Міністерство освіти і науки України
Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
Факультет географії, історії та туризму

Кафедра історії, теорії держави і права та філософії

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАГІСТР

СХЕМО-ЗНАКОВА СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

ВИКОНАВ:
студентка факультету географії, історії та туризму спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія)
Меденцій Олександр Іванович

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат пед. наук, доцент кафедри історії, теорії держави і права та філософії Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. 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: 101.10.299.04.

Меденцій О. І.

СХЕМО-ЗНАКОВОА СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

В даній магістерській роботі охарактеризовано особливості навчання за схемо-знаковою методикою. Проаналізовано проблему інноваційних технології навчання історії. З'ясовано технологію повного засвоєння навчального матеріалу з історії. Описано характеристику навчання історії за опорними конспектами.

Ключові слова: технологія навчання, схемо-знакова система, інноваційне навчання, розвивальні технології навчання.

O.I. Medentsii

SCHEMO-SYMBOL SYSTEM OF LEARNING HISTORY AND ITS PECULIARITIES

This master's thesis describes the features of training in the scheme-sign method. The problem of innovative history teaching technologies is analyzed. The technology of full assimilation of educational material on history has been clarified. The characteristics of teaching history based on supporting notes are described.

Keywords: training technology, schema-sign system, innovative training, developmental learning technologies.

ЗМІСТ

ВСТУП……..3

РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

1. 1. Проблема інноваційних технології навчання історії як предмет наукового дослідження……9

1. 2. Розвивальні технології навчання історії, та їх характеристика……...14

1. 3. Технології повного засвоєння навчального матеріалу з історії…23

1. 4. Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного навчання історії……...33

РОЗДІЛ 2. НАВЧАННЯ ЗА СХЕМО-ЗНАКОВОЮ МЕТОДИКОЮ – ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

2. 1. Дидактико-методична система В. Шаталова……41

2. 2. Навчання історії за допомогою опорних конспектів……48

2. 3. Використання схемо-знакової методики навчання історії на сучасному етапі……55

ВИСНОВКИ……66

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ……71

ВСТУП

Сучасна система освіти вкотре стала на шлях реформування. За останнє десятиліття у викладанні шкільних курсів історії відбулися помітні зміни. З одного боку ці зміни були обумовлені адміністративним чинником, втручанням політиків у зміст шкільної історичної освіти. А з іншого – спробою вкотре змінити якісні показники галузі та інтенсивно реформувати її. Оновлення відбувається як в змісті шкільної історичної освіти, так і в методиці викладання.

Значна частина істориків відмовилася від монополії однієї ідеології або ж історичної концепції тлумачення історії. Науковці наголошують, що історична освіта сьогодні повинна давати не стільки знання фактів, скільки навчити учнів розуміти історичний процес в ролі дослідника людських відносин, що розгорнуті в просторі та часі. Сьогодні, удосконалюючи нові редакції навчальних програм з історії для 11-річної загальноосвітньої школи, затверджені державні стандарти, розробляється концепція історичної освіти і повернення до моделі середньої загальноосвітньої 12 річної школи, з'явилося вже пяте покоління підручників та різноманітна навчально-методична література. Відбувся певний поступ і в розвитку вітчизняної методичної думки. Насамперед це стосується теоретичного обґрунтування мети і завдань навчання історії, обсягу і змісту шкільних курсів, системи основних понять та методики їх формування, розвитку особистості учня на уроках історії.

На основі положень Національної доктрини розвитку освіти України XXI ст., головною метою яких є створення умов для розвитку: самореалізації кожної особистості, здійснюється реформування сучасної освіти. Свідомо постає питання про вдосконалення вивчення історії у XXI ст. та розробку нових підходів до вивчення історії в цілому. Пошуки засобів навчання в історичній освіті спонукують до

нововведень у навчально-виховній системі, зумовлюють створення і застосування педагогічних технологій, які забезпечують цілеспрямоване вироблення в учнів заданих якостей.

Сучасна педагогічна наука та практика використовують термін "інноваційна діяльність", який означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок учителя. Такою сучасною засадою є розуміння начального процесу як діалогу двох особистостей – учителя й учня, які є суб'єктами педагогічної дії. Тому такі нововведення природно стають об'єктом вивчення, аналізу і впровадження в шкільну практику. Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні і розвитку особистості учня, усвідомлення необхідності переходу від предметно-орієнтованого до особистісно-орієнтованого навчання. Таким чином, нові підходи до вивчення історії XXI ст. повинні будуватися 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.

Нового змісту набуває тепер реалізація нових завдань історичної освіти. На думку О. Бирзул, основні завдання особистісно-орієнтованої освіти значною мірою може реалізувати оптимальне поєднання і вибір форм та методів розвивального навчання. Адже для того, щоб дитина могла зробити відкриття, самореалізуватися, необхідно сформувати у неї стійкий інтерес до різних способів навчальної діяльності, розвинути теоретичне і творче мислення. Реалізація нових завдань освіти потребує нових підходів. Такий підхід у педагогічній літературі дістав назву гуманістичного. Ці близькі концепції можна об'єднати спільною назвою "ліберальна педагогіка", на відміну від авторитарної й технократичної.

В її основі лежить гуманістична психологія, яка розглядає особистість як складну, індивідуальну цілісність, неповторну і вищу цінність, що наділена потребою самореалізації.

Шкільна практика, як ніколи, виявилася тепер наближеною до науково-педагогічних надбань. Спостерігається ефект зустрічних течій, коли творчі знахідки окремих учителів знаходять всебічний глибокий теоретичний аналіз і повертаються в шкільне виробництво як науково обґрунтовані й практично доцільні моделі навчання. Так повертаються у педагогічну практику технології глибокого засвоєння знань на основі схемно-знакових моделей (за В. Шаталовим).

Технологія інтенсифікації навчання на засадах В. Шаталова має на меті формування знань, умінь та навичок всіх дітей за будь-якими індивідуальними даними в прискореному режимі. Знакова система викладання матеріалу, яка лежить в основі опорного конспекту, вимагає відповідної науково-методичної підготовки вчителя та певного інтелектуального рівня учнів. Ця методика сприяє інтенсифікації навчання і діє можливість створити резерв додаткового часу. Опорний сигнал і створений на його основі конспект на практиці є одним із способів передачі історичного змісту та організації роботи з ним.

Проблему інноваційного навчання історії та впровадження інноваційних технологій і моделей у педагогічній науці досліджували О. Баханов, Д. Десятов, Н. Мірошниченко, В. Мисан, О. Мокрогуз, О. Пометун, С. Скляренко, С. Терно. Навчання історії за схемо-знаковою методикою поки що залишається малодослідженою проблемою, якій присвятили свої публікації О. Баханов та В. Мисан.

Для правильного розуміння й вирішення проблем, що виникають у зв'язку з впровадженням інноваційних технологій, необхідний аналіз, узагальнення та творче осмислення і використання досвіду, нагромадженого за весь період розвитку шкільної освіти України. Питання впровадження інноваційних технологій у шкільну практику

вивчення історії є актуальним. Саме це обумовило вибір теми магістерської роботи – **"Особливості навчання історії за схемо-знаковою методикою"**.

Об'єкт дослідження – процес навчання шкільної історії.

Предмет дослідження – інноваційні технології навчання шкільної історії.

Мета дослідження – охарактеризувати інноваційні технології навчання та розкрити роль інтенсифікації навчального процесу за допомогою схемо-знакової методики і можливість її використання на сучасному етапі розвитку шкільної історичної освіти.

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

- охарактеризувати розвиток інноваційних технологій навчання шкільної історичної освіти та її впровадження в педагогічну практику;
- виявити особливості розвивальних технологій навчання історії на основі повного засвоєння навчального матеріалу;
- показати переваги інноваційного навчання над традиційним в системі історичної освіти;
- розкрити суть навчання історії за схемо-знаковою методикою (методикою В. Шаталова) та можливості використання її в загальноосвітній школі;
- проаналізувати досвід використання технології інтенсифікації навчання на основі праць вітчизняних науковців.

У процесі дослідження питань використано ряд наукових методів, які забезпечили глибоке і якісне дослідження поставленої проблеми. Серед них – **порівняльний аналіз** навчально-методичної літератури, що дав можливість з'ясувати особливості використання інноваційних технологій на сучасному етапі розвитку шкільної історичної освіти. На

основі **проблемно-цільового аналізу** наукової літератури розкрито місце й роль інноваційних технологій в шкільній історичній освіті. **Теоретичний аналіз** історичної літератури допоміг з'ясувати розвиток інноваційних технологій та послідовність їх впровадження в історичну шкільну освіту. **Узагальнюючий метод** та метод **систематизації** використовувалися при узагальненні фактичного матеріалу та систематизації результатів дослідження. Відбір матеріалу та його оцінка було проведено за **аксіологічним методом**.

У науковому обігу магістерської роботи використано: наукові праці вітчизняних та зарубіжних дидактів; публікації в педагогічній періодиці; навчально-методичну літературу.

Достовірність та обґрунтованість результатів дослідження забезпечується теоретичним аналізом проблеми, ретельним вивченням стану впровадження інноваційного навчання в практику сучасної школи; відповідністю використаних методів меті та завданням дипломної роботи. За матеріалами магістерської роботи підготовлена наукова стаття, видрукувана у збірнику наукових праць Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Демянчука.

Структура магістерської роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і літератури, додатків. Загальний обсяг магістерської роботи - 77 сторінок. Список використаних джерел включає 90 найменувань.

РОЗДІЛ 1
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

1.1. Проблема інноваційних технології навчання історії як предмет наукового дослідження

Проблему впровадження інноваційного навчання в сучасну школу розглядав К. Баханов [1-14]. Особливої уваги заслуговує його книга "Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі". У своїй праці вітчизняний вчений розглядає проблеми моделювання процесу навчання історії в загальноосвітній школі. Велику увагу педагог приділив лабораторній системі навчання, охарактеризував інноваційне навчання. Окрему ланку його праці становить аналіз технології повного засвоєння навчального матеріалу, розвивального навчання та інтенсифікації навчального матеріалу на основі опорних конспектів за методикою В. Шаталова [97; 98; 99].

В. Комаров, який займається розробкою сучасної системи методів навчання історії в школі, у своїх працях визначив недоліки традиційного навчання та довів необхідність використання при подачі навчального матеріалу пояснювально-ілюстративного та репродуктивного методів навчання; охарактеризував технологію навчання за методикою В. Шаталова як таку, що гарантує досягнення запланованого заздалегідь результату.

Дослідженню форм та методів розвивального навчання присвятили свої наукові праці О. Бирзул "Реалізація форм та методів розвивального навчання на уроках історії в системі особистісно-орієнтованої системи"[15], Т. Богачик "Традиції та інновації у викладанні суспільних дисциплін", В. Давидов "Виды общения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных

предметов" [20; 21], Л. Занков "Обучение и развитие", "Проблемы развивающего обучения" та ін.

Заслуговують на увагу і праці, присвячені вивченню з цього питання, Л. Богдановської, М. Вашуленко, І. Гейко, Р. Євтушенко, В. Ковальчука, О. Любарської, В. Мисана,Н. Чубур.

До педагогічних технологій на основі ефективності організації управління процесом навчання звернувся учитель М. Гузик [28; 29] . У своїх працях "Развитие интеллектуальных умений на уроках истории в контексте комбинированной системы организации учебно-воспитательного процесса", "Учись учиться", методист відобразив основні компоненти та переваги технології диференційованого навчання за моделлю індивідуального. Навчання за його системою дістало назву "комбінованої". Розробкою цієї теми займаються К. Баханов, В. Гузеев "Лекции по педагогической технологии", С. Цибон "Інтенсифікація навчального процесу в системі модульного навчання". Вони обґрунтовували доцільність використання модульного навчання як універсального явища на основі засвоєння навчальних методів в умовах певного дидактичного циклу.

Багато науковців поряд із розвивальними технологіями розробляли і досліджували технології повного засвоєння історичного матеріалу. Зокрема, Н. Дайрі "Как подготовить урок истории", який доводить основою досліджуваних технологій самостійну роботу учнів над проблемно-логічним завданням, подав розробки уроку на тему "Куликова битва", уклав структуру проблемного уроку і схему розв'язання навчальної проблеми [32]. І. Лернер упраці "Методы обучения", надавав перевагу розв'язанню учнями системи проблемних завдань для розвитку свого мислення [52]. На основі сучасних технологій розробками уроків займаються М. Варшавська "Методика викладання елементів дискусії на інтерактивному уроці з історії", О. Горб "Структура уроку – складова педагогічної технології", В.

Малафіїк "Урок в сучасній школі: питання теорії і практики" [55], О. Мокрогуз "Інноваційні технології на уроках історії", а також Г. Геллер, С. Голованов, І. Коляда.

Одну з класифікацій освітніх технологій запропонував методист Г. Селевко у своїх працях "Современные образовательные технологии", "Опыт системного анализа современных педагогических систем. Школьные технологии"[78]. На основі цих праць у дослідженні виконано аналіз деяких педагогічних технологій. Аналізуючи інноваційні педагогічні технології, автор запропонував ряд критеріїв для класифікації моделей навчання.

Ці ж проблеми лягли в основу досліджень, наукових праць педагога-новатора В. Шаталова [97; 98; 99]. Свій зміст інноваційного навчання на основі технології інтенсифікації навчального процесу на засадах схемно-знакових моделей науковець описує в працях "Методические рекомендации для работы с опорным сигналом по истории", "Куда и как исчезли тройки", "Навчати всіх, навчати кожного".

У наш час впровадженням у практику даної технології займаються ряд науковців. Так В. Мисан розглядає опорний сигнал і створений на його основі конспект як один із способів передачі історичного змісту та організації роботи з ним. У своїй науковій роботі методист подає розробки конспектів уроків на теми "Життя стародавніх римлян", "Історія стародавнього світу". Відзначає ряд переваг використання опорних конспектів над традиційними методами. Головну увагу зосереджує на застосуванні "педагогічного малюнка" в навчальному процесі, як одного із способів поєднання "слова і практики" [57; 58].

Цьому питанню присвятили свої наукові дослідження С. Скляренко "Педагогический рисунок на уроках в школе", В. Мурзаєв "Рисунок на классной доске в преподавании истории", Д. Никифорова,

А. Вагіна "Методика преподавания истории в средней школе", І. Волосевич "Українська історія в фарбах".

Методичні рекомендації за системою інтенсивного навчання В. Шаталова обґрунтував і донецький вчений М. Мірошниченко в наукових працях "Истории древнего мира (школьный курс)", "Учить или развивать", подав розробки конспектів до кожної з тем уроків, які розподілив на тематичні блоки, розкрив механізм використання запропонованої методики [59; 60].

Доцільність застосування технології інтенсифікації навчання обґрунтовували В. Тоболін "Піктограми на уроці історії", О. Фідря "Навчальна технологія", "Блочно-сотова система на основі інформаційно-розвивальних вузлів", О. Шевченко, О. Шикуленко. Т. Кудря у статті "Інноваційні підходи у вивченні історії" теж удосконалює дану методику шляхом укрупнення навчальної інформації через переосмислення, перегрупування та створення блок-таблиць і структурно-логічних схем. Авторка відзначає, що використання таких графічних схем-блоків у роботі з учнями покращує кількісні та якісні показники навчання, допомагає виробити в учнів стійкі навички логічної побудови відповіді та стислого аргументованого захисту своєї думки.

Більшість згаданих дослідників відзначають, що методи технології за В. Шаталовим допомагають усвідомити учням взаємологічний зв'язок подій та історичних процесів, скласти як учню, так і вчителеві чітку систему уроку, а головне – створюють резерв часу.

У своїх працях згадані нами науковці займаються вивченням таких проблем: інноваційна освітня діяльність; вплив інноваційних технологій на розвиток історичної шкільної освіти; розробка та впровадження в практику нових технологій, методів навчання історії за методикою В. Шаталова, її вплив на засвоєння навчального матеріалу; створення авторських технологій формотворень знань та їх вплив на

навчальний процес; застосування на основі даної технології інформаційно-розвиваючих блоків як одного із засобів індивідуалізації навчання історії тощо.

1.2. Розвивальні технології навчання історії, та їх характеристика

За В. Ковальчуком до розвивальної технології відносяться розробки Л. Замкова, Д. Ельконіна-Давидова, І. Якиманської та ін [45]. Автори розвиваючих технологій ґрунтують свої розробки на гіпотезі, висунутій Л. Виготським про те, що знання є не кінцевою метою навчання, а всього лише засобом навчання дитини [20]. У подальшому дана гіпотеза була розроблена і обґрунтована в рамках психологічної теорії діяльності О. Леонтьєва і П. Гальперіна.

Саме поняття розвивальне навчання у 60-их роках XX століття змістовно узагальнив Д. Ельконін та В. Давидов. До цих узагальнень належать такі:

- під розвивальним навчанням розуміється новий спосіб (тип, епоха) в педагогічній практиці і науці, який іде на зміну пояснювально-ілюстративному способу;

- розвивальне навчання враховує і використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня і особливостей індивідууму;

- у розвивальному навчанні педагогічний вплив випереджує, стимулює, спрямовує і прискорює розвиток спадкоємних даних особистості;

- у розвивальному навчанні учень є повноцінним суб'єктом діяльності;

- таке навчання спрямоване на розвиток всієї сукупності якостей особистості;

- розвивальне навчання здійснюється у зоні найближчого розвитку дитини;

- розвивальне навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозмінюватися 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].

Існує декілька концепцій розвивального навчання (переважно початкового), які випливають з різних поглядів на те, що саме має розвиватися в учнях внаслідок спеціально організованої взаємодії вчителя та учня. В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Цукерман, С. Смирнов вважають, що навчання має спрямовуватися як на розвиток психічних функцій учнів, так і на їхні особистісні якості. Л. Занков спрямовує власну дидактичну систему насамперед на загальний психологічний розвиток учня [41]. 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 звичних, швидкістю і плавністю виникнення незвичайних асоціативних зв'язків, сприйнятливістю до проблеми і здатністю знайти незвичні функції об'єкта або його частини [72]. Є. Кабанова-Мелдер вбачає основною метою навчання формування операції мислення, які вона називає прийомами навчальної роботи.

Під розвивальним навчанням у методиці викладання історії розуміють цілеспрямовану послідовну взаємодію учителя і учнів, спрямовану на формування знань, умінь, інтелекту, волі, емоцій, мотивів та інших пізнавальних здібностей [4; 9]. Таке навчання, яке головною метою ставить забезпечення (організацію) розвитку вищих психічних функцій особистості в цілому через оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку з розвивальним набуває при цьому цілеспрямованого характеру. Результатом такого навчання за

О. Чесноковою "стає досягнутий учнем рівень розвитку особистості, її індивідуальності" [95, с. 3].

Оскільки традиційне навчання спрямоване на те, щоб доступно пояснити виконання учням того чи іншого завдання, на репродуктивне відтворення почутої інформації на уроці, то воно не могло виконувати певних розвивальних завдань [12; 41]. Методика викладання історії вбачає завдання розвивального навчання в тому, щоб навчити відстоювати свою точку зору на ті чи інші історичні події та явища; об'єктивно сприймати історичні факти, бути ініціативними в набутті основних знань [51; 63]. Отже, розвивальне навчання в системі особистісно-орієнтованої освіти має такі особливості:

- позитивна настанова на роботу;
- спільне з учнями планування навчальної діяльності;
- використання та актуалізація суб'єктивного досвіду учнів;
- стимуляція активного висловлювання учнів за змістом навчальної теми;
- осмислення історії шляхом використання краєзнавчого матеріалу;
- учні обирають способи опанування навчального матеріалу відповідно до індивідуальних уподобань;
- активна дія та взаємодія суб'єктів у процесі діяльності;
- проблемний підхід до вивчення навчального матеріалу.

Тобто, йдеться про те, що "навчання має вести за собою розвиток" [31, с. 73].

О. Бирзул здійснює практику розвивального навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу, що значною мірою "може реалізувати оптимальне поєднання і вибір форм та методів розвивального навчання для самореалізації учнів" [15]. Використовуючи можливості особистісно-орієнтованого підходу на уроках, вчитель намагається створити атмосферу "свободи навчання", яка характеризується тим, що учні не бояться помилитися, вільно

обговорюють проблеми, взаємодіють у навчанні один з одним. На користь розвивального навчання свідчить не тільки теорія, а й практика, підтверджуючи, що специфіка сучасної освіти – це завжди синтез різних концептуальних підходів, різних видів діяльності, форм та методів навчання.

К. Баханов виділяє два типи технологій розвивального навчання:

- технологія проблемного навчання;
- розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання [12].

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 учнів і під загальним керівництвом учителя на уроці [56]. Таке навчання здійснюється за загальною схемою: учитель створює проблемну ситуацію або задачу для розв'язання якої учень має знайти і використати нові для себе засоби діяльності. Учні аналізують проблемну ситуацію, усвідомлюючи невідомі для себе знання, і відшукують способи розв'язання проблеми, а вчитель допомагає їм, надаючи необхідну для розв'язання проблеми інформацію [4; 9; 23; 74]. Використання елементів проблемного навчання сприяє формуванню атмосфери пошуку, вміння аналізувати та синтезувати, в учнів з'являється особиста відповідальність за якість набутих знань. Вони звикають не механічно заучувати, "а осмислювати навчальний матеріал, розвивається їхнє діалектичне мислення" [53, с. 6].

Тут доцільно згадати про діалогічний метод роботи. Зокрема, Л. Задорожна виділяє діалогічний метод роботи з історичним документом, спрямований на реалізацію розвивального навчання. Зокрема, оволодіння учнями способами навчальної, розумової та предметної діяльності під час бесіди, побудованої на вирішенні поставленої проблеми шляхом всебічного аналізу конкретного

історичного документу. Цей метод частково предметний, засобами його виступає історичний документ у вигляді першоджерела, а формою – бесіда, що має інформаційну, репродуктивну та евристичну частини. Діалектика (від гр. dialektibe) – мистецтво вести бесіду (спір, дискусію) [39]. Правильно побудована дискусія, бесіда сприяє активній розумовій діяльності школярів під час уроку, глибшому засвоєнню матеріалу, зміцнює контакт між учителем та учнями.

О. Бирзул пропонує розглянути створення проблемних ситуацій на прикладі теми "Сталінградська індустріалізація України" (10 клас). Робота над питаннями "Чому наслідки індустріалізації історики вважають суперечливими і неоднозначними?" проходить у чотири етапи. На першому етапі учні висловлюють припущення, що процес індустріалізації міг впливати на: рівень розвитку економіки, співвідношення сільського і міського населення, місце економіки України в економіці СРСР, рівень життя населення, психологію суспільства. На другому етапі учні добирають факти, які ілюструють ці припущення. На третьому етапі відбувається оцінювання наслідків індустріалізації. На четвертому етапі учні формулюють висновок щодо проблемного запитання [17].

Проблемне навчання реалізується в межах класно-урочної системи, в якій основною формою навчання є урок. Тому основною формою проблемного навчання є проблемний урок [4]. За визначенням Н. Дайрі проблемний урок – це урок, під час якого на основі вивчення нового матеріалу учні самостійно розв'язують проблему (або проблеми, які розв'язані наукою, але їх належить "перевідкрити" учням) [38, с. 6]. Н. Дайрі запропонував певну структуру проблемного уроку.

К. Баханов пропонує дещо інший варіант технології розвивального навчання. В основі її лежить ідея Н. Дайрі: використання 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. Яка ваша думка?" "Руське військо переправилося через Дон. В який спосіб його вишикувати?" Така співучасть у подіях надзвичайно збуджує інтерес в учнів, а рішення кількох окремих проблем полегшує їм складне вирішення загальної проблеми [32]. К. Баханов пропонує використати такий вид завдань для того, щоб викликати в учнів потребу в сприйманні навчальної нової 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 (припущення) про ймовірний перебіг подій, але остаточне їх розв'язання потребує додаткової інформації; 2) інформаційний блок отримання учнями інформації, необхідної для розв'язання проблеми, 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 моментів шляхом усного закріплення записів на дошці і в зошитах [4].

Інформаційний блок – це не обов'язково розповідь вчителя. Джерелом інформації можуть бути текст підручника, з яким учні працюють індивідуально чи по групах; історичне джерело, яке досліджується (лабораторно-практична робота) учнями на уроці або вдома; звіт групи учнів про виконану ними дослідницьку роботу в позаурочний час (лабораторно-практична робота, учнівський проект, реферат); театралізована вистава; виклад матеріалу заздалегідь підготовленим учнем (відкритий урок) та багато іншого [5; 10; 14]. К. Баханов подає приклад вивчення нового матеріалу з теми "Боротьба проти монголо-татарських завойовників" у 7 класі в курсі історії України. Урок побудований за певним порядком вивчення матеріалу:

проблемне завдання – версії учнів – інформаційний блок – фіксація матеріалу в контексті конспекту. О. Бирзул пропонує нові вимоги до побудови уроку історії у розвивальних технологіях: уроки входження в нову тему; засвоєння навчального матеріалу, узагальнення та корекції знань; уроки тематичного атестування.

Л. Богдановська, А. Приходько, О. Берзул основну увагу звертають на групові роботи [92]. Це форма організації навчання у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою[7; 38; 62]. Вона відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формувань вмінь. Завдяки груповим методам роботи, або ще як їх називають кооперативним [68; 69; 70], на уроці можна розглянути кілька проблем і розв'язати. Але неодмінною умовою є наявність проблеми та робота з нею в групах, прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи [8; 43]. Оскільки проблемне навчання вимагає творчого підходу [15; 17], то вчені розробили ряд методів для удосконалення процесу сприйняття. Так, доцільно використовувати: метод "Ажурної пилки", метод евристичних або ключових питань, метод ділової або рольової гри, дискусія [18; 26; 32]; метод драматизації [54], метод "займи позицію", дослідницький метод [100]; рефератний метод та інше.

Активні форми навчання, які пропонують розвивальні технології, передбачають різноманітність джерел інформації, що опрацьовують діти [33]. Тому обов'язковими елементами уроку стають відеофрагменти, впровадження аудіовізуальних та мультимедійних засобів [14; 24; 49; 62], що викликає живий інтерес учнів до навчання [90]. Їх впровадженням в навчальний процес в наш час займаються А. Фідря, О. Пометун, Л. Нетеча, Д. Десятов, В. Ухач, Р. Чигур, Н. Чубур.

Хоча менш активно, проте поступово впроваджуються у навчання історії розвивальні технології на основі індивідуалізації навчання. Це "блочно-сотова система", яку розробив О. Фідря [87; 88]. Дану організацію навчання він застосовує в класах з поглибленим вивченням історії [89]. Технологія О. Фідрі визначається чітким поділом навчального процесу і відпрацьованого системою контролю на кожному з етапів навчання, кокретністю визначеної мети і завдань. Наочно таку технологічну, блочно-сотову систему можна відобразити у певній схемі.

Різновидом розвивальної технології на основі індивідуалізації навчання є технологія "формотворення знань" учителя В. Сотниченка. Вона спрямована на розвиток здібностей учнів до самостійної навчальної діяльності [84]. Згідно з цією теорією (теорія інтеріорізації – перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішньопсихічну діяльність формування розумових дій проходить етапи: попереднього ознайомлення з метою навчання, складання схеми орієнтовної основи дій, виконання дії, формування зовнішньопредметної дії (проговорювання операції всіма), формування внутрішньої дії, інтеріорізація – дія стає внутрішнім процесом [80].

Метою розвивальної технології на основі індивідуалізації навчання є передача дітям не лише знань, а й формування теоретичної свідомості і мислення, а також навчання їх способом різних розумових дій із використанням логіки наукового пізнання [30; 43; 44]. Поставлені цілі у розвиваючому навчанні досягаються за рахунок специфічної організації педагогічного процесу, який враховує закономірності розвитку дітей, їх рівня та особливостей індивідуальності [22; 36; 58]. Аналіз показує, що структура даної технології ускладнюється за рахунок перегляду концептуальних положень навчання, змісту освіти, врахування індивідуальних особливостей учнів та їхнього рівня розвитку [14; 45].

Отже, у технологіях розвивального навчання мета визначається, виходячи з рівня сформованості в учнів класу розумових дій і творчих здібностей, вхідний контроль має комплексний характер. В переважній більшості технології розвивального навчання визначаються не жорстко, оскільки точне відтворення навчальних процедур при організації пошукової діяльності неможливе [4; 8; 9]. Методи проблемного навчання: "займи позицію", метод пошукової бесіди, метод гри-змагання [38; 88], запитувальний метод, метод "навчаючи-вчуся", метод драматизації сприяють удосконаленню інтерактивного вивчення нового матеріалу [31; 49; 51]. Загалом розвивальні технології навчання історії передбачають розвиток інтелектуальних здібностей учнів [15; 27].

1. 3. Технології повного засвоєння навчального матеріалу з історії.

Навчання за технологією повного засвоєння відбувається у певній послідовності. Спочатку відбувається організація учнів для роботи за пропонованою моделлю. Учням пояснюється, що треба засвоїти. Часто це супроводжується ознайомленням із таблицею.

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

За результатами перевірочних робіт учні поділяються на тих, хто досяг повного засвоєння (група заглиблювання), та тих, хто потребує допомоги (група корекції). Просування у навчанні здійснюється лише, коли значна більшість учнів засвоїла необхідний матеріал.

Наприкінці вивчення навчального курсу учні пишуть підсумкову роботу (тести), про час проведення якої вони дізнаються заздалегідь. В загальному вигляді дану технологію С. Смирнов подає в такій схемі [37; 66].

Дана технологія має типи:

1. Технологія повного засвоєння матеріалу шляхом інтенсифікації навчального процесу на основі схемно-знакових моделей (В. Шаталова).

2. Технологія повного засвоєння навчального матеріалу на основі удосконалення контролю і рейтингової оцінки результатів навчання.

3. Технологія модульного навчання.

4. Технологія повного засвоєння навчального матеріалу на основі внутрішньо-предметної диференціації (Комбінована система М. Гузика), на якій і зупинимося [87].

Комбінована система організації навчально-виховного процесу була розроблена вчителем хімії М. Гузиком. Спочатку вона охоплювала лише викладання хімії і містила п'ять принципів уроку, які при вивченні будь-якої теми чергувались у певній послідовності. Це – урок розбору нового матеріалу, комбінований, семінарське заняття (індивідуальне опрацювання матеріалу), урок систематизації та узагальнення матеріалу (тематичний залік), урок міжпредметного узагальнення та систематизації знань (захист тематичних видань) та практичне заняття. Провідною метою комбінованої системи спочатку було підвищення активності учнів на уроці, максимальне завантаження кожного учня навчальною роботою, що можливо за умов індивідуального та диференційованого навчання [28].

Мета комбінованої системи полягає в забезпеченні найкращих умов для розвитку тих якостей дитини, що становлять її талант. Тому організація навчання спрямована на розкриття, розвиток і реалізацію провідних здібностей учня.

Отже, першочерговими завданнями навчання за комбінованою системою є:

формування та розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей (засвоєння найбільшого блоку наукової інформації, технології розумової діяльності, прийомів і способів застосування наукових знань, умінь і навичок дивергентного, конвергентного та оцінювального мислення;

виявлення природних особливостей, творчих здібностей учнів та створення умов для їх реалізації і розвитку (формування самостійності мислення), гнучкого кмітливого та креативного інтелекту, а також його прогностичних якостей, виваженості щодо прийняття ризикованих рішень;

забезпечення необхідних умов для розвитку емоційної сфери учня (розвиток механізмів тонкого емоційного сприйняття життя, толерантності, виховання почуття самоповаги).

Як і всі освітні системи, навчання за комбінованою системою має теж свої принципи. Вони відбивають принципи загальні системотворчі принципи авторської моделі:

– принцип теоцентризму означає, що будь-який педагогічний вплив на дитину має бути спрямований на пробудження в ній Святого Духа і забезпечення міцного та постійного контакту її душі з Богом. Цей принцип мав серйозні нарікання з боку експертної комісії Міністерства освіти [34];

– принцип природодоцільності передбачає побудову навчання у відповідності з природними особливостями учня. За цим принципом і відбувається диференціація, індивідуалізація та персоніфікація навчально-виховного процесу;

– принцип саморегуляції забезпечує керування навчальним процесом, яке регулює індивідуальне начало у шкільному навчанні.

Вивчення історії за цією схемою має дещо іншу структуру, ніж у звичайній школі. Завдяки тому, що пропедевтичний курс "Вступ до історіх України" вивчається в авторській школі М. Гузик в початкових класах межах предмета "Людина, суспільство, світ", викладання історії за лінійним принципом починається уже в 5 класі.

Навчання у 8, 9 та 11 класах завершується екзаменами. Зміст матеріалу, що вивчається діючою програмою для загальноосвітніх навчальних закладів.

Суть комбінованої системи полягає в гармонійному поєднанні фронтальної (колективної), групової та індивідуальних форм організації навчання зі різнорівневою диференціацією, яка здійснюється за рахунок гнучкого моделювання навчального процесу у вигляді послідовного ланцюжка уроків семи типів. Логіка побудови

комбінованої системи передбачає засвоєння основного теоретичного матеріалу, удосконалення знань і вмінь, узагальнення та систематизацію, контроль та корекцію знань [99]. Кожному етапу відповідає певний тип уроку.

На першому етапі навчання здійснюється переважно за фронтальною (колективною) формою його організації; на наступному (2-4 етапі) домінуючою є індивідуально і групова робота [84].

На другому етапі комбінована система передбачає глибоку диференціацію всіх компонентів процесу навчання (мети, змісту, технології). Для забезпечення диференціації створюються три індивідуальні навчальні програми "А", "В", "С".

Дані програми хоча і розраховані на різні категорії учнів, не є догматичною настановою вчителя, адже учні вільно обирають програму, за якою працюють. Програми "А", "В" і "С" базуються на однакових принципах: комплексності – залучення матеріалу, що дозволяє в єдності реалізовувати освітню, розвивальну і виховну цілі уроку; наступність між програмами; диференціації допомоги вчителя учням [28].

Першою складовою технології навчання за комбінованою системою є урок розбору нового матеріалу. Його мета – засвоєння учнями формальних знань (теорій, термінів, понять та наукових фактів) на репродуктивному рівні. Цей урок має таку структуру:

1. ознайомлення учнів з темою, її основними питаннями, завданнями і планом роботи;

2. оглядова розповідь учителя з використанням матеріалу блоку пізнавальної інформації;

3. роз'яснення всього матеріалу з докладним опрацюванням кожної тези блоку навчальної інформації;

4. закріплення матеріалу за допомогою фронтальної бесіди з метою з'ясування ступеня засвоєння учнями змісту блоку навчальної інформації.

Для цього уроку вчитель готує блок навчальної інформації – своєрідний друкований посібник, виконаний на окремих аркушах, які роздаються учням, а після роботи з ними включаються (або переписуються) в учнівські зошити. Блок вміщує назву теми, перелік проблем, які підлягають розбору та репродуктивному засвоєнню, список основної та допоміжної літератури, розгорнутий зміст блоку навчальної інформації. Як правило, зміст блоку базується на знаннях, вже набутих учнями, і є максимально коротким та наочним викладом матеріалу.

Наприклад, блок інформації з теми "Старозавітній Єгипет – перша цивілізація Стародавнього сходу" (5 клас. Історія Стародавнього світу), розроблений учителями історії южненської школи під керівництвом М. Гузик. Тривалість уроку – дві академічні години [11].

I. Природа й населення Стародавнього Єгипту.

II. Виникнення держави.

III. Єгипет за доби Середнього царства.

IV. Культура Стародавнього Єгипту [3; 44].

Далі автори уроку подають розгляд матеріалу за блоками. кожен блок містить план запитань, коротких розповідей, понятійний апарат та короткі узагальнення.

Урок фронтального опрацювання навчального матеріалу має на межі осмислення учнями навчального матеріалу і формування стандартних навчальних вмінь і навичок. Структура цього типу уроку така:

1). Повторення учнями під керівництвом учителя блоку навчальної інформації;

2). фронтальне виконання завдань, визначених спеціальною програмою;

3). фіксація по пам'яті відповідей на основі запитання у зошиті;

4). контрольне опитування [8].

Повторення блоку навчальної інформації може здійснюватися проекції блоку на екран за допомогою кодоскопа або за збільшеним його варіантом на плакаті. Учитель або учень розповідає чи зачитує зміст блоку. Потім учні відповідають на запитання, визначені у розданій перед уроком для попереднього ознайомлення програмі. Після усного виконання всіх завдань відповіді фіксуються в зошитах. Так, зошит учня складається з двох частин. У першій записується або включається блок інформації, а в другій – наслідок фронтального її опрацювання.

Наприклад, програма уроку фронтального опрацювання навчального опрацювання навчального матеріалу розрахована на дві години з визначеної вище теми. Для опрацювання К. Баханов пропонує такі запитання:

1. Природа і населення Стародавнього Єгипту.
2. Виникнення держави.
3. Управління Єгипетським царством.
4. Розквіт і падіння Єгипетської держави.
5. Зародження наукових знань.
6. Релігія стародавніх єгиптян.
7. Мистецтво Стародавнього Єгипту.

Робота на уроці проходить поетапно:

I Етап. Робота над поняттями і завдання.

II Етап. Робота над осмисленням матеріалу із певними завданнями.

III Етап. Формування практичних умінь і навичок.

На цьому етапі учням пропонуються завдання пов'язанні з контурною картою, малюнки богів [11; 44].

Урок індивідуального опрацювання навчального матеріалу має дати учням можливість виявити, реалізувати й удосконалити свої досягнення в навчанні. Він побудований на диференційній основі і має таку структуру:

1). ознайомлення і вибір програми для індивідуальної роботи;

2). виконання індивідуальної програми;

3). перевірка результатів виконання програми.

При виконанні обраної програми учням дозволяється користуватись наявними в кабінеті історії джерелами інформації. Вони можуть вільно пересуватися по класу і звертатися за консультацією до своїх товаришів. Так, при вивчені теми "Стародавній Єгипет" пропонуються програми (на їх виконання відводиться одна година) "А", "В" і "С". Кожна програма містить запитання по темі та завдання відповідної складності [11].

Урок внутрішньопредметного узагальнення та систематизації навчального матеріалу дає змогу об'єднати різнорідний матеріал за певними ознаками, проаналізувати його, синтезувати і класифікувати за структурою. Цей урок нагадує попередній, але індивідуальні програми, над якими працюють учні, містять завдання, що передбачають розумові операції, відповідні до мети уроку.

Для урізноманітнення діяльності учнів учитель може використовувати на уроці внутрішньопредметні узагальнювальні лабораторно-практичні роботи [4; 6], конкурси, дискусії, ігри [14; 46]. Гра виступає не просто моделлю життя чи певної історичної ситуації, вона висвітлює приховані протиріччя повсякденності, виступає сферою виявлення і розкриття особистих рис і якостей учнів. Наприклад у грі - прес-конференції "Діяльність ООН" розглядається історія створення, структура та підрозділи цієї організації, основні принципи міжнародної політики. В умовах імітаційно-правових ситуацій пізнавальні дії створюють іншу мотивацію та змістову структуру. Учні самі формують

моделі колективної діяльності, створюють сценарії, розподіляють ролі, організовують їх виконання, контроль і коригування [81]. К. Баханов пропонує гру-змагання, де клас поділяються на групи по 5-6 учнів. Учитель та інші учні виступають суддями гри. Командам пропонуються картки з різноманітними завданнями. За правильні відповіді команди отримують заохочувальні картки, а за неправильні – штрафні [11].

Урок міжпредметного узагальнення та систематизації навчального матеріалу проводиться у вигляді захисту проектів, семінарів, конференцій, колоквіумів.

Уроки контролю і корекції навчальних знань, умінь і навичок та урок корекції творчих умінь та навичок учнів за своєю суттю є уроками-заліками, де перший є обов'язковим для всіх учнів, а другий – довільним. Такі уроки складаються з:

1). вступної частини;
2). співбесіди учителя з учнями (або контрольної роботи);
3). підбиття підсумків та узагальнення;

Запитання на залік добираються так, щоб у них були відображені: 1)поняття, терміни, імена історичних осіб та головні дати теми; 2)класи інформаційних одиниць (узагальнюючі поняття); 3)система знань, умінь і навичок з даної теми; 4) трансмовані знання. Прикладом добірки завдань може бути такий перелік запитань: І. На визначення рівня засвоєння окремих одиниць інформації (дат, понять, історичних осіб). ІІ. На визначення рівня засвоєння класів інформаційних одиниць. ІІІ. Робота з картою [28].

Якщо спробувати наочно відобразити основні компоненти комбінованої системи, навчання за М. Гузиком, то утвориться досить стрункa структура з окресленою технологією [11]. Технологія комбінованої системи навчання є гнучкою і відкритою для використання різних форм і методів навчання. Вивчення історії за цією системою має малий досвід. Матеріали навчальних блоків перебувають

у стадії розробки. Досвід вчителів южненської школи дає змогу визначити методи, прийоми та підходи у навчанні, які можуть бути застосовані у широкій шкільній практиці. Комбінована система містить деякі методичні знахідки, використання яких дає можливість покращити процес навчання взагалі та історії зокрема. Це:

– організація вивчення навчальної теми за логікою комбінованої системи (засвоєння теоретичного матеріалу всієї теми – удосконалення знань і умінь – узагальнення і систематизація – контроль і корекція);

– поєднання матеріалу у великі інформаційні блоки;

– робота з малими групами учнів на кількох рівнях засвоєння;

– створення блоків навчальної інформації з теми;

– створення банку завдань (програм за трьома рівнями засвоєння);

– проведення узагальнення на двох рівнях – внутрішньопредметному та міжпредметному;

– проведення контролю і корекції на двох рівнях: формальному (репродуктивному) обов'язковому і творчому (додатковому);

– багатоступенева система контролю (поурочний, підсумковий з теми, четвертий, семестровий і річний);

– надання учневі права самостійно визначити програму навчання;

– поділ навчального матеріалу на обов'язковий і додатковий [4, с. 8].

Отже, технології повного засвоєння навчального матеріалу, незважаючи на всю їх різноманітність, мають низку спільних рис: визначення мети через конкретні елементи знань і навчальні уміння, вхідний контроль знань максимальної кількості учнів класу, подання навчального матеріалу великими блоками, мінімізація навчального матеріалу, багаторазове повторення основних моментів навчальної теми, застосування знань в стандартних і нестандартних ситуаціях.

Реалізація мети навчання в технологіях повного засвоєння знань, зокрема за системою М. Гузика, відбувається шляхом удосконалення

системи контролю, внутрішньо предметної та міжпредметної диференціації, що можливе за індивідуалізації навчання.

1.4. Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного навчання історії

Традиційною називають нині існуючу систему навчання, яка пов'язується з класно-урочною системою організації навчального процесу, пояснювально-інструктивним типом навчання з переважно репродуктивною діяльністю учнів, авторитарним стилем керівництва навчальної діяльності [8]. За висловом І. Зязюна, традиційна система була і залишається безособистісною , "безплідною… людина в цих стосунках постає якимось інертно-технологічним об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів [42].

Таким чином в існуючій системі навчання вже давно визріла необхідність змін, а в останнє десятиріччя стало нагальною потребою.

Наприкінці XX ст. в педагогічній науці взагалі та в методах історії зокрема, доволі широко вживається таке поняття, як "інновації". Саме його поява свідчить про необхідність пошуків таких методів та форм навчання, які б відповідали сучасним потребам суспільства. Прихильники інноваційних підходів доволі гостро і часто небезпідставно приписують так звану традиційну систему навчання [61]. Серед суттєвих вад традиційної системи навчання прихильники інноваційних підходів відзначають наступні:

1. Надзвичайну складність, а найчастіше неможливість індивідуального підходу до учнів в рамках класно-урочної системи навчання.

2. Використання в процесі навчання переважно пояснювально-ілюстративного методу.

3. Репродуктивну діяльність учнів.

4. Авторитарний стиль педагогічного керівництва з боку вчителя [49].

Відомо, що та чи інша система навчання має відповідати освітнім вимогам суспільства. Нова навчальна система повинна містити в собі, крім того, всі попередні як окремий випадок. В процесі історичного розвитку суспільства послідовно існували такі системи навчання: індивідуальна, індивідуально-групова та класно-урочна.

Взагалі треба сказати, що для будь-якої системи, в тому числі і навчальної, притаманне так зване основне протиріччя. Саме спроби його розв'язання і є причиною подальшого розвитку всієї системи. У випадку з класно-урочною системою таким протиріччям є протиріччя між фронтальним поясненням навчального матеріалу та його індивідуальним опрацюванням. Способи вирішити це протиріччя і становлять суть інноваційних технологій навчання. Тобто, пошуки інноваційних підходів у навчанні – це спроби створити нову систему навчання історії, яка б відповідала потребам сучасного суспільства та

дозволяла б значно підвищити продуктивність праці як вчителя, так і учнів. Доволі довгий час вказаним вище вимогам найкраще відповідала саме класно-урочна система навчання. Але на сьогодні вимоги до освіти змінилися і така система потребує перебудови [85].

Серед традиційних методів навчання вказуються такі:

1. репродуктивний або відтворюючий;
2. пояснювально-ілюстративний;
3. реконструктивний або перетворюючий;
4. проблемні методи (проблемний виклад навчального матеріалу вчителем, частково пошуковий, пошуковий).

У традиційному навчанні переважає пояснювально-ілюстративний характер діяльності вчителя та репродуктивні методи навчання. Характер діяльності вчителя спрямований на те, щоб доступно пояснити, показати виконання дії, домогтися того щоб учні мали зразки виконання дій. "Інструментом педагогічної діяльності виступає саме вчитель" [95, с. 3]. Діяльність вчителя за такою системою зорієнтована на подання знань (предметно-орієнтовна) [53].

Інноваційні ж технології ґрунтуються на орієнтації навчання на розвиток особистості учня [72; 82]. Тобто, нові підходи до вивчення історії базуються саме на технологіях особистісно орієнтованого навчання [47; 51; 72]. Сьогодні навчальні технології працюють не так на поглиблення знань (хоча зацікавлений учень і сам прагне до цього), як на формування особистості учня, його уміння самостійно вчитися, критично мислити, аргументовано відстоювати свою точку зору на ті чи інші історичні концепції, проблеми [9].

Особистісний підхід створює конкретні педагогічні технології, що забезпечують цілісно-особистісний розвиток учнів в спільній діяльності учасників навчального процесу відповідно до мотивації; систему проблемних завдань, які припускають вибір варіантів рішень,

сюжетно-рольові лінії розвитку ситуації та засоби взаємодії учасників [36; 53; 78].

Будується технологія особистісно-зорієнтованого процесу на трьох базових технологіях: "завдання-діалог-гра" [35, с. 5]. На уроках історії це реалізується за допомогою самостійної роботи учнів з першоджерелами коментарів та обговорення отриманих відповідей за умови обов'язкової аргументації власної думки. В умовах конструктивного діалогу критерієм оцінювання буде саме власна думка учнів. Наприклад, на уроці історії України на тему "Україна в подіях Північної війни" учням 8-го класу необхідно з'ясувати: які наслідки мала Полтавська битва для російського царизму, Івана Мазепи та його прибічників, козацької старшини та козаків, які підтримали Петра I; які зміни сталися в політичному і економічному житті України; що означала ця поразка для Карла XII і подальшої зовнішньої політики Швеції. Таким чином, особистісно-ціннісна система історичного аналізу передбачає наявність власного погляду на факти або явища крізь призму персональної школи цінностей.

Як уже зазначалося, методи навчання історії поділяються на репродуктивні, реконструктивні та проблемні, які формують той чи інший елемент змісту історичної освіти (історичні факти, поняття, знання) [47].

Так, наприклад, застосування репродуктивного методу не веде до бажаного результату. Адже засвоєння історичних знань не відбуваються, не формуються історичні знання. Використовуючи на практиці інноваційні методи та підходи, вчитель уже не просто повідомляє навчальний матеріал, а по ходу його повідомлення звертається до учнів з риторичними питаннями. Такі питання створюють ситуацію, коли учень змушений уважно слідкувати за ходом думки вчителя, а навчальна інформація перетворюється в знання.

Реконструктивні методи формують історичні поняття в учнів. Проте, на практиці, спочатку вчитель сам викладає певний історичний матеріал, а потім вимагає від учнів його певної перебудови, не показавши як цю перебудову здійснити. Таким чином, між вчителем та учнями виникає неузгодженість. Інноваційні ж підходи передбачають, що спочатку вчитель має повідомити певну навчальну інформацію, а потім створити таку ситуацію, коли учні самі змушені здійснювати перебудову повідомленої інформації. Для цього вони використовують текстові порівняльні таблиці, де чітко визначені лінії порівняння тих чи інших історичних явищ або процесів. Важливе значення мають проблемні методи в системі інноваційного навчання.

Використання елементів проблемного навчання сприяє не механічному засвоєнню навчального матеріалу, а осмисленню його. Проте, щоб активізувати учнів, наштовхнути їх на активне включення у розв'язання проблеми, поставленої на уроці, необхідно використовувати різні методи проблематичного навчання [48; 53]: метод групового дослідження; евристичну бесіду; дослідницький метод вивчення історичної документації; "мозковий штурм", "прес", "інтерв'ю" [16]. Всі методи проблемного навчання розвивають діалектичне мислення учнів. Так, наприклад, вивчаючи в 10-му класі тему "Польща", можна під час розгляду першого питання "Відновлення державної незалежності Польщі" організувати роботу в малих групах: перша група досліджує питання "Коли і за яких обставин було відновлено незалежність Польщі", друга – "Які внутрішні та міжнародні чинники перешкоджали відновленню незалежності Польщі". Працюючи в малих групах, учні не лише усвідомлюють свою відповідальність за знання, які вони набувають, а й відчувають себе рівноправними творцями уроку. Потім, працюючи у великій групі, тобто всім класом можна підбити підсумки цих досліджень і зробити висновки.

Традиційне ж навчання здійснюється за допомогою (фронтальної) колективної форми. Групова робота використовується вкрай рідко, обмежено. Основною формою організації традиційного навчання є урок. Він являє собою організаційну одиницю навчального процесу, функція якого полягає в досягненні завершальної, але часткової мети навчання [40]. На решту форм організації навчання: семінари, лекції, факультатив припадає незначна частина. В методиці викладання історії визначаються серед традиційних типів уроків такі:

- урок вивчення нового матеріалу;
- комбінований урок;
- урок узагальнення (повторення);
- урок перевірки та обміну знань.

Наголос у традиційному навчанні робиться на комбінованому уроці, як найбільш плідному, оскільки він дозволяє забезпечити оптимальну зміну навчальної роботи [8; 21]. На думку Г. Селевка, за таким навчанням на одного учня в день припадає 2 хвилини говоріння і лише 10% навчання складає самостійна робота [8; 77].

Сучасний урок – це продуктивний процес в ході якого учень відтворює знання, набуті в ході засвоєння нового змісту, де панує ефективне навчання. Ось чому слід застосовувати крім традиційних методів інноваційні форми навчання [25; 71].

Інноваційне навчання передбачає поєднання на уроці фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи [9]. Дидактична мета уроку допомагає визначити оптимальне поєднання методів роботи на уроці. Наприклад, дидактичною метою є вивчення нового матеріалу на уроці (урок засвоєння нових знань), то у 9-х класах методи можна комбінувати таким чином:

а) розповідь + бесіда + робота з книжкою + опорні схеми;

b) лекція з проблемним викладом матеріалу + "мозкова атака" + робота з карткою, довідковою літературою + реферативні повідомлення [16].

Отож, прихильники новітніх технологій відзначають такі недоліки традиційної системи:

– навчальний процес розглядається як взаємозв'язок двох автономних діяльностей: навчальної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учня;

– перевага пасивного сприймання інформації над осмисленням і практичним використанням, внаслідок чого учень перетворюється лише, у "сховище знань", які швидко втрачаються через незатребуваність;

– учитель займає позицію, орієнтовану на предмет навчання, переважно виконує інформаційну та контролюючу функцію;

– стиль спілкування переважно авторитарний, ініціатива учнів гальмується;

– переважання фронтальної (колективної) роботи над груповою і індивідуальною, внаслідок чого мало враховуються індивідуальні особливості;

– однотипність методів навчання, що призводить до зниження пізнавального інтересу учнів;

– панування уроку як основної форми навчання і, головним чином, уроку комбінованого;

– обмеженість діалогічного спілкування вчителя і учнів на уроках;

– надмірне захоплення словесними методами навчання, відірваність його від життя [13].

Інноваційне ж навчання, під яким розуміється альтернатива традиційному навчанню, спрямоване на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності в нових, можливо, безпрецедентних ситуаціях. Інноваційні технології мають такі переваги:

– навчальний процес є цілісною взаємодією двох рівноправних її учасників – учня та вчителя;

– основною метою є розвиток особистості та різноманітних форм мислення кожного учня.

– позиція вчителя зорієнтована на особистість учня, переважають організаційна та стимулююча функції;

– основними формами навчання є групова та індивідуальна, що ґрунтується на довірі до дитини, опорі на її здатність відповідати за себе;

– основу мотивації учнів становить досягнення успіху і самореалізація особистості;

– збирання та аналіз матеріалів, що надходять з різних джерел, і ці матеріали критично використовуються в кожному історичному контексті;

– можливість та здатність вибирати поміж різними версіями або тлумаченнями минулого кілька точок зору і давати їм оцінку;

– у пізнавальній діяльності на перший план висуваються творчі і реконструктивні завдання, які визначають вибір репродуктивних завдань;

– класно-урочна система базується на проблемному навчанні, виконанні лабораторно-практичних робіт, а це в свою чергу сприяє формуванню критичного мислення в учнів та індивідуалізації навчання.

Отже, всі інноваційні технології, сприяють лише вдосконаленню так званої традиційної системи навчання. Адже інноваційні підходи сприяють зміні зовнішньої дисципліни на самодисципліну [67], де кожен учень бере участь у постановці мети і завдань навчання. Співтворчість і співпраця створюють сприятливу атмосферу і значно збагачують мотивацію учня. На відміну від традиційного навчання, в якому переважає мотивація "уникнення невдач" і обов'язку, інноваційне ґрунтується на мотивації "досягнення", на використанні особистісних

стосунків [1], на послідовному розвитку здібностей та інтересів учнів [8], самореалізації особистості, творчої діяльності [36; 75].

РОЗДІЛ 2
НАВЧАННЯ ЗА СХЕМО-ЗНАКОВОЮ МЕТОДИКОЮ – ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

2. 1. Дидактико-методична система В. Шаталова

Віктор Федорович Шаталов – педагог-новатор, народний учитель СРСР, почесний доктор НАПН України, Заслужений учитель УРСР, Заслужений учитель України, який і в рік свого 85-річчя (2012 р.) продовжує бути взірцем активності в педагогічній справі. Народився в 1927 році, закінчив Донецький педагогічний інститут, викладачем математики і директором, учасник Великої Вітчизняної війни.

У 1987 році вчитель В.Шаталов став завідувачем Донецької лабораторії проблем інтенсифікації навчально-виховного процесу, яка в

ті роки була в структурі НДІ змісту і методів навчання Академії педагогічних наук СРСР.

Ще в радянські часи В.Шаталов став відомим як автор системи навчання з використанням опорних сигналів, яка стала популярною в багатьох країнах світу. Наприклад, в Китаї її з успіхом застосовують не лише в школі, але і в професійних та військових училищах.

В.Шаталов актуалізував і розвинув установлені наукою закономірності, які раніше не були предметом розгляду педагогіки. На педагогічну тему ним написано більше, ніж 40 книг, багато з яких перекладено на китайську, угорську, литовську, туркменську, білоруську та інші мови [34].

Педагогіка подарувала світу багато великих учених. Одним з таких, по праву вважається Віктор Федорович Шаталов – педагог-новатор із Донецька. Його система інтенсифікації навчання має успіх не лише в Україні, але й у всьому світі. Вона розрахована на дітей усіх рівнів актуального розвитку і, зокрема, опора на неї вчителя може вивести двієчника, з його звичного стану, стану невдахи. На думку Шаталова, немає нездібних дітей, а є погані педагоги. Своїм прикладом він довів цю тезу.

На початку XXI століття існує реальний запит загальноосвітньої школи на дидактичні та методичні системи, які, з одного боку, мають високі розвивальні потенціали, а з другого – сприяють оновленню змісту освіти на принципах гуманізації та демократизації навчального процесу. Однією з таких дидактико-методичних систем і є сукупність педагогічних положень донецького педагога новатора В.Шаталова. Реалізація цього запиту на практиці може бути здійснена за умов осмислення наукових напрацювань цього вчителя на цілісний та особистісно-орієнтованій основах. Йдеться передусім про чітке визначення закономірностей, принципів, методів, форм, засобів

навчально-виховного процесу, організатором якого в загальноосвітній школі був В.Шаталов.

До формування теми назви статті ми йшли від факту беззаперечної актуальності ідей донецького відомого педагога до усвідомлення проблеми цілісного сприйняття його інноваційного вчення в умовах змін соціального замовлення загальноосвітній школі на учня.

На сьогоднішній день сучасній педагогічній науці бракує фундаментальних досліджень інноваційних і альтернативних методів навчання, гуманістичних систем, які будувалися педагогами-новаторами, зокрема, В.Шаталовим, і використовувалися у XXI столітті.

В основній роботі В.Шаталова, експеримент, він розкриває свої основні педагогічні ідеї, узагальнюючи теоретичні й методичні положення, які відбиті в ранніх роботах.

Самі назви розділів цієї книги говорять про це. Наприклад, у розділі «Ні дня без гри», він оповідає про те, що разом з формуванням в учнів знань необхідно піклуватися про їх здоров'я, розкривати ті можливості, які має дидактична гра в плані оцінки й розвитку творчих здібностей дітей, рівня їх винахідливості, ініціативності. Без гри знижуються навіть розвивальні потенціали самого кращого в методичному відношенні уроку. Головне пробудити інтерес, активність, почуття смаку до гри, учні долучаються до її підготовки, читають різноманітну літературу, журнали, збірки цікавих ігор. Тут важливо знайти нові стимули, щоб підтримувати бажання «ритися в книжках», звертатися до першоджерел. Так іде розширення кола інтересів школярів, прищеплюється та закріплюється потреба в самостійному здобутку знань‖ [5, с. 32].

Зі слів В.Шаталова, він розробив систему [3, с.14] в основу якої покладено 6 складових: 1) система оцінки знань; 2) організація

повторення більше, ніж багатократного; 3) механізм інспекції знань; 4) методика розв’язання завдань; 5) спортивна робота з дітьми; 6) опорні конспекти. Незважаючи на те що, більшість педагогів асоціюють систему В.Шаталова саме з опорними конспектами, сам педагог в своїй системі відводив їм останнє місце [1]. Стрижнем системи В.Шаталова є його педагогічні принципи. По-перше, розроблена ним система спирається на принципи розвивального навчання Л.Занкова: навчання на високому рівні складності; ведуча роль у навчанні теоретичних знань та ін. Сам педагог-новатор вважає провідними принципами функціонування своєї системи такі: швидкий рух уперед; організація переможного навчання учнів; забезпечення безконфліктності спілкування вчителя і учнів; відкриття перед учнями розвивальних перспектив; багатократне повторення процесу пояснення нового матеріалу вчителем та раніше вивченого матеріалу учнями; культивування неперервного зворотного зв’язку в діаді «вчитель–учень»; гласність результатів оцінки навчальних досліджень та ін.

Опора вчителя на ці принципи, на думку Г.Селевка й інших дидактів, забезпечує достатньо повну і загальну активність учнів на уроці. Це досягається за рахунок створення певного динамічного стереотипу діяльності школярів. Г.Селевко класифікує технологію цього педагога-новатора за таким критерієм: за рівнем застосування (загальнопедагогічна); філософською основою (технологія, що пристосовується); основним чинником розвитку (соціогенна); концепцію засвоєння (асоціативно-рефлекторна); орієнтацію на особистісні структури (інформаційно-навчальні компетентності); характеристикою змісту (навчальна, світська, технократична, загальноосвітня, дидактикоцентрична); типом управління (управління малими групами); організаційними формами (традиційна класно-урочна, академічна, індивідуально-групова); підходом до дитини

(співпраця з елементами дидактикоцентризму); переважальним методом (пояснювально-ілюстративна); категорією навчання (масова, для всіх категорій, без селекції) [4].

За нашим глибоким переконанням, не всі зазначені критерії є всебічно обґрунтованими. Не можна погодитись з тим, що філософською основою шаталівської технології навчання виступає теорія пристосування людини до умов соціального і природного буття. Підґрунтям цієї технології на філософському рівні виступає передусім аксіологічний підхід до побудови і організації навально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Як визначає О.Кучерявий, йдеться насамперед про гуманістичні цінності В.Шаталова: цінності-цілі та цінностізасоби. Наприклад, провідними цінностями-цілями він називає особистісно-розвивальну значущість процесу засвоєння логіки, ходу і способів відкриття учнем конкретного знання, розкриті можливості самостворення й самореалізації в процесі самостійного розв'язання алгоритмічних або творчих задач, відповідальність перед самим собою, учителями й товаришами за якість побудови власної моделі змісту навчального матеріалу [2, с.32].

За організацією на особистісні структури ця технологія не може вважатися інформаційною бо вона зорієнтована на розвиток усіх сфер особистості учня. Отже, вона є особистістно-розвивальною. Є питання до Г.Селевка як автора зазначеної класифікації й у справі її поділу за характером змісту. Є багато прикладів (а це в першу чергу зміст багатьох книг цього педагога-новатора), щоб вважати шаталівську технологію не дидактикоцентричною, а дитиноцентричною.

Не можна вважати і переважальними методами цієї технології пояснювальний та ілюстративний. У В.Шаталова є ціла система методів формування в учнів мотивів пізнавальної активності, організації їх навчальної творчості, стимулювання процесу засвоєння змісту освіти. Особливо слід наголосити про розроблену ним методику колективного

контролю і оцінки знань учнів, яка має потенціали для переведення контролю у самоконтроль.

Класифікація цього автора суперечить принципам функціонування існування педагогіки В.Шаталова, з якими погоджується і сам Г.Селевко: особистісно орієнтований підхід, гуманізму, учення без примусу, безконфліктність навчальної ситуації, гласністю успіхів кожного, відкриттям перспектив для виправлення, особистісного зростання, переможного навчання, та інших.

Зміст педагогіки В.Шаталова більшість дослідників розглядають тільки з позиції його методичного значення. Узагальнюючи бачення переважною більшістю науковців змісту методичної складової шаталівської системи, назвемо опорними, по-перше, такі дії педагога: проектувальні (конструювання вчителем опорних конспектів – навчальних схем, в яких подається навчальний матеріал; такі опорні конспекти складаються з опорних сигналів, своєрідних асоціативних символів – малюнків, знаків, схем тощо, сигнали замінюють якесь смислове значення програмного матеріалу). По-друге, методика В.Шаталова передбачає здійснення вчителем цілісної сукупності організаційних дій. Передусім йдеться про самоорганізацію ним поблочної компоновки навчального матеріалу, організацію особистісно-розвивального сценарію уроку, системи самостійного розв’язання учнем комплексу математичних, фізичних й інших задач різного рівня складності тощо. По-третє, в шаталівській системі. особлива увага приділяється стимулюванню пізнавальної активності школярів, вона передбачає з їх боку оволодіння знаннями тільки на рівні ―відмінно‖. Стимулюють не тільки спеціальні методи педагога-новатора, а й вся його система організації процесу навчання. Передусім, за В.Шаталовим, стимулює сама педагогічна оцінка рівня навчальних досягнень учнів. Оптимально розв’язавши проблему глобального поетапного контролю рівня сформованості у школярів

навчальних компетенцій, він майстерно поєднав такі його форми, як: письмовий (за опорними конспектами), усне гучне опитування, самостійні роботи, тихе опитування, парний взаємоконтроль, груповий взаємоконтроль, домашній контроль, самооцінка.

Система В.Шаталова за своїм змістом є дидактико-методичною. Але при належному рівні організації діяльності учнів, що вчаться за принципом ―від роботи до поведінки, а не від поведінки до роботи‖ вона дає ефективні виховні результати: кожен вихованець залучається до щоденної трудової напруги, у нього виховуються працьовитість, воля; виникають пізнавальна самостійність, упевненість в своїх силах, здібностях; формуються відповідальність, чесність, єдність в колективі [41].

В.Шаталов висунув і реалізував унікальну ідею боротьби з двійками, які, як правило, традиційно вчителі вважають за краще не помічати, коли намагаються реалізовувати деякі методи, і тим самим вони виявляються неспроможними реалізувати систему В.Шаталова.

Роботи В.Шаталова містять близько 4000 оригінальних педагогічних, психологічних і дидактичних прийомів. Вже перший його експериментальний клас завершив вивчення шкільного курсу на два роки раніше, ніж було передбачено програмою, всі 33 учні стали студентами вузів, 17 з них отримували підвищені стипендії. З так званих безнадійних учнів з часом вийшло 61 кандидат наук, 12 докторів наук. Донецьк був педагогічною Меккою.

Послідовники В. Шаталова успішно працюють у всьому світі. Людмила Москаліна, колишня московська вчителька − в Чикаго, Лі Ігао – в Пекіні, Вольтер Чантурія – в Батумі, Мая Семенівна Вінокур − в Ізраїлі. Цей перелік можна продовжити.

За період експерименту семінари Шаталова відвідали 500 тис. вчителів з Росії та понад 400 тис. педагогів з України. Про ці факти згадує президент АОСЕР (Академія освіти соціального та економічного

розвитку) П.В.Тюленєв в Інтернет-газеті ―Ранній розвиток дитини‖. Сам Віктор Федорович згадує, що після виходу в ефір спеціальної передачі про нього Останкіно він отримав близько 10 тис. схвальних листів.

В.Шаталов удосконалював свою систему. На восьмому десятку життя їздив по містам СНД, вчив дітей, сприяв підвищенню кваліфікації педагогів: одного дня виклав річний курс геометрії в дитячій колонії за 3,5 години (по 30 хвилин в день). У екзаменаторів на очах наверталися сльози – таких бездоганних відповідей з боку учнів вони не чули і в математичних класах. Його удостоїли ордена Миколи Чудотворця За примноження добра на Землі‖, вибрали Почесним президентом італійської літературної асоціації Данте Аліг'єрі, він − лауреат премії Сороса, а його книги було надруковано у 17 країнах світу.

Отже, дидактико-методична система педагога-новатора В.Шаталова за своєю суттю та спрямованістю є гуманістичною. Вона сприяє розкриттю потенційних можливостей учнів у засвоєнні змісту освіти, створює умови для загального розвитку кожного з них як особистості. Ядром дидактичної складової цієї системи виступають шаталівські принципи організації навчальновиховного процесу, які виконують функції регуляторів педагогічного забезпечення всебічного розвитку особистості школяра. Специфіка методичної складової гуманістичної системи В.Шаталова полягає в її спрямованості н стимулювання розвитку свідомості та самосвідомості особистості учня в їх єдності, утвердження його віри в свої пізнавальні та творчі можливості, оволодіння ним досвідом самоорганізації навчальної праці.

2.2 Характеристика навчання історії за опорними конспектами

Технологічний підхід в методиці викладання історії бере свій початок від програмованого навчання. Одним з варіантів "технології навчання" є технологія інтенсифікації навчальної діяльності як вчителя так і учнів. Він був свого часу запрограмований донецьким вчителем В. Шаталовим та його послідовниками [48]. До даної категорії належать такі технології як "технологія розвиваючих ігор" Б. Нікітіна; "навчання на засадах конспектів опорних сигналів" В. Шаталова.

Суть цього підходу полягає у широкому використанні опорних конспектів, де в закодованому вигляді подається певна навчальна історична інформація. Для кодування навчальної інформації найчастіше використовувалися різноманітні піктограми. Саме закодовану інформацію учні повинні були запам'ятати. Система, запропонована В. Шаталовим, ґрунтується на особливостях асоціативної пам'яті учнів [45].

Робота в школах все далі переконує, що яким би цікавим не був підручник, лекція, бесіда, якщо учень не вміє виділити головне і не зафіксує здобуті знання, вони будуть використані епізодично, без системи і скоро втратяться. Тому все більше науковців, знавців історії схиляються до обов'язкового складання опорного конспекту чи то на початку уроку, чи на етапі узагальнення. Відповідно, конспект буде випереджальним, поточним чи узагальнювальним.

Опорний конспект – це передача інформації за допомогою ключових слів чи символів-знаків, що складають певну структурну цілісність, яка й відповідає причинно наслідковим зв'язкам фіксованого матеріалу [93].

При цьому кожне слово-символ є одиницею згорнутої інформації, що може бути дешифрована, відповідно до знань суб'єкта, як для складання так і для відтворення. Учень повинен зрозуміти не лише

зміст знаків-символів, а і їх взаємозв'язок. Головною метою використання опорних конспектів є розвиток здібностей учнів. Ідеться про розвиток мислення, уяви у самостійній творчій діяльності. Тобто опорний конспект є лише методом, за допомогою якого учень інтенсивно засвоює матеріал. Зрозуміло, це довгий шлях, що вимагає праці над собою, але він робить навчальний процес більш продуктивним [5; 8; 65].

Якщо розглядати психологічні основи застосування опорних конспектів, то слід наголосити, що засвоєння матеріалу відбувається у повній відповідності із законами психології. Тут максимально враховані закономірності сприйняття: робота з опорним конспектом відбувається на рівні тла і фігури за збереження цілісного образу. При цьому фігурою (центром уваги) виступають як окремі блок-схеми, так і весь модуль. Враховуючи закони сприйняття, слід зауважити, що оптимальна кількість сигналів у системі (яка забезпечує розвиток дитини), має коливатися від 5 до 9 (7 ± 2). За меншої кількості покращується фіксація, але зникають умови для розвитку. Відповідно до розробленої схеми учень пропонує своє бачення, трактування, пояснення, що залежить від його вміння й досвіду, але оперуючи ключовими поняттями, цифровими даними, фактами, закладеними в схему. В результаті детального аналізу цілісності сприйняття учнями семи опорного конспекту досягаємо покращення сприйняття, а здобуті знання унаочнюються, структуруються в схему, до створення якої причетні самі учні. Це підвищує творчий потенціал учнів, заохочує учнів до самостійного творення схем [93; 94].

Таким чином за допомогою опорного конспекту учні отримують систематизовані знання. Тому все більш науковців та знавців історії схиляються до обов'язкового складання опорного конспекту чи то на початку уроку, чи то під час роботи на уроці, чи на етапі узагальнення.

Відповідно конспект буде випереджальним, поточним чи узагальнювальним.

Користуючись такою "шпаргалкою", учні легко готуються до уроків, засвоюють головне, а потім поповнюють фактичний матеріал завдяки роботі з підручником, їм легко розкрити певне питання або тему, особливо є ефективним опорний конспект для розкриття і засвоєння нових понять [79].

Залежно від виду і форм роботи учнів, учитель рекомендує до використання певний тип і вид опорного конспекту. Опорний конспект є різновидом схематичної наочності, зображенням певної частини теоретичного матеріалу з виділеними логіко-дидактичними відношеннями між його елементами у явній формі [2].

Інформаційність опорного конспекту означає, що схема є носієм певної частини навчальної інформації з конкретного питання. Причому інформація міститься не лише безпосередньо в графічному конспекті, а й у наведених посиланнях, де вказуються необхідні джерела для розширення відповідних знань, а саме: текст підручника, документи, карти, атласи тощо.

Робота з опорним конспектом сприяє і розвитку мовлення, адже його необхідно "озвучити" – це одне із правил уроку. І немає значення, який за видом опорний конспект: схема, текстова таблиця, цифровий графік, тезовий чи розгорнутий план. Таким чином, є певна класифікація опорних конспектів:

1. Епізодичні опорні конспекти поділяються на види:

а) випереджальний, що передує вивченню цілої теми, дає необхідні опорні знання для її вивчення і складається в основному на вступному уроці до теми вчителем разом з учнями.

б) поточний опорний конспект учні складають на кожному уроці під керівництвом учителя або самостійно.

в) узагальнювальний опорний конспект є результатом вивчення теми і фіксує основні поняття, факти, події, які характеризують певний історичний період. Учні-старшокласники його зазвичай складають самостійно.

2. Постійно діючі опорні конспекти є основою розкриття і засвоєння вузлових понять, термінів, визначень, з якими учні будуть зустрічатися з року в рік, і які стануть і надалі їм у пригоді, допомагаючи відновлювати в пам'яті опорні знання, досліджувати конкретні факти і події, виконуючи творчу і наукову роботу. Наприклад, основні риси первісного ладу учні позначають у вигляді "скребка", що слугував первісній людині за знаряддя праці; епоху стародавнього світу символізує "піраміда"; феодалізм – "щит рицаря"; індустріальне суспільство – "мішок"; опорний конспект з релігії має вигляд малюнка собору, а опорні знання для характеристики поняття культура зображені в дзеркалі.

Постійно діючі конспекти учні переносять на тверду основу, наприклад картон, вміщують в конверт і прикріплюють до обкладинки зошита з внутрішньої сторони. Так, при вивченні курсу нової історії в 9 класі часто звертаємось до поняття "революція", тому, приступаючи до дослідження подій французької революції XVI ст. складаємо опорний конспект, в якому відображені такі характеристики, як причини революції, завдання, характер, рушійні сили, наслідки та історичне значення. Це вчитель робить разом з учнями. При вивченні наступних тем, пов'язаних з революціями (буржуазні, пролетарські, народно-демократичні, "оксамитові") учні, спираючись на конспект, самостійно досліджують характер революцій тощо. Отже, склавши постійно діючий опорний конспект "революція" в 9 класі, учні будуть користуватися ним і надалі.

За формою опорні конспекти можуть бути текстові (у тому числі і простий, розгорнутий, тезовий план); схематичні, у вигляді таблиць або

асоціативної (образної) схеми, діаграми. Опорний конспект може бути коротким за змістом, а може мати більший обсяг.

Процес вивчення і складання опорного конспекту можна поділити на етапи:

1. Споживчий. На цьому етапі учитель (пише на дошці, а учні записують) навчає учнів розуміти і читати, потім переказувати опорний конспект. Цей етап роботи сприяє і розвиткові риторики.

2. Підготовчий. Учні пробують виділити і записати головні ідеї у вигляді простого, а потім розгорнутого і потім стислого плану.

3. Основний. Учні вчаться передавати головні думки стисло у письмовій формі і роблять це самостійно.

Досвід підтверджує, що починати вчити учнів складати опорний конспект слід з 5-го класу. Учитель і учні працюють разом над його складанням. З учнями 6-8 класу робота поступово ускладнюється: спочатку виділяються головні події, визначаються головні поняття до окремих фрагментів теми, заповнюється опорна схема, яку складає вчитель. Далі учні пробують це зробити самостійно [55].

Отож, переважаючим методом навчання за даної технології є пояснювально-ілюстративний метод. Головними організаційними формами є традиційна класна урочна, академічна та індивідуально-групова, та управління навчальним процесом на уроках історії здійснюється за допомогою системи "малих груп" та "репетиторства" [47; 49].

Працюючи в малих групах, учні не тільки усвідомлюють свою відповідальність за знання, які вони набувають, а й відчувають себе рівноправними творцями уроку. А потім, працюючи у великій групі, тобто всім класом, можна підбити підсумки цих досліджень і зробити висновки. Кожна група працює над своїм питанням, а вчитель допомагає їм у роботі порадою. У старших класах опорний конспект стає підґрунтям для впровадження вчителем перспективної технології,

головна мета якої – не кількісні характеристики знань, набутих учнями, а вміння їх використовувати. Учні вирішують проблемні ситуації, здійснюють пошук, досліджують проблеми та розробляють оптимальні шляхи їх розв'язання, публічно захищаючи свої проекти [6; 55].

Так, цікавим є потрійне пояснення нового матеріалу. Справа в тому, що в класі є учні, які мають неоднаковий темп засвоєння матеріалу, а оскільки підхід до дитини за даної технології здійснюється на підставі особистісно-орієнтованого підходу [20; 64], то вчитель, знаючи таких учнів, умовно ділить їх на три групи.

Першу складають ті учні, які мають високий темп засвоєння, високу швидкість засвоєння, другу групу – учні, які мають дещо нижчий темп засвоєння, і третю – ті, темп засвоєння матеріалу якими дуже низький. Всі три пояснення слухають всі учні, але перше адресоване першій групі. Воно дуже коротке – 5-7 хвилин. За змістом це пояснення стосується принципових положень, тлумачення ідеї, підходів, способів… Після такого пояснення цим учням учитель дає завдання з підручника, або із збірника, і вони продовжують працювати самостійно.

Через деякий час учитель робить друге пояснення, яке адресоване в першу чергу другій групі. Для неї вже потрібно конкретизація, деталізація деяких елементів знань. Як і для першої групи, для другої учитель дає завдання і переходить до третього пояснення, адресованого третій групі. На початку уроку вчитель називає тему, формулює проблемне питання, на дошці вивішується великий лист з опорним конспектом [74]. Для поглиблення розуміння й узагальнення варто приступити до пошуку проблемних точок [93]. В процесі пояснення виконуються демонстраційні досліди, а учні виконують нескладні експерименти з роздатковим матеріалом, який знаходиться у них на столах.

Учитель просить учнів, щоб вони звіряли, чи будується повідомлення учителя в тому ж порядку, в якому виклад матеріалу передбачено в конспекті. Закінчивши пояснення, учитель повторює повністю весь матеріал, але говорить коротко і зупиняється тільки на головному (20 хв.). Для контролю сприйняття і запам'ятовування можна запропонувати дітям:

І варіант – розглянути схему опорного конспекту іншого учня;

ІІ варіант – відтворити історичні події за схемою опорного конспекту (поетапно окремими учнями). Ці завдання задаються на наступному уроці після пояснення нової теми.

Звичайно, розв'язання та пошук "проблемних точок" [50, с. 7] під силу не всім учням, а лише частково сильнішим групам. Проте, постановка проблеми дає поштовх до пошуку додаткової інформації, її аналізу, роздумів тощо.

Отож, реалізація даної технології вимагає від педагога практичних навичок організації роботи класу в системі малих груп з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, а також реалізації педагогіки співробітництва [28; 29; 74]. Технологія інтенсифікації навчання на засадах певних знакових моделей навчального матеріалу В. Ф. Шаталова має на меті формування знань, умінь та навичок всіх дітей з будь-якими індивідуальними даними в прискореному режимі [4; 8].

Досвід підтверджує, що навчаючи учнів складати опорний конспект, вчитель створює підґрунтя для впровадження перспективної технології, головна мета якої – не кількісні характеристики знань, набутих учнями, а вміння їх законспектувати. Учні вирішують проблемні ситуації, здійснюють пошук, досліджують проблеми та розробляють оптимальні шляхи їх розв'язання, публічно захищають свої проекти. На цьому етапі співробітництво вчителя наступне: він є лише консультантом і організатором певного навчального процесу.

2.3.Використання досвіду навчання історії за схемо-знаковою методикою на сучасному етапі

Як уже з'ясовано попередньо, в основу технології В. Шаталова покладено подання навчального матеріалу великими блоками, його багаторазове повторення та закріплення у наочній знаковій моделі (опорному конспекті). Експериментальну роботу на створення системи прийомів навчання, які б забезпечували міцне засвоєння учнями навчального матеріалу В. Шаталов розпочав наприкінці 50-х років, працюючи вчителем фізики. Проте, з часом, застосування технології вийшло за межі фізики і математики та охопило більшість предметів шкільного курсу, а зокрема історію.

Використання опорних конспектів на уроках історії як складової частини системи В. Шаталова відоме досить широкому загалові вчителів. На сучасному етапі навчання дану технологію як перспективну у викладанні історії, використовують М. Мірошниченко, В. Мисан, Т. Кудря, С. Цебон, Л. Сорока, К. Баханов, В. Тоболін, С. Шевченко, О. Шикуленко та інші.

У 1990 році в м. Донецьку М. Мірошниченко підготував методичні рекомендації за системою інтенсивного навчання В. Шаталова "История древнего мира (школьный курс)". Цього ж року в журналі "Преподавание истории в школе" (№4) надруковано статтю М. Мірошниченка "Преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова". У ній автор розкриває механізм використання запропонованої методики і як зразок подає перші п'ять конспектів з відповідними тлумаченнями (Додатки 1, 2) .

М. Мірошниченко – активний послідовник технології В. Шаталова, пише, що "опорні сигнали – це своєрідні супер-символи. Знаки, що "кодують"; "згортають", концентрують інформацію, стискують їх у брикети ідеограм, ієрогліфів, котрі компактно

закладаються кожний на своє місце у довгочасній пам'яті дитини" [60, с. 15]. Сам процес згортання, символізації інформації засобами графіки, який відбувається наочно, публічно коментується вчителем, є переведенням інформації з короткочасної до довгочасної пам'яті.

Опорний конспект з теми складається з опорних сигналів, які містять скорочені слова, уривки фраз в якості опорних сигналів та містять небагато друкованих знаків. Наприклад, при вивченні теми "Виникнення християнства" М. Мірошниченко пропонує створити опорний конспект (Додаток 2).

Перша група знаків шифрує причину виникнення християнства, кризу старих релігій, придушення в Римі всіх повстань рабів і бідноти (імператор – син Бога; Рим придушував всі повстання рабів і бідноти; розп'яття на хресті; вознесіння на небеса; друге пришестя).

Друга група знаків-скорочень несе інформацію про священний собор, єпископів (*епис*), священників (*свяш*), церкву (*церк*) [60].

Проте, М. Мірошниченко не є прихильником складного умовного кодування та використання в якості опорних сигналів скорочених слів та уривків фраз. Такі конспекти потребують трохи більше часу для їх написання, а потім і відтворення, але спрощують запам'ятовування, роблячи його більш усвідомленим.

Опорний конспект має певну структуру, він поділяється на блоки, відповідно до плану вивчення теми. Кожний з блоків поєднує комплекс опорних сигналів, які в логічній послідовності відтворюють головні моменти матеріалу, що вивчається. Для кращого запам'ятовування опорного конспекту, необхідно його розбити на ряд більш простих блоків. Необхідно декілька разів потренуватися в написанні кожного блоку окремо, а потім всіх зразу [71].

М. Мірошниченко визначав, що сутність даної технології полягає у кількаразовому вивченні навчального матеріалу, використовуючи при цьому його схемно-знакові моделі. Перший етап – розгорнуте

пояснення вчителем відібраних для уроку параграфів. Другий етап – стислий виклад навчального матеріалу за опорним плакатом, озвучування, розшифровка закодованих за допомогою різноманітних символів основних понять і логічних взаємозв'язків між ними. Третій етап – вивчення опорних сигналів, які одержує кожний учень і включає їх у свої альбоми. Четвертий етап – робота з потенційним мінімумом. П'ятий – робота із опорним конспектом в домашніх умовах (домашнє завдання) та відтворення опорного конспекту в пам'яті. Шостий етап – відповіді за опорними сигналами і планом на наступному уроці [70].

За засвоєння навчальної теми на заліковому уроці виставляється підсумкова оцінка за письмове відтворення опорного конспекту, розшифрування його та озвучення [8].

Суттєво відрізняються від конспектів М. Мірошниченка, конспекти розроблені В. Мисаном. Методист розглядає опорний сигнал і створений на його основі конспект як один із способів передачі історичного змісту та організації роботи з ним. За допомогою знакової системи викладач кодує інформацію, ущільнює зміст, зменшує час його вивчення. Таким чином, вивільнений час може бути використаний учителем:

а) на поглиблення вивчення курсу, розширення змісту, введення нових тем;

б) на додаткові уроки, які сприятимуть більш якісному запам'ятовуванню та відтворенню навчального матеріалу (уроки повторення, уроки узагальнення та систематизації знань, уроки контролю і самоконтролю, уроки-практикуми…);

в) з метою прискореного вивчення курсу.

Головною відмінністю конспектів, розроблених В. Мисаном від попередніх є "наявність у них не лише знаків, але й малюнків" [57]. Систематичне використовування малюнків у конспекті значно поліпшувало й урізноманітнювало викладання історичного змісту

(Додаток 2). Певною мірою малюнки виконують уявну функцію, доповнюють "сухі" схеми, роблять їх простішими для сприймання та запам'ятовування [76].

При використанні методики В. Шаталова В. Мисан виділяє основні етапи роботи:

1. Вибір навчальної програми та підбір літератури відповідно до змісту програми. Матеріал потрібно розподілити на блоки. Зміст кожного блоку – зміст одного конспекту, що буде опрацьований на уроці. Для цього викладач подає зразок, де:

А – кількість годин, передбачених програмою для вивчення тем;

Б – кількість годин, відведених для роботи з учнями над конспектами;

В – кількість годин для інших форм і видів роботи за темою.

2. Рядки А і Б відбивають ту кількість годин, яка запланована після перерозподілу матеріалу на блоки. Так, на початковому етапі роботи з 11 годин, передбачених програмою, було використано лише 8. Далі різниця зростатиме, оскільки здобувши певний досвід роботи, вчитель працюватиме з класом більш продуктивно, а відповідно й створюватиметься додатковий резерв часу.

3. Виділення основного понятійного апарату у кожній темі, зміст якої буде викладено в конспекті.

4. Тлумачення понятійних понять на рівні вимог програми.

5. Об'єднання понять в блоки і встановлення послідовного пояснення змісту блоків.

6. Підбір системи знаків (символів, малюнків) за допомогою яких у конспекті відбиватимуться поняття та розкриватиметься їх зміст.

7. Підбір кольорової гами блоків конспекту.

8. Малювання конспекту.

9. Стисле пояснення теми за змістом конспекту, послідовний виклад матеріалу.

10. Система запитань до конспекту, яку треба продумати, та домашнє завдання.

У своїй статті "Використання опорних конспектів на уроках історії", В. Мисан подає два конспекти уроків із всесвітньої історії у 6-му класі, де виділено понятійний апарат теми, дано його коротке тлумачення, намальовано сам конспект, складено до нього коротку розповідь (Додаток 3, 4).

Урок "А". Тема: Вступ.

Зміст теми: що вивчає історія стародавнього світу. Історичні джерела (Робота археологів. Зародження писемності. Звичаї стародавніх народів).

Понятійний апарат теми: історія, історія стародавнього світу, історичні джерела, речові джерела (пам'ятки), (писемні, етнографічні), всесвітня історія.

Коротка розповідь за змістом конспекту. У 5-му класі ви дізналися, що історія вивчає: Як? Де? Коли? (час) жили люди (схематичне зображення людей), як змінювалося їхнє життя (довга пряма через весь конспект) і чому воно стало таким, як тепер (2014 р.) (Те, що вчитель розповідає, він малює на дошці, а учні – в зошиті).

Звідки ми дізнались про те, як жили люди колись? На це запитання нам допоможуть знайти відповідь історичні джерела: речові (знаряддя праці, споруди, речі), писемні (написи на посуді, стінах), етнографічні (легенди, перекази, звичаї, що передаються, розповідаються) – в конспекті зображені вуста та руки).

Урок "Б". Тема: Життя Стародавніх римлян. Ранній Рим.

Вчитель визначає зміст теми, понятійний апарат теми за блоками. Наприклад Блок №1: Апенінський півострів, Апенінські гори, корисні копалини, рослинний світ, етруска, Рим. Блок №2: патер – патриції – фамігії, плебеї, монархія, Капітолійський пагорб. Блок №3: народні збори, форум, республіка консули.

Тлумачення політичного апарату подано в короткій розповіді до конспекту. Коротка розповідь за змістом конспекту, який вчитель малює на дошці, пояснюючи матеріал уроку.

В. Мисан відзначає, що використання опорних конспектів має ряд переваг над традиційними методиками, що застосовуються при вивченні історії.

– По-перше, пояснення навчального матеріалу вчителем розглядається водночас як активний етап роботи учнів. Кожен слухає педагога і за ним змальовує з дошки "історичний зміст". Для досягнення позитивного результату потрібна максимальна увага і працездатність.

– По-друге, "малювання" конспекту – це творчий процес. Дитина не просто перемальовує готовий матеріал з дошки, вона думає, запам'ятовує, слідкує за логікою викладання матеріалу, самореалізує себе в малюнку.

– По-третє, систематична робота з конспектом тренує пам'ять, розвиває уяву. Взаємозв'язок між окремими блоками матеріалу сприяє розвитку логічного мислення.

– По-четверте, конспекти дуже зручні в роботі, бо систематизують великі обсяги матеріалу. Для кожного учня вони стають і своєрідною системою "підказки", узаконеною учителем. Опорні конспекти є чи не найкращим джерелом для повторення вивченого матеріалу.

– По-п'яте, робота над конспектом дає змогу творчо імпровізувати вчителю, оскільки передбачає постійний пошук нового, апробацію найрізноманітніших варіантів, комбінацій.

Отже, запропонована методика є намаганням урізноманітнити використання опорного конспекту, удосконалити структуру уроку та зацікавити учнів, спонукати їх до співпраці.

Педагогічний малюнок, як один із способів передавання інформації, що поєднує наочність, слово та практику в навчальному

процесі розглядають С. Скляренко [57], В. Мурзаєв , Д. Никифорова, О. Вагін [14], Б. Кушнір (Додаток 5).

Ще одну спробу вдосконалення схемно-знакових моделей розробив В. Тоболін. На практиці вчитель пропонує використовувати портрети-схеми, в яких наочні символи історичних подій групуються навколо імені історичного діяча, створюючи цілісний образ історичного періоду [83; 87]. В. Тоболін пропонує опорні портрети-схеми. Учитель широко використовує різні види перевірки засвоєння навчального матеріалу, притаманні технології В. Шаталова, додаючи до них тестову перевірку знань учнів.

Прагнення учителів наочно показати учням взаємозв'язок між історичними подіями, їх причинами та наслідками, етапність, вплив різноманітних чинників та інше, знайшли своє втілення в структурно-логічних схемах. На відміну від логічних сигналів, ключові слова, дати і висновки з чітким визначенням за допомогою рамок і стрілочок взаємозв'язків між ними. Ф. Горелик (один з ініціаторів структурно-логічних схем) суть методики роботи зі схемою вбачає в тому, що вчитель під час викладу матеріалу складає схему або накреслює її контури на дошці, а учні повторюють його роботу у своїх зошитах. "Схема починається з запису фактів, що складають проблемну ситуацію і далі подається наочне розв'язання порушених проблем. Проблеми вирішуються, ставляться знаки питання і фіксуються абревіатурою шлях їхнього розв'язання. Далі виписуються ключові слова, дати, імена, важливі висновки… Схема є своєрідним планом, тільки "розкладеним" по горизонталі і вертикалі. Вона складається з тих самих "блоків", що й великі розділи плану, з елементів, які є підпунктами" [5; 8]. Прикладом такої схеми може бути запропонована вчителем К. Бахановим опора для вивчення в 7 класі теми. "Запровадження християнства на Русі".

Дещо подібний і не менш цікавий підхід викладання історії пропонує Т. Кудря – укрупнення навчальної інформації шляхом

переосмислення, перегрупування та створення оригінальних блок-таблиць і структурно-логічних схем. Для кращого засвоєння матеріалу великими блоками, Т. Кудря пропонує використовувати графічні зображення, аби систематизувати й узагальнити навчальний матеріал. Графічні зображення збільшеного блоку навчальної інформації мають різні назви:

– опорні конспекти [98];

– опорні портрети-схеми [83] "павучки" (Дж. Хамблін) – застосовуються для роботи над поняттями, учні записують назву поняття [36], обводять його овалом, потім добирають ключові слова – так утворюються "ніжки" [92];

– структурно-логічні схеми (Ф. Горелік, К. Баханов.) [50].

Зазвичай такі схеми складаються з невеликої кількості (7±2) великих одиниць інформації, що відповідає психологічним законам короткочасної пам'яті. "В схемі навчальний матеріал скомпоновано так, що під час усної роботи можна багаторазово оперувати окремими частинами схеми. Варіативне синонімічне повторення дає змогу розкрити навчальний матеріал з різних боків, водночас зберігаючи його цілісність. Разом з тим, повинні бути відокремлені як вербально, так і візуально головні та допоміжні інформаційні одиниці.

Т. Кудря відзначає, що використання таких графічних схем-блоків у роботі з учнями:

- покращує кількісні та якісні показники навчання;
- допомагають виробити в учнів стійкі навички логічної побудови відповіді; стислого аргументованого захисту своєї думки;
- сприяють розвитку культури мовлення.

Дуже ефективно методика роботи з блок-таблицями та логічно-структурними схемами може бути використана не лише на повторювально-узагальнюючих уроках, а й на уроках повторення навчального матеріалу наприкінці навчального року.

Для ефективності роботи в запропонованій системі, Т. Кудря виділяє основні принципи:

1. Розповідь має складатися з трьох частин (вступ – стисла характеристика історичної ситуації; основна частина – виклад основних фактів, подій; висновок – значення події у певних історичних умовах та їх вплив на подальший хід історії).
2. Під час роботи зі схемою та розповіді за нею мають використовуватися слова - зв'язки: ("спочатку я охарактеризую…"; "насамперед"; "повертаючись до…"; "я вважаю…"; "далі слід зупинитися на…"; "таким чином"; "отже, можна зробити висновок…").
3. У схемі важлива кожна частина: - стрілка вказує на зв'язок між частинами і послідовність, взаємовплив; форма рамки (овал, прямокутник тощо) – підпорядкованість частин схеми.
4. Записи у схемі мають бути чіткі (використовуються ключові слова).
5. Схема може розростатися, поповнюватися фактами, іменами, датами.
6. Схема, запропонована вчителем, не є догмою. Учень може виробити свій більш зручний для нього варіант.
7. Схема є основою, на якій буде грунтуватися будівля знань кожного учня.

Т. Кудря пропонує такі варіанти роботи із блоками-таблицями та структурно-логічними схемами [51].

І. У роботі над матеріалом (процеси, поняття, терміни всього курсу історії 9 класу).

На першому уроці (вступному) учитель пояснює матеріал "Основні тенденції економічного та політичного розвитку світу з кінця XVIII до початку XX ст." і поступово малює схему. Учні відтворюють схему в зошитах. Наприкінці уроку діти повинні усно поставити питання до кожної частини схеми і дати короткі відповіді. Учитель

наголошує у своїй статті, що повертатися до цієї теми необхідно неодноразово для досягнення чіткого усвідомлення основних процесів і тенденцій в історичному розвитку XX ст. (Див. Додаток 17).

II. Під час пояснення нового матеріалу.

1. На уроці "Революція 1848-1849 рр. в Австрійській імперії та український національний визвольний рух" робота над схемою будується таким чином:

а) спочатку учитель показує всю схему та пропонує учням голосно зачитати її зміст;

б) потім учитель закриває картонними картками всі складові схеми, залишаючи відкритою тільки тему уроку;

в) поступово під час пояснення матеріалу в логічній послідовності, учитель відкриває частину схеми;

г) в кінці уроку учитель (без проекції схеми на екрані) пропонує назвати основні моменти, що розглядаються, а потім, знову поетапно, відкриває складові схеми на екрані.

2. На дошці на початку уроку учитель малює шаблон схеми. Далі він буде пояснювати новий матеріал, а учні після закінчення кожної змістовної частини мають підібрати ключові слова і вписати їх у шаблон схеми. Цей прийом можна використати на уроці "Український національно-визвольний рух. (XVIII – XIX ст.)".

Учні отримують завдання скласти структурно-логічну схему вдома, але на основі вивченого в класі матеріалу.

III. Під час роботи на уроці.

1. Вивчаючи тему "Суспільно-політичне життя в др. пол. XIX ст.", учні отримують завдання доробити схему, частина якої вже складена учителем, деталізувати її. Для цього вчитель може створити міні-групи, які за завданням складають схему з певного питання, або заповнюють шаблон структурно-логічної схеми.

Таким чином, запропонована як методика роботи із блок-таблицями та структурно-логічними схемами допомагає:

а) усвідомити учням логічний зв'язок подій та історичних процесів [100];

б) скласти чітку і стислу схему уроку вчителю і учню;

в) інтенсифікувати навчальний процес;

г) у роботі над поняттям, термінами, що закладені в програмі;

д) сприяє виробленню в учнів навичок таких пізнавальних операцій історичного мислення, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація;

е) логічно викладати великі блоки інформації.

Метод навчання за технологією В. Шаталова можна сформувати в стислій фразі: "Навчати всіх, навчати кожного". Саме навчання за рахунок використання опорних сигналів і багаторазове повторення дозволяють у прискореному темпі опанувати зміст навчання, створюючи резерв часу для виконання творчих завдань, швидко просуватися вперед у науці, поставити навчання на високому рівні складності, а головне – урізноманітнити урок та зацікавити учнів [8; 97].

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки. Вся сучасна історична система освіти за Державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI ст.") зорієнтована на формування освіченої творчої особистості. Це повинен бути учень зі стійким інтересом до історії, загальною ерудицією, широкими і міцними історичними знаннями, достатньо високим рівнем загальнонавчальних та спеціальних умінь та навичок. Останні передбачають здатність співвідносити історичні явища, факти на основі вивчення історичних джерел, оцінювати їх з позиції загальнолюдських цінностей, розглядати історичні явища у розвитку конкретно-історичних умов.

Одним із найважливіших досягнень початку XXI ст. слід вважати реформування освіти в цілому. Проте, незважаючи на глибоке реформування історичної освітньої галузі, в методиці викладання історії ще домінують засади традиційного навчання. Ми з'ясували, що у традиційному навчанні переважає пояснювально-репродуктивний характер діяльності вчителя, зорієнтованої не на особистість учня, а на навчальний предмет, вербальні методи навчання, авторитарний стиль спілкування та планування уроку як основної форми організації навчання, де вчитель виконує інформаційну та контролюючу функції.

На основі проведеного порівняльного аналізу традиційного та інноваційного навчання ми можемо зробити висновки, що останнє орієнтується на розвиток особистості учня, тобто інноваційне навчання історії має ряд переваг над традиційним: основною метою є розвиток особистості та різноманітних форм мислення кожного учня; основними формами навчання є групова та індивідуальна, що ґрунтується на довірі до дитини, опорі на її здатність відповідати за себе; збирання та аналіз матеріалів, що надходять з різних джерел, і ці матеріали критично використовуються в кожному історичному контексті; у пізнавальній

діяльності на перший план висуваються творчі і реконструктивні завдання, які визначають вибір репродуктивних завдань; класно-урочна система базується на проблемному навчанні, використанні лабораторно-практичних робіт, що, в свою чергу, сприяє формуванню критичного мислення учнів та індивідуалізації навчання.

У сучасній школі вчителі та методисти велику увагу зосереджують на удосконаленні уроку. Практика показує, що сьогодні суттєво змінилася структура уроків, розширився їх типологічний ряд. Це в свою чергу впливає на зміну структурних елементів уроку і спонукає до використання інноваційних підходів: проблемного навчання історії, поглиблення міжпредметних зв'язків, активізації навчання з опорою на самостійну роботу, використання групових та індивідуальних форм роботи на уроках, логічних завдань, впровадження диференційованого навчання та діагностування рівнів пізнавальних можливостей.

Характерною рисою сучасного навчання історії стало обговорення передового педагогічного досвіду, який повинен позитивно вплинути на зміну ситуації в навчальному процесі. У сучасній системі навчання історії активно утверджуються такі інноваційні технології: технології повного засвоєння навчального матеріалу, технології розвивального навчання, особливе місце відводиться технології інтенсифікації навчального процесу за методикою В. Шаталова.

Встановлено, що на основі розвивальних технологій дітям передається не лише знання та мислення, а й вдосконалюється логіка наукового пізнання, способи різних розумових дій. Технології розвивального навчання розвивають в учнів пізнавальні здібності, знання та уміння, задають навички організації дослідницького процесу, аналізу.

Метою розвивальної технології на основі індивідуалізації навчання є передача дітям не лише знань, а й формування теоретичної

свідомості і мислення, а також навчання їх способом різних розумових дій із використанням логіки наукового пізнання, тобто враховуючи індивідуальні здібності учня і їх розвиток.

У магістерській роботі нами визначено, що основою технологій повного засвоєння навчального матеріалу є подання його великими блоками, ефективним при цьому є використання комбінованої системи М. Гузика. Навчання за даними технологіями ґрунтується на таких дидактичних принципах: визначення мети через конкретні елементи знань і навчальні уміння, багаторазове повторення основних моментів навчальної теми, мінімізація навчального матеріалу, вихідний контроль максимальної кількості учнів класу за засвоєнням основних положень. Встановлено, що першочерговими завданнями навчання за комбінованою системою є: засвоєння найбільшого блоку наукової інформації; формування технології розумової діяльності, прийомів і способів застосування наукових знань, умінь, навичок оцінювального мислення.

Вивчаючи методику В. Шаталова, ми дійшли висновку, що її не можна відразу широко запровадити в школі, адже знакова система викладання матеріалу, яка лежить в основі опорного конспекту, вимагає відповідної науково-методичної підготовки учителя та певного інтелектуального рівня учнів, проте ця методика знаходить більше прихильників серед учителів історії, оскільки дає можливість створити резерв додаткового часу.

У процесі дослідження з’ясовано, що використання опорних конспектів має ряд переваг над традиційними методиками: покращення запам'ятовування матеріалу; малювання "конспекту" – це творчий процес, де дитина не просто перемальовує матеріал з дошки, а думає, запам'ятовує, слідкує за логікою викладання навчального матеріалу, самореалізує себе в малюнку; системна робота з конспектом тренує пам'ять, розвиває уяву; взаємозв'язок між окремими блоками матеріалу

сприяє розвитку логічного мислення; конспекти дуже зручні в роботі, бо систематизують великі обсяги матеріалу; опорні конспекти є найкращим джерелом для повторення вивченого матеріалу; робота над конспектом дає змогу творчо імпровізувати вчителю, оскільки передбачає постійний пошук нового, апробацію найрізноманітніших варіантів.

Технологія інтенсифікації навчання на засадах схемних знакових моделей навчального матеріалу В. Шаталова має на меті формування знань, умінь та навичок у всіх дітей з будь-якими індивідуальними даними в прискореному режимі. Головними організаційними формами є традиційна класно-урочна, академічна та індивідуально-групова. Управління педагогічним процесом здійснюється за допомогою системи малих груп. Підхід до дитини здійснюється за принципом гуманізму, на підставі особистісно-орієнтованого підходу і співробітництва з елементами дидактоцентризму.

Одним із способів урізноманітнення технології за методикою В. Шаталова є використання педагогічного малюнка у конспекті, завдяки чому сприйняття навчального матеріалу стає простішим та емоційнішим. Цей досвід активно використовують учителі: В. Тоболін, О. Трухан, О. Фідря і створюють технології з елементами інформаційних розвивальних блоків. Досвід використання методики В. Шаталова на практиці підтверджує, що починати вчити учнів складати опорний конспект слід з 5-го класу. Поступово у 6-8 класах робота над його створенням ускладнюється. Навчаючи учнів складати опорний конспект, вчитель закладає підґрунтя для впровадження перспективної технології, головна мета якої – не кількісні характеристики знань, набутих учнями, а вміння їх законспектувати, розробляти оптимальні шляхи розв'язання проблемних завдань, публічно захищати свої проекти.

Аналіз впровадження низки інноваційних технологій в сучасній школі свідчить про перебудову змісту та форм навчання. Всі інноваційні підходи , які мали місце в даному дослідженні, сприяють удосконаленню традиційної системи навчання. Кожна з технологій, кожний з підходів до навчання історії здатні вирішувати шкільні конкретні задачі та формувати той чи інший елемент змісту історичної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А., Чорний В. Методи навчання в сучасній буржуазній педагогіці США (критичний аналіз). К. : Радянська школа, 1983. С. 48.

2. Баженова І. Педагогічний пошук. К.: Педагогіка, 1987.

3. Бандровський О. Історія стародавнього світу. К., 1998.

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

5. Баханов К. Способи фіксації навчального матеріалу на уроках історії // Історія в школах України. 1997. №4. С. 21-25.

6. Баханов К. Групова робота на уроках історії // Історія в школах України. 1998. №3. С. 38-43.

7. Баханов К. Інтерактивне навчання // Історія в школах України. 1998. №2. С. 31-36.

8. Баханов К. інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя.: Просвіта, 2000. – 160 с.

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

10.Баханов К. Технологія групової творчої справи в навчанні історії в школі // Історія в школах України. 2000. №4. С. 23-29.

11. Баханов К. Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М. Гузика // Історія в школах України. 2000. №2. С. 25-32.

12. Баханов К. Технологія розвивального навчання // Історія в школах України. 2001. №1. С. 21-25.

13. Баханов К. Методика викладання історії: традиції та інновації // Історія в школах України. 2002. №6. С. 9-12.

14. Баханов К. Навчання у грі: театралізована вистава // Історія в школах України. 2002. №5. С. 11-16.

15. Бирзул О. Реалізація форм та методів розвивального навчання на уроках історії в системі особистісно-орієнтованої системи // Історія України. 2005. № 42. С. 9-11.

16. Богачик Т. Традиції та інновації у викладанні суспільних дисциплін // Історія України. 2005. № 36. С. 2-3.

17. Богдановська Л. Використання інноваційних технологій у вивченні історії Стародавнього світу // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. 2005. № 5-6. С. 30-33.

18. Варшавська М. Методика викладання елементів дискусії на інтерактивному уроці з історії // Історія України. 2005. № 34. С. 14-17.

19. Вашуленко М. В основі базові потреби дитячої особистості // Педагогічна газета. 1999. №2. С. 4.

20. Виготський А. Педагогічна психологія. К.: Просвіта, 1992. 220 с.

21. Волосевич І. Українська історія в фарбах // Літературна Україна. 2004. № 23. С. 3.

22. Гейко І. Інтерактивні форми і методи на уроках історії // Історія України. 2002. № 37. С. 7-9.

23. Геллер Т. Дискусія на уроках історії як засіб формування критичного мислення // Історія та правознавство. 2005. № 38. С. 7-8.

24. Голованов С. Нетрадиційні уроки // Історія в школах України. 1996. № 2. С. 29 – 34.

25. Горб О. Структура уроку – складова педагогічної технології // Рідна школа. 2000. № 7. – С. 50.

26. Гребенюк О. Технологія проведення історичної дискусії на уроках // Історія України. 2002. № 37. С. 13.

27. Гузеев В. Лекції по з педагогічної психології. К.: Знання, 1998. 186 с.

28. Гузик Н. Учись учитися. К.: Педагогіка, 1989. 135 с.

29. Гузик Н. Модель індивідуального та персоніфікованого навчання історії // Історія України. 2005. № 37. С. 13-20.

30. Давидов В. Види спілкування в навчанні. К.: Педагогіка, 1972. – 426 с.

31. Давидов В. Проблеми развиваючого спілкування. К.: Педагогіка, 1986. 240 с.

32. Дайнри Н. Як підготувати уроки історії. К.: Всеосвіта, 1999. 167 с.

33. Десятов Д. Використання відеоджерел на уроках історії // Історія та правознавство. 2005. № 14. С. 6-8.

34. Довідка про експертну перевірку експериментальної авторської школи-комплексу №3 селища Южне Одеси // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. №2. С. 9.

35. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо // Шлях освіти. 1998. №4. С. 50-51.

36. Євтушенко Р. Нові підходи до вивчення історії XX ст. // Історія в школах України. 2003. №3. С. 2-6.

37. Желіба О. Робота з текстовими таблицями на уроках історії в старших класах // Історія в школах України. 2002. №4. С. 42-44.

38. Живолуп О. Інтерактивне навчання на уроках історії та правознавства // Завуч. № 19. С. 5.

39. Задорожна Л. Методика використання документів у процесі навчання історії // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. 2005. №1. С. 29.

40. Задорожна Л. Діалектичний метод роботи з історичним документом // Рідна школа. 2002. № 12. С. 41.

41. Захарова Г. Розвивальне навчання // Початкова школа. 2000. № 1. С. 10-11.

42. Зезюн І. Освітні технології у вимогах педагогічної рефлексії // Світло. 1996. №1. С. 4.

43. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. Посіб. / Авт. укладач О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А. П. Н. 2002. 325 с.

44. Книга для читання історії давнього світу. Запоріжжя, 1981. 89 с.

45. Ковальчук В. Аналіз інноваційних педагогічних технологій // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. 2004. № 1. С. 20-24.

46. Коляда І. Урок-суд як вид інноваційних навчальних занять // Історія України. 2004. № 33-34. С. 18-22.

47. Комаров В. Наступність в системі методів навчання історії // Історія в школі. 2003. №4. С. 16.

48. Комаров В. Традиції та інновації в сучасній історичній освіті // Історія в школі. 2003. №9. С. 7-10.

49. Красовицький М. Сучасні уроки [інноваційні технології] // Завуч. 2002. № 35. С. 12.

50. Кудря Т. Інноваційні підходи у вивченні історії // Історія України. 2002. № 6. С. 6.

51. Курилів В. Методика викладання історії. Львів – Торонто: "Світ", 2003. 260 с.

52. Лернер І. Методи навчання // Дидактика середньої школи. Харків: Верес, 1977. 218 с.

53. Лоха Л. Нові підходи до вивчення історії XX ст. // Історія України. № 4. С. 5-9.

54. Любарська О. Концептуальні положення: розвивальне навчання в практиці початкової школи // Завуч. 2001. № 20-21. С. 35.

55. Малафіїк В. Урок в сучасній школі: питання теорії і практики. Рівне. 1997. 55 с.

56. Махмутов М. Організація проблемного навчання у школі. – Львів: Велес, 1997. 148 с.

57. Мисан В. Використання опорних конспектів // Історія в школах України. 1997. №1. С. 2-5.

58. Мисан В. Робота в динамічних парах на уроках з початкового курсу історії України // Історія в школах України. 1996. №1. С. 31-33.

59. Мірошниченко Н. "Навчатися чи вирішувати?" // Проблеми технологій і технологічна культура. 1996. № 1. С. 49.

60. Мірошниченко Н. История древнего мира (школьный курс). Методические рекомендации по системе интенсивного обучения В. Шаталова. Донецьк, 1990. С. 86.

61. Мокрогуз О. Інноваційні технології на уроках історії // Історія та правознавство. 2005. №5.

62. Нетеча Я. Інтерактивне навчання із використанням аудіовізуальних та мультимедійних засобів як шлях розвитку особистісних компетентностей учнів на уроках історії // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. 2005. № 5-6. С. 16-18.

63. Навчання і розвиток за редакцією Л. Занкова. К.: Педагогіка, 1975. 440 с.

64. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / За ред. О. Пєхоти. К., 2001. 332 с.

65. Падацька О. , Нісімчук А. Педагогічні технології. К. 1995. 188 с.

66. Педагогіка педагогічної теорії, систем, технологій. К.: Академія, 1999. 336 с.

67. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. 1998. № 12. С. 11-12.

68. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії як педагогічна наука // Історія в школах. 2004. № 10. С. 23-33.

69. Пометун О. Кооперативне навчання учнів на уроці історії // Історія в школах України. 2004. №5. С. 55.

70. Пометун О., Гупан Н. Кооперативне навчання учнів на уроці історії // Історія в школах України. 2003. №3. С. 29-35.

71. Приходько А. Пошуки нових методів, організаційних форм навчання на уроках історії у вітчизняній школі на зламі XIX-XX ст. // Історія в школі. 2005. №1 С. 17-21.

72. Пушкарьова Т. Інноваційні освітні технології. Інтегративні підходи // Директор школи. 2001. № 45. С. 1-14.

73. Рапіна Л. Розвивальне навчання: стан і перспективи // Освіта України. 2000. № 42. С. 3.

74. Розвадовська М. Методичні поради з історії щодо впровадження інновацій в навчальний процес // Історія в школі. 2000. № 4. С. 20.

75. Рудик М. Інноваційні технології навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів // Історія України. 2003. № 9. С. 28.

76. Рябкіна О. Використання творів живопису на уроках історії // Історія та правознавство. 2005. № 16-18. С. 14-18.

77. Селевко Г. Опыт системного анализа современных педагогических систем. Школьные технологии. 1996. № 6. С. 4.

78. Селевко Г. Сучасні навчальні технології. К. 1998. 120 с.

79. Сорока Л. Методика складання і використання опорного конспекту на уроках історії // Освіта і управління. 2003. №1. С. 107-109.

80. Сотниченко В. Формування історичного мислення: квантитативний та квамітативний аспект // Історія в школі. 1999. № 11. С. 11-18.

81. Студеникин М. Методика преподавания истории в школе. Донецк, 2000. 240 с.

82. Тимошенко С. Особистіно орієнтоване навчання в процесі вивчення історії // Історія в школі. 2003. № 9. С. 11.

83. Тоболін В. Піктограми на уроці історії // Історія в школах України. 2000. - №2. С. 36-39.

84. Трухан О. Авторська технологія формування знань // Історія в школі. 1999. № 2. С. 20.

85. Україна. Міністерство освіти і науки. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності від 7. 11. 2000 № 522 // Освіта України. 2001. С. 17-18.

86. Ухач В., Чихур Р. Використання відеоматеріалів на заняттях з історії України // Методична освіта. 2002. № 2. С. 101-102.

87. Фідря О. Інформаційно розвивальні блоки як один із засобів індивідуального навчання // Історія в школах України. 1997. №2. С. 26-30.

88. Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію? // Історія в школах України. 2004. № 5. С. 2-7.

89. Фідря О. Начальна технологія. Блочно-сотова система на основі інформаційно-розвивальних вузлів // Історія в школах України. 2003. № 38. С. 20-24.

90. Фоменко А., Пометун О. Сучасні комп'ютерні навчальні програми та підходи до їх використання на уроках // Історія в школах України. 2002. №3. С. 26-30.

91. Хамблин Д. Формування навчальних навичок. – К.: Науковий світ, 1986. 155 с.

92. Хомич В. Групові форми роботи на уроках історії (Методичні рекомендації) // Історія України. 2000. № 39. С. 10.

93. Цебон С. Інтенсифікація навчального процесу в системі модульного навчання // Історія України. 2002. - №6. С. 4-5.

94. Цибко Г. Нові підходи до викладання історії в школі // Історія України. 1998. № 37. С. 8.

95. Часнокова О. Спілкування та співробітництво учнів на уроці – один з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання // Початкова школа. 2000. № 1. С. 2-5.

96. Чубур Н. Реалізація особистісно-зорієнтованого підходу на уроках історії // Рідна школа. 2003. № 1. С. 49.

97. Шаталов В. Навчати всіх, навчати кожного. Педагогічний пошук. К.: Радянська школа, 1995. 300 с.

98. Шаталов В. Методичні рекомендації для работи з опорними символами з історії. 7кл. К.: Зірка 1981. 54 с.

99. Шаталов В. Куда і як зникають трійки. К.: Просвіта, 1998. 134 с.