форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні.

Поряд із поняттям інновації у навчанні вживається термін інноваційне навчання, спрямоване на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності в нових, можливо, безпрецедентних ситуаціях [40].

Створення перших систем інноваційного навчання пов'язують з першою третиною ХХ ст. Ідейною основою багатьох спроб впровадження інноваційного навчання в той час була педагогічна концепція американського педагога, психолога і філософа Дж.Дьюї. Він вважав, що єдино правильне виховання відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона опинилася [21, с. 50-51].

Система освіти має змінитися таким чином, щоб дитина стала тим сонцем, навколо якого обертаються всі освітні засоби, тим радіусом, який визначає розмір усього шкільного життя [36]. Замість тиску і примусу з боку педагогів Дж.Дьюї запропонував створення умов для самовиявлення і культивування власної особистості учня. Він визнавав тільки навчання, що спирається на власний досвід дитини, і піддавав критиці навчання за допомогою текстів і вчителя. При цьому підкреслював важливість не тренування окремих навичок і вмінь, а їх розвитку в зв'язку з досягненням більш високих і життєво значущих для учнів цілей. Навчання, на його думку, має відбуватися під час практичних дій, спрямованих на вирішення певної проблеми [21, с. 93-104].

Співзвучно з концепцією Дж.Дьюї була теорія, розроблена американським психологом А.Маслоу. Згідно з нею функції та цілі освіти і виховання полягають в самоактуалізації особистості, в досягненні повної людяності, оволодінні найбільшою висотою, доступною людському роду або

даному індивіду, в допомозі людині стати настільки доброю, на скільки вона здатна. Тому процес навчання має будуватися на досвіді, котрий з найбільшою легкістю веде до просвітлення і захоплення [55]. Виходячи з цього, головною проблемою освіти є розробка методів, здатних підтримати у всіх учнів без винятку здорову допитливість і жагу до учіння, яка могла б замінити будь-який „батіг і пряник” штучної мотивації [10, с. 21-22].

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і подання учневі повної суми знань, а, перш за все, – на розвиток особистості учня.

Мету такого навчання філософ К.Поппер визначив двома словами: „Не зашкодь” (отже дай молодим те, в чому вони відчують нагальну потребу, щоб стати незалежним від нас і спроможними робити свій вибір) [37, с. 300]. На думку прибічників інноваційного навчання, „освіта схожа не фізичне зростання. Вона відбувається без нашого втручання й вимагає живильного середовища. Вона відбувається внаслідок спілкування (зокрема спілкування з авторами і героями книг) і ґрунтується на самовизначенні [37, с. 3]. „Не так вже важливо вчити дітей, – наголошує К.Роджерс, – як важливо створити ситуацію, в якій дитина просто могла б вчитися сама і робила б це з задоволенням” [15, с. 23].

Основа змісту інноваційного навчання складає досвід. Завдання школи, – підкреслював Дж.Дьюї, – взяти примітивний досвід і переживання дитини і оформити їх в географію, природознавство, арифметику, чи взагалі в будь-що, що становить шкільний предмет [21]. Знання, як такі, в інноваційному навчанні знаходяться на другому плані. На думку С.Патерсона, вони повинні співвідноситися з учнем, з його потребами та інтересами [15]. Їх означення полягає не в змісті навчальних предметів, а в учневі. Учень відкриває для себе це значення і потім співвідносить його із змістом. Засвоєння знань в цьому випадку є наслідком, точніше побічним продуктом досвіду переживань, зокрема й уявного досвіду.

Навчання історії як навчального предмета також має спиратися на досвід учнів, на знання, почерпнуті з життя суспільства. „Якщо не брати просто як

історію, – пише Дж.Дьюї, – то тоді вона відкидається у далеке минуле, стає мертвою і нерухомою. Лише тоді вона набуває певного значення, коли її розглядають як образ соціального життя людини та розвиток людства. Однак я вважаю, що її в такому розумінні не можна вивчати, якщо одночасно не вводити дитину безпосередньо в соціальне життя [21, С. 50-51]. На перший план в інноваційному навчанні висувається вироблення в учнів певних навичок наукового сприйняття історії, а саме:

- розвивати розуміння того, як минуле раніше було представлено;
- збирати та аналізувати матеріали, що надходять з різних джерел і критично використовувати ці матеріали в кожному історичному контексті (пам'ятаючи ключові ознаки і характеристики періоду розвитку суспільства або ситуації, що розглядається);
- вибирати поміж різними версіями або тлумаченнями минулого кілька точок зору і давати їм оцінку;
- відрізняти факти від вимислу, викривати упередженість, необ'єктивність, стереотипність, шаблонність;
- робити незалежні та виважені оцінки і досягати справедливих і збалансованих рішень на підставі аналізу доступних фактів та вивчення широкого кола можливостей;
- розуміти, що ті чи інші історичні висновки можна знову оцінювати у світлі нових або заново переглянутих фактів [18, с. 12].

В інноваційному навчанні головною дійовою особою є учень: це є принциповою відмінністю інноваційного навчання. Американський педагог Р.Барт зауважив, що інноваційне навчання базується на принципово відмінних уявленнях про дітей і знання [5, с. 50]., „Ми повинні стати на місце дитини і виходити з неї, – підкреслював Дж.Дьюї. – Не програми, а вона повинна визначати як якість, так і кількість навчання” [21, с. 345].

Зовсім іншу роль в інноваційному навчанні відіграє і вчитель. Він, за словами К.Роджерса, сходить з п'єдестала і стає одним з тих, хто допомагає вчитися, і вчиться сам у тих, кому допомагає [27, с. 23]. Головна функція

вчителя полягає в організації і стимулюванні навчального процесу, спрямованого на розвиток особистості учня. К.Роджерс назвав таку систему стосунків „концентрацією на особистості”. Згідно з нею вчитель:

- має достатньо поваги до себе і до вихованців, щоб зрозуміти: вони, як і він сам, думають про себе, навчаються для себе;
- поділяє з іншими відповідальність за навчання і виховання;
- керується власним досвідом;
- вибудовує свою програму самостійно або спільно з іншими, вибирає напрями власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору;
- керує поступовим створенням клімату, який полегшує навчання, аби з часом вихованці створювали і підтримували його самі, а взаємо навчання стало домінуючим;
- підтримує постійне позитивне тло навчально-виховного процесу;
- сприяє зміні зовнішньої дисципліни на самодисципліну [27, с. 11-12].

Спілкування між учасниками процесу навчання має особистісно-орієнтовний характер, якому притаманні відкритість особистості вчителя, установка на співробітництво, спільну діяльність, та індивідуальну допомогу. Кожен учень бере участь у постановці мети і завдань навчання. Вчитель заохочує виявлення особистісного ставлення учня до виконуваної роботи питаннями типу: „Яким чином я можу це застосувати? Які почуття я буду переживати при такому застосуванні? Яким ще могло б бути явище чи об’єкт? Наскільки іншим було б моє життя, якби це не було б часткою мого світу? Яким чином це могло б бути корисним для мене?” [47, с. 126].

Вчитель впливає на учнів, спираючись на позитивне в їх поведінці, і в будь-яких ситуаціях поважає особисту гідність учнів. Учням дозволяється звертатися до вчителя, щоб отримати додаткові матеріали і завдання. У разі непорозуміння причину вихователь шукає в своїх діях, а не в діях учнів або зовнішніх чинниках. Співтворчість і співпраця створюють сприятливу атмосферу і значно збагачують мотивацію учіння. На відміну від традиційного

навчання, в якому переважає мотивація „уникнення невдач” і обов’язку, інноваційне – ґрунтується на мотивації „досягнення”, утвердженні почуття гідності особистості, самореалізації, творчої діяльності.

Інноваційне навчання являє собою суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників навчання, одиницею управління якої є цілісна навчально-виховна ситуація. Тому теоретики і практики інноваційного навчання часто відкидають звиклі для традиційного навчання категорії як теоретичні абстракції. Дж.Дьюї був переконаний в тому, що питання методу навчання в остаточному підсумку може бути зведено до питання про послідовність розвитку здібностей та інтересів дітей [35, с. 53]. С.Патерсон зауважував, що навчання – це використання особистісних стосунків, а не якоїсь системи або методів навчання [5, с. 58]. На тому, що інноваційне навчання виходить за межі методу і підручника та вимагає уважного ставлення до стилів навчання, наголошує Б.Лівер [54, с. 7]. У такому навчанні акцент зміщений з організаційних форм і методів на творчу імпровізацію вчителя, на його можливість відкривати, розробляти, удосконалювати і застосовувати властиві лише йому підходи до навчання. Тому організацію інноваційного навчання можна розглядати лише в конкретних проявах дидактичних моделей. В загальних рисах доцільно говорити про пріоритети.

Таким пріоритетом інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання. Фронтальна форма використовується дуже рідко, переважно у вигляді лекції. Групове навчання залучає до спільної роботи невелику кількість учнів-однолітків. У такій групі учень не втрачає своєї індивідуальності. В разі необхідності учні можуть звертатись один до одного по допомогу, розв’язувати спільні задачі. Індивідуальна робота дає можливість учневі більш глибоко зосередитися на окремих завданнях, нести більшу відповідальність за результат їх виконання, як перед самим собою, так і перед вчителем. Головне в цих формах – довіра до дитини, опора на її здатність відповідати за себе, стимуляція почуття гідності і самоповаги.

В інноваційному навчанні на перший план висувуються творчі і продуктивні завдання, які визначають суть і мотиви вибору навчальних

репродуктивних завдань. Перевага надається таким формам взаємодії, які забезпечують високий рівень активності кожного учня, максимальне включення його досвіду.

Ще одним пріоритетом є диференціація навчання, яка передбачає, в першу чергу, різноманітний вибір і опору на самостійність учнів на рівні предметів, форм навчання.

Відсутність порівняння учнів одного з одним. Учень порівнюється сам з собою. Поступ учня оцінюється за багатьма особистісними параметрами. Але перевага надається не оцінці з боку вчителя, а взаємо- і самооцінці в групах учнів у межах спільної діяльності та змісту.

Крім помітних особливостей інноваційного навчання існують і деякі проблеми. Однією з суттєвих проблем навчання є протиріччя між його зорієнтованістю на майбутнє високорозвинуте постіндустріальне суспільство з розгалуженою демократичною політичною системою і сучасним економічним і політичним розвитком, наслідком чого є неготовність суспільства до сприйняття інноваційного навчання.

Ще однією проблемою є суб'єктивність інноваційного навчання. І вчитель, і учень у навчанні виступають рівноправними суб'єктами. Ефективний досвід такого спілкування залежить як від добору учнів, так і від здібностей вчителя та специфічного характеру їх відносин. Тому пряме запозичення досвіду не завжди може дати відповідний ефект в іншому навчальному середовищі. Це породжує подекуди негативне ставлення до інноваційного навчання як такого, що не можливо відтворити, та відмовки на зразок „щоб вчити як Френе, треба бути Френе”.

Іншою проблемою є невідповідність до індивідуального навчання педагогічного середовища і, перш за все, вчителів. Вихована в умовах тоталітарної системи і чудово розуміючи її вади, більшість вчителів опинилися психологічно невідповідною до рівноправних стосунків з учнями у навчанні, культивуючи в школі авторитарний стиль спілкування.

Найважливішою складовою інноваційного навчання є технології навчання.

Отже, інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання.

Далі ми більш ширше розглянемо сучасні технології навчання історії. Дамо їх коротку характеристику. Як правило вони не вимагають докорінного руйнування існуючої класно-урочної системи, поєднуючи в собі як відомі, так і нові форми, методи і прийоми навчання.

Незважаючи на досить широку літературу з проблем технології навчання, аспект їх класифікації, групування за певними ознаками є мало вивченим, оскільки недостатньо висвітленим є питання основних характеристик технології навчання.

Одні дослідники вважають, що визначальним в технології навчання є педагогічні ідеї щодо підвищення ефективності навчального процесу. Тому певному фонду педагогічних ідей відповідає набір технологій. В.Загвязинський до нього відносить методика організації колективних творчих справ, алгоритмізовану методика навчання з покроковим опрацюванням матеріалу, методика цілісного та „блочного” вивчення теми укрупнення дидактичних одиниць вивчення, гнучку технологію з використанням ТЗН та ЕОМ, індивідуальне навчання з виходом на „студійну” організаційну діяльність та індивідуальне навчальне планування, методика „занурювання” [37, с. 12]. На думку Л.Коваль, до сучасних технологій належить розвивальне навчання, модульно-рейтингова система навчання, блокова подача навчального матеріалу, модульна організація навчального процесу [46, с. 3]. Л.Даниленко як нові технології називає розвивальну, модульно-розвивальну, диференційовану, алгоритмізовану, проектну та рейтингову [29, с. 2].

Друга група дослідників розрізняє технології за домінуючими методами і формами навчання. Так, Д.Чернилевський, О.Філатов, О.Козлова визначають як технології проблемне, концентроване, модульне, розвивальне, диференційоване, активне та ігрове навчання [39, с. 70].

Третій підхід до класифікації технологій навчання за допомогою

різнобічного системного аналізу репрезентує Г.Селевко. Вчений з Ярославля визначав дванадцять критеріїв, за якими поділяє технології: за рівнем застосування; за філософською основою; за провідним чинником психологічного розвитку; за концепцією засвоєння; за орієнтацією на особистість; за характером змісту і структури; за організаційними формами; за типом управління пізнавальною діяльністю; за підходом до дитини; за провідним методом; за напрямком модернізації існуючої традиційної системи [48, с. 16].

Кожний з пропонованих підходів має певні позитивні і негативні сторони. Перший підкреслює унікальність технології, її зв'язок з педагогічною теорією, але малоприсаєтний для застосування на рівні суто предметному. Вчителі рідко наслідують певну педагогічну концепцію, намагаючись створити власну модель навчання. Скажімо, технологія В.Шаталова, за визнанням самого автора, ввібрала в себе елементи теорій Л.Занкова, В.Давидова, П.Ерднієва та власні розробки педагога-новатора.

Другий підхід, як і перший, має доволі розпливчасті критерії, тому поділ технологій за ними дає лише загальне абстрактне уявлення про технології. Адже розвивальне навчання не виключає проблемного, диференційованого або модульного. Концентроване навчання може поєднуватись з будь-якою іншою технологією. Тому остаточне визначення характеру технології видається вкрай складним.

Г.Селевко, системно аналізуючи педагогічні технології, висуває таку кількість критеріїв, що унеможлиблює використання цієї класифікації у широкій практиці, оскільки розкидання технологій за безліччю класифікаційних параметрів може призводити до втрати її суттєвих ознак.

На нашу думку, класифікаційні ознаки технології навчання впливають з самого визначення „педагогічні технології”, як моделі навчання, зорієнтованої на досягнення кінцевого гарантованого результату. Тому першим класифікаційним параметром технології має бути загальна цільова спрямованість, а другим – основний шлях, яким ця мета досягається. У сучасному викладанні історії в школі можна виокремити дві великі групи

технологій: ті, що забезпечують засвоєння учнями знань, умінь і навичок (технології повного засвоєння), і такі, що спрямовані на розвиток в учнів пізнавальних можливостей (технології розвивального навчання). Досягнення цих цілей може відбуватися різними шляхами: поділом навчального циклу на завершені навчальні вузли (модулі) – модульне навчальне, введення рейтингового оцінювання навчальних досягнень, інтенсифікації навчання за допомогою схемових, знакових моделей, диференціації навчання тощо.

1.2. Технології повного засвоєння навчального матеріалу

Технології повного засвоєння навчального матеріалу є спробою розв'язати проблему навчання всіх всьому, яка з часів Я.Коменського була нагальним завданням більш як десятки поколінь педагогів. Оформлення її як моделі навчання пов'язують на Заході з іменами американських психологів Дж.Керрола і Б.Блума. Ще у 60-ті роки вони довели, що близько 5% учнів мають низькі здібності і не можуть засвоювати матеріал у досить швидкому темпі, а у більшості – 90% учнів – засвоєння залежить від витрат навчального часу. З цього випливає, що за умови правильної організації навчання близько 95% учнів можуть повністю засвоїти зміст навчання [43, с. 83].

Навчання за технологією повного засвоєння відбувається у такій послідовності. Спочатку відбувається організація учнів для роботи за пропонованою моделлю. Учням пояснюється, що треба засвоїти. Часто це супроводжується ознайомленням із специфікаційною таблицею, в якій у першому стовпчику зазначаються зміст, що засвоюється, а в наступних – стислі навчальні цілі (за Блумом, це знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка). Учням також демонструються зразки перевіряючих робіт (тестів). До відома учнів доводять, що вони отримують оцінку тільки на підставі результатів підсумкової перевірки за весь курс. Оцінка визначається не у порівнянні з результатами інших учнів, а із заздалегідь визначеним еталоном. Кількість відмінних оцінок необмежена, тому взаємодопомога не зменшує шанси кожного отримати відмінну оцінку. Кожен учень має право на допомогу, тому, якщо він не може засвоїти матеріал у пропонований спосіб, йому має бути надана альтернативна можливість.

Весь навчальний процес поділяється на блоки, а ті, в свою чергу, на дрібніші навчальні одиниці. Після вивчення кожної навчальної одиниці учні пишуть діагностичні перевіряючі роботи (тести), результати яких оголошуються одразу ж після виконання. Вони, як правило, не оцінюються відмітками, а проводяться для з'ясування незрозумілих моментів і помилок та виправлення останніх.

За результатами перевіряючих робіт учні поділяються на тих, хто досяг повного засвоєння (група заглиблення), та тих, хто потребує допомоги (група корекції). Звичайно, що головна увага приділяється учням другої групи. Просування у навчанні здійснюється тоді, коли значна більшість учнів засвоїла необхідний матеріал.

Наприкінці вивчення навчального курсу учні пишуть підсумкову роботу (тести), про час проведення яких вони дізнаються заздалегідь. Відповіді заносяться учнями у спеціальні бланки. Після цього учні обмінюються бланками і перевіряють їх за визначеними зразками (ключами), а потім повертають власнику, який сам собі виставляє підсумкову оцінку. Вчитель аналізує перевіряючі бланки учнів і складає для кожного з них оглядову інформацію, виставляючи у таблиці специфікації відповідні позначки.

В радянський час технології повного засвоєння почали розроблятися у 70-х роках, після того, як у країні було введено обов'язкову загальну середню освіту, здійснення якої не було забезпечено ані матеріальними засобами, ані набором принципово нових методик. Опинившись у складних умовах, вчителі були змушені або видавати бажане за дійсність, виставляючи завищені оцінки учням, або шукати шляхи залучення всіх учнів до навчання і забезпечення необхідного рівня засвоєння ними навчального матеріалу. В узагальненому вигляді С.Смирнов подає технологію повного засвоєння в такій схемі (схема 1) [39, С. 320].

В межах визначених груп технології розрізняються за основним шляхом реалізації визначеної мети. В технологіях повного засвоєння такими шляхами є інтенсифікація навчання на основі схемно-знакових моделей, удосконалення системи контролю і рейтингової оцінки знань, модульна організація навчання, внутрішньопредметна диференціація тощо.

1.2.1. Засвоєння навчального матеріалу на основі удосконалення контролю і рейтингової оцінки результатів навчання

Далі ми розглянемо технологію повного засвоєння навчального матеріалу на основі удосконалення контролю і рейтингової оцінки результатів навчання. Наприкінці 50-х – початку 60-х років в радянській освітній системі склалася критична ситуація, суть якої полягала в тому, що майже чверть учнів не засвоювали навчальний матеріал і залишалися на другій рік навчання. Вчителі у різних кінцях країни шукали вихід з ситуації, що склалася: в Донецьку В.Шаталов та його колеги почали працювати над технологізацією навчального процесу на основі схемно-знакових опор та інтенсифікації навчання, в Ростові – вчителі вивчали причини неуспішності учнів і розробили такі прийоми і засоби навчання, які дозволяли не лише подолати неуспішність, а й запобігти її появі. Трохи пізніше липецькі вчителі першими в СРСР подали ідею, що структура уроку не повинна бути завжди заданою, однаковою, а має бути гнучкою в залежності від завдань, особливостей теми, учнів та особливостей вчителя. Вони запропонували скоротити час на виклад нового матеріалу та удосконалити систему контролю, відходу від докладного опитування кількох учнів і впровадження фронтального опитування багатьох учнів з виставленням їм поурочного балу [13, с. 4]. Інноваційна сутність цього досвіду полягала у прагненні виявити внутрішні процеси, що відбуваються в учнів та супроводжують їх навчальні дії (Г.Щукіна) і у вірі в те, що навіть найважчих учнів можна підняти до рівня нормально встигаючих (Ю.Бабанський) [21, с. 84]. Елементи ростовського та липецького досвіду були втілені у широку педагогічну практику із часом розчинилися серед прийомів і засобів навчання, не оформившись у завершену технологію, хоча протягом кількох десятиліть окремі вчителі-послідовники липецького досвіду продовжували роботу з удосконалення системи контролю. У середині 80-х на початку 90-х років, коли досвід вчителів-новаторів опинився в центрі уваги педагогічної громадськості, проблема технологізації навчального процесу, створення чітко відрегульованої системи контролю знову стає актуальною. Сотні вчителів, застосовуючи у

власній практиці досвід педагогів-новаторів, адаптуючи його до особливостей власних учнів та існуючих навчальних умов, розробляли унікальні елементи навчальної технології. У окремих вчителів робота у цьому напрямку призвела до створення технології повного засвоєння на основі удосконалення системи контролю в різних її модифікаціях.

Яскравим прикладом роботи за цією технологією є навчальний експеримент учителя М.Афанасьєва у ЗОШ №31 м.Одеси. Центральне місце в його технології посідає комплекс навчальних питань різних типів і рівнів складності, які ставляться вчителем та учнями на різних етапах процесу навчання, або як їх не дуже вдало називає автор, „запитально-відповідальний комплекс” [3, с. 100-112].

Навчання здійснюється вчителем по темах, визначених загальною програмою. Кожна з тем вивчається в три етапи: 1) підготовчий, коли вчитель сам пояснює нову тему її загальних рисах із залученням учнів за допомогою запитань, відповіді на які вже відомі учням з вивчених попередніх тем; 2) основний, або розвиваючий, коли учні за допомогою системи запитань під керівництвом вчителя розбирають тему, конкретизують її положення, корегують свої знання, засвоюють поняття, термінологію, проводять паралелі та аналогії, закріплюють знання хронології подій тощо; 3) закріплюючий, коли виконуються тестові завдання, підбиваються підсумки вивчення теми, що вивчалася із залученням учнів.

Робота на другому етапі здійснюється у вільному режимі, але досить інтенсивно. Починається вона із запитальної розминки (учні по парах або у невеликих групах ставлять один одному чіткі, конкретні запитання на з'ясування основних положень теми). Після чого вчитель звертається з питаннями до учнів. Потім учні звертаються до вчителя із запитаннями аби з'ясувати деякі незрозумілі моменти теми або отримати зразок правильної відповіді на складне питання. Важливо, щоб за урок кожен учень відповів на якомога більшу кількість різних за змістом запитань. З цією метою вчитель організовує запитальну розминку, самоопитування учнів з теми, пропонує завдання на логічне продовження виступу попереднього учня, стимулює

намагання учнів ставити складні запитання, проводить конкурси на краще формулювання запитань, широко використовує завдання на відгадування слів з пропущеними літерами, формулювання питань до кросвордів, знаходження аналогій, паралелей та розбіжності у споріднених темах різних курсів історії, складання запитань до карти та ілюстрацій, а також виправлення і оцінка учнями запитань і відповідей на них [3, с. 100-112].

Для чіткого оцінювання знань учнів М.Афанасьєв впровадив 55-бальну систему оцінювання, яка дозволяє враховувати різні нюанси у відтворенні учнями історичних знань. При виконанні письмових завдань в індивідуальних картках-завданнях визначається оціночна вартість кожного учня. Вони у класному журналі конвертуються у 5-бальну систему: 44-55 балів – „відмінно”, 35-44 бали – „добре”, 25-34 бали – „задовільно”, нижче – „незадовільно” [4, с. 74-77].

Перші роки експериментальної роботи М.Афанасьєва у ЗОШ №31 свідчать про достатньо високий рівень репродуктивного засвоєння учнями історичних знань. Однак не з усіма підходами вчителя можна погодитися. Наприклад, навряд чи можна вважати педагогічно виправданим те, що, „ставлячи перед учнем питання за запитанням, вчитель з іронією в розумних межах приводить його до визнання власного невігластва, а потім допомагає „народитися” думками” [3, с. 104].

Останнім часом в Україні почала застосовуватися рейтингова система оцінювання, яка поступово стає складовою частиною технології повного засвоєння навчального матеріалу. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів є системою оцінювання, що ґрунтується на визначенні сумарного балу за різні види навчальної діяльності учнів на основі якого здійснюється ранжування показників учнів, стимулюючи тим самим їх творчу активність, і не принижуючи їх гідності. А сам термін рейтинг означає комплексний кількісний показник, який враховує здобутки учнів в усіх видах занять і самостійній роботі [12, с. 34].

Рейтингова система оцінювання виникла у 60-ті роки у США як складова деяких варіантів модульного навчання.

Оцінювання результатів навчальної діяльності учнів за допомогою рейтингу та його місце у навчальному процесі має неоднозначне трактування в сучасній дидактичній літературі. Г.Сиротенко вважає його технологією навчання (рейтингова технологія навчання) [42, с. 11-12]. В.Бондар, Л.Лисенко розглядають рейтингову систему оцінювання як складову модульного навчання (модульно-рейтингова технологія) [11, с. 34; 12, с. 27]. Г.Ісаєва вбачає в рейтинговій системі складову технології повного засвоєння знань учнями [10, С. 51]. А.Андрощук, Л.Прокопенко, Т.Тевлін бачать в рейтинговій системі оцінювання вузьку, елементарну технологію, що поширюється лише на контроль і оцінювання знань учнів [2, С. 86, 63].

Навряд чи можна погодитися із визначенням рейтингової системи як самостійної навчальної технології, адже вона охоплює лише галузь контролю й оцінювання, справляючи незначний вплив на цільовий, змістовий і організаційний компоненти навчання. Автори, які відстоюють таку позицію, скоріше неточно вживають термінологію, ототожнюючи поняття технологія навчання і навчальна технологія. Технологія навчання охоплює весь процес навчання, це його певним чином організована модель, а навчальна технологія – це технологія, що застосовується у навчанні і охоплює лише моделювання певної частини навчального процесу. Тому ми схильні розглядати рейтингове оцінювання як елемент більш широкої технології, котра може бути спрямована як на повне засвоєння навчального матеріалу, так і на розвиток учнів. Але більш рельєфно вона вимальовується саме як складова технології повного засвоєння навчального матеріалу.

Найбільш поширеною є 100-бальна рейтингова система. Вчителі ЗОШ №143 м.Києва користуються нею, визначаючи рейтинг учнів за чверть, півріччя і рік. Ними визначається пропорція оцінювання 40:60, де 40 складає участь учнів у груповій, а 60 – індивідуальній роботі. Максимальний бал, який можна отримати за рік, складає 100, або 3 бали за навчальний тиждень. Відповідно максимальний бал за першу чверть складає $9 \text{ тижнів} \times 3 \text{ бали} = 27 \text{ балів}$. З них, 12 – за групову роботу, а 15 – за індивідуальну. За 4-бальною шкалою 23-27 балів відповідає оцінці „5”, 18-22 – „4”, та ін. Учні можуть отримати

заохочувальні бали за участь у позашкільних заходах або від'ємні бали за пропуски і спізнення на заняття, невчасне виконання завдань тощо. На початку кожної чверті вчителі знайомлять учнів з планом роботи, даючи можливість визначити сферу, де учень може заробити бали. Облік набраних балів здійснюється учнями у картках, виконаних у зручній для них формі [29, с. 28-30].

1.2.2. Засвоєння навчального матеріалу на основі модульної організації навчального процесу

Не менш важливою за вище розглянуті нами технології є технологія повного засвоєння навчального матеріалу на основі модульної організації навчального процесу.

Модульне навчання виникло наприкінці 60-х років в англomовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання [62, С. 6]. В 90-х роках модульна технологія навчання набула поширення в пострадянських країнах. В Україні модульне навчання розробляється колективом педагогів під керівництвом А.Фурмана у модульно-розвиваючому варіанті.

Під модульним навчанням в дидактиці розуміється процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу, який включає мету, завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст, методи і форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекції, самооцінки і оцінювання результатів засвоєння знань, умінь та навичок, що входять до його структури [11, с. 21]. Щодо сутності навчального модуля, дидактик дотримуються різних точок зору, визначаючи його як: відносно самостійну частину навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів (А.Алексюк) [1, с. 4]; змістовну одиницю вимірювання навчальної інформації, засвоєння якої вимагає повної доцільно обраної сукупності мислительних операцій, практичних дій, способів узагальнення і застосування (В.Бондар) [11, с. 21]; цільовий функціональний вузол, в якому об'єднуються навчальний зміст і технологія оволодіння ним (П.Юцявичене, Т.Шамова, Л.Пермінова) [19, с. 13; с. 74-84; с. 29-32]; особливу форму системного віддзеркалювання логічно завершеного функціонального самостійного фрагменту навчання, при якому взаємодія і взаємовідношення його складових (цілі, зміст освіти, методи і форми організації навчання) набуває характер взаємодії, спрямованої на отримання позитивного результату, кількості і якості зміни особистості учня (І.Бабин) [6, с. 6]; пакет засобів для організації

навчальної діяльності (М.Гриньова), тощо [16, с. 50].

Відповідно до різного розуміння сутності модуля як стрижневого поняття модульного навчання, у світовій практиці склалися різні його версії. Первинною версією модульного навчання, яка виникла у США у 60-ті роки, був пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання.

Іншою версією є литовська версія модульного навчання, яка базується на реалізації модульного навчання, яка базується на реалізації модульної програми, в якій чітко дотримується на реалізації модульної програми, в якій чітко дотримується цільового призначення інформаційного матеріалу, поєднання комплексних, інтегративних та окремих дидактичних цілей, повноти навчального матеріалу в модулі, відносної самостійності його елементів, реалізації зворотного зв'язку, оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу [10, с. 55-60].

За версією російської дослідниці К.Вазіної метою модульного навчання є створення для учнів розвивального простору за допомогою змісту навчання та технології взаємодії педагога і учнів. Ключовим у модулі, на її думку, є проблемна ситуація, що визначає технологію як систему проблемних ситуацій, які чітко визначають мету, засоби, результати і норми контролю [15, с. 122].

Російський педагог-експериментатор Є.Сковін, автор структурно-управлінської моделі загальноосвітньої школи – об'єднання шкільних модулів, – трактує модуль як структурну одиницю педагогічного забезпечення навчально-виховних закладів. Це 30-хвилинний модульний урок. Тривалість модульного уроку в 1 класі – 30 хвилин, у 2-7 класах – 2 по 30 хвилин і у 8-11 класах – 3 по 30 хвилин. Отже, чим старший учень, тим меншу кількість предметів він готує, але у більшому обсязі. Модуль у Є.Сковіна будується за звичайною схемою: повідомлення знань, формування вмінь, консультації, контроль, корекція, підготовка учнів до сприймання знань і умінь [62, с. 86].

У другій половині 90-х років модульне навчання стає популярним в практиці російських вчителів. Але технологія модульного навчання створюється як технологія уроку, відповідно до якої окремий урок має таку структуру: мотиваційна бесіда і формулювання мети уроку, під час якої учні

усвідомлюють, що і як вони мають вивчати та що дає вивчення саме цього матеріалу і саме таким чином: вихідний контроль, де вчитель за допомогою завдань різного рівня складності перевіряє ступінь засвоєння учнями знань, необхідних для вивчення нового матеріалу; вивчення нового матеріалу, яке здійснюється шляхом організації самостійної роботи учнів з джерелами; узагальнення уроку вчителем; завершальний контроль, при якому за допомогою тестів або системи запитань з'ясовується рівень засвоєння учнями навчального матеріалу; рефлексія – оцінювання учнями за 10-бальною шкалою своєї роботи та роботи групи на уроці, визначення, що ця робота дала кожному конкретному учневі [62, с. 4-6; с. 1-3; с. 2-4; с. 11-13; с. 9-11].

В цілому структуру модульного уроку можна подати в такій схемі.

Схема 3

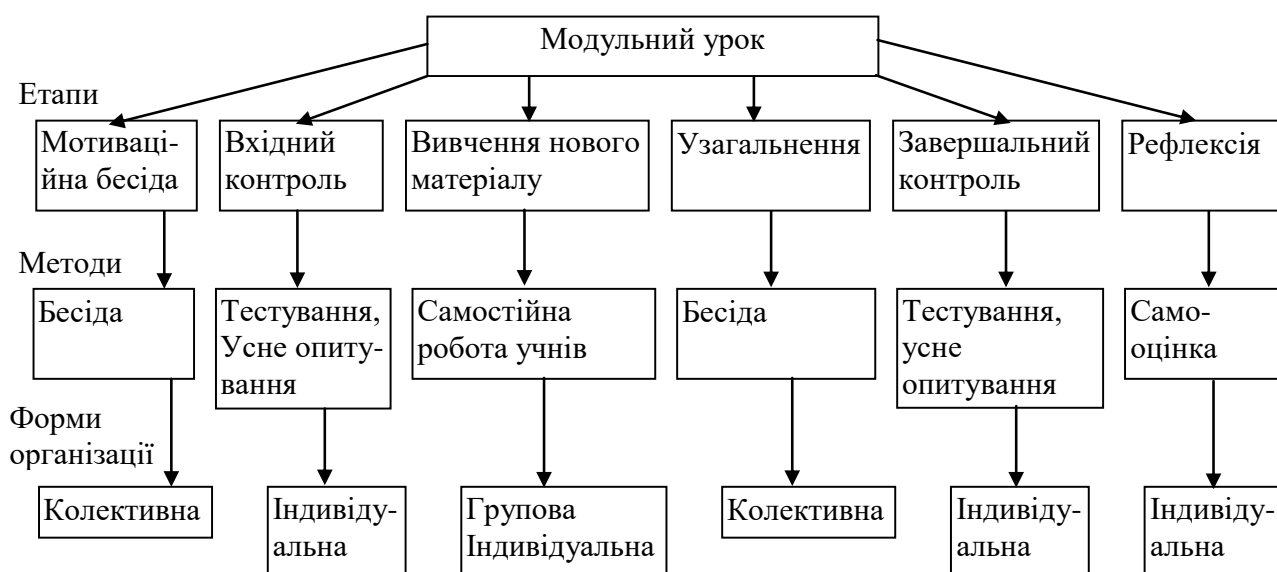


Схема наочно демонструє перевагу індивідуального навчання над іншими формами організації та пріоритетність самостійної роботи учнів. Остання є базовим елементом модульної технології. Вона переважно проводиться по групах постійного або змінного складу, кожна з яких вивчає окреме питання плану уроку, узагальнює свою роботу у звіті, який доводиться до відома всього класу. Для підвищення ефективності роботи в групах деякі вчителі призначають в кожній з них експертів-консультантів. Ці учні отримують випереджальне завдання з теми наступного уроку і консультацію у вчителя з

приводу його виконання. На модульному уроці також можуть використовуватися звіти про самостійну роботу, яка здійснювалася поза межами класу (виступи учнів з рефератами, звіт про виконання творчого завдання, участь у міні-виставках тощо). В модульному уроці чітко простежуються основні компоненти технології навчання: чіткість і конкретність визначення мети, діагностика вихідного рівня знань учнів, керованість навчального процесу на кожному етапі, проміжний і підсумковий контроль.

У сучасній школі в процесі навчання історії учні та учителі використовують досить різноманітний масив навчально-методичної літератури: підручники, посібники, робочі зошити, довідники, хрестоматії, історичні атласи, контурні карти тощо.

Одним із різновидів навчальної літератури є підручники. Навчальні матеріали підручника укладені за темами, що відповідають програмі. Кожна з тем складається з параграфів, своєрідних блоків навчального матеріалу. Структурні елементи параграфу дозволяють реалізувати навчальні, розвивальні та виховні завдання. Проаналізувавши сучасні підручники з історії для 5-6 класів [], ми дійшли висновку, що більшість авторів використовують такі технологічні засоби як пам'ятки. Особливо активно використовувалися завдання алгоритмічного типу та структурно-логічні схеми. До таких авторів можна віднести О. Бондровського, В. Дрібницю, С. Голованова, С. Костирко, В. Власова, О. Кучерука, О. Данилевську, О. Малій, В. Мисана, В. Нартова, Б. Шалагінова, О. Шалагінову. В основному алгоритми, які містяться в підручниках носять репродуктивний, або відтворюючий характер. Також є завдання творчого характеру. Учня пропонується скласти розповідь або розказати про певну історичну постать, наприклад:

Розкажіть про Володимира Мономаха за такою планом:

- а) боротьба проти половців;
- б) прагнення покласти край князівським усобицям;
- в) чого навчав нащадків Володимир Мономах [].

Працюючи над таким алгоритмом учні з'ясовують: як проходила боротьба

проти половців та участі в ній Володимира Мономаха; чому виникли міжусобні чвари, за що велася боротьба, та чому Володимир Мономах прагнув покласти їм край; яким принципам навчав нащадків Мономах та в якому історичному творі вони містяться. Алгоритми такого виду розвивають в учнів навички характеристики суспільно-політичної діяльності історичної особи, сприяють розвиткові навичок самостійної роботи, засвоювати та переказувати матеріал та слугують прикладом складання плану до розповіді. Такі пам'ятки використовуються під час знайомства з історичними постатями різних держав та народів і їхньою діяльністю.

Користуючись таким алгоритмом учні розповідають про зайняття давніх людей, які проживали на нашій території, що вони вживали в їжу, з чого її готували, у що були вдягнені та з чого виготовляли одяг, як і з якого матеріалу споруджували житла. Алгоритми такої структури виробляють в учнів навички аналізу, усної відповіді та передачі навчального матеріалу в усній формі за допомогою картин, малюнків, ілюстрацій.

Отже, провівши аналіз робочих зошитів з історії для 5-6 класів, ми дійшли висновку, що технологічні засоби використовуються для навчання в сучасній загальноосвітній школі. В більшості методисти використовують алгоритмічні завдання за планом. Такі алгоритми слугують для розвитку в учнів навичок поетапної роботи, самостійної роботи з історичним текстом, ілюстраціями, усної і письмової відповіді, творчої роботи.

Іншою групою навчальної літератури є контурні карти та історичні атласи. Основним завданням історичних атласів та контурних карт є формування у сучасних школярів просторових уявлень на уроках курсу. Історичні атласи є повноколірними, за змістом і якістю ілюстративні матеріали їх можна використовувати додатково, вивчаючи ту чи іншу тему уроку. В атласах містяться хронологічні таблиці, перелік найважливіших подій, фактів. У державних вимогах до навчальної програми не передбачено формування умінь працюючи з контурною картою. Сучасні контурні карти укладаються за тематичним принципом. В них вміщено завдання для роботи з картою, та інформацію, яка допомагає зорієнтуватися учням при виконанні даного

завдання.

Вчителі – прибічники модульного навчання здебільшого ставляться до модульного уроку не як до заміни комбінованого уроку або уроку вивчення нового матеріалу, а як до універсального явища, уроку взагалі. Тому будь-який урок в темі може бути побудований за модульним принципом. В цілому модульний урок багато в чому нагадує комбінований: мотиваційна бесіда – дуже схожа на так званий організаційний момент, вхідний контроль – перевірку домашнього завдання, вивчення нового матеріалу – робота з підручником, завершальний контроль – закріплення і перевірку засвоєного на уроці. Аналізуючи модульну технологію, О.Головатенко підкреслює в ній два основних інноваційних аспекти: рефлексію – обов'язковий аналіз учнями власних дій і мотивів наприкінці кожного уроку та системну організацію самостійної, індивідуальної і групової роботи [22, с. 1]. На нашу думку, така оцінка модульного уроку дещо спрощена, а інноваційна цінність їх є більшою, ніж зазначена О.Головатенком. До неї слід було б віднести сам принцип модульності – намагання перетворити урок в завершений самодостатній елемент навчання, в якому всі елементи працюють на одне – вивчення нового матеріалу: у вхідний контроль виносити не все з того, що вивчалось на попередньому уроці, а тільки потрібне для розуміння нового навчального матеріалу; вивчення матеріалу здійснюється самостійно і проходить кілька стадій закріплення: звіт груп, узагальнення вчителя, узагальнювальна бесіда, тестова перевірка закріплення. Ще одним інноваційним аспектом модульного уроку є його технологічність: чітка розбивка на етапи, діагностичний контроль, чітка спрямованість самостійної роботи, завершуючий контроль та інше. Інноваційною є також зміна форми спілкування учнів під час навчання, внесення в його атмосферу співробітництва і взаємо відповідальності.

1.3. Технології розвивального навчання

Під розвивальним навчанням у дидактиці розуміється спрямованість методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Термін розвивальне навчання вперше був вжитий швейцарським педагогом Й.Песталоцці наприкінці XVIII поч. XIX ст. цю ідею видатний російський педагог К.Ушинський називав „великим відкриттям Песталоцці” [7, с. 142]. Але безпосереднім поштовхом для розробки теорії розвивального навчання стала висловлена видатним російським психологом Л. Виготським у 30-х рр. XX ст. гіпотеза про наявність двох рівнів розвитку дитини: зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку та необхідності орієнтувати навчання не на першу, а саме на другу зону розвитку. Виходячи з цього, навчання має йти попереду розвитку дитини як на основну мету. Суттєвою ознакою навчання є те, що вона створює зони найближчого розвитку, тобто викликає у дитини до життя, збуджує і надає рух багатьом внутрішнім процесам розвитку, – писав Л. Виготський. Зараз для дитини ці процеси можливі лише у галузі взаємовідносин з оточуючим і співробітництві з товаришами, але, продовжуючи внутрішній розвиток, вони стають внутрішнім досягненням самої дитини. З цієї точки зору навчання не є розвиток, але правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя багато різних процесів, котрі поза навчанням взагалі були б неможливими [17, с. 388]. Ідеї Л.Виготського набули розвитку в психологічних теоріях діяльності (О. Леонтьєва, П. Гальперіна та ін.) та реалізована в дидактичних системах початкового навчання, розроблених у 50-60-х рр. Л.Занковим та у 60-х рр. – Д.Ельконіним та В.Давидовим. Останній змістовно узагальнив саме поняття розвивальне навчання. До цих узагальнень належать такі:

- під розвивальним навчанням розуміється новий спосіб в педагогічній практиці і науці, який іде на зміну пояснювально-ілюстративному способу;
- розвивальне навчання враховує і використовує закономірності розвитку,

пристосовується до рівня і особливостей індивідуалізму;

- у розвивальчому навчанні дитина є повноцінним суб'єктом діяльності;
- розвивальне навчання спрямоване на розвиток всієї сукупності якостей особистостей;
- у розвивальному навчанні педагогічний вплив випереджає, стимулює, спрямовує і прискорює розвиток спадкоємних даних особистості;
- розвивальне навчання здійснюється у зоні найближчого розвитку дитини;
- зміст розвивального навчання дидактично побудований в логіці теоретичного мислення;
- розвивальне навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання само змінюватися і творчо їх досягати;
- розвивальне навчання здійснюється шляхом рішення навчальних завдань;
- розвивальне навчання – це колективна діяльність, діалог, полілог, ділове спілкування дітей;
- оцінювання результатів розвивального навчання здійснюється з точки зору суб'єктивних можливостей учня [30, с. 240].

На думку Л.Калмикової, розвивальне навчання – це таке навчання, яке формує продуктивне або творче мислення з притаманними йому оригінальністю думки, можливістю отримання відповідей, що значно відрізняються від звиклих; швидкістю і плавністю виникнення незвичайних асоціативних зв'язків; сприйнятливістю до проблеми; здатністю знайти незвичкі функції об'єкту або його частини [41, с. 241]. Є.Кабанова-Меллер бачить основною метою навчання формування операції мислення, які вона називає прийомами навчальної роботи [42, с. 7].

В методиці викладання історії розвивальне навчання розглядається як цілеспрямована послідовна взаємодія вчителя і учнів, спрямована на формування знань, умінь, інтелекту, волі, емоцій, мотивів та інших пізнавальних здібностей [59, с. 203]. Пріоритетним у розвитку учнів у процесі навчання історії вважається історичне мислення. За визначенням І.Лернера,

історичне мислення являє собою сплав загальних норм правильного мислення, діалектично усвідомленого предметного змісту історії, установок на використання розуміння історії, їх закономірностей як методології пізнання і способів дій, специфічних для пізнання історично-соціальних явищ [49, с. 21]. Але мислення є не єдиною психічною функцією учня, яка має розвиватися під час навчання. На ньому неодноразово наголошував відомий методист Н.Дайрі, підкреслюючи, що розвивати необхідно не тільки мислення, а всі пізнавальні здібності: сприйняття, пам'ять, увагу, уявлення та інше, і не тільки самостійність і самокритичність, гнучкість, швидкість, глибину і широту, ініціативність, продуктивність [31, с. 27].

Розвивальний аспект навчання опиняється в центрі уваги фахівців з методики викладання історії у 60-х рр., коли відстань між знаннями, які отримали учні в школі і вимогами суспільства до молоді стала очевидною. Пояснювально-ілюстративний тип навчання, що панував у школі, забезпечував наочне сприймання і свідоме запам'ятовування знань, їхнє відтворення на репродуктивному рівні, але дуже обмежував практичне застосування знань, яке відбувалося за зразком або за інструкцією. Життя вимагало уміння вільного використання знань, і досвіду застосування способів діяльності в новій ситуації. Саме це могло забезпечити необхідний рівень засвоєння знань [50, с. 181-215]. Досягти цього рівня за допомогою пояснювально-ілюстративного навчання було неможливо. Був потрібен інший тип навчання. Таким типом виявилось проблемне навчання.

1.3.1. Проблемне навчання та методика його застосування в сучасній школі

Суть проблемного навчання полягає у створенні перед учнями проблемних ситуацій, усвідомленні, сприйнятті та розв'язанні цих ситуацій в процесі спільної діяльності учнів і вчителя при максимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього. Таке навчання здійснюється за загальною схемою: вчитель створює проблемну ситуацію, учні аналізують проблемну ситуацію, усвідомлюючи невідоме для себе знання і шукають способи рішення проблеми, а вчитель допомагає учням, надаючи необхідну для розв'язання проблеми інформацію. Результатом проблемного навчання є нові знання, уміння, способи розумової діяльності [48, с. 260-261].

Проблемне навчання реалізується в межах класно-урочної системи, в якій основною формою навчання є урок, тому основною формою проблемного навчання є проблемний урок. За визначенням Н.Дайрі, проблемний урок – це урок, під час якого на основі вивчення нового матеріалу учні самостійно розв'язують проблему [21, с. 55]. Проблемний урок було введено в практику навчання історії в другій половині 60-х років, і по цей час він користується популярністю серед вчителів, хоча в процесі його організації відбулися суттєві зміни, які свідчать про еволюцію проблемного навчання: від моделі у технологію навчання. Наочно ці зміни можна прослідкувати на прикладі методичних розробок проблемного уроку з однієї теми у різні часи. Таку можливість надають праці відомого методиста Н.Дайрі „Як підготувати урок історії” (1969) та „Основне засвоїти на уроці” (1987), в яких автор наводить розробки уроку з теми „Куликовська битва”.

Наприкінці 60-х рр.. Н.Дайрі пропонував почати урок з повторення необхідного матеріалу, який визначав зв'язок нового матеріалу з попередньою темою „Піднесення Москви”. Під час вивчення останньої теми в класі розв'язувалась проблема „Чому підсилилася Москва і Московське князівство, і навколо нього почалося об'єднання руських земель?”, а на домашнє опрацювання була винесена проблема „За допомогою яких засобів Іван Калита зміцнював становище Москви?”. На повторення Н.Дайрі пропонував винести

питання, які б не дублювали повністю проблему, яка розглядалася в класі, або в домашньому завданні, але спиралася на знання і вміння, отримані під час їх рішення.

Наступним етапом уроку є вибір проблемного завдання: вчитель проголошує назву теми в кількох реченнях висвітлює її загальний зміст, після чого пропонує учням визначити, які питання всієї теми вони вважають найважливішими. Визначивши з переліком проблем, учитель обирає проблему, над якою учні працюватимуть протягом решти уроку, роблячи у зошитах записи у вигляді невеличкого тезового плану. Це питання „Чому руський народ переміг у Куликовській битві?”. Визначившись з проблемним завданням вчитель переходить до проблемного викладу навчального матеріалу, а учні письмово виконують завдання. Завершуючи розповідь, учитель надає учням трохи часу для завершення роботи, а потім проглядає 3-4 відповіді, а одна з них зачитує вголос і докладно розглядається. При наявності часу Н.Дайрі пропонує на закріплення розв'язати у загальних рисах проблему „Які дії руських полководців, Дмитра Донського і його воєвод, під час походу і битви дозволили одержати перемогу над ворогом?”.

Для роботи вдома учні отримують завдання усно підготувати відповіді на запитання „Без яких якостей руських воїнів не можна було перемогти ворога? Яке значення мала Куликовська битва?”

На наступному уроці при повторенні учням пропонують запитання: „Чому руські землі у 1237-1241 рр. не змогли відбити навалу Батия, а у 1380 р. дали гідну відсіч Мамаю? Чому перемога на Куликовському полі змінила позиції Московського князівства у боротьбі за об'єднання руських земель”.

Вже наприкінці 60-х рр.. Н.Дайрі дійшов висновку, що під час рішення учнями проблеми, вони оперують фактами і одночасно засвоюють їх. Таким чином, утворюється пізнавальна ланка, в якій органічно зливаються факти і узагальнення, тому висновок являє собою мету, досягнення якої неможливо без багаторазової і напруженої мислительної роботи над фактами та їх засвоєнням. Це, в свою чергу, створює можливість із значним ступенем точності передбачити і планувати результати пізнавальної діяльності учнів, власне

кажучи, за сучасною термінологією, технологізувати навчання [21, с. 94].

Тепер спробуємо у ключових словах відбити нові аспекти в організації проблемного навчання на кінець 80-х рр..

В залежності від рівня розвитку мислення в учнів класу, Н.Дайрі визначав три можливих методичних варіантів організації самостійної роботи учнів з виконання проблемного завдання: робота учнів з використанням спеціальних пам'яток-довіри орієнтовних запитань для аналізу історичного явища і послідовне виконання учнями серії проблемних завдань, які в результаті забезпечують рішення загальної проблеми уроку.

На відмінну від Н.Дайрі, який вважав основою розвиваючого навчання самостійну роботу учнів над проблемно-логічним завданням, охоплюючи якомога більшу частину фактичного матеріалу. І.Лернер дотримувався думки, що розвиток мислення учнів відбувається під час самостійного розв'язання учнями системи проблемних завдань. Така система має охоплювати основні типи аспектних проблем історичної науки; доступні методи історичної науки; різні рівні складності задач, враховуючи необхідність розвитку пізнавальної самостійності учнів; передбачити прояв важливіших характерних рис творчої діяльності; врахувати дидактичні вимоги до структури і змісту задач [51, с. 31-32].

Аналізуючи сучасний стан розвитку теорії і практики уроку, Л. В. Лисенко констатував незаперечний факт – те, що будь-який урок вкладається у загальну логіку процесу навчання: подання нової інформації, застосування її за зразком, творче застосування. Урок може збігатися з цим циклом, або являти собою комбінацію повних або неповних циклів [12, С. 77-78]. Проблемне завдання в системі сучасного уроку є умовою забезпечення творчого застосування учнями набутих знань. Як приклад уроку повного циклу навчання Л. Лисенко подає системний опис уроку „Селянська війна під проводом Степана Разіна”. На початку уроку учням було поставлено завдання: після викладу вчителем матеріалу відповісти самостійно на запитання про причини виникнення війни, причини її поразки та відмінності її від відомих учнями війн і повстань. Потім вчитель аналізував знання учнів, пропонуючи назвати відомі

їм селянські війни і поміркувати над тим, чи випадково вони починаються? Вчитель викладав новий матеріал, уникаючи прямих відповідей на запитання проблемного завдання. Наприкінці уроку учні відповідають на основні запитання. Ці відповіді були і закріпленням, і перевіркою ефективності. На наступному уроці проводилась п'ятихвилинна контрольна робота за трьома варіантами. В загальних рисах цей урок не відрізняється від наведеного вище проблемного уроку, але при докладному розгляді виявляються певні акценти в організації проблемного навчання – намагання побудувати вивчення нового матеріалу у вигляді системи завершених навчальних циклів, де окремі питання або кілька питань уроку одразу ж після висвітлення вчителем закріплюються на репродуктивному та творчому рівні за допомогою проблемного завдання. Наприклад, вивчаючи цілі повстанців, вчитель пропонує учням, спираючись на знання, отримані на попередніх уроках, визначити їх самостійно. Потім доповнює і узагальнює відповіді учнів, а на закріплення пропонує учням за народними прислів'ями визначити чим була викликана саме така спрямованість прислів'їв у XVII ст. [57, с. 51-53]. За цим розв'язується проблемне завдання: „Чим можна пояснити те, що Степан Разін проголосив ціллю війни – „за великого государя та за всю чернь”, а повстанці знищували приказних людей, тобто службовців государя?” [57, с. 76-77]. Така ж тенденція простежується і в інших наведених І.Лернером описаних уроків [49, с. 13].

К.Баханов пропонує дещо інший варіант технології розвивального навчання. Поштовхом до її створення була висловлена у 60-ті рр. Н.Дайрі ідея: використовувати як проблемної ситуації умовну співучасть школяра в історичній події, і з цієї позиції висловлювати власні версії про ймовірний перебіг подій. „Перед полководцями руського війська виникло питання: переходити через Дон чи ні. Уявіть, що ви берете участь у поході і раді. Яка ваша думка?”, „Руське військо переправилося через Дон. В який спосіб його вишикувати?” Звичайно, учні не знають прийнятого у той час способу шикування, складу золотоординського війська та його тактики, – писав Н.Дайрі. – Але найважливіші принципи вони називають... така „співучасть” у подіях надзвичайно збуджує інтерес учнів, а рішення кількох окремих проблем

полегшують їм складне вирішення загальної проблеми [7, с. 85]. Виникла думка використати такий вид завдань для того, щоб викликати в учнів потребу в сприйманні нової навчальної інформації, а саме навчання побудувати у вигляді рішення серії проблемних завдань за схемою:

1) створення навчальної проблеми, розв'язання якої потребує залучення наявних в учнів знань і досвіду, що дає змогу висунути робочу гіпотезу про ймовірність перебігу подій, але остаточне їх розв'язання потребує додаткової інформації;

2) інформаційний блок-отримання учнями інформації, необхідної для розв'язання, однак поданої таким чином, щоб вона не була прямою відповіддю, а залишала місце для роздумів;

3) повернення до робочої гіпотези, доведення її або спростування;

4) узагальнення і фіксація основних інноваційних моментів шляхом усного закріплення, записів на дошці і в зошитах тощо. Вивчення теми уроку являє собою розв'язання послідовного ланцюжка навчальних проблем. Це потребує від учителя неабиякого уміння створювати навчальні проблеми, вислуховувати і відокремлювати точки зору окремих учнів, полемічно подавати інформацію і знаходити вдалі способи її фіксації.

В умовах, коли навчання будується на розв'язанні проблеми, інформація, отримана учнями, краще ними засвоюється, тим більше, що вона закріплюється в структурно-логічній схемі. Крім того, таке навчання створює потребу у запам'ятовуванні матеріалу, оскільки він у будь-який момент уроку може знадобитися для рішення проблем. Однак навчання за цією схемою потребує відлагодженості системи контролю. Така система складається з вихідного контролю на початку уроку, коли учні у стислий термін виконують кілька тестових завдань, які швидко за кодом перевіряються вчителем. (Причому кожне завдання перевіряє не тільки знання, а й певне уміння, що дозволяє створити діагностичну карту ступеня розвинутості в учнів інтелектуальних умінь і навичок) і контроль за застосуванням учнями знань під час вирішення проблемних завдань, вихідний контроль наприкінці уроку. Оскільки пропонується тема насичена фактичним матеріалом, тому потребує системного

закріплення. Одним з його варіантів може бути гра-змагання „Естафета”.

Для проведення гри клас поділяється на дві команди. Обирається група арбітрів, які оцінюватимуть відповіді і стежитимуть за дотриманням правил гри й учасниками. І кожній команді обирається п'ять „бігунів”, котрі виходять до дошки, на якій заздалегідь накреслена естафетна доріжка з чітко визначеними етапами. Як орієнтири обираються географічні назви. З двох боків доріжки – таблиця змагань. До неї заносять результати кожного етапу, „Пробігти етап” означає скласти найповнішу розповідь про подію, що мали місце між позначеними межами. При цьому необхідно подолати якомога більше „кілометрів” (набрати балів). Довжина відрізка залежить від якості відповіді (від 2 до 5) [8, с. 19-25].

1.3.2. Розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання

Протягом останнього десятиліття в педагогіці стала активно розроблятися ідея індивідуалізації навчання. Під індивідуалізацією навчання в дидактиці розуміють урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості в якій мірі враховуються [6, с. 8]. Дослідник проблем індивідуалізації навчання. І.Унт довів, що в сучасних умовах головною формою індивідуального навчання є самостійна робота учня в школі і вдома. Поділяючи цю думку, А. Границька розробила адаптивну систему навчання. Основна її ідея полягає у пристосуванні навчання до особистості учня, створивши оптимальну для організації самостійної роботи модель уроку із жорсткою системою контролю і самоконтролю [8, с. 96]. Урок в адаптивній системі поділяється на дві частини. Перша частина – 25-30% всього навчального часу – присвячена роботі вчителя з усім класом. Друга – самостійна робота учнів в індивідуальному режимі. Учні самі обирають, як працювати: спільно з вчителем, індивідуально з допомогою вчителя, самостійно під керівництвом вчителя. Самостійна робота здійснюється за планом-сіткою, в якому визначаються види самостійної роботи, шифри блоків завдань, що необхідно виконувати, варіанти контролю. Виконана робота фіксується учнями в оперативному графіку самообліку.

Система передбачає комплексний блок контролю за навчальним процесом, який включає контроль вчителя, самоконтроль учнів за допомогою комп'ютера, тестів, взаємоконтролю. В Україні за цією системою працюють у школі-ліцеї №6 м.Лубни Полтавської області [8, с. 32].

В методиці викладання історії розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання найбільш чітко простежується у досвіді вчителя ЗОШ №5 м.Рівного О.Фідрі. Авторська назва технології О.Фідрі – „блочно-сотова система” організація навчання, яку він застосовує в класах з поглибленим вивченням історії. Назва технології походить від назв її основних складових „блок” і „сот” (Система організації навчання)”. „Блок” – це організаційно завершений навчальний цикл, під час якого вивчається чітко окреслена частина

матеріалу курсу. „Блоки” розбиваються на соти.

„Блок” структурно поділяється на: вхід – повідомлення теми, показ місця блоку в темі та курсі, актуалізація матеріалу, виклад матеріалу як питання, що вимагає вирішення; введення в інформаційно-понятійний простір блоку; первинний контроль – перевірка репродуктивного засвоєння базового мінімуму; цільове поставлення – визначення дискусійних або проблемних питань, які необхідно висвітлити у мінімізації; організація самостійної діяльності учнів; ознайомлення з фактичною схемою робіт і конструкцією СЛГС (структурно-логічної графічної схеми); самостійно-пошукова робота – виконання учнями завдань, визначених в ІРВ (інформаційно-розвивальному вузлі); який містить у собі апарат засвоєння матеріалу та апарат організаційної діяльності на друкованій основі; системне узагальнення; вихід - висновки, оцінки, домашнє завдання, контрольні запитання. Вихідні питання блоку є вхідними наступного блоку [4, с. 26-30].

Чіткий поділ навчального процесу, відпрацьована система контролю на кожному з етапів навчання, конкретність визначеної мети і завдань свідчать про технологічність „блочно-сотової системи”.

Зовні технологія, запропонована рівненським вчителем, нагадує модульну. Але вона суттєво відрізняється від наведених вище модульних уроків розвивальним характером завдань, що пропонуються учням для самостійної роботи. Учні отримують текст завдань: схема-інструкція по узагальненню знань, отриманих під час виконання завдань і схема-матриця з вільними місцями в окреслених і озаглавлених блоках, які треба заповнити.

Різновидом розвивальної технології на основі індивідуалізації навчання є технологія „формотворення знань” учителя Української гімназії № 143 м. Києва В.Сотниченка. Основна спрямованість технології – розвиток здібностей учнів до самостійної навчальної діяльності [9, с.20].

За своїм характером, технологія В.Сотниченка є розвивальною технологією на основі універсального алгоритму. Вихідними положеннями, на яких вона базується, є :

- Бачення в кожному історичному процесі проблеми, що його зумовила;

послідовну зміну явищ і станів, яка відбувається в три етапи (підготовчий, основний і заключний) результат. Ці компоненти знаходяться у чіткій логічній послідовності; проблема а процес а результат, тому подаються автором у вигляді будинку або дерева, де фундамент, коріння – проблема; стіни, стовбур – процес; дах, крона – результат. Саме таке уявлення історичного процесу створює універсальний алгоритм його пізнання [14, с. 14-18].

- Погляд на навчання історії як на процес, що складається з трьох етапів: формування загального уявлення про предмет вивчення,
- формування уявлення про структуру предмета, формування цілісного знання про предмет шляхом аналізу його, структурних складових.

Оскільки технологія В. Сотниченка діє в межах класно-урочної системи, вона реалізується на уроці як основній формі організації навчання. В. Сотниченко запропонував чотири типи різних за дидактичною метою уроків: урок формування загального цілісного уявлення, урок формування структурного уявлення, урок формування цілісних знань на основі структурного аналізу та урок застосування знань, умінь та навичок. У кожному з наведених типів уроку структура ідентична, змінюється лише алгоритм та зміст, з яким працюють учні. Урок формування загального уявлення учнів про історичне явище починається із запису теми уроку на дошці і в зошитах та закріплення алгоритму вивчення історичного явища.

Наступним етапом є опрацювання матеріалу під кутом зору визначених в алгоритмі запитань. Результати роботи заносяться у спеціальну форму-текст, який відбиває основні питання алгоритму.

Після виконання здійснюється перевірка і обговорення відповідей учнів на ключові питання завдання. Щодо того, яким чином учні отримують інформацію для роботи над алгоритмізованим завданням, то технологією передбачено кілька можливих варіантів.

На уроці формування структурних уявлень учні вчаться виокремлювати у цілому історичному періоді його основні етапи: підготовчий (на якому формуються передумови історичної події), основний (на якому подія розгортається) і заключний (на якому подія завершується і виявляється в

результаті). Вивчення кожного етапу здійснюється за своїм алгоритмом.

Урок формування цілісних знань на основі структурного аналізу має метою навчити учнів аналізувати проблему, яка закладається на першому етапі історичного періоду, процес розв'язання цієї проблеми і його результат [38, с. 25-28]. Аналіз кожної з структурних складових відбувається за певним алгоритмом, який передбачає конкретну форму узагальнення.

Урок застосування знань, умінь і навичок В. Сотниченко та його колеги намагаються проводити нестандартно, створюючи учням нову, наближену до життя, ситуацію. Це може бути добре описаний у методиці урок-малюнок, урок „сам собі режисер”, урок-фестиваль та інші нестандартні уроки, побудовані на рольових і театралізованих змаганнях тощо [39, с. 20-26; с. 15-17].

Автор технології вважає, що існуюча система контролю і оцінювання не відповідає сучасним вимогам і мало стикується з його баченням навчального процесу [15, С. 24]. На його думку, контролю і оцінюванню, в першу чергу, має підлягати активність учнів, а вже потім знання [16, с. 21]. Тому вчитель пропонує враховувати участь учнів у роботі на уроці за допомогою спеціального бланка з прізвищами учнів і стовпчиками „Запитання”, „Відповіді”, „Загальна оцінка”, які заповнюються учнем-реєстратором, що призначається вчителем на кожному уроці. „+” позначаються не тільки правильні відповіді, а й слушні запитання, поставлені учнями під час уроку, „-” – неправильні відповіді і невдалі запитання. На підставі таких позначок виставляється підсумковий бал уроку [16, с. 22]. Всі оцінки, отримані учнями за тиждень, дають підставу для нарахування підсумкового рейтингового балу. Максимальна сума балів за рік складає 100.

Слід зазначити, що ця технологія здійснюється на матеріалі, визначеному шкільною програмою, разом з тим потребує певного перегрупування матеріалу.

У цілому технологія В.Сотниченка проходить експериментальну апробацію і продовжується її корегування, відшліфування, чим пояснюється низка неузгоджень, та незрозумілих моментів, які зустрічаються у статтях автора технології. Але результати першого року експерименту (1998/1999 навчальний рік) свідчать згідно з даними наведеними у статті учениці 9 класу

гімназії №143 м.Києва Г.Біловол, про те, що в учнів, котрі вчать за технологією В.Сотниченка показники розвитку уваги збільшуються на 50%, розвитку мислення – на 60%, творчих здібностей – на 50%, мовлення – на 110% і тільки пам'яті на 10% [11, с. 23-25].

РОЗДІЛ II. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.

2.1. Інтегровані уроки та їх місце в процесі викладання суспільних дисциплін

Інноваційна методика навчання, включаючи зміст предмета, його мету і завдання, враховуючи виховні та пізнавальні можливості школярів, має на меті максимально активізувати організацію навчального процесу, забезпечити оновлення змісту уроку, активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Ми звернемо увагу на використання різних сучасних видів навчання, особливо тих, що активізують процес пізнання історичних знань, дають змогу розв'язати відповідні виховні та розвивальні завдання уроку.

Планувати урок історії необхідно так, щоб учень мав можливість самостійного пошуку у набутті нових знань, у розв'язанні питань проблемного характеру. Інноваційні методи створюють умови для моделювання навчальних ситуацій. Що ж це за моделювання навчальних ситуацій? На відміну від технологій, модель навчання – це загальна схема або план діяльності педагога при здійсненні навчального процесу, основу чого складає переважаюча діяльність учнів, організована і створювана вчителем.

На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нестандартний урок найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. У ньому поєдналися елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах. Саме такі уроки містять в собі елементи сучасних технологій, які при групуванні їх у певну систему, що ґрунтується на глибокому знанні потреб, інтересів та здібностей учнів, є дійсно інноваційними.

Саме до цих нових педагогічних технологій все частіше і частіше звертаються вчителі у своїй роботі, та впроваджують їх у свою практику.

Найбільш поширені такі форми нестандартних уроків:

1) інтегрований урок, 2) рольова гра, 3) театральна (театралізована) вистава, 4) дослідницький урок та лабораторно-практичні роботи, 5) модель навчання у дискусії, 6) сугестопедична модель навчання.

Далі ми більш ширше розглянемо такі нові педагогічні технології, як нетрадиційні уроки. Першим на що ми звернемо свою увагу будуть інтегровані уроки.

Інтегровані уроки дозволяють глибше опанувати тему, яку вивчаємо. Їх перевагою є те, що вони демонструють зв'язки історії з іншим науковим застосуванням знань у житті людини, прояв їх у повсякденному житті, у ході різних суспільних процесів. Адже на такому уроці кожен учитель-предметник намагається подати суть того, що вивчається, зі своєї, специфічної для кожного предмета, точки зору.

Не останню роль відіграє й оригінальність самої форми проведення уроків. Учні відразу ж зацікавлює присутність кількох учителів на уроці. Дитяча психологія краще сприймає короткочасні повідомлення, відмінні за формою викладу та джерелом подачі. Особливість спілкування з дітьми кожного окремого вчителя перетворює урок на евристичну бесіду з глибоким та детальним поясненням незрозумілих понять.

Інтегровані уроки за змістом поділяються на три категорії:

- а) вступ – до вивчення певного розділу;
- б) вивчення нового матеріалу;
- в) підсумкові.

На наступних уроках учням в описовій формі подається загальна картина тих явищ, які будуть вивчатися. Цей урок спарений. На ньому працюють кілька вчителів. Наприклад, учитель географії характеризує географічне положення, природні компоненти. Вчитель історії – зародження держави, заняття людей. Вчитель малювання – історичні джерела: картини, архітектурні пам'ятки. Дається загальна картина, ставляться проблемні питання, основні запитання до цілої теми. Це збуджує інтерес учнів.

Набуті спільно знання застосовуються на практиці.

Після вивчення певного розділу або теми, коли учні мають ґрунтовні

знання даного матеріалу, проводяться підсумкові інтегровані уроки. На них, використовуючи вже відоме учням, пояснюється велика кількість нових фактів, різноманітних процесів, розкриваються перспективи одержання знань з даного розділу.

З особливо великою віддачею проходять уроки в кабінетах, де створені максимальні умови для засвоєння нового матеріалу. Це кабінет біології, фізики, математики, музики. Наявність різноманітних макетів, унаочнень, інструментів, яких немає в кабінеті історії, допоможе учням краще сприймати та зрозуміти навчальний матеріал.

Схема аналізу ілюстрації за темою «Давні слов'яни», дозволяє з'ясувати учням зміст малюнка, встановити, чим займалися люди в ті часи, як вони вдягалися, які були в них знаряддя праці, який спосіб життя був у них.

Відомий педагог Ф. Б. Горелік також обґрунтував доцільність використання пам'яток на уроках історії. Він вважав, що пам'ятка – це різновид логічної схеми, яка містить вказівки про послідовність аналізу та синтезу суспільних явищ різного характеру. Пам'ятка окрім основних функцій логічної схеми, виконує особливе завдання: визначає мислинні кроки, тобто містить вказівки про спосіб діяльності (наприклад: згадай, опиши, виділи головне, визнач суттєві ознаки, з'ясуй, зроби висновки.) Пам'ятки успішно застосовуються учителями історії у взаємозв'язку із засобами емоційного впливу. Пам'ятка несе в собі теоретичні знання і направляє мислення учнів на всебічне вивчення конкретних фактів [7, с.78-84].

Ретроспективний огляд науково-методичної літератури з історії, 70 - 80-их роках дозволяє зробити висновки, про те, що радянській школі приділяли увагу технологізації навчання історії, через використання алгоритмів та пам'яток. Дослідженням цієї проблеми переймалися: К. В. Агібалов, П. В. Гора, Ф. Б. Горелік, Н. Г. Дайрі, Г. М. Донський, Н. І. Запорожець, І. Б. Шкарина. В радянській методиці вивчення історії пам'ятки розглядалися як засіб, що сприяв розвитку в учні навичків самостійної роботи з вивчення суспільних явищ, історичних фактів, роботи з історичними джерелами, ілюстраціями підручників тощо. Пам'ятки здебільшого використовувалися як спеціальні

методичні вказівки для учнів [8, с.84].

В ході аналізу проблеми встановлено, що навчальні пам'ятки використовувалися вже з IV класу.

У якому вперше були зібрані пам'ятки, розроблені у 70-80-і роки ХХ ст. і видруковані в єдиному на той час науково-методичному часописі з історії «Преподавание истории в школе». Характерною особливістю посібника є те, що у ньому здійснена одна із перших систематизацій пам'яток. В основі систематизації авторами посібника були покладені види діяльності учня. В. О. Мисан та Ю. П. Олексин пропонували систематизувати пам'ятки за такими видами:

1. Пам'ятки, що урізноманітнюють види роботи учня на уроці історії. (Як підготуватися до відповіді, повідомлення; як коментувати газетні повідомлення; як скласти рецензію на усну відповідь, відповідь товариша; як скласти план: розгорнутий план, план-проспект; як слухати і записувати, конспектувати; як писати відгук на історико художню книгу, як працювати з цитатою; як слухати і записувати лекцію, готувати лекцію, реферат; як готуватися до диспуту, що потрібно знати доповідачу, працюючи над картою; як скласти структурну схему; як готувати домашнє завдання).

2. Пам'ятки, що допомагають організувати роботу над змістом історичного матеріалу. (Як вивчати державну будову, суспільний лад (схематично), характеристики державного ладу держави; як вивчати відносин між класами; як вивчати селянські повстання; як характеризувати селянські, антифеодальні повстань; як характеризувати революційні виступи, революції; як вивчати передумови революції, війни, політичного діяча; як порівнювати два факти, історичні події, явища; як робити висновки про історичну подію, вивчені факти; як вивчати природні умови країни).

3. Пам'ятки, які можна використати при роботі з інформаційними історичними джерелами. (Як працювати з параграфом підручника, художньою книгою, журналом; як читати газету; як самостійно вивчати політичну книгу) [12, с. 1-22].

Серед різних форм проведення інтегрованих уроків найбільш зручною є

бесіда. Вона відбувається між учителями які розглядають певну проблему чи явище з різних позицій, поступово з'ясовують суть і закономірності. Учні мимоволі стають учасниками бесіди: наводять нові факти з життя, запитують про незрозуміле, іноді допомагають у розв'язанні проблеми. У вигляді діалогу розглядається значна кількість прикладів. Кожен учитель розкриває певну частину теми. Розпочинається дискусія, в ході якої знаходять істину. Тут роблять припущення і обґрунтовують свої думки не лише вчителі, але й учні. І нічого, що деякі з них бувають надто фантастичні за змістом. Це творчість знаходження істини в дискусії. Потім розглядаються і обговорюються різні питання і проблеми, що дозволяють людині пізнати Всесвіт.

Інтегровані уроки, які проводять у відповідних кабінетах, дають можливість учням більш глибоко зрозуміти практичне застосування вивченого.

Використання інтегрованих уроків приносить користь не лише учням, а й самому вчителю. Спілкуючись з колегами, відкриваєш нові факти, іноді більш глибоко задумуєшся над явищами, на які раніше не звертав уваги.

Участь у підготовці таких уроків з колегами збільшує багаж знань, дає можливість відчувати інтеграцію між науками, жодна з яких не може існувати відокремлено від інших, від самого життя.

Концепція міжпредметних зв'язків навколо узагальнювальних навчальних проблем сприяє успішному їх розв'язанню, цілеспрямованому розвитку екологічних понять, комплексному висвітленню різних аспектів. Включення учнів в активну пізнавальну діяльність при вирішенні проблемних питань формує їхні переконання [60, с. 6-8].

2.2. Модель навчання історії у грі

Важливою також є модель навчання у грі. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учнів у гру. Гра є дуже давнім явищем людської культури, і тому не дивно, що вона здавна використовувалася у дидактиці. За всесвітньо відомим нідерландським мислителем ХХ ст. Й. Гейзенга, загальними ознаками гри є: умовний характер, що дозволяє абстрагування від реальної дійсності з її монотонністю й утилітаризмом; добровільний характер участі у грі; обмеженість просторовими і часовими рамками; невизначеність розвитку і результатів; фіксованість ігрових дій системою правил і обов'язків; зацікавленість грою, що спричиняє сильний емоційний вплив на людину, активізує її інтелектуальні, духовні фізичні сили [20, с. 7-35]. На нашу думку, гра є методом навчання, яка, за класифікацією Ю.Чабанського, належить до групи методів стимулювання пізнавальної активності учнів. Відповідно, якщо розглянуту гру відносно до пізнавальної активності учнів, то це буде засіб її підвищення. Якщо гра як метод навчання є превалюючим під час навчального заняття і вимагає зміни його структури; введення певних атрибутів, таке заняття набуває форму ігрового. Але в усіх цих випадках вихідним є застосування гри саме як методу навчання.

Розглядаючи ігри як метод навчання конкретного предмету, зокрема історії, необхідність у класифікації ігор за галуззю діяльності та предметів відпадає сама по собі. Тому ми пропонуємо розглядати ігри за методикою їх проведення, дидактичною метою та основними шляхами її досягнення.

Оскільки гра розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення, то основними видами гри за методикою її проведення є змагання, сюжетні ігри, рольові ігри, ділові ігри, імітаційні ігри, ігри драматизації. За дидактичною метою ігри бувають актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольньо-корекційні. Кожна з визначених цілей вміщує в себе освітні, розвивальні і виховні орієнтації.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю знаходяться в інших

умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране раніше. Вчитель в ігровій моделі виступає в кількох якостях: інструктора, судді-рефері, тренера, головуєчий, ведучий [44, с. 37-42].

Як правило ігрова модель навчання реалізується в чотири етапи:

- 1) орієнтація;
- 2) підготовка до проведення гри;
- 3) основна частина – проведення гри;
- 4) обговорення.

На уроці обговорюються ті чи інші проблеми, учні вчаться доводити правильність своєї думки і робити висновки.

Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність, розвивають спостережливість, вчать робити висновки, зіставляти окремі факти.

В основному вибір ігрової форми залежить від уподобань і схильностей шкільного вчителя, оскільки учні мало обізнані в ігрових формах. Вчитель сам знайомить учнів з можливостями і своєю розповіддю, описом вражень мимовільно схиляє учнів до надання переваги тій чи іншій грі. Перелік таких ігор у вітчизняній методиці викладання історії досить великий – від різного роду театралізованих вистав до командних та індивідуальних змагань.

Це і урок-гра „Що? Де? Коли?“, урок-КВК, урок-капітал-шоу „Поле чудес“, урок-фестиваль, урок-аукціон, урок-брейн-ринг, урок-гра „Дебати“, урок-прес-конференція, уроки рольові ігри, тощо [9, с. 52-56].

Уроки-рольові ігри. На цих уроках обговорюються ті чи інші проблеми, учні вчаться доводити правильність своєї думки і робити висновки.

Для першої гри готують кольорові фішки розміром 12x12 см з нанесеними на них відповідними історичними термінами. Потім пропонують учням обрати собі умовну професію історика, економіста і т. ін. А тепер з точки зору обраної професії треба пояснити проблему. (Учні пояснюють.)

Після відповідей роблять висновок.

Наступна гра розвиває спостережливість, вчить робити висновки, зіставляти окремі факти.

Для гри готують „Лото”. На картах розміром 22x22 см. наклеюють картинки із зображенням різних подій. Під час гри учні беруть зі столу 1-2 картинки і намагаються визначити, яких подій вони стосуються. Потім учні аргументують свої висновки. Після того, як весь клас погодиться з правильністю відповіді, учень показує на карті ті місця, де відбулася ця подія.

Під час гри учні краще засвоюють матеріал, вчать застосовувати набуті знання у нових ситуаціях.

Рольова гра вимагає від дітей прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доопрацювати учням. Отже, пошук вирішення проблеми залишається за учнями. Прикладом можуть бути міжнародні відносини напередодні Першої світової війни.

Клас ділять на п'ять груп, кожна з яких докладно вивчає зовнішню політику однієї з країн (Німеччини, Франції, США, Японії). На уроці моделюють ситуацію умовної зустрічі представників цих країн з метою підписання колективного договору про дружбу. Але його підписання повинно здійснюватися, виходячи з історичних реалій часу, не супроводжуватися територіальними поступленнями, контрибуціями, тобто тим, що суперечить політиці цих країн. Результатом гри є висновок учнів про можливість запобігання Першій світовій війні [60, с. 12-15].

Дуже часто вчителі у своїй педагогічній праці звертаються до такої форми уроку, як урок-фестиваль. Така форма уроку сприяє розвитку навчальних здібностей і адаптуванню учнів до реалій сьогодення. Урок має ігровий характер, і гра максимально наближена до реалій сучасного життя. Можна організувати „кінофестиваль”. Це буде свято шкільної творчості, учнівського інтелекту, урочистий огляд творчих практичних робіт дітей.

„Кінофестиваль” краще провести таким чином: весь клас на початку уроку ділять на групи: лауреати, кінокритики, незалежна преса, бізнесмени,

незалежний реєстратор, рекламні агенти, глядачі, журі. Кожен з учасників повинен мати чітко визначену функцію.

Головний зміст і завдання даного практичного заняття полягає не тільки в тому, щоб більш ґрунтовно засвоїти матеріал попереднього уроку, а й представити свою практичну роботу, свої знання у вигляді твору і спробувати продати його за всіма законами і правилами цивілізованої ринкової економіки. Коли учень починає презентувати свою роботу, він потрапляє у світ, хай і штучно створений, сучасного культурного економічного життя, у світ конкуренції і кон'юктури. Необхідно ретельно продумати механізм взаємодії між учасниками туру з тим, щоб всі вони були предметно зацікавлені у результатах співпраці. Реальним їхнім „заробітком” повинна стати оцінка знань, зароблена напруженою розумовою працею.

Лауреати мають перед собою чітке завдання: не тільки грамотно презентувати свою роботу, а й переконати всіх учасників у тому, що кращої роботи просто не існує в природі. Їхня кінцева мета – продати свою роботу бізнесменам. Для цього вони наймають рекламних агентів, можуть сформувати групу підтримки, використати найрізноманітніші прийоми менеджменту і маркетингу для того, щоб журі присудило високу оцінку їхнім роботам, щоб вони користувалися попитом.

Кінокритики свою роботу на конкурсі спрямовують на виявлення недоліків, хиб у роботах лауреатів. Вони повинні розкритикувати ті роботи, які не мають цінності в історичному жанрі, певних художніх норм, мають концептуальні помилки або відхилення. Їхнє завдання полягає в тому, щоб аргументовано і професійно переконати журі знизити бал лауреатові.

Незалежна преса повинна за допомогою правильно поставлених питань найбільш повно розкрити зміст роботи, її ідейну спрямованість, художній стиль, особливості творчого процесу автора, а також якість цікавинки з власного життя автора, найбільш цікаві риси його характеру, що виявилися завдяки його роботі.

Бізнесменам належить особлива роль. Вони повинні вміло зорієнтуватися у цінностях презентованих на конкурсі робіт, добре вивчити і знати

кон'юктуру, володіти знаннями з менеджменту та маркетингу. І важно спостерігати, як формується в процесі конкурсу імідж автора, його робота. Бізнесмен повинен зробити правильний вибір і купити ту „кінострічку”, подальший прокат якої принесе йому найбільший касовий збір.

Рекламні агенти працюють, як правило, на замовлення лауреатів. Робота може бути організована або за контрактом, або у складі кінокомпанії, яка презентує свою роботу. Під час своєї роботи рекламні агенти самі обирають форми і прийоми рекламної діяльності. Головне їхнє завдання – так розрекламувати „кінострічку”, щоб її купили.

Глядачі – це всі, хто є присутнім на цьому конкурсі. Звичайно, якщо вони виступають з позиції особистих інтересів, а не корпоративних, то мають право давати запитання, висловлювати свої думки, в тому числі через пресу. Думка глядачів може позначитися на прийнятті рішення журі.

Журі оцінює представлення на конкурсі роботи, вміння конкурсантів презентувати їх, поводитися перед публікою, дотепно відповідати на каверзні та провокаційні питання, вміння бути толерантним, інтелігентним, оригінальним. Також журі визначає по одному кращому представникові від кожної категорії учасників, тобто серед журналістів, критиків, бізнесменів, глядачів.

А як же краще оцінити участь учнів у фестивалі? Це можна зробити досить легко. Але перед цим учитель мусить покласти в основу свої системи оцінювання один головний принцип: оцінюється в першу чергу участь учня в роботі, його активність, а потім уже знання. Досвід практичної роботи доводить, що по-перше, такий підхід суттєво важливий психологічний клімат у класі, по-друге, учні все ж таки намагаються виявити поряд з активністю справжні знання. Щоб учитель не відволікався від процесу такого інтенсивного уроку, він призначає серед учнів незалежного реєстратора, який фіксує участь учнів у роботі на уроці. Можна завчасно визначити, яка кількість активного виявлення своїх знань учнями заслуговує 12, 11, 10 і т. д. балів. У кінці року незалежний реєстратор знайомить учнів із результатами їхньої роботи [60, с. 17-18].

Дуже поширеного впровадження в педагогічну практику набула така форма уроку, як урок-капітал-шоу „Поле чудес”. Готуючись до таких уроків, учні вчаться складати кросворди і ребуси. Гру „Поле чудес” можна провести для повторення нового матеріалу, при перевірці домашнього завдання, на повторювально-узагальненому уроці. В грі використовують різні слова, поняття, визначення.

Клас ділять на дві-три команди. Представники кожної з команд по чергово називають букви у слові, схованому під клітинками. Відгадавши букву, команда одержує бал, а не відгадали – 0. У грі використовується дзига і цупкий папір, на якому намальовано коло. Воно поділено на такі сектори: „Підказка теми” (якщо стрілка зупиниться у цьому секторі, то вчитель-ведучий може підказати, якої теми це слово стосується), „Пропустити хід”, „Підказка букви” (у цьому випадку гравцеві пощастило, він отримує підказку на будь-яку букву, навіть, якщо першу назвав неправильно). Незаповнений чистий сектор дає право учасникові назвати свою букву чи слово. Можна провести гру як телевізійне капітал-шоу. Краще всього такі уроки як підсумкові з теми чи розділу.

Треба підбирати слова, найбільш важливі питання, визначення, пов’язані з вивченням теми.

До початку гри малюють на дошці рамку для слова, що відповідає кількості букв. Учні починають відгадувати букви. Ті, що сидять за першою партою першого ряду, самі вирішують, хто буде називати перший. Бали одержують обоє. Якщо букву не відгадали, то хід переходить до учнів, що сидять за першою партою другого ряду і т. д.

Якщо хто-небудь відгадає букви два рази підряд, то він може одержати 6 балів, і хід передати іншому учневі.

Якщо хтось хоче відгадати це слово відразу, то йому надається таке право. При неправильній відповіді учень вибуває з гри, а при правильній отримує можливість заробити 8 балів.

9-10 балів ставиться тоді, коли учень може розповісти, що означає вигадане слово, а при необхідності показати на карті.

При підказці змінюють слово. Але, як правило, підказок не буває, кожен хоче одержати високі бали.

Часто вчителі використовують такі форми уроків, як урок-брейн-ринг, урок КВК, урок-гра „Що? Де? Коли?“, урок-прес-конференція, урок-гра „Дебати“.

Брейн-ринг – відома телевізійна гра, де стартом є складне цікаве запитання, а фінішем – правильні відповіді.

Необхідно швидко зреагувати, адже час прийняття рішення обмежений.

За результатами цієї гри можна зробити висновок щодо рівня підготовки учнів класу з даної теми, їхнього вміння логічно мислити, швидко приймати рішення.

Дуже популярним серед учнів є урок у формі КВК. Такий вид роботи можна використовувати на повторювально-узагальнювальних уроках. У процесі підготовки учні вчаться творчо мислити, „добувати” знання, швидко знаходити правильну відповідь і подавати її винахідливо. Вчаться уважно висловлювати і розуміти своїх товаришів, допомагати їм. Мета гри – розвивати потребу готуватися разом з товаришами самостійно і допомагати всім членам команди. [60, с. 16-17].

Урок-прес-конференція розвиває активність, пошукові здібності, вміння розкривати суть певної проблеми, стисло і коротко висловлювати її, конкретно відповідати на поставлені питання. Вона вчить самостійно здобувати знання.

Підготовка до такого уроку починається за 10-17 днів.

Підготовчий етап уроку полягає у тому, що заздалегідь оголошується тема, день і час проведення конференції.

Потім учитель і учні розподіляють ролі. Визначаються учасники прес-конференції. Решта учнів класу діляться на групи, що приставляють кореспондентів газет і телебачення. Всі учні отримують випереджальні завдання з теми.

Урок починається зі вступного слова вчителя, де він висвітлює історичну обстановку, що стосується теми, оголошує її, мету і проблему, над якою працюватимуть школярі. Потім учитель представляє учасників конференції.

Обов'язковим для присутніх на прес-конференції є введення конспектів, адже у кінці уроку всі матеріали необхідно здати. Потім виступають доповідачі, а кореспонденти дають запитання. Після виступів слово надається експертам, які рецензують виступ за такими показниками:

- 1) готовність;
- 2) активність;
- 3) наявність наочності;
- 4) реклама;
- 5) політична грамотність.

Висновок робить один з учнів або вчитель, підсумовуючи вище сказане. Далі йде обговорення проблеми [60, с. 13-14]. Заключним етапом може бути бесіда, складання таблиці.

Не менш популярною формою уроку є урок-гра „Дебати”. У нашому суспільстві силі слова приділяють недостатньо уваги. Вміння висвітлюватися сприймається як належне; і вважається, що той, хто добре володіє граматикою і багатим словниковим запасом, здатний гарно висловлюватися. Шкільні програми не орієнтують учнів на вміння усно висловлюватися.

Таким чином, виступи перед аудиторією для багатьох пов'язані зі справжніми переживаннями, а обговорення дискусійного питання перетворюється на стресову ситуацію. Деякі несхильні відстоювати свої переконання, в той час як інші надмірно захоплюються і втрачають будь-яку повагу співрозмовника. Тому, на наш погляд, використання такої форм роботи, як дебати, на уроках цілком виправдано, зокрема на уроках історії.

В історичній науці є безліч подій та явищ, і було б несправедливо оцінювати їх однозначно. А тому саме дебати дають багато можливостей побачити історичну „палицю” з обох кінців, і підмітити найважливіші риси цих полюсів, дати якомога вагомішу оцінку певному явищу, процесові чи історичному персонажеві і звідси прокласти шлях до об'єктивності та компромісу.

Систематичне використання дебатів, як форми роботи на уроках історії, дає наступні результати: глибоке проникнення в суть проблеми, набуття

навичок самостійної праці, розширення ерудиції завдяки опрацювання цілого ряду історичних джерел при підготовці до уроку гри. Дуже важливо, що дискусія розвиває в учнів уміння логічно і критично мислити, організовувати свої думки, зосереджуватися на суті проблеми, вчить працювати в колективі, виховує толерантність і терпеливість до поглядів інших, впевненість у власних силах, вміння тримати себе перед аудиторією [60, с. 13-14].

Не можна не згадати цікаву ігрову модель „Мандрівка в часі” розраховану на учнів V-VIII класів, яку розробила дослідниця О.Сенявська (Москва, Росія). Головною метою цієї гри є максимально якісне засвоєння учнями навчального матеріалу при формуванні здібностей до самостійної роботи, логічного аналізу інформації і вироблення власної світоглядної позиції. Основне завдання її полягає у підвищенні особистої пізнавальної активності учнів, максимального використання вікових можливостей, комплексний розвиток пізнавальних здібностей учнів. Гра розрахована на навчальний рік (експедицію) і може за бажанням учнів продовжуватись у наступних роках. Всього передбачено три експедиції: у Стародавній світ, середні віки і вітчизняне минуле. Подальше продовження гри вчителька вважає недоречним, тому що діти за своїми віковими особливостями втрачають до неї інтерес.

Для здійснення експедиції створюються екіпажі і машини часу, до якого входять начальник, капітан, штурман, розвідники, спостерігачі. Кожний має нагрудний знак певного кольору з відповідним написом. Знак „історик-спостерігач” учень отримує за оцінку нижчу „4”, „розвідник” – за „4”, „капітани” – за „5”. Якщо учні отримують нижчу оцінку, то понижаються у званні. Ті, хто мають протягом чверті лише „5”, стають „капітанами I рангу, лише одну „4” – „капітанами II рангу”, ті, хто мають крім „п’ятирок” оцінку, нижчу „4”, - „капітанами III рангу”. Нарешті, учні, котрі за всі чверті отримують відмінні оцінки, підвищуються у званні і стають „адміралами”, ті, хто в чвертях хоч раз був „капітаном II рангу”, „віце-адмірал”, і відповідно „капітаном III рангу”, „контр-адміралом”, „капітан” який отримав за рік найбільше „п’ятирок” (не менше 20), отримує звання „командора”.

Щотижня підбиваються підсумки роботи екіпажів, перемагає той, в якому

всі члени екіпажу стали „капітанами”. За підсумками тижня номери екіпажів заносяться до намальованого п’єдесталу пошани, поряд записуються прізвища найкращих учасників. Крім того, результат заноситься у бортовий журнал. Однією з основних оцінок, яку отримують учні, є оцінка за доповідь, яку має представити на конкурс кожний член екіпажу. За 1-3 місця у конкурсі доповідей учні отримують додаткові позначки.

За своїм характером запропонована О.Сенявською ігрова методика є зародковою стадією навчальної моделі, оскільки зосереджує увагу на створенні умов для ефективної роботи за традиційною схемою, за межі якої випадає лише конкурс доповідей [58, с.1-4].

На відмінну від рольової гри, вистава передбачає більш чіткий сценарій, який регламентує діяльність учнів безпосередньо на уроці та збільшує їхню самостійність під час підготовки сценарію.

Театралізовані вистави спрямовані на те: щоб викликати інтерес до навчання, і спираються на образне мислення, фантазію, уяву учнів. При підготовці вистави відсутній будь-який тиск на учнів у висвітленні конкретної історичної ситуації. Знання, які учні засвоїли на попередніх уроках, вони можуть використати зараз. Персонажі залишають можливість глядачеві самостійно обмірковувати історичну ситуацію і зробити власні висновки.

Учні, які виконують ролі, заздалегідь готують собі костюми, ближче знайомляться з історичною особою, яку будуть представляти, її характером, поведінкою, зовнішністю. Вони вивчають потрібні слова, вчать, як себе поводити у відповідній ситуації.

До уроку готують необхідне обладнання.

Урок починається з бесіди чи характеристики певної історичної ситуації. Це підводить учнів до глибшого сприйняття вистави. Безпосередньо перед виставою учні отримують завдання та запитання, на які вони знайдуть відповіді, переглянувши виставу.

Тоді розігрується театралізована вистава.

Після перегляду вистави вчителів треба повернутися до проблемних питань. Це можуть бути усні відповіді, складання таблиці або короткі записи у

зошиті. У кінці уроку проводиться бесіда з класом, учні роблять висновки [60, с. 24-25].

Потрібно згадати також урок-практикум. Він забезпечує проведення практичних робіт з використанням різних джерел інформації. На практикумі вдосконалюються спеціальні та загально-навчальні вміння і навички, здійснюється застосування знань в нових ситуаціях. Учні розширюють свої уявлення про вивчені явища і процеси, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. На таких заняттях відсутня чітка регламентація навчальної діяльності, існує великий простір для прояву ініціативи і творчості. Учні вчаться планувати свою роботу, здійснювати самоконтроль. Це спонукає до розвитку пізнавального інтересу до предмета, розширює їхній світогляд. На практикумі учні виконують значно більше завдань, ніж на традиційному уроці.

Для організації самостійної роботи для практикуму бажано розробити спеціальні навчальні матеріали.

Їх повинен отримати кожен учень. Школярів ознайомлюють зі змістом занять, переліком інформації з історії, необхідної в процесі самостійної роботи. У матеріалах можуть бути використані статистичні таблиці, графіки, діаграми, схеми, фрагменти з науково-популярної літератури, картосхеми. Різний і спектр завдань за змістом, формою, рівнем складності, самостійністю виконання. Зростає актуальність роботи із зошитом з друкованою основою і забезпечення ним кожного учня [60].

ВИСНОВКИ

В результаті проведеного дослідження було з'ясовано, що сучасна шкільна історична освіта перебуває на шляху інтенсивного реформування. Сьогодні зазнають трансформації всі її складові елементи: зміст та технології навчання.

Незважаючи на глибоке реформування історичної освітньої галузі, в методиці викладання історії на сьогоднішній день ще домінують засади традиційного навчання. Вони характеризуються: зорієнтованістю на навчальний предмет, а не на особистість учня, на репродуктивний характер діяльності, вербальні методи навчання, авторитарний стиль спілкування, жорстоку регламентацію навчального процесу, панування уроку як основної форми організації навчання. Навчальний процес в традиційному навчанні розглядається як взаємозв'язок навчальної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учня, основною формою навчання є фронтальна, учитель виконує інформаційну та контролюючу функції.

Для зміни ситуації потрібні нові технології навчання, в основі яких лежать елементи розвиваючого навчання. Для яких характерні такі ознаки: навчання ґрунтується на визнанні учня рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість учня, його індивідуальну особливість, потреби та інтереси. Перевага надається творчій діяльності учнів. У навчанні панує демократичний стиль спілкування та атмосфера співробітництва. В організації навчання відбувається зміщення акценту домінування з окремих форм і методів навчання, до визнання їхнього плюралізму і перевагу творчої ініціативи у навчанні.

На сьогоднішній день в Україні утвердились такі інноваційні технології: технології повного засвоєння навчального матеріалу та технології розвивального навчання.

Саме технології повного засвоєння навчального матеріалу та розвиваюче навчання є найбільш вживаними у викладанні історії. Впровадження їх в сучасну систему шкільної історичної освіти призводить до збагачення методики навчання історії, наповнюючи її новими формами, методами та

прийомами навчання, створюючи невідомі раніше засоби навчання та вдосконалюючи відомі.

Технології розвивального навчання спрямовані на розвиток в учнів пізнавальних можливостей. Метою технологій розвивального навчання є передача дітям не стільки знань і мислення, а також навчання їх способом різних розумових дій із використанням логіки наукового пізнання. Поставлені цілі у розвиваючому навчанні досягаються за рахунок специфічної організації педагогічного процесу, який враховує закономірності розвитку дітей їх рівня та особливостей індивідуальності. Під час педагогічного процесу учні за допомогою колективної мислєдіяльності розв'язують різні навчальні задачі, тим самим навчаючись навичкам організації дослідницького процесу, аналізу, рефлексії тощо.

Зміст даної технології дидактично вибудовано в логіці теоретичного мислення, в якій провідну роль відіграють теоретичні та змістовні узагальнення, дедукція, змістова рефлексія тощо.

Технології розвивального навчання впливають на формування в учнів знань, умінь, інтелекту, волі, емоцій, мотивів та інших пізнавальних здібностей. Тому що розвивальне навчання це – послідовна взаємодія вчителя і учнів.

Технології повного засвоєння навчального матеріалу спрямовані переважно на формування в учнів знань, умінь, навичок та часткове формування способів розумових дій, саморозвиток та розвиток творчих здібностей.

Технології повного засвоєння навчального матеріалу ґрунтуються на поданні навчального матеріалу великими блоками, використовуючи для його кращого запам'ятовування різні знакові опори. Навчання за технологіями повного засвоєння ґрунтуються на таких дидактичних принципах: швидкого просування вперед, мінімізація навчального матеріалу, багаторазове повторення основних моментів навчальної теми, контроль за засвоєнням основних положень, застосування знань в стандартних ситуаціях, загальний вихідний контроль максимальної кількості учнів, використання зорових опор для кращого запам'ятовування матеріалу, створення інституту помічників

вчителя, відкритий облік індивідуальних досягнень учнів, можливість у будь-який момент виправити оцінку на кращу, широке застосування взаємо і самоконтролю та інше. Вихідним положенням у технологіях є те, що всі діти талановиті, що всі учні без винятку здатні оволодіти шкільною програмою. Тому увага до учня є однією з основних умов, які забезпечують повне засвоєння ним навчального матеріалу.

В результаті проведеного дослідження встановлено, що перспектива впровадження інтерактивних методів навчання в Україні залежить від подальшої модернізації освітньої системи в цілому. Для того, щоб перейти до більш глибокого впровадження інтерактивних методів навчання, потрібно модернізувати освіту в цілому, внести суттєві зміни до навчальних програм з історії, підготувати нове покоління навчально-методичної літератури з шкільних курсів історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. К.: УСДО, 1993. 189 с.
2. Андросук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховних закладах // Педагогіка і психологія. 1996. №3. С. 86.
3. Афанасьєв М.М. Запитання як засіб розвитку пізнавально-навчальної активності учнів на уроках історії // Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей. Зб. статей. Одеса. Астро Принт, 1999. № 22. С. 10-15.
4. Афанасьєв М.М. Рейтингова система оцінювання знань учнів як засіб підвищення ефективності викладання історії // Наша школа. 1990. №1. С. 74-77.
5. Алексюк А.М., Чорний В.М. Методи навчання в сучасній буржуазній педагогіці США. К.: Рад. школа. 1983. 228 с.
6. Бабин І.І. Модульна організація процесу навчання в загальноосвітній середній школі. Автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 1997. С. 6.
7. Баханов К. Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М.Гузика // Історія в школах України. 2000. №2. С. 25-31.
8. Баханов К. Шляхом інноваційного навчання // Історія в школах України. 1999. №4. С. 19-25.
9. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя // Просвіта, 2000. № 12. С. 160.
10. Біловол Г. До питання оцінювання знань на уроках історії // Історія в школі. 1999. №5. С. 23-25.
11. Бондар В.І. Теорія модульного навчання у вищих закладах освіти // Освіта і управління. Т 3. 1999. №1. С. 21-34.
12. Лисенко Л.В. Модульне навчання учнів і рейтингова система оцінки знань учнів // Початкова школа. 1995. №3. С. 27
13. Бутз М. Робота в групах і демократичний процес // Робота в групах. Вибрані статті / Пер. з польськ. Варшава, 1994. С. 1-6

14. Вашуленко М. В основі – базові потреби дитячої особистості / Педагогічна газета. 1999. №2. С. 4;
15. Мальований Ю. Випереджаючи час // Педагогічна газета. 1999. №2. С. 5.
16. Гринькова М.В. Впровадження модульного принципу навчання // Рідна школа: 1993. №7. С. 50.
17. Гузик Н.В. Розвиток інтелектуальних умінь під час уроків історії у контексті комбінованої системи організації навчально-виховного процесу// Сучасна освіта. №28. С. 28-40
18. Даниленко Л. Інноваційна освітня діяльність // Директор школи. 1998. №8. С. 2.
19. Дайрі Н.Г. Про сутність самостійної роботи. Народна освіта. 1963. №5. С. 13.
20. Димитрова С.А., Гордієнко Т.А. Розвиток творчого мислення засобами сугестології // Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі. Тези наукового семінару. К., 1994. 170 с.
21. Довідка про експертну перевірку експериментальної авторської школи-комплексу №3 с.Южне м.Одеси // Інформаційний збірник міністерства освіти України. 1992. №2. С. 9.
22. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо // Шлях освіти. 1998. №4. С. 50, 53.
23. Іллюшина О. Структурування об'єкту вивчення історії // Історія в школі. 1999. №1-2. С. 25-28.
24. Іллюшина О., Сотниченко В. Використання художньо-образного уявлення як прийом формування історичних знань на прикладі теми „Громадянська війна у США 1861-1865 рр. // Історія в школі. 1998. №2. С. 20-26.
25. Сотниченко В., Іллюшина О. Бізнес-фестиваль на уроці історії // Історія в школі. 1998. №4. С. 15-17.
26. Клокар Н.І. Презентація наукової програми // Рідна школа. 1994. №12. – С. 47.
27. Коваль Л.Г. Методичні засади сучасного експерименту // Освіта. 1998. 5-12 серпня. С. 3.

28. Кравец В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. Тернопіль, 1996. 228 с.
29. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование. Пер. с англ. – К.: Донецк, 1994.
30. Малафійк І.В. Урок в сучасній школі: питання теорії і практики. – Рівне. – 1997.
31. Малькова З.А. Джон Дьюї – філософ и педагог-реформатор // Педагогика. 1995. №4. С. 95-104.
32. Мочкіна Л.І., Рурко Т.С. Нестандартні уроки з історії України. Методичний посібник. Мандрівець. Тернопіль. 2002. 155 с.
33. Мирошніченко Н.П. „Інтерактивні методи навчання в сучасній школі: виклики на ііновації. 1996. №1. С. 49.
34. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. Частина I. К.: УПКККО, 1995.
35. Осмолівська О. Модульно-розвивальна система на уроках історії // Історія в школі. 1999. № 1-2. С. 29-31.
36. Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.І. У пошуках нестандартного уроку // Радянська школа. 1991. №1. С. 65-67.
37. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. 1998. №12. С. 11,12.
38. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Том 2 / Пер. з англ. К.: Основи, 1994. 270 с.
39. Максим'юк С.П., Мулик Л.Є. З історії моди на педагогічний досвід // Директор школи. 1998. №31. С. 4
40. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К.:Абрис. 1997. 120 с.
41. Селевко Г.К. Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. 1996. №6. С. 9-10.
42. Семенов С.М. Дидактична гра як форма навчання // Радянська школа. – 1989. №3. С. 26-33.
43. Сиротенко Г.О. Рейтингова технологія навчання // Педагогічні технології...; Його ж. Якість освіти в порівняльних показниках // Пост методика. 1995. №9. С. 11-12.

44. Сміт Ф. Оголошуємо освіту катастрофою і живемо далі // Шкільний світ. 1995. №5. С. 3.
45. Сотниченко В.М. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів: сутність і значення // Історія в школі. – 1998. – №5-6. – С. 28-30.
46. Сотниченко В.М. Методичні засади самостійного навчання // Розвиток історичного мислення: квантитативний та квалітативний аспект // Історія в школі. 1999. №11-18. С. 14-18.
47. Сотниченко В.М. Знання – реальний продукт і інтелектуальна власність учня: шляхи і проблеми його формування // Історія в школі. 1999. №1-2. С. 24.
48. Сотниченко В.М. Система оцінювання в школі: проблема модернізації // Історія в школі. 1999. №5. С. 21-22.
49. Технологія повноцінного засвоєння знань учнями // Дидактичні аспекти альтернативної освіти. К.: Освіта, 1993. 240 с.
50. Трухан О. Авторська технологія формотворення знань // Історія в школі. 1999. №2. С. 20.
51. Фальтус Р. Приготуватися до роботи в групах // Робота в групах. Вибрані статті / Пер. з польськ. Варшава, 1994. С. 7-14.
52. Фідря О. Інформаційно-розвиваючі блоки як один із засобів індивідуалізації навчання історії // Історія в школах України. 1997. №2. С. 26-30.
53. Фурман А.В. Методологічна модель школи розвитку // Рідна школа. 1994. №6. С. 19-25.
54. Фурман А.В., Калугін О.І. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. 1994. №5. С.38-41.
55. Мацюк В.Я. Віримо у ваш успіх // Рідна школа. 1994. №6. С. 10-14.
56. Фурман А.В. Духовність – основа нової школи // Освіта. Спецвипуск. 1996. С. 2-3.
57. Фурман А.В. Методологічна модель школи розвитку // Рідна школа. 1994. №6. С. 19-28.
58. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови,

забезпечення. К.: Права Ярославичів, 1997. 120 с.

59. Чернилевский Д.В., Філатов О.К. Інноваційні технології в організації навчання учнів// Спеціаліст. 1997. №2. С. 23.
60. Козлова О.Г. Сутність складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП „Мрія-1” ЛТД. 1999. 136 с.
61. Чубукова Т. Сугестія і сугестопедія у навчальному процесі // Історія в школі. 1998. №1. С. 9.
62. Чубукова Т.А. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. К: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с.