

Міністерство освіти і науки України
Інститут модернізації змісту освіти МОН України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
Установа адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя
П.М. Машэрава»
Гістарычны факультэт

Комунальний вищий навчальний заклад
«Харківська академія неперервної освіти»
Київський університет імені Бориса Грінченка

Актуальні проблеми методики навчання
історії, правознавства та суспільствознавчих
дисциплін

ВИПУСК 7

Харків – 2015

Рецензенти:

Бережна С.В., доктор філософських наук, професор кафедри правознавства Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Богдашина О. М., доктор історичних наук, професор кафедри історії України Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Кравченко О. В., кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства Харківської академії залізничного транспорту;

Кучемко М. М., завідувач кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, доктор історичних наук, професор.

Затверджено редакційно-видавничою радою

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

протокол № ____ від _____ 2015 р.

Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін» / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Х., 2015. 220 с.

©

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, 2015

© Автори статей, 2015

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬСТВОЗНА

УДК 372.893

Бармас О. В., учитель історії та
правознавства,
спеціаліст вищої кваліфікаційної
категорії,
методист Харківської
загальноосвітньої
школи I-III ступенів №51
Харківської міської ради Харківської
області

УНІВЕРСИТЕТСЬКА КАФЕДРА В ШКОЛІ ЯК ФОРМА ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОГО ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті досліджено основні форми та напрями взаємодії між вищим педагогічним навчальним закладом і загальноосвітньою школою в формі університетської кафедри. Розкриваються основні форми взаємодії, завдяки яким відбувається досягнення нових позитивних результатів в освітньому процесі.

Постановка проблеми. Тривалий період часу загальноосвітня школа та вищий навчальний заклад розглядалися окремо в освітньому процесі. Одна і та ж людина (школяр-студент) сприймалися вчителем в середній школі і викладачем у ВНЗ з різних позицій, а найважливіша ланка переходу зі школи у ВНЗ, зв'язок цих систем залишався тривалий час мало дослідженим. Школа проводила профорієнтаційну роботу, спрямовану на ознайомлення учнів з системою навчальних закладів, де вони можуть продовжити навчання; цим зв'язок школа – ВНЗ майже був вичерпаний. Але останнім часом в системі освіти відбуваються значні зміни, пов'язані з диференціацією шкільної освіти, організацією профільного навчання в школі, переходом на багаторівневу

структуру вищої освіти [1]. Це відкрило нові можливості для здійснення взаємодії середніх та вищих закладів освіти, орієнтоване на партнерство в розробці основних принципів спільної роботи, що дозволяє забезпечити наступність і безперервність шкільної і вишівської освіти. Проте багато важливих сторін проблеми взаємодії середньої та вищої освіти все ще залишаються мало дослідженими. Перш за все, як показує аналіз наявної літератури, до цих пір слабо вивчені специфічні особливості самого процесу взаємодії з позиції системного підходу.

У процесі роботи в даному напрямку в 2009 році з'явилася дуже цікава ініціатива – створення університетських кафедр на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Було проведено декілька

за2сідань круглих столів, семінарів з цього питання. В процесі реалізації проекту вже є накоплений досвід, але аналіз освітньої діяльності в даному напрямку майже відсутній.

Таким чином, виходячи з потреб виховного процесу, метою даної статті є спроба проаналізувати практичний досвід діяльності університетської кафедри історії та суспільствознавства, яка діє на базі загальноосвітньої школи №51 м. Харкова.

Історіографія проблеми. Вивчення наукової літератури з питання взаємодії середніх та вищих закладів освіти показало, що у численних дослідженнях підкреслюється думка про необхідність спадкоємності і наступності у формуванні навчальної діяльності школярів і студентів (М. Гарунов, В. Загвязинський, В. Сластьонін та інші). Однак ця проблема розглядається вузько або в контексті адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ (О. Алексєєва, Л. Бенедіктова, Н. Добронравов), або як наступність в організації самостійної роботи учнів та студентів (Е. Гапон, Т. Лізнева, Т. Нечаєва), або як довишівська підготовка абітурієнтів (Г. Балл, П. Перепелиця та інші). Серед робіт, спрямованих на аналіз зв'язку діяльності ВНЗ та школи слід звернути увагу на дослідження О.М Задорожної, яка зробила спробу узагальнити напрямки і форми взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального

закладу, проаналізувати фактори, що впливають на її ефективність [2].

Стосовно діяльності університетських кафедр, що працюють на базі загальноосвітніх навчальних закладів, інформація в педагогічних дослідженнях майже відсутня. Цей напрямок роботи висвітлюється більшою мірою на сайтах навчальних закладів, в інформаційних повідомленнях [3-5]. Нажаль, системний науковий аналіз практично не проводився.

Виклад основного матеріалу. З ініціативи Департаменту з гуманітарних питань у березні 2009 року відбулося засідання управлінської школи з розробки освітнього проекту, яке пройшло у форматі організаційно-діяльничої гри «Університетська кафедра в школі: модель та практичні варіанти».

У розробці освітньої моделі взяли участь науковці чотирьох університетів, директори шкіл-партнерів університетів міста, керівники шкіл-членів Харківського клубу директорів. Інтелектуальним продуктом колективної діяльності учасників організаційно-діяльничої гри стала розробка моделі університетської кафедри в школі та Примірного положення про Кафедру [3]. З наступного, 2010 року почався процес створення університетських кафедр на базі середніх навчальних закладів. Процес був ускладнений тим, що не була проведена системна інформаційна робота. Більшість навчальних закладів нового зразку

(гімназії, ліцеї тощо) біли зобов'язані створити вказані інституції. З одного боку, під впливом адміністративного тиску креативна ідея поступово втрачала свою привабливість. З іншої сторони, недостатня інформованість викликала багато питань при створенні та організації діяльності університетських кафедр.

Університетська кафедра історії і суспільствознавства, яка функціонує на базі Харківської ЗОШ №51, стала результатом співпраці школи з ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Слід подякувати колективу історичного факультету і саме кафедри історії України за консультативну і організаційну допомогу в створенні цієї установи. Кафедра працює вже другий рік. Керівництво та педагогічний колектив школи так визначили цілі цієї взаємодії: покращення рівня підготовки учнів; рання професійна зорієнтованість; залучення учнів та педагогів до творчої та наукової діяльності; використання нових методів навчання; підвищення престижу учбового закладу (в умовах демографічної кризи школа знаходить шляхи збереження контингенту).

Університетська кафедра в школі – інноваційна освітня структура, створена на основі принципів соціального партнерства, така, що об'єднує представників викладацького складу вищих і загальноосвітніх навчальних закладів. Кафедра в школі здійснює науково-методичну, науково-

дослідну, навчально-виховну діяльність відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державної програми «Вчитель», Концепції гуманітарного розвитку України.

Метою Університетської кафедри в школі є забезпечення умов для підвищення якості освіти в системі «Школа–ВНЗ», реалізація ідеї безперервної освіти на основі ствердження пріоритетності та престижу науки й освіти.

Основні завдання, що ставить перед собою Університетська кафедра в школі:

Розвиток соціального партнерства ЗНЗ і ВНЗ.

Реалізація компетентісно орієнтованої моделі випускника школи.

Забезпечення наступності між ЗНЗ і ВНЗ.

Науково-методичний супровід профільного і допрофільного навчання.

Науково-дослідницька діяльність щодо актуальних проблем забезпечення безперервної освіти.

Забезпечення стабільної мотивації молоді на безперервну освіту.

Аналізуючи перший досвід співпраці в межах проекту, слід виділити декілька головних напрямків сумісної діяльності:

Робота учнів та вчителів школи на базі ВНЗ.

Залучення викладачів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди до проведення шкільних заходів.

Організація навчально-виховних, позакласних, спортивних заходів з залученням студентів ВНЗ. Спробуємо оцінити проведену роботу за вказаними напрямками.

Слід зазначити, що заздалегідь робота з учнями на базі ВНЗ складається більшою мірою з профорієнтаційних заходів. Учні нашої школи також брали участь у Днях відкритих дверей, були ознайомлені з роботою ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, зустрічалися з викладачами та студентами історичного факультету. У межах роботи університетської кафедри наші учні виступали на багатьох студентсько-учнівських та наукових конференціях. Можна згадати такі заходи, як конференції «Козацькі читання», «Краєзнавство і вчитель», науково-практичну конференцію «Війна у пам'яті народній». Слід звернути увагу, що наукова робота в школі також проводиться, учні виступають з доповідями, захистом проектів та ін., але виступ за межами школи, за університетською кафедрою завжди сприймається особливо.

Підготовка учнівських доповідей, практика участі у таких зустрічах сприяє формуванню основних учнівських компетентностей, навичок, поступово готує учнів до студентського життя. Активна

наукова співпраця не вичерпана участю тільки учнів. Вчителі школи також з задоволенням спілкуються з колегами в межах проведення науково-практичних конференцій, круглих столів тощо.

Робота в даному напрямку не вичерпана тільки участю вказаних заходах. Університет допомагає вести наукову, дослідницьку роботу, організовує консультаційну допомогу. Серед основних напрямків спільної діяльності слід виділити практику сумісної роботи з викладачами історичного факультету в межах Малої академії наук, консультаційну допомогу з предметних олімпіад. Особливу подяку слід висловити університету за організацію консультацій з питань підготовки до Всеукраїнського турніру з історії. Учні нашої школи перемогли на районному, міському турнірах. Цього року наші десятикласники привезли III місце з Всеукраїнських історичних змагань. Творчість учнів також відображена в збірках університетських видань, на сторінках яких почався шлях в науку.

Не тільки учні нашої школи є частими гостями історичного факультету. Протягом року викладачі університету поводили лекції, заняття на базі школи. Це – реальна допомога розширити межі уявлень про навчання у вищих навчальних закладах, зорієнтувати учнів на особливості різних методів викладання. Така робота в подальшому полегшує адаптацію учнів до навчання, сприяє

зменшенню психологічного бар'єру, пов'язаного зі змінами у житті майбутніх абітурієнтів.

ВНЗ – це не тільки навчання. Діти часто сприймають однобоко шлях до майбутньої професії. Розширити горизонти уявлень про навчання допомагає живе спілкування учнів та студентів. Яскравим прикладом цього напрямку роботи є діяльність університетського козацького клубу, де нас зустрічали студенти-екскурсоводи. Команда школи №51 у 2014 році перемогла у відкритих змаганнях на Кубок отамана. Студенти 1-3 курсів отримали свій перший педагогічний досвід на уроках козацької слави, що вони проводили для п'ятикласників.

Досвід роботи Університетської кафедри на базі ХЗОШ №51 невеликий. Ще є багато невирішених питань. Перспективними напрямками роботи ми виділяємо співпрацю учасників студентського та учнівського самоврядування, проведення моніторингових досліджень.

Це – перший досвід спільної роботи. Не обов'язково учні ХЗОШ №51 приймуть рішення вступати в цей ВНЗ, на цей факультет. Але, безперечно, співпраця колективів історичного факультету ХНПУ ім Г.С. Сковороди та ХЗОШ №51 стимулює та активізує процес творчу самореалізації особистості, сприяє мотивації діяльності учнів та вчителів в межах комплексу "Школа – ВНЗ".

Висновки. Таким чином, робота Університетської кафедри в школі створює умови для реалізації навчально-виховної мети освітнього процесу. Практика доводить, що співпраця ВНЗ і школи в межах даного проекту сприяє формуванню основних учнівських компетенцій, полегшує адаптивний період переходу учень–абітурієнт–студент.

Джерела та література

1. Пахомов Ю. Украина на распутье: векторы и смыслы перемен /Ю. Пахомов // Политическая мысль. – 2001. – №3. С. 52– 74.
2. Задорожна О.М. Сутнісна характеристика взаємодії загальноосвітньої школи та ВНЗ [Електронний ресурс]//Режим доступу:<http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18621-sutnisna-harakteristika-vzayemodi%D1%97-zagalnoosvitno%D1%97-shkoli-ta-vnz.html>
3. Університетська кафедра в школі. [Електронний ресурс]//Режим доступу:<http://vsevesti.com/go/ru/article/id/511466/universitetsika-kafedra-v-shkoli.html>
4. Університетська кафедра в школі. [Електронний ресурс]//Режим доступу:http://kharkovsc119.ucoz.ru/index/metodichna_robota/0-19
5. Університетська кафедра в школі: модель та практичні варіанти [Електронний ресурс]//Режим доступу:kharkivosvita.net.ua/files/sklad_robochoj.doc

В статье исследованы основные формы и направления взаимодействия между высшим педагогическим учебным заведением и общеобразовательной школой в форме университетской кафедры. Раскрываются основные методы взаимодействия, благодаря которым осуществляется достижение новых позитивных результатов в образовательном процессе.

The article deals with the main forms and ways of the interaction between higher pedagogical educational establishment and comprehensive school as a university department. The main forms of the interaction are disclosed according to achieve new positive results in the educational process.

УДК 378:930.85

*Будзар М.М., канд. істор. наук, доцент
кафедри історії України Київського
університету імені Бориса Грінченка*

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Автор розглядає проблему викладання історії культури у вищій школі відповідно до потреб оновлення теорії та методології викладацьких практик. Визначено засади використання комплексу знань у галузях історії культури, історичної антропології для розробки лекційних курсів з дисциплін історико-культурологічного циклу.

Ключові слова: історія культури, історична антропологія, методологія історії культури, світова культура, національна культура.

Освіта у реаліях сьогодення має розглядатися як унікальний соціокультурний феномен, диференційоване системне утворення, провідною функцією якого є відтворення базових цінностей, духовних орієнтирів та стратегічних інтересів людської спільноти з метою вирішення однієї із засадничих проблем сучасності – світоглядного та культурного самовизначення особистості. В

умовах «антропологічного повороту» останніх десятиріч філософсько-світоглядне підґрунтя освітніх практик схарактеризовано принципами пріоритету людини як особистості, вільного ціннісного вибору, суголосності національних й загальнолюдських інтересів.

Усвідомлення того факту, що провідною моделлю новітньої парадигми освіти є інноваційна

людина з притаманним їй ставленням до світу як до царини пізнавальної та практичної невизначеності, актуалізує питання впровадження базових напрацювань гуманітарного знання у практику підготовки фахівців шляхом розвою академічної університетської науки.

Така «ситуація олюднення» інтелектуального досвіду вимагає як однієї з нагальних дій оновлення моделей викладання дисциплін історико-культурологічного циклу, розрахованих на розвиток гуманітарного складника, вирішального для плідної професійної діяльності майбутніх фахівців. Це твердження тим більш слушне, що сучасна гуманітарна освіта ставить за головну мету підготовку вже не виразників певної ідеології, але інтелектуально-духовних лідерів, котрі мають самовизначитися у бурхливому сьогоденні та допомогти іншим у процесі ідентифікації самого себе у сучасному світі.

Проблема обґрунтування теоретичних та методологічних засад викладання дисциплін історико-культурологічного циклу розглядається українськими науковцями впродовж останніх десятиріч у контексті розвою світової історичної, культурологічної, історіософської думки кінця ХХ–початку ХХІ століть. Серед тих питань, що мають найбільш попит інтелектуального обговорення, є аналіз співвідношення власне історичного знання та досвіду соціокультурних практик людства у процесі дослідження історії культури, як у

національному, так і в світовому варіантах. Таку традицію закладено у роботах В. Горського, С. Кримського, В. Шинкарука [3; 6; 7; 10] й продовжено у дослідженнях останнього часу, зокрема у роботах С. Айтова, О. Павловой та інших [1; 4; 8]. В основу концепції викладання історико-культурологічних дисциплін в Україні покладено світоглядно-філософський умовивід про те, що культура є «системою формотворень людського духу...» [10 с.15]. До уваги дослідників залучено проблему удосконалення міждисциплінарних досліджень культури як історичного феномену, що еволюціонує у часі та просторі, на перетині класичної історії культури та історичної антропології відповідно до дослідницьких стратегій «нової культурної історії», розроблених в останній третині минулого століття з орієнтацією на методологію «Анналів» (М. Блок, Ж. Ле Гофф, Я. Гуревич, Г. Кнабе, інші), коли інструментарій історичних розвідок (історика культури зокрема) став розглядатися у сукупності двох незалежних одне від одного складників – наукових понять новітнього часу та тих, якими користувалися люди досліджуваної історичної доби [5, с. 77].

Таким чином, *метою статті* є виявлення низки проблемних питань, що постали у процесі викладання історико-культурологічних курсів у вищій школі за умов забезпечення відповідності їх новітнім потребам засвоєння історично-культурного досвіду людства.

Передусім зазначимо, що спільна риса навчальних дисциплін історико-культурологічного циклу («Історія української культури», «Культурологія», «Українська та зарубіжна (світова) культура», «Світова художня культура» тощо) полягає у сукупній освітній меті та дослідницьких завданнях: вивчення культури як суспільного явища із заглибленням у практику соціокультурної діяльності людини, репрезентація української культури як форми збереження національного культурного досвіду та водночас як складника світового культурного процесу, аналіз окремих культурних феноменів у закономірностях їхніх історичних трансформацій. Але відповідно до таких навчально-дослідницьких завдань маємо пам'ятати, що історичне становлення культури здійснювалося у процесі соціоантропогенезу – виникнення людини як такої, саме тому культурно-історичний процес репрезентує неповторні риси як індивідуального буття людини, так і історичної особистості людських спільнот (соціальних груп, етносів, націй). Тобто для ефективного опрацювання результатів культурницької діяльності людства необхідно сумістити дві дослідницькі парадигми – таку, яка аналізує культурну спадщину у сукупності конкретних артефактів, і ту, що передбачає виявлення механізмів соціально-історичного відтворення суспільства як культурної цілісності.

Тому основною методологічною вимогою побудови

навчальних курсів з історії культури, зокрема історії української культури та історії світової художньої культури, є застосування змістового матеріалу власне історії культури як класичної науки, що досліджує інтелектуальні та образні рефлексії епохи – вербальні і невербальні «тексти» культури, авторські інтерпретації світоглядних, екзистенційних та інших проблем, втілені у відповідних філософських, релігійних, міфологічних, художніх, епістолярних творах, та історичної антропології, у межах якої не лише вивчаються певні культури як стійкі системні явища, але аналізується макродинаміка історико-культурних процесів щодо певних історичних епох, формацій, цивілізацій і етносів, соціальних класів та груп, розробляється методологія змін культурних форм, запроваджується реконструктивне моделювання історичних культурних систем. У такий спосіб, за доречним висловом А. Флієра, актуалізуються два дослідницькі підходи: «...історик культури «класичного» напрямку» задає питання: “А що там у вас в Минулому було значущого”, історик-культуролог запитає у минулого “Які правила гри” (“соціальні конвенції”) визначили характер життєдіяльності цього суспільства за досліджуваної доби?» [9].

Саме поєднання таких напрямів у викладанні навчального матеріалу вимагає застосування культурологічного підходу, що передбачає розгляд соціокультурного змісту творчих

програм, реалізованих у досвіді практичної діяльності людини. Концептуальною сутністю культурологічного підходу є спільність діяльнісного, аксіологічної індивідуально-творчого аспектів культури, коли особистість репрезентується як основний суб'єкт культуротворчого процесу.

Застосування інструментарію культурологічного підходу не тільки сприятиме реалізації принципу наслідування, логічної послідовності у вивченні фахових і гуманітарних дисциплін, але й формуватиме складний комплекс світоглядних переконань майбутніх фахівців.

Зосередження уваги на діяльнісному аспекті культурного процесу дозволить сконцентруватися саме на проблемі історичної динаміки науки, варіативності фундаментальних принципів і технологій організації та здійснення соціальної життєдіяльності суспільства. Людство, суспільство, особистість – це ті суб'єкти історії та культури, котрі створюють і видозмінюють, вдосконалюють засоби та форми життя, що усвідомлюється у процесі опанування культурним досвідом саме через результати діяльності людини та соціуму в цілому. Діяльнісний аспект розгляду процесу та наслідків творення культури висвітлює змістовне наповнення колективного існування людства шляхом аналізу матеріальних, символічних, інформаційних результатів такого існування.

Питання аксіології у процесі вивчення культурної спадщини людства актуалізовані передусім розумінням неоднозначності культури як соціального та історичного феномену. Культура (безумовно) – штучне породження праці та інтелекту людини, її результати успадковуються не генетично, але тільки у процесі навчання, протікання якого підсилює аксіологічний складник певних систем культурних артефактів. Якщо погодимося з думкою А. Флієра про те, що «...культура – це той же самий інструмент насильства над особистістю, як і політична влада, і гільйотина не менш обумовлена культурно, ніж симфонія Бетховена» [9], то беззаперечним стане розуміння спекулятивного змісту багатьох продуктів культури, особливо тих, що за традицією відносимо до т. зв. «художньої культури», які можна розглядати як засоби збереження певної соціальної системи не шляхом брутального примусу, але завдяки світоглядно-психологічному впливу на особистість. Тому виявлення аксіологічного змісту культурної спадщини, передусім національної, відокремлення понять «духовне», «інтелектуальне», «ідеологічне» є вкрай важливим. Саме про це говорив С. Кримський в одному з інтерв'ю, коли наголошував на неможливості розробки певної ідеології, яка б була покладена в основу національної концепції розвитку: «До чого Україні ідеологія? Україні необхідна духовність, ... та духовність, яка

зробила українську націю суб'єктом світової історії...» [6]. Продовжуючи міркування про співвідношення універсального та національного в системі цінностей, презентованих тією чи іншою культурною добою, в одному зі своїх культурологічних есеїв вчений виголосив: «Засвоєння загальнолюдських цінностей характеризує магістраль національного розвитку. Мається на увазі не зведення національного до універсального, а набуття етносом значення національної іпостасі людства, розкриття національних архетипів у контексті їх універсальних компонентів...» [7, с. 110].

Виокремлення індивідуально-творчого аспекту культури акцентує увагу на таких аспектах побутування культури, як індивідуалістичний та естетичний, що мають бути реалізовані шляхом відбору для аналізу та інтерпретації видатних творів світової та української культури, які репрезентують високий рівень професійної майстерності їхніх творців, акумулюють загальнолюдські цінності, мають у своєму арсеналі оригінальні засоби художньо-образної виразності.

Вирішальними принципами дослідження культурних надбань людства, нації, особистості саме з позиції індивідуально-творчої репрезентації є поняття «діалогізму» та «гуманізації» [3, с. 194]. «Діалогізм» в опанування культурної спадщини визначається тим, що культура, реалізована у просторі історії, виступає формою

синхронного буття й спілкування людей – представників минулих, сучасних і майбутніх культур, формою їхнього діалогу та взаємопроникнення. Гуманізація в умовах зміни парадигми прогресу людства, коли, за висновками науковців, відбувається перехід світової спільноти від біологічної та соціальної до глибинно-індивідуальної еволюції [4, с. 46], має розглядатися як «деперсоніфікація» історії, погляд на неї як на арену та результат діяльності творчої особистості.

Застосування принципів «діалогізму» та «деперсоніфікації історії» стимулює включення усього духовного багатства минулої культури до актуального базису національної свідомості та дозволяє усвідомити той факт, що культура за своєю природою інтерсуб'єктна, вона має своєю передумовою існування суб'єктів, котрі вступають між собою у спілкування. На думку дослідників історії української культури, особистісний, індивідуалістичний аспект розвою національною культурною спадщини є особливо значущим: «На авансцені історії України завжди були люди вільного ратного духу; ніхто з них не бажав бути глядачем світової драми, усі хотіли бути тільки її акторами...» [7, с. 113].

Першочерговим завданням на шляху методологічного та змістового оновлення викладання дисциплін історико-культурологічного циклу є проблема організації та проведення лекцій як тієї форми навчально-пізнавальної діяльності, що є однією

з найтрадиційніших і водночас викликає найбільшу кількість дорікань і пропозицій модернізації змісту, структури та форм.

Розмірковуючи над питанням модернізації методологічного та змістового підґрунтя лекційного забезпечення курсу історії культури, необхідно наголосити на тому, що одним з суттєвих засобів такого оновлення є принцип інтеграції знань. Викладання лекційних курсів з дисциплін історико-культурологічного циклу має відбуватися з урахуванням синтетичної природи навчального матеріалу на підставі використання як суто історичних та культурологічних відомостей, так і здобутків антропології, семіотики, соціології, політології тощо.

Чи не найголовнішим принципом організації та проведення лекцій повинен бути історичний принцип презентації навчального матеріалу, що дозволяє прослідкувати логіку розвитку та удосконалення форм національної культури у світовому цивілізаційному контексті. Цей принцип має бути реалізований в оригінальний спосіб у кожній з типів лекцій, що виокремлюються з позиції форм викладення матеріалу та структури.

До першого типу можна віднести лекції, зміст яких складає характеристика загального змісту культурного життя значного історичного періоду. Завдання викладача – запропонувати студентам комплексний аналіз культурної спадщини обраної доби, виділивши моменти, найбільш

продуктивні для духовної еволюції людства.

Другий тип лекцій – характеристика надбань української культури на підставі компаративного зіставлення з культурним досвідом групи інших країн, розташованих у тому самому геополітичному регіоні. При цьому необхідно базуватися на визначенні основної світоглядної моделі, притаманній регіону.

Третій тип лекцій – заняття, присвячені окремій добі у розвитку української культури. Вони обов'язково мають містити у своїй структурі огляд конкретно-історичної ситуації, що була об'єктивною базою для розвитку духовного життя, та аналіз еволюції уявлень про форми та засоби творчого мислення, відповідні цьому відрізкові історичного часу.

Враховуючи зазначені змістовні та формальні особливості проведення лекцій з дисциплін історико-культурологічного циклу, зазначимо, що нагальною потребою їх реалізації є застосування такої ефективної форми організації навчання, як лекція-візуалізація. Демонстраційні компоненти такої лекції не тільки доповнюють словесну інформацію, пропоновану викладачем, але є носіями принципово нового повідомлення, що є компонентом візуального образу. Навчальні презентації, що складають змістове «ядро» таких лекцій, містять не лише візуальний ряд, але й систему навчальних завдань, розрахованих на активізацію знань студентів, а також елементи опорного конспекту,

необхідні для успішного засвоєння інформації. Лекції з елементами візуалізації є більш ефективними, ніж суто академічні, вони допомагають максимально використати такі ефективні методи організації лекційного заняття, як метод аналізу та синтезу, метод компаративного аналізу, культурологічний підхід. Необхідним компонентом таких лекцій є демонстрація документального чи документально-ігрового фільму (повністю, якщо його метраж не перевищує 10–15 хвилин, або уривку). Демонстрація фільму має бути повністю узгоджена з концепцією подання лекційного матеріалу, супроводжуватися завданнями, що актуалізували б його зміст у відповідності до навчально-освітніх завдань, визначених викладачем.

Розробляючи комплекс лекцій з історії культури у поєднанні власне історичного та історико-культурологічного підходів, необхідно спиратися на базове положення про те, що зміст і форми лекцій мають задовольняти вимогам дидактичних принципів науковості, доказовості, систематичності, доступності і наочності, та передбачати реалізацію комплексної мети – ознайомлення з інформацією, відібраною та систематизованою викладачем, актуалізація мотиваційних аспектів навчання, оволодіння методологією навчальної дисципліни, засвоєння основ логіки наукового пізнання [2, с. 69]. Ці твердження є підґрунтям для формулювання комплексу методичних вимог та практичних

рекомендацій, що мають бути запроваджені у процес проведення лекційних курсів з означених дисциплін.

Засвоєння змісту лекцій з дисциплін історико-культурологічного циклу забезпечує становлення світоглядних переконань студентів, удосконалення концептуальної бази, якою вони повинні оволодіти. Студенти мають навчитися використовувати спеціальний понятійний апарат, накопичити таку базу теоретичних знань, що дозволить зрозуміти логіку культурної еволюції людства. Для того, щоб студентська аудиторія свідомо та вільно володіла такими вміннями, викладач повинен відпрацювати особисту методику презентації навчального матеріалу, використовуючи арсенал прийомів, що сприятиме активному залученню слухачів до обговорення проблеми [2, с. 105]. Однією з найважливіших умов високої ефективності лекції є активність студентів, тому викладач має створювати у ході лекції міні-проблемні ситуації.

У підсумку зазначимо, що основою стратегії оновлення методологічної бази викладання навчальних дисциплін історико-культурологічного циклу у вищій школі має стати узгодження «класичного» історичного розгляду процесу становлення культури та використання потенціалу історичної антропології, що дозволить презентувати розвій світової та національної культурної спадщини у гармонічному поєднанні індивідуально-особового та

соціально-типового компонентів. Таке узгодження дослідницьких стратегій має відбуватися шляхом реалізації культурологічного підходу, що базується на висвітленні діяльнісного, аксіологічної індивідуально-творчого компонентів еволюційного буття культури. Дієвим засобом модернізації викладання історико-культурологічних дисциплін є вдосконалення формально-змістових ознак їх лекційного забезпечення. Серед перспектив дослідження назвемо аналіз шляхів вдосконалення таких складників навчально-методичного забезпечення дисциплін історико-культурологічного циклу, як система завдань для самостійної роботи та засобів контролю засвоєння навчального матеріалу.

Джерела та література

1. Айтов С. Ш. Епістемологічні підходи історичної антропології та дослідження процесів цивілізаційного і глобалізаційного розвитку / С. Ш. Айтов // Грані. – 2011. – № 5. – С. 81–85.
2. Брінклі А. Мистецтво бути викладачем : практ. посіб.; за ред. О. І. Сидоренка / А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін. – К. : «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
3. Горський В. С. Філософія в контексті історії української культури / В. С. Горський // Феномен української культури: зб. наук. праць; [відп. ред. В. Шинкарук, Є. Бистрицький]. – К. : Фенікс, 1994. – С. 192–217.
4. Губерський Л. Культура, ідеологія, особистість / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 507 с.
5. Гуревич А. Я. Еще несколько заметаний к дискуссии о личности и индивидуальности в истории культуры // А. Я. Гуревич // Одиссей. Человек в истории : личность и общество : науч. изд. ; [Институт всеобщей истории, отв. ред. А. Я. Гуревич] – М. : Наука, 1990. – С. 76–90
6. Кримський С. Принципи духовності ХХІ [Електронний ресурс] / С. Кримський // День. – Електрон. дані. – К., 2002. – 15 листопада – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cusplstvo/sergiy-krimskiy-principi-duhovnosti-hhi-stolittya>. – Назва з екрана.
7. Кримський С. Ранкові роздуми : зб. ст. / С. Кримський. – К. : Майстерня Білецьких, 2009. – 120 с.
8. Павлова О. Ю. Теоретико-методологічні засади викладання історії української культури у вітчизняній університетах наук про життя / О. Ю. Павлова // Гуманітарний часопис. – 2013. – №1. – С. 122–127.
9. Флиер А. Я. Историческая культурология как область знания [Електронний ресурс] / А. Я. Флиер // Культурологический журнал : электронное периодическое рецензируемое научное издание. – Електрон. дані. – М., 2011. – № 2 (4). – Режим

доступу: http://www.cjournal.ru/rus/journals/56.html&j_id=6
 . – Назва з екрана.

10. Шинкарук В. І. Поняття культури: філософські аспекти /

В. І. Шинкарук // Феномен української культури: зб. наук. праць; [відп. ред.. В. Шинкарук, Є. Бистрицький]. – К. : Фенікс, 1994. – С. 8–60.

Автор рассматривает проблему преподавания истории культуры в высшей школе в соответствии с потребностями обновления теории и методологии преподавательских практик. Определены основы использования комплекса знаний в областях истории культуры, исторической антропологии для разработки лекционных курсов по дисциплинам историко-культурологического цикла.

Ключевые слова: история культуры, историческая антропология, методология истории культуры, мировая культура, национальная культура

The author considers the problem of teaching the history of culture in higher education in accordance with the needs of updating the theory and methodology of teaching practice. Defined the basics of using complex knowledge in the fields of cultural history, historical anthropology for the development of lecture courses in the disciplines of historical and culture-cycle.

Keywords: cultural history, historical anthropology, methodology of cultural history, world culture, national culture

УДК 372.893

Волкова К. В., учитель
 історії Бабаївської загальноосвітньої
 школи I-III ступенів імені Героя
 Радянського Союзу Потапенка
 П. О. Харківської районної ради
 Харківської області

ВИКОРИСТАННЯ ФІЛАТЕЛІСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розглянуто особливості та переваги використання філателістичних матеріалів на уроках історії як наочності. Висвітлено актуальність та доцільність використання на уроках наочних методів навчання

Ключові слова: наочність, філателія, філокартія.

Постановка проблеми. В умовах науково-технічного

прогресу суспільства невідомо зростає кількість інформації, що

має бути засвоєною учнями з різних предметів. Це потребує від вчителів розробки дієвих методів удосконалення навчального процесу. І в першу чергу, шляхом інтенсифікації навчального процесу та підвищення продуктивності педагогічної праці.

Інтенсифікація навчального процесу передбачає розробку і впровадження таких засобів, форм і методів навчання, які зменшують непродуктивні витрати праці і часу, а також прискорюють темп і забезпечують високу якість навчання. Мова йде про використання візуальних засобів навчання.

Аналіз досліджень. Відомо, що наочність почали застосовувати у навчанні з найдавніших часів. Ще у первісному суспільстві діти, спостерігаючи за діяльністю старших, наочним шляхом сприймали і засвоювали потрібні їм для життя відомості. Про роль і значення наочності у навчанні говорили ще філософи стародавньої Греції та стародавнього Риму. З великим пафосом про неї писали багато діячів епохи Відродження (М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський та ін.), які бачили в ній один із засобів подолання сліпого безглузлого зазубрювання, на якій було побудоване все навчання в середньовічних школах. Глибоке й всебічне обґрунтування ролі наочності дав у своїй праці «Велика дидактика» Я. А. Коменський, який вважав наочність золотим правилом дидактики. Видатний дидакт

наголошував, що навчання слід розпочинати не із словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними. На думку Я. А. Коменського, наочність є вирішальним фактором засвоєння навчального матеріалу. Причому, шкідливим є як недостатнє, так і надмірне застосування засобів наочності: Їх нестача призводить до формальності знань, а надлишок може уповільнювати розвиток логічного мислення, просторового сприйняття й уявлення.

Мета: показати важливість та необхідність використання візуальних джерел на уроках історії, зокрема, філателістичних матеріалів, які допоможуть розвивати самоосвітні уміння учнів, а також дозволять педагогу активізувати пізнавальну діяльність; розкрити зміст прийомів, що надають можливість учням значно ефективніше опанувати основні історичні знання, вміння і навички.

Виклад основного матеріалу. Наочність у навчальному процесі використовується для досягнення таких завдань:

1) вона є передусім незамінним засобом збагачення учнів новими уявленнями та вдосконалення наявних у них уявлень. Всі уявлення набуваються внаслідок діяльності органів чуття; навіть у тому разі, коли учні засвоюють нові уявлення на основі їх словесного опису, все одно, ці описи повинні спиратися на образи, створені

раніше безпосереднім сприйманням описуваних явищ.

2) Ще одним із завдань застосування наочності є розвиток спостережливості. Без розвитку цієї якості не може успішно здійснюватися самостійна розумова діяльність.

3) Одним з найважливіших завдань використання різних засобів наочного навчання є застосування їх з метою формування в учнів наукових понять. Давно вже встановлено, що засвоєння учнями нових наукових понять потребує насамперед достатньої кількості уявлень і виділення в кожному з них ознак, на підставі яких створюються поняття. У здійсненні всіх цих завдань велика роль належить засобам наочного навчання. Досвід роботи кращих вчителів, які приділяють багато уваги формуванню в учнів наукових понять, показав, що для успішного розв'язання цього завдання треба користуватися різними засобами наочності.

4) Дуже велика є роль наочності в розвитку мислення учнів. Ця роль визначається тим, що різні засоби наочного навчання не тільки містять матеріал, потрібний для розвитку мислення, а й звичайно знайомлять учнів з конкретними формами логічного мислення. Особливо велике в розвитку мислення учнів є значення схематичних наочних посібників. Вони є цінним засобом, що полегшує завдання опанування всіх

розумових операцій: аналізу і синтезу, узагальнення і систематизації, абстрагування і конкретизації.

5) Застосування різних засобів наочності для розвитку мислення завжди пов'язане з використанням їх для розвитку мови учнів. Завдання узагальнювати свої спостереження створює потребу висловлювати наслідки своєї розумової діяльності у мовній формі. Особливо велика є роль наочності у розвитку мови при початковому навчанні.

6) Використання різних засобів наочності у навчанні має застосовуватися також з метою здійснення зв'язку теорії з практикою.

7) Наочність у навчанні має бути використана як один із засобів боротьби за міцність знань. Роль чуттєвих сприйнятів у закріпленні знань була встановлена дуже давно. Ще Я. А. Коменський вказував, що «чуттєве наочне сприймання завжди приводить до того, що коли хтось цим шляхом щось засвоїв, то він знатиме це твердо». Тому, писав він, «якщо я хоч раз спробував цукру, хоч раз бачив верблюда, хоч раз чув спів солов'я, хоч раз був у Римі – і оглянув його (тільки уважно), то, звичайно, все це міцно збережеться в пам'яті й не може бути забуто».

8) Різні засоби наочного навчання можуть і повинні бути використані з метою спонукання учнів до навчання.

Деякі з наочних засобів часто викликають інтерес в учнів і сприяють зміцненню в них уваги вже тими безпосередніми враженнями, які вони справляють на них. «Нічим ви не можете так швидко зруйнувати мур, який виділяє дорослу людину від дітей і особливо вчителя від учнів, – писав К. Д. Ушинський, – як показуючи й пояснюючи дітям картинки. Якщо ви входите в клас, від якого важко добитися слова – почніть показувати картинки, і клас заговорить».

Але наочність, що застосовується для спонукання учня до вчення, може бути використана і для здійснення складніших завдань. На наочному матеріалі можна встановлювати зв'язок нового й невідомого з відомим вже учням матеріалом. За допомогою засобів наочного навчання перед учнями можна поставити різні цікаві завдання, які потребують для свого розв'язання знань і стимулюють, таким чином, учнів до набуття цих знань. Нарешті, застосування різних засобів наочного навчання можна використати для зміни ставлення учнів до навчання та більшої мотивації при вивченні навчального матеріалу.

9) Засоби наочного навчання в ряді випадків дають змогу виконувати водночас із завданнями освітнього характеру і завдання естетичного виховання. Це значення наочності базується головню на її емоційному впливі на дітей. Здійснення завдань

естетичного виховання вимагає, щоб засоби наочного навчання відповідаючи освітнім вимогам, у той же час відповідали вимогам художнього оформлення. Особливо успішно при використанні засобів наочного навчання естетичне виховання може здійснюватися під час проведення різних екскурсій, а також при застосуванні як наочних посібників репродукцій художніх картин.

Важливе місце у візуалізації історії належить філателії та філокартії. Філателія – це збирання і вивчення знаків сплати поштових послуг: марок, маркованих конвертів, поштових карток. Філокартія – збирання та вивчення поштових карток.

Пошта починає випускати ці матеріали вже у XIX столітті. На них традиційно поміщено різні зображення. Зараз у світі вже існує гігантська кількість знаків поштової сплати цих типів. Завдяки своїм ілюстраціям марки, конверти та листівки можуть бути корисними на уроці історії в школі як складові наочних посібників. Наприклад, на поштових марках зображено багато різних видатних людей: керівників держав, політичних та громадських діячів, воєначальників, вчених, літераторів, художників, поетів, скульпторів і тощо. Тому марки доцільно використовувати на уроці історії як ілюстрації при вивченні відповідних тем і окремих історичних осіб. Щоб підкреслити значення цих осіб в історії, можна просто згадати про їх зображення на поштових марках певних країн

як визнання їх видатних особистих заслуг. Так, на марках багатьох країн зображено Юрія Гагаріна – людину, яка вперше в історії людства побувала у космосі і проклала іншим зоряний шлях, керівник СРСР, генеральний секретар ЦК КПРС (1964–1982 рр.) Л. Брежнєв, увіковічений на марці Ірану, керманіч Китайської Народної Республіки Мао Цзедун – на марці Албанії, а прем'єр-міністр Великобританії У. Черчилль – на марках Нігеру, Того, Мавританії та деяких інших країн.

На марках можна побачити портрети тих історичних діячів, які хоч і згадуються, протемайже не зображені в звичайній учбовій літературі і тому цікаві учням. (Особливо це стосується закордонних діячів).

Зазвичай марки кожної країни вміщують портрети керівників держав і національних героїв. Так, на марці України вміщено зображення командира УПА Р. Шухевича, щодо якого існують неоднозначні судження як в нашій країні, так і поза її межами. На марках СРСР були портрети Жданова, Кірова, Щербакова, Куйбишева. Ці зображення на марках доцільно демонструвати перед закінченням уроку під час закріплення вивченого матеріалу. Марки можна використовувати і при перевірці знань учнів, особливо це цікаво робити на різних позаурочних заходах; олімпіадах, вікторинах, конкурсах, гурткових заняттях. Тут учні мають швидко знайти на марках портрет

історичного діяча із серії запропонованих їм поштових знаків. При цьому особливих складнощів зазнають учні, розглядаючи колекції зарубіжних марок, присвячених історії інших країн. Втім, в багатьох випадках учні не можуть назвати зображену на марці особистість, повідомити про причину появи цієї людини на марці відповідної країни, розповісти про цього історичного діяча і вказати на його значення в історії конкретної країни. Ось приклади таких питань: *«Чому на марках багатьох країн Африки є зображення А. Лінкольна?»*; *«Чому на марках держав Східної Європи був зображений керівник СРСР Й. Сталін?»*; *«Яка роль цих людей в історії та розвитку даних країн?»*.

Складання розповідей про осіб, зображених на марках, часом вимагає досить серйозної наукової роботи та вивчення спеціальної літератури. Тому ця робота потребує значних інтелектуальних зусиль і не завжди призводить до визначеного результату. В зв'язку з цим, розгляд і вивчення марок можуть бути рекомендовані насамперед для занять історичного гуртка. Наприклад, цікавою є робота по розшуку матеріалів про Героїв Радянського Союзу, які зображені на марках СРСР.

Застосування філателістичних матеріалів може бути корисним і при оформленні історичних стінних газет, спеціальних тематичних кутків, виставок під час проведення предметних тижнів, декад, свят тощо. На марках багатьох держав

Азії, Африки, Америки є зображення керівників цих країн, голів урядів, монархів, президентів, що малознайомі або зовсім невідомі малолітнім школярам, які спеціально не вивчають історії цих країн. Тому вчителю слід спеціально підбирати марки для роботи, користуючись навчальною шкільною програмою, матеріалами звичайних підручників і масової навчальної літератури, яка може бути доступною школярам. Особливо це стосується зарубіжних марок. Тут більш підходять марки розвинених країн Західної Європи, сусідніх країн Східної Європи, великих країн Азії, США, історія яких включена для вивчення в навчальні шкільні програми. Також, як свідчить практика, викликають у учнів зацікавленість марки, які були знаками поштової сплати в державах, що існували раніше, але потім зникли з політичної карти світу, зокрема Югославії, Чехословаччини, Німецької Демократичної Республіки, Народно-демократичної Республіки Південний Ємен, Південного В'єтнаму, Європейських колоній в Азії та Африці, їх існування було зв'язано з відповідними історичними подіями. Згадка про ці держави, показ їх марок є корисними для розширення знань учнів про навколишній світ. Можна запропонувати окремим учням зробити повідомлення про історію виникнення та зникнення тієї держави, марки якої існують. До цієї категорії державних утворень або територій належать спірні в

міжнародних відносинах, напівсамостійні, невизнані або навіть підопічні території, наприклад: Саар, Данціг, Маньчжоу Го, Східна Сілезія, Абхазія, Бадахшан, Окінава (Рюкю) та інші. Ці землі завжди пов'язані з міжнародними конфліктами, складними відносинами між державами в ХХ столітті, тому цікаві в історії.

Крім портретів, на марках ще можна побачити герби держав, знаки пошани, нагороди, видатні пам'ятки, емблеми, символи суспільного життя. В кінці ХХ століття на марках частіше стали з'являтися багатокольорові репродукції картин відомих художників. Почали випускатися спеціальні блоки та серії поштових художніх мініатюр. Усе це може бути використано на уроці як допоміжний оригінальний ілюстративний матеріал.

Особливо різноманітні суспільні та історичні сюжети містилися на марках СРСР. На радянських марках є зображення орденів, літаків, великих електростанцій, станцій метро, космічних кораблів і космонавтів, видатних людей не тільки СРСР, але і інших країн, особливо діячів науки і культури, літераторів, їх бажано знати школярам. Марки СРСР є корисними при вивченні тем революції в Росії, Громадянської, Вітчизняної воєн, індустріалізації, розвитку СРСР у другій половині ХХ століття.

Подібні до марок є *марковані ілюстровані конверти*. Вони більш зручні для демонстрації в класі, ніж малі за розмірами поштові марки, мають значні розміри. Можна робити ксерокопії зображень і написів на конвертах, особливо це необхідно для старих їх випусків. Дуже цінні для істориків випуски конвертів до 1941 року. Там розміщувались агітаційні написи і матеріали, ця інформація була присутня на конвертах, переважно до середини 1930-х років, потім конверти стали випускатися більш одноманітні. Така «соціальна реклама» дає гарне уявлення про суспільний побут того часу, Зокрема, на конвертах радянських часів містилися заклики достроково виконати п'ятирічні плани, боротися за колективізацію, берегти врожай, знищувати гризунів-шкідників, ліквідувати неграмотність, займатися спортом, здавати вторинну сировину, зміцнювати оборону країни тощо. Також рекламувалася авіація, технічна творчість, здоровий побут, гігієна, заклиалося підтримувати масові громадські організації. Дізнатися про ці масові організації та рухи на прикладі подібних конвертів є вельми цікавим для сучасних учнів. У другій половині XX століття на конвертах вміщалися зображення визначних будівель, пам'яток багатьох міст СРСР, промислових об'єктів, зокрема Дніпрогесу, а також портрети героїв Великої Вітчизняної війни та воєначальників, діячів науки та культури. Крім того, випускалися

ще святкові конверти, які зараз майже не відомі школярам. На конвертах також знайшли відображення теми війни, сільського господарства, промисловості, історії окремих міст, освіти. Загалом, конверти можна використовувати так, як і поштові марки, зокрема при вивченні тем економічного та культурного розвитку СРСР, воєнної тематики XX століття. Про випуски поштових марок і конвертів можна довідатись в спеціальних каталогах та філателістичних журналах. Крім марок і конвертів, є ще поштові листівки, які випускалися різними видавництвами і не перебували на централізованому обліку у каталогах. В СРСР найбільша колекція поштових листівок налічувала 690 тис. екземплярів; в публічній бібліотеці Москви зберігається 300 тис. одиниць цієї продукції. Листівки і картки мають самостійну пізнавальну цінність. Вони агітаційні, художні, святкові. В кінці XIX – на початку XX століття видавалися фотографічні листівки з видами, ландшафтами міст, не тільки великих, але й малих, повітових. На початку XX століття в світі вже пересилалося до 2,8 мільярдів листівок і карток. Такі листівки є дуже цінним матеріалом в краєзнавчій роботі при відтворенні вже зниклих краєвидів минулого, старих будівель, пам'ятників, яких вже немає. Видавалися фото-листівки – портрети людей, побутових сцен з життя міст, портрети діячів культури. Ці листівки є

важливим джерелом в пізнанні деяких епох; наприклад, на листівках є зображення подій і дійових осіб російсько-японської війни, революцій 1905–1907 й 1917 рр. До 1934 року видавалися листівки агітаційного характеру, їх тематика була подібна до тем, зображених на поштових конвертах, з'явилися й сатиричні листівки з критикою негативних явищ того часу у побуті і громадському житті. Випускалися навіть листівки з нотами популярних під час війни мелодій, зокрема «Солдатського вальсу», пісні «Грай, мій баян», а також картки–статистичні таблиці розвитку господарства для вивчення економіки в 1930–1931 роках. З 1971 року випускалися листівки на історичну тематику, серії героїв праці, воєн, революцій, освоєння космосу тощо, з другої половини ХХ століття почався випуск серії репродукцій картин відомих художників із музеїв СРСР, а також оригінальні мальовані художні листівки. Усе це доцільно використовувати при вивченні відповідних тем, при закріпленні викладеного матеріалу, передусім як ілюстрації. Бажано мати серії однотипних листівок і роздавати їх по рядах, тоді їх вивчення відбуватиметься протягом короткого часу (3–5 хвилин). У чисельних аудиторіях доцільно демонструвати листівки з допомогою технічних засобів, проекторів, епідіаскопів. Тримаять для показу поштові картки на листах твердого картону з прорізами, куди вставляють чотири

краї листівки. Для рідкісних, старих листівок непогано було б робити ксерокопії їх зображень. Багато ілюстрацій, що містяться в науково-популярних виданнях, навчальних посібниках і підручниках, було зроблено зі старих поштових листівок. Учні сприймають поштові марки, старі листівки, конверти, як матеріальні джерела минулої епохи. Деякі школярі збирають колекції цих матеріалів. Захоплення їх філателією та філокартією корисно використовувати для занять історією – індивідуально доручати їм підібрати відповідні матеріали з їх колекцій і на їх підставі зробити повідомлення в класі. Це допоможе зробити викладання історії більш різноманітним і живим, підвищити інтерес до предмета.

Після розпаду СРСР почався новий період в історії української філателії. Але не відразу українські філателісти отримали якісний філателістичний матеріал. До 1992 р. тривав період хаосу і невизначеності. Спроби художників запропонувати керівництву Укрпошти програму випуску вітчизняних марок ігнорувалися. Галопуюча інфляція вносила свою лепту у хаос: з'явилася проблема з відображенням номіналів, які змінювалися мало не щомісяця. В таких умовах було не до стабільного якісного друку. Місцеві відділки пошти на власний розсуд виходили зі складних ситуацій і пропонували покупцям сплачувати за примітивні *провізори* (позначки з назвою населеного пункту або просто штампика з номіналами) або

наддруки на марках СРСР. Настав час любителів такого сирого філателістичного матеріалу. З-за кордону до колекціонерів України йшли запити: чому Україна не випускає марки масовими тиражами? Натомість повним ходом розпочалася торгівля провізоріями на конвертах та наддруками на стандартних поштових марках СРСР. Це, природно, спонукало до чисельних підробок, що виготовлялися і на примітивних друкарських машинках, і на лазерних принтерах, і навіть на різографах. Наддруки винахідливо виготовлялися і в Києві, і в інших регіонах України. Якщо на початку все сприймалося зарубіжними колекціонерами за чисту монету, то згодом усім стало зрозуміло, що цей вал новоробів і підробок треба і можна зупинити лише якісним друком від імені держави. Проте талановиті автори наддруків внесли свій внесок в рекламу нової держави по всьому світу. Наддруки відображали всю гамму української історії: такі перші фальшиві наддруки на марках СРСР, як «Ватажки народних повстань», «Гетьмани України», різноманітні серії про флору і фауну України навіть увійшли у провідні світові каталоги. Наддруки (фальшиві і справжні) тимчасово заповнили філателістичний вакуум в Україні і навіть заохотили світову філателію до їх колекціонування. З виходом перших справжніх українських марок інтерес до наддруків і всіляких саморобних ерзац-марок підпільних

«новодрукарів» упав, і цей бізнес зійшов нанівець.

Звернімося до історії. Перші справжні українські поштові марки (будучи третім за важливістю символом державності після герба і грошових знаків) з'явилися у 1917 році. Нинішні науковці стверджують, що при ґрунтовному аналізі вочевидь алегоричних малюнків вже тоді розпізнається головне – прояв національного колориту. Для прикладу візьмемо тридцятишовову купюру Г. Нарбута (Центральна Рада, вирішуючи нестачу дрібних грошей, прийняла Закон «Про грошові одиниці...», чим задекларувала в обіг марки-гроші). Автор, зобразивши профіль дівчини у вінку з польових квітів і колосків пшениці (традиційна національна дівоча прикраса), підштовхнув до порівняння з молодою країною, яка щойно проголосила суверенітет. І хоч цей малюнок насправді став хрестоматійним, та істинно народним образом-символом Української весни, втіленням жіночого початку молодої країни (а згодом увінчав і титульний бік банкноти УНР номіналом 500 гривень), його спорідненість із первістками Великої Британії та Кіпру, відповідно з класичними профілями королеви Вікторії в імперській короні, очевидна. Проте українських митців роботи Нарбута й досі надихають. *«Звернутися хоча б до перших ювілейних сучасних українських марок, - коментує художник Юрій Логвин, – до 1992 року, коли з'явилася марка «500*

років українського козацтва», Україна не мала своєї поштової марки, хоча й була членом ООН. Це ж нонсенс. Однак, пригадується, художник Василь Дворик, прагнучи виправити ситуацію, узяв від двадцятишашкової марки Нарбута голову дівчини-українки у віночку, оздобивши її своїм дизайном...» Ця марка була схожа на марку УНР Г. Нарбута і своєрідно демонструвала тяглість української державотворницької традиції.

Зі створенням потужного видавництва «Марка України» почалося масове виготовлення високоякісного філателістичного матеріалу, і зараз Україна посідає почесне місце серед світових філателістичних гігантів. Українські марки не раз ставали переможцями конкурсів на кращу марку. Сучасна українська філателія – великий резерв заохочення учнів до вивчення історії країни. Використання новітнього філателістичного матеріалу на уроках історії, без сумніву, викличе неабиякий інтерес учнів до предмету викладання.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що наочність, зокрема філателістичний та філакортичний матеріал значно розширюють можливості вчителя під час проведення не тільки

навчальних занять, а й різноманітних заходів виховного характеру. Але ефективність використання наочності буде підвищена тільки за умови, що урок або виховний захід буде побудований методично правильно, а викладач матиме певні навички роботи. Використання філателістичного матеріалу як наочності значно поживає навчальний процес, економить навчальний час, позбавляє від перевтоми, сприяє формуванню навичок і вмінь учнів.

Джерела та література

1. Гусев А. Наддруки і марки України нової доби/А.Гусев //Історія в школі.– 2008.–№7–8.
2. Кметь В. Використання пізнавальних завдань у навчанні історії. Теоретично-прикладний аспект /В. Кметь// Історія України.– 2005.– №46.
3. Ксьондз Т. Проблемне навчання як засіб формування культури історичного мислення/Т.Ксьондз// Історія України. – 2005. – №43.
4. Мамонов Г. Філотелія і Філокартія у викладанні історії /Г.Мамонов//Історія в школі. – 2008. – № 7–8.
5. Мамонов Г. Нестандартна наочність з історії/Г. Мамонов // Історія України. – 2013. – №20.

В статье рассмотрены особенности и преимущества использования филателистических материалов на уроках истории как наглядности. Освещены актуальность и целесообразность использования на уроках наглядных методов обучения.

Ключевые слова: наглядность, филателия, филокартия.

Гузик Н. В. – директор Авторської школи М. П. Гузика

РОЗВИТОК ЗАДАТКІВ ВЕДУЧОГО ПРИРОДНОГО ТАЛАНТУ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ КОМБІНОВАНОЇ СИСТЕМИ М. П. ГУЗИКА

На сучасному етапі розвитку вітчизняної і світової освіти найбільш актуальною проблемою є заміна старого єдиного для всіх змісту академічного навчання на новий, орієнтований на потреби особистісного розвитку дитини у контексті забезпечення її природного таланту необхідними умовами і відповідними видами діяльності, що зумовлюють його динамічний розвиток.

З огляду на цю педагогічну проблему колектив Авторської школи М. П. Гузика розробив і перевіряв на практиці відповідні підходи до визначення тих найголовніших складових дидактичного дійства, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес, а саме його мету, зміст, технологію навчання, розвитку і виховання учнів та кінцеві продукти учіння.

Суть цих підходів полягає у підпорядкуванні даних складових особливим типам природних ключових задатків таланту дитини, які за належних умов їх розвитку згодом переростають у той чи інший конкретний його вид, що стає інструментом, за допомогою якого особистість виконує своє життєве призначення, відповідно до замислу Божого.

В процесі нашого 20-ти річного дослідження ми виділили сім базових типів природних ключових задатків ведучого таланту, в межах яких можна сформулювати відповідні види конкретних талантів, якщо спеціально підпорядкувати шкільну освіту учня на їх своєчасне виявлення, повну реалізацію у процесі навчання, розвитку і виховання, а також ефективно постійне удосконалення таланту у повсякденній навчально-виховній діяльності.

Серед цих типів природних ключових задатків ведучого таланту, характерних для дітей 5-6-річного віку, ми виділили наступні:

1. Академічний тип (він притаманний приблизно 4% дітей)
2. Художньо-естетичний (виявляється у 62-65% молодших школярів)
3. Спортивний (моторний) (характеризує приблизно 0,1% дітей)
4. Ремісничий (ним володіють біля 22% дітей 5-7-річного віку)
5. Перспективно-стратегічний (біля 1% молодших школярів виявляють цей тип задатків таланту)

6. Соціальний (2-3% учнів володіють задатками цього типу таланту)
7. Інтуїтивний (духовний)(до 0,01% дітей виявляють задатки даного таланту).

Саме ці сім типів природних ключових задатків ведучого таланту можуть слугувати для педагогів тими справжніми орієнтирами, у відповідності з якими розробляється мета, змісти, відповідні варіанти педагогічних технологій відносно конкретного учня.

Крім цього на експериментальній базі Авторської школи М. П. Гузика були розроблені адекватні підходи до вирішення тих проблем, які виникають у реальному навчанні дитини. Зазвичай від неї вимагається традиційне засвоєння академічних державних стандартів, а не реалізація на практиці і розвиток того унікального поєднання типів природних ключових задатків ведучого таланту, які притаманні кожній людині, тому що такий розвиток призводить до формування на його основі конкретних видів таланту дитини. Іншими словами, ми, як колектив вчителів, знайшли відповідь на головне запитання вчителя, як, наприклад, одночасно навчати учня грати на скрипці і вирішувати, скажімо, складні математичні задачі і вправи згідно з держстандартом. Суть даного підходу полягає у зміні змістовних акцентів процесу навчання, а саме:

– за цих умов генеральною метою і відповідним їй змістом навчання є розвиток і виховання музичних здібностей дитини. Математичні же знання і уміння виконують роль, так би мовити, тієї інтелектуальної вихідної сировини, яка буде перероблятися у кінцевий інтелектуальний товар або послугу за допомогою музичного таланту дитини. Отже, академічні предмети для дітей, які не мають академічного таланту, а інший, використовуються для реалізації тут і тепер для розвитку таланту, а не як звикла кінцева мета.

Для практичної реалізації нами були розроблені відповідні переліки тих провідних ознак особистості, за якими можна визначити той конкретний тип природних ключових задатків ведучого таланту, який притаманний дитині. В основі їх лежать певні психологічні відмінності дітей з різними типами, а головне – характер тієї діяльності, до якої вони природно самі прагнуть у процесі їх навчання.

В наших науково-практичних дослідженнях було зроблено перелік тих найголовніших напрямків і видів діяльності, які потрібно використовувати у такому навчально-виховному процесі, який зорієнтований на інтеграцію академічного змісту навчання з тим конкретним видом діяльності, в процесі якої ефективно застосовується і розвивається відповідний тип природного ведучого таланту, а також формується його адекватний

вид. Ці перевірені на практиці підходи до проектування конкретної навчально-виховної діяльності учня на уроці дають в руки вчителю той перелік видів навчальної праці, які постійно впливають на його гармонійний розвиток і виховання.

Реалізація такої системи до визначення усіх компонентів шкільної освіти (мета, зміст, кінцеві продукти навчання, технологічне забезпечення процесу) відкриває для педагогічної науки і практики нові конкретні напрямки у розумінні, забезпеченні і відслідковуванні того стратегічного напрямку сучасної шкільної освіти, який визначений як особистісно орієнтований, компетентнісний підхід. У цьому напрямку педагогічним колективом Авторської школи М. П. Гузика було зроблено наступне:

- визначено і предметно конкретизовано відносно усіх аспектів організації шкільного навчання поняття ключові природні задатки ведучого таланту, що дає можливість зрозуміти, що саме відноситься до такого типу освіти, який має назву «особистісно орієнтований»;

- відпрацьовані найголовніші методологічні засади нового напрямку у формуванні орієнтованого змісту шкільної освіти, сконцентрованого на інтеграцію її навчальної, розвивальної і виховної складових з таким його процесуально-діяльнісним компонентом, який забезпечує реалізацію визначених

від природи дитини домінуючих ключових типів і видів ведучого таланту;

- відпрацьовані можливі варіанти змістів учіння школяра, в процесі яких відбувається своєчасне визрівання, ефективна реалізація і динамічний розвиток природододільних типів природних ключових задатків таланту і їх послідовна диференціація у відповідний вид ведучого таланту дитини;

- окреслені окремі версії кінцевих продуктів учіння школяра, які розширюють можливості процесу формування і академічної, і продуктивної його компетентності, що загалом піднімає на більш високий рівень можливості школи у справі підготовки учнів до самостійного життя;

- визначені конкретні напрямки, можливості та межі створення персоніфікованого розширеного педагогічного середовища, в якому існує свобода вибору мети, змісту, персонального навчально-пізнавального стилю та кінцевих результатів освітнього процесу.

Науковий ефект цих педагогічних інновацій полягає ще і в тому, що вони піднімають на новий щабель свого розвитку ті освітні педагогічні технологічні винаходи, які базуються на диференційованому навчанні, включаючи так зване профільне і індивідуалізоване навчання. До них, насамперед, потрібно віднести Комбіновану систему М. П. Гузика, зміст і технологія навчання за якою

видозмінюється у відповідності з ієрархією тих складових, з яких формується система будь-якої інформації.

Суттєвим логічним доповненням до такої системи визначення змісту та інших компонентів процесу навчання є те, що на заключному етапі удосконалення мотиваційного розвитку процесу навчання дитини пропонуються нові інтегративні змісти учіння, в яких їх академічний досвід стає тим надійним засобом, володіючи яким вони стають спроможними вчасно виявити, реалізувати на повну потужність і динамічно розвинути свій природний ведучий таланти. З позиції ефективності цих нововведень у реальний процес навчання, розвитку і виховання школярів можна стверджувати, що саме імплантація суто академічної теоретичної і практичної інформації у ті логічні схеми, які формуються в корі головного мозку дитини, завдячуючи реалізації її природних ключових задатків, надає звичайному шкільному навчанню справжній, усвідомлений життєво необхідний смисл.

Суттєвим доповненням до Комбінованої системи М. П. Гузика є те, що за умов розширення пізнавальної діяльності учня у сферу його конкретного природного таланту стають зрозумілими, які види трансформації, створенів корі головного мозку учня, можна і необхідно здійснювати, щоб ефективно розкрити ті його

надпредметні і діяльнісно-процесуальні компетентності, які мають для нього важливе значення з позиції знаходження правильного свого місця у житті.

З цього приводу ми запропонували створювати персоніфіковані програми учіння на рівні трансформації і імплікації за таким алгоритмом:

- найелементарніший рівень програм «А», «В», «С» (відтворювальний рівень) трансформується у репродукцію уже набутих знань, умінь та навичок, які має учень у сфері реалізації тих типів природних ключових задатків ведучого таланту, які йому притаманні;

- наступний за ним рівень (усвідомлений рівень) володіння предметною інформацією трансформується в такі конкретні виконавські процедури, пов'язані з домінуючим типом природних ключових задатків ведучого таланту, які дозволяють дитині виокремити ті з них, які найкраще корелюються з тим видом ведучого таланту, який уже почав диференціюватись з відповідних типів ключових задатків.

Персоніфіковані програми цього рівня дають можливість своєчасно підтримати ті розумові і діяльнісно-операційні процеси, які забезпечують послідовне визрівання конкретного виду ведучого таланту дитини.

- третій рівень програм «А», «В», «С» – (операційно-

тренінговий) володіння академічними знаннями, уміннями та навичками поєднується з такими видами продуктивної діяльності, які дозволяють розширити діапазон застосування конкретного таланту у тих видах діяльності, які пов'язані з засвоєнням найбільшої кількості операційних умінь, та умінням творчо застосовувати свій талант у інтелектуальній сфері. Це створює сприятливі можливості для активної реалізації розумового потенціалу дитини безпосередньо у тих сферах, які пов'язані з організацією процесів шкільного навчання;

- четвертий (найвищий) змістовний рівень персоніфікованих програм «А», «В», «С» пов'язані з трансформаційними процесами в галузі тих знань, умінь та навичок, які об'єднують інтегровані предметні і операційно-діяльнісні логічні схеми в єдині надпредметні розумові схем. Таким чином цей рівень складається з таких завдань, задач та інших дій, які забезпечують широке застосування ведучого таланту дитини у тих сферах, які виходять за межі шкільних програм та звичайних шкільних проблем.

На цьому рівні процес персоніфікованого учіння за Комбінованою системою М. П. Гузика конкретизується відповідно до тієї сфери продуктивної діяльності, якій дитина віддає перевагу і яка забезпечує позитивне сприйняття оточуючими людьми її таланту.

Завдячуючи такому, розробленому нами, чотирьохкомпонентному змісту програм учіння дитини, на навчальних заняттях вчителів вдається постійно і послідовно використовувати той її пізнавальний, діяльнісний і розвивально-виховний потенціал, який сформувався у неї в даний час систематичного здобуття середньої загальної освіти. Крім цього дуже важливим є те, що такі програми є слушною альтернативою до традиційних відтворювальних суто академічних вимог до кінцевих знань, умінь та навичок.

В авторській інтерпретації дані персоніфіковані програми не відкидають академічні знання, а розвивають їх далі, розкриваючи неосяжні можливості їх ефективного використання для засвоєння більш значущих і корисних життєвих умінь та навичок.

Розвиваючись у руслі Комбінованої системи М. П. Гузика і суттєво удосконалюючи її, нами було знайдене в ній те природне і високо ефективне місце, в якому найкращим чином на практиці реалізуються інтегровані програми, націлені на своєчасне виявлення, ефективне використання і динамічний розвиток природних ключових задатків ведучого таланту.

Програми з таким змістом найбільш природно можуть бути реалізовані на двох останніх етапах заняття з індивідуального

опрацювання блоку навчальної інформації, а саме під час внутрішньопредметного і міжпредметного узагальнення і систематизації знань, умінь та навичок учнів. Вони також є доцільними на етапі проведення підсумкового моніторингу рівня персональних досягнень учнів у навчанні, розвитку і вихованні. Практичне втілення такого підходу до застосування таких інтегрованих програм учіння показало високу ефективність цього нововведення у змісті шкільної освіти.

Значне змістовне збагачення Комбінованої системи М. П. Гузика тими видами програм учіння, які побудовані на семи типах природних ключових задатків ведучого таланту, дозволило віднайти нові високоефективні можливості в шкільній освіті, які реалізуються за рахунок:

- застосування особливих персоніфікованих програм «А», «В», «С», в яких академічні диференційовані змісти інтегруються з тими видами діяльності учня, в яких найкращим чином реалізується і розвивається його природний талант;

- введення в процес учіння таких форм і способів діяльності, в яких дитина набуває досвід з ефективного використання власного таланту для задоволення конкретних потреб людей і власних творчих амбіцій;

- надання учневі повного права вільно вибирати для себе вид навчально-пізнавальної діяльності, її зміст, темп, кінцевий продукт

власної творчої діяльності і сферу його практичного використання споживачем;

- забезпечення учнів чіткими критеріями, правилами самоконтролю та самооцінки за процесами їх навчання, творчого зростання і власної ефективності як виробника корисних для людей речей і послуг;

- чіткого розмежування змісту роботи, зобов'язань і компетенцій між суб'єктами навчально-виховної роботи – учнями і їх вчителями – відповідно з природними цілями їх партнерської освітньої діяльності в такий спосіб, коли учні самі себе навчають та розвивають, а вчителі їм в цьому допомагають.

Завдячуючи цьому, у повній мірі реалізується як сама дитина, так і її вчитель, не створюючи перепони і конфлікти один одному.

Для кращого розуміння наших інноваційних підходів до навчання, розвитку і виховання школярів, відповідно задаткам їх ведучого природного таланту, пропонуємо ознайомитись з однією із версій персоніфікованих програм учіння.

Дані програми розраховані на реалізацію тих видів задатків ведучого таланту, які характеризували учнів 9-х класів Авторської школи М. П. Гузика (2013–2014 навчальний рік).

Джерела та література

1. Бабанський Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.

2. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – №1. – С. 57 – 70
3. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя : Просвіта, 2000 . – 159 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посіб. – К. : УЗМН, 1998. – 204 с.
5. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта // Психологія мышлення. – М., 1965, – С. 433 –456
6. Гузик М. П. Особистісно орієнтована дидактична система загальноосвітньої школи // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина І. – Харків : «ОВС», 2002. – С. 393 –410
7. Гузик М. П. Як не втратити таланти? Технологія навчання обдарованих. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №2, – С. 26 –52
8. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование. Перевод с англ., предисловие Г. А. Балла. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.
9. Петти Дж. Современное обучение. Практическое руководство. – М. : Ломоносовъ, 2010. – 624 с.
10. Якиманская И. С. Технологии личностно-ориентированного образования. – М. : Сентябрь, 2000. – 110 с.

Додатки до статті.

Тема заняття:
«Наддніпрянська Україна в кінці XVIII– першій половині XIX ст.»

Девіз заняття: «Праця – основа добробуту людини і суспільства» (К.Д.Ушинський).

1. Комплексні програми для тих, хто має хист до історії, географії, креслення та картографії.

Проект 1. «Історико-географічний комплекс “Природні зони та адміністративно-територіальний устрій українських земель у складі Російської імперії (кінець XVIII – перша половина XIX століття). Початок розвитку капіталізму в Україні.

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість кінцевої продукції – 100 грн.).

1.1. Виготовить історико-географічний атлас (формат А-3), який складається з наступних карт:
Фізична карта Наддніпрянської України (кінець XVIII – перша половина XIX століття).

Адміністративно-економічна карта Наддніпрянської України (кінець XVIII – перша половина XIX століття).

Наддніпрянська Україна в системі міжнародних відносин першої половини XIX ст.

Економічні центри тієї частини України, яка входила до складу Російської імперії наприкінці XVIII століття.

Розвиток капіталізму в економіці Наддніпрянської України в першій половині XIX століття.

Вимоги до кінцевого продукту.

Карта 1. На карті мають бути відмічені природні зони та корисні копалини України. До неї додається короткий опис природних зон та корисних копалин (Формат додатку А-4).

Опис здійснюється печатним шрифтом. (Заголовки виконуються шрифтом 18; загальний текст – 14. Найбільш суттєва інформація виділяється жирним шрифтом).

Карта 2. На карті мають бути нанесені :

1. Міжнародні кордони України.
2. Кордони і назви губерній.
3. Кордони і назви генерал-губернаторств.

4. Територіальні надбання Російської імперії від:

4.1. Польщі.

4.2. Османської імперії.

4.3. Окупації інших земель Російською імперією у 1809 – 1815 рр.

5. Українські етнічні кордони.

6. Сучасні кордони України.

До карти додається:

Опис адміністративно-територіального устрою та регіонального поділу українських земель у складі Російської імперії.

Карта 3. На карту наносяться:

- кордони театру російсько-турецьких воєн першої половини XIX ст.

- кордони театру російсько-французької війни 1812 р.

- території, які відійшли до Росії згідно з договорами 1812 р., 1829 р.

- території розташування Азовського козацтва.

До карти додаються короткі описи за темами:

“Україна в російсько-турецькій війні 1806 – 1812 рр.”.

“Україна в російсько-французькій війні 1812 р.”.

“Місце України в російсько-турецькій війні 1828– 1829 рр.”.

(Опис здійснити за матеріалами підручника.)

Карта 4. На карту наносяться:

- кордони сучасної України;
- землі, які ввійшли до складу Російської імперії в другій половині XVIII ст.;
- території, які входили до складу Австрії;
- торговельні шляхи, що проходили через Україну;
- місця головних ярмарків;
- місця розташування текстильних мануфактур;
- місця розташування військових поселень.

До карти додаються короткі описи за темами:

“Стан поміщицьких господарств України наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст.” (кризові явища);

“Занепад поміщицьких маєтків”;

“Військові поселення України”.

(Опис здійснити за матеріалами підручника.).

Карта 5. На карту наносяться:

- кордони сучасної України;
- райони виробництва зерна на продаж;
- райони, де була розповсюджена панщина;
- найголовніші ярмарки;
- промислові підприємства та форми праці на них;
- міста, де була розташована металургійні підприємства;

- міста, де були розташовані підприємства, що виробляли цукор;

- міста, де були розташовані текстильні фабрики;

- міста, де були відкриті вугільні шахти;

- міста, де були відкриті університети;

- нові порти.

До карти додаються короткі описи за темами:

“Селянські промисли”;

“Початок промислового перевороту в Україні”;

“Зростання міст. Виникнення нових портів”;

“Стан внутрішньої та зовнішньої торгівлі”. (Описи здійснити за матеріалами підручника).

Проект 2.Історико-географічний комплекс: “Населення України: етнічний склад та чисельність” (кінець XVIII – початок XIX століття).

Проектне завдання. (Орієнтовна вартість кінцевої продукції – 75 грн.)

2.1. Створіть історико-географічний **довідник**, який складається з таких розділів:

2.1.1. Географічна карта: *“Місця найбільш компактного проживання домінуючих етносів в Україні кінця XVIII – початку XIX століття”.*

2.1.2. Чисельність населення і його етнічний склад (демографічний аналіз).

2.1.3. Українці в складі Російської імперії (соціально-політичний аналіз).

Вимоги до проекту.

1. Довідник повинен мати вигляд брошури, надрукованої на комп'ютері. Обсяг довідника 10 - 15 аркушів на форматі паперу 1/2 А-4.

2. Розмір шрифту – 14; заголовків – 16.

3. Діаграми і схеми повинні бути винесені у додаток.

4. Карта виконується на папері формату А-4. В ній мають бути відображені дані про:

4.1. Регіони України (Лівобережжя, Правобережжя, Південь України).

4.2. Чисельність етнічних українців та їх відсоток від загальної кількості населення (за відповідними регіонами).

4.3. Чисельність представників інших національностей (за регіонами України і місць компактного проживання).

II. Комплексні програми для тих, хто має хист до історії, літератури, англійської (німецької, французької, іспанської) мови, комп'ютерної верстки текстів і зображень, образотворчого мистецтва та педагогіки.

Проект 1. “Наддніпрянська Україна – театр воєн, які вела

Росія з Туреччиною та Францією на початку XIX століття”.

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість кінцевого продукту 120 грн.).

1.1. Створіть демонстраційні опорні конспекти для кабінету історії за наступними темами:

1.1.1. “Україна в ході першої російсько-турецької війни (1806-1812pp.)”;

1.1.2. “Україна в ході другої російсько-турецької війни (1828-1829pp.)”;

1.1.3. “Україна в російсько-французькій війні (1812р.)”.

Вимоги до кінцевого продукту.

1. Опорні конспекти мають мати наступну змістовну структуру:

1.1. Причини війни.

1.2. Воєнні інтереси та плани воюючих сторін.

1.3. Театр воєнних дій. Участь українців у війні.

1.4. Сили, які були задіяні у війні та видатні воєначальники.

1.5. Хід війни. Результати.

1.6. Наслідки війни.

2. Опорні конспекти повинні бути ілюстрованими (карти, схеми, портрети видатних політичних і військових діячів).

3. Опорні конспекти повинні бути викладені у словесній формі. (Речення мають бути лаконічними) та у формі асоціативних сигналів.

4. До опорного конспекту повинно додаватись:

4.1. Коротке резюме українською та однією з іноземних мов.

4.2. Список використаної літератури.

4.3. Рецензія вчителя історії та прийомний акт роботи, підписаний директором школи, учителем, який приймає роботу до використання на уроках історії та виконавцями проекту.

Проектне завдання 2. (Орієнтовна вартість кінцевого продукту **150 грн.**).

1.1. Створіть програму фронтального опрацювання блоку навчальної інформації за темою **“Наддніпрянська Україна в системі міжнародних відносин у XVIII – першій половині XIX століття”**.

Вимоги до кінцевого продукту:

1. Програма має відповідати змісту опорного конспекту за даною темою.

2. Послідовність завдань повинна відображати наступну стратегію опрацювання учнями даної теми:

2.1. Завдання, які забезпечують засвоєння наукових понять, термінів, дат, географічних назв, назв відповідних історичних явищ та прізвищ їх учасників.

2.2. Завдання, які забезпечують засвоєння окремих частин (параграфів) навчальної інформації.

2.3. Завдання, які забезпечують засвоєння причинно-наслідкових та ієрархічних зв'язків, які існують між окремими частинами (класами) інформації.

2.4. Завдання, які забезпечують усвідомлення інформації в системному вигляді.

2.5. Завдання, за допомогою яких можна виявити факт повного засвоєння та усвідомлення учнями даного блоку навчальної інформації. До кожної групи завдань потрібно зробити посилання на відповідні інформаційні джерела і вказати номери тих сторінок, де викладена ця інформація.

3. Програми мають бути надруковані на ком'ютері (шрифт 14) і збрушуровані.

4. В додатках до програми мають бути короткі відповіді до всіх її завдань.

Проектне завдання 3. Створіть альбом **“Видатні полководці російсько-французької війни 1812 р.”** (Орієнтовна вартість кінцевого продукту **150 грн.**).

Вимоги до альбому:

1. Копії портретів полководців повинні бути намальовані самими учнями.

2. Портретні роботи виконуються в стилі графіки на аркуші паперу розміром ½ А-4.

3. До галереї портретів додається короткий біографічний опис, включаючи ті справи і подвиги, які здійснив герой під час війни.

4. До кожного біографічного опису додається коротке резюме під назвою **“Герой війни 1812 р ...”** (вказується ім'я та прізвище, дата народження і смерті). Резюме викладається українською та однією з іноземних мов.

5. Опис здійснюється на окремих вкладках до альбому на папері формату $\frac{1}{2}$ А-4.

III. Комплексні програми для тих, хто має хист до історії, землеробства, столярної справи, фотографування та народних співів.

Проект 1. Занепад кріпосницьких відносин в Україні наприкінці XVIII – у першій половині XIX століття”.

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість кінцевого продукту 175 грн.).

1.1. Створіть дидактичний комплекс для забезпечення навчально-виховного процесу на уроках розбору матеріалу блоку навчальної інформації за Комбінованою системою М. П. Гузика.

До складу дидактичного комплексу внесіть:

1.1.1. Опорний конспект за темою: “Занепад кріпосницьких відносин в Україні наприкінці XVIII – першій половині XIX століття”.

1.1.2. Фотоальбом за темою: “Залишки патріархальної України на теренах сьогодення” (сільські будівлі, сільськогосподарський реманент, побутові предмети і т.інш.).

1.1.3. Зменшені копії традиційних знарядь обробітку землі (дерев’яні граблі, ціпи, вила з залізними зубами, дерев’яні трійчаки, лопати для віяння зерна тощо), створені саморучно.

1.1.4. Тексти старовинних українських пісень, в яких замальовується буття українців у період кріпаччини. (Вивчіть напам’ять одну – дві з них та виконайте їх на захисті даного проекту).

1.1.5. Аналітичну статтю за темою “Яким чином оброблялась земля в поміщицьких маєтках. Недоліки кріпацького господарювання”.

Вимоги до кінцевого продукту.

1. Опорний конспект має складатися з наступних розділів:

1.1. Загальна характеристика кризових явищ в поміщицькому господарстві.

1.2. Занепад поміщицьких маєтків.

1.3. Військові поселення в Україні.

1.4. Висновки та узагальнення.

2. Опорний конспект друкується на аркушах білого паперу (формат А-4). Розмір букв основного тексту – 14; заголовків – 16.

Найголовніша інформація виділяється жирним шрифтом.

3. Фотоальбом може складатися з копій тих ілюстрацій, які вміщені у відповідних підручниках, посібниках, енциклопедіях і та ін.

4. Копії традиційних знарядь обробітку землі виконуються за тим переліком, який поміщений у базовому підручнику.

5. Тексти пісень віддруковуються на окремих листках, які брошуруються у збірку.

6. Аналітична стаття віддруковується на білому папері за вимогами, які вказані в п.2.

IV.Комплексні програми для тих, хто має хист до театралізації та організації інтелектуальних ігор, та тих, хто володіє енциклопедичними знаннями з історії.

Проект 1. “Зародження ринкових відносин. Початок промислового перевороту” .

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартістькінцевого продукту **50 грн.**).

1.1. Напишіть сценарій проведення гри “**Самий розумний**”, за аналогією з телевізійною грою “**Самий розумний**”.

Проектне завдання 2. (Орієнтовна вартістькінцевого продукту **100 грн.**).

Організуйте та проведіть цю гру в школі серед учнів, вчителів та батьків

Вимоги до кінцевого продукту за проектами 1, 2.

1. Сценарій гри з запитаннями та відповідями на них оформляється в окремому шкільному виданні: “**Самий розумний**”. (Сценарій подається вчителю історії та організатору позакласної роботи на рецензію за три дні до проведення заходу).

2. До програми гри мають входити запитання, в яких розкриваються наступні теми:

2.1. Зародження ринкових відносин в середовищі поміщицьких маєтків.

2.2. Види селянських промислів.

2.3. Ознаки промислового перевороту.

2.4. Зростання міського населення.

2.5. Поява нових морських портів.

2.6. Розвиток внутрішньої торгівлі.

2.7. Розвиток зовнішньої торгівлі.

2.8. До кожної теми добирається 10 запитань, а саме:

2.8.1. Перші три запитання мають відноситись до понять та термінів.

2.8.2. Друга трійка – дати історичних подій, різноманітні статистичні дані.

2.8.3. Третя трійка запитань має віддзеркалювати ті чи інші узагальнення, висновки, що відносяться до даної теми.

2.8.4. В десятому запитанні має бути поставлена творча проблема, яка вимагає від учня наступних умінь:

2.8.4.1.Аналізувати історичне явище.

2.8.4.2.Порівнювати історичні явища.

2.8.4.3.Знаходити причинно-наслідкові зв'язки.

3. Організацію гри бере на себе творча група, до якої можуть входити учні, вчителі, батьки.

Проект 2. (Орієнтовна вартість кінцевого продукту **150 грн.**). Створіть загальношкільний журнал: “**Сузір'я кросвордів**” та проведіть

його презентацію на окремому шкільному вечері – змаганні.

Проектне завдання:

3.1. Створити шість кросвордів за темами:

3.1.1. “Занепад та криза феодалних відносин”.

3.1.2. “Утвердження фабрично-заводського виробництва”.

3.1.3. “Формування нових соціальних прошарків населення”.

3.1.4. “Розвиток міст, морських портів тощо”.

3.1.5. “Розвиток внутрішньої та зовнішньої торгівлі”.

3.1.6. “Перші промислові підприємства України і перші відомі про промисловців”.

3.2. До кожного окремого кросворду доберіть десять завдань (п’ять – по горизонталі; п’ять по вертикалі).

3.3. Готова продукція – сім журналів за темами (кросворди і відповіді на них подаються на рецензію вчителю історії, бібліотекарю школи та вчителю української мови. Рецензії додаються до журналів.

V. Комплексні програми для тих, хто має талант до літературної творчості та української філології.

Проект 1. “Антикріпосницька боротьба в Україні у першій половині XIX ст.”.

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість проекту 100 грн.).

Створіть збірник учнівських диктантів з української мови на такі теми:

1.1. “Складносурядні речення”.

1.2. “Складнопідрядні речення”.

1.3. “Безсполучникові речення”.

1.4. “Складні речення з різними видами зв’язку”.

Використайте для цього наступні теми з історії України кінця XVIII – початку XIX ст.”.

Тема 1. “Характер політики російського царизму щодо України. Посилення національного та соціального гніту”. (Мовна тема 1.1).

Тема 2. “Форми і характер протесту українського населення”. (Мовна тема 1.2).

Тема 3. “Найбільші заворушення козаків, селян та військових поселенців”. (Мовна тема 1.3).

Тема 4. “Селянські виступи під проводом Устима Кармалюка” (мовна тема 1.4).

Тема 5. “Київська козаччина” (Тема 1,2 – 1,4).

Вимоги до тексту диктантів:

1. Кожен диктант має вміщати 180 – 190 слів.

2. Збірник диктантів має бути оформлений у вигляді окремої збірки за всіма вимогами до друкованих видань.

3. Тексти не повинні копіювати відповідні статті

підручника з історії. Вони мають бути оригінальними.

4. Збірник має отримати позитивну рецензію вчителів:

4.1. Української мови.

4.2. Історії.

4.3. Одного з класних керівників 9-го класу.

VI. Комплексні програми для тих, хто має хист до роботи з дітьми з недостатньо розвиненою пам'яттю.

Проект 1. “Соціально-політичний рух у Наддніпрянській Україні наприкінці XVIII – в першій половині XIX століття”.

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість проекту 50 грн.).

Складіть деформовані тексти на теми:

1.1. “Напрями суспільно-політичного руху”.

1.2. “Заходи українського дворянства щодо відновлення автономії України”.

1.3. “Початок українського національного відродження”.

1.4. “Поширення західноєвропейських революційних ідей в Україні”.

1.5. “Масонство в Україні”.

Вимоги до кінцевого продукту.

1. Об'єм деформованого тексту за кожною темою має складати 150 слів.

2. Речення мають бути гранично лаконічними.

3. В деформованому тексті мають бути випущені найбільш суттєві слова і словосполучення. Їх

має віднайти сам учень в процесі відтворення повного тексту.

4. Збірник текстів друкується і оформляється за всіма правилами друкованих видань.

VI. Комплексні програми для тих, хто має талант до бібліографії та джерелознавства.

Проект 1. “Декабристи та їхні послідовники в Наддніпрянській Україні.

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість кінцевого продукту 50 грн.).

1. Складіть список авторів та коротку анотацію до кожного з літературних джерел, які їм належать, з наступних тем:

1.1. “Діяльність декабристів в Україні”.

1.2. “Пропаганда волелюбних ідей в навчальних закладах України”.

Проектне завдання 2. (Орієнтовна вартість кінцевого продукту – 50 грн.).

Проведіть бібліографічний аналіз різноманітних видань, включаючи і фахові журнальні публікації (Наприклад: ж. “Історія в школі”) з теми “Польське повстання 1830-1831 рр. та Україна”.

Вимоги до проектних завдань 1,2.

1. У бібліографічному аналізі потрібно вказувати авторів тих чи інших публікацій, назви їх та відповідних видань і рік видання.

2. У ньому подається коротка анотація за змістом роботи.

3. Кінцевий продукт повинен мати вигляд брошури згідно з вимогами до даного виду друкованих видань.

VII. Комплексні програми для тих, хто має хист до організації громадських суспільно-культурних просвітницьких акцій.

Проект 1. “Кирило-Мефодіївське братство” .

Проектне завдання 1. (Орієнтовна вартість проекту 300 грн.).

Організуйте та проведіть в школі літературно-історичні читання та виставки за темою: **“Кирило-Мефодіївське братство – взірць відстоювання української національної ідеї”**.

Проектне завдання 2. (Орієнтовна вартість проекту 300 грн.).

Організуйте та проведіть відкритий конкурс ерудитів за темою: **“Книга буття українського народу” і “Статут слов’янського братства Св. Кирила і Мефодія” – використання в побудові сучасної демократичної України”**.

Вимоги до кінцевих продуктів за проектами 1 – 2.

1. Літературно-історичні читання та відкриті конкурси мають охоплювати вчителів, батьків та учнів, які навчаються в 9-х – 11-х класах.

2. Крім історико-літературного змісту до

запланованих акцій включаються різноманітні види художньої творчості (тематичні виставки творів образотворчого мистецтва, концертні програми, видавничі акції, спортивні змагання, конкурси учнівських літературних творів, бібліотечні та нумізматичні вистави тощо).

3. Всі види суспільно-культурної активності школярів за даними темами мають бути включені в єдину програму проведення тематичного тижня за темою: **“Кирило-Мефодіївське братство”**, який проводиться в школі .

4. Зміст акцій (читання, конкурс ерудитів) має включати такі теми:

4.1. “Національна ідея у суспільно-політичному русі XIX ст.”.

4.2. “Утворення і склад Кирило-Мефодіївського братства”.

4.3. “Книга буття українського народу” і “Статут слов’янського братства Св. Кирила і Мефодія”.

4.4. “Вплив діяльності Кирило-Мефодіївського братства на розвиток українського національного руху”.

4.5. “Біблійні принципи у статутних документах кирило-мефодіївців”.

5. Сценарії всіх заходів, а також творчі роботи учасників всіх акцій оформляються окремою папкою і здаються на відгук трьом особам:

5.1. Вчителю історії.

5.2. Організатору з позакласної роботи.

5.3.Директору школи.

УДК 371.32+372.8:94-047.52

*Доценко Л.Л., учитель історії,
учитель вищої категорії
Харківської спеціалізованої
..школи I-III ступенів № 63.*

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ КОНТРОВЕРСІЙНИХ ПИТАНЬ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

У статті розкрито необхідність запровадження нових та корегування наявних концептуальних підходів дискусійних питань шкільного курсу історії. Надається приклад використання різноманітних навчальних технологій, форм та методів роботи для вирішення контрверсійних питань на уроках історії.

Ключові слова: *контрверсійні питання, толерантність, багатоперспективність, критичне мислення, проектна технологія.*

Постановка проблеми.
Стрімка зміна суспільно-політичних та соціально-економічних реалій сьогодення покликала до життя відкритий дискурс з приводу «дратівливих», контрверсійних питань вітчизняної історії. Початок відкритого об'єктивно-аналітичного дискурсу щодо ряду питань вітчизняної історії є важливим кроком до розбудову в Україні правової держави.

Мета дослідження полягає у пошуку нових та корегуванні наявних концептуальних підходів щодо формування суб'єктно-вчинкового світогляду особистості засобами і методами педагогічно-методологічного підходу на основі

критичного осмислення дискусійних питань шкільного курсу історії.

Виклад основного матеріалу.
Шкільний курс історії є першоосновою для формування підвалин мотивації прагнення до об'єктивного аналізу історичної минувшини, вирішення контрверсійних питань історії.

Контрверсійний (від лат. *controversia* - *спір, суперечність*) – той, що викликає різне ставлення; спірний, неоднозначний[8]. Критичне осмислення значної кількості питань, що досить довгий період ігнорувалися або ж висвітлювалися лише з «потрібної» точки зору, які наявні у національному досвіді

державотворення дозволяє у різних площинах поглянути на проблеми самоідентифікації українства, збереження історичної пам'яті, відстежити загальні тенденції становлення нації у новий та новітній періоди, окреслити можливі альтернативні перспективи, і, врешті-решт, ліпше зрозуміти себе як самобутнє етнічне явище. Разом із тим, посилення євроінтеграційних та глобалізаційних процесів дедалі тісніше включає Україну до світового співтовариства, що відкриває перед нашою державою нові геополітичні горизонти. В свою чергу, інтеграція України до когорти демократичних держав спонукає нашу країну приймати виклики, які остаточно мають звільнити українське суспільство від тоталітарно-авторитарних традицій державотворення. За підтримки європейських та вітчизняних інституцій та громадських організацій різного рівня щораз більше уваги приділяється вихованню толерантності як ключової основи демократії. На сьогодні маємо значну кількість різних за масштабністю проєктів, спрямованих на виховання стійкого неприйняття проявів антисемітизму, расизму, ксенофобії. Однак це лише початок, адже не зважаючи на наче б то значну кількість вищезазначених проєктів, різного роду програм, декларацій та резолюцій, широкий загал українства залишається осторонь суспільного історичного дискурсу. Серед основних причин

подібної ситуації, на наш погляд, можна виділити нерозвиненість або ж відсутність навичок критичного підходу до аналізу суперечливих історичних процесів, не готовність частини українського суспільства до об'єктивного дискурсу.

Вивченню конверсійних питань присвячені дослідження В. С. Власова, І. А. Костюк., Н. М. Яковенко.

Шкільний курс історії є першоосновою для формування підвалин мотивації прагнення до об'єктивного аналізу історичної минувшини. Критичне осмислення значної кількості питань, що досить довгий період ігнорувалися або ж висвітлювалися лише з «потрібної» точки зору, які наявні у національному досвіді державотворення дозволяє у різних площинах поглянути на проблеми самоідентифікації українства, збереження історичної пам'яті, відстежити загальні тенденції становлення нації у новий та новітній періоди, окреслити можливі альтернативні перспективи, і, врешті-решт, ліпше зрозуміти себе як самобутнє етнічне явище.

Корективи в підручники вносилися завжди й скрізь відтоді, як наприкінці вісімнадцятого сторіччя з'явилося таке явище, як уніфікована школа. І це нормальна ситуація, бо ідеали й стратегічні цілі суспільства – річ мінлива, і підручник, так чи інакше, має бути «підігнаний» під них (звісно, беручи до уваги, що всякий ідеал – на те й ідеал, що його важко вповні досягнути). На сьогодні таким

ідеалом є досягнення суспільного консенсусу, пропагованого через модель шкільної історії. Це набуло по всій Європі особливої актуальності після Другої світової війни, не втратило значення й у часи Холодної війни. Якийсь час, по перемінах зламу 1980 –1990-х, панували рожеві ілюзії, що наголос на злагоді втратив гостроту, але вони швидко вивітрилися. Тож завдання залишається на порядку денному й сьогодні, апелюючи до формування певного неконфліктного простору історичних пам'ятей за рахунок акцентів на так званому «позитивному досвіді» минулого.

Однією з проблем сучасності є виховання толерантності в умовах полікультурності Європи та світу. Земля – спільний дім для усіх народів, які її населяють, і умовою успішного розвитку людства є толерантне ставлення один до одного представників різних країн. Ще у XVIII ст. французький філософ-просвітитель Франсуа-Марі Вольтер сказав свою знамениту фразу: «Ваша думка для мене глибоко ворожа, але за Ваше право висловити її я готовий віддати своє життя».

«Толерантність – це те, що робить можливим досягнення миру та приводить від культури війни до культури миру» – проголошено в Декларації принципів толерантності, що була прийнята Генеральною Конференцією ЮНЕСКО в 1995 році [11]. В цьому документі поняття толерантності визначено як: повага, прийняття і

розуміння великої кількості культур нашого світу, форм самовираження і прояву людської індивідуальності; відмова від догматизму, від абсолютизації істини і затвердження норм, встановлених міжнародних правових актах в галузі прав людини.

Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, досвід спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Сьогодні толерантність – яскравий показник ступеня демократичності кожної держави й одна з умов її розвитку. Вищезазначені тези рідко викликають заперечення, коли ми говоримо на теоретичному рівні. А коли ми стикаємося з практичною площиною даного аспекту. Як розповісти учням про Голодомор, ОУН-УПА, Голокост чи інші дискусійні теми, для багатьох учителів – справжня дилема! Саме від того, як вони розкриють ту чи іншу тему, яку точку зору висловлять, залежить позиція та ставлення до неї школярів. З метою подолання цієї непростой проблеми на початку листопада 2010 р. стартував проект «Толерантність на уроках історії України», організатором якого є Благодійний фонд «Перше вересня» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Метою проекту є дослідження «проблемних» тем у шкільному курсі історії України та розробка сучасних підходів до їх вивчення, спираючись на принципи поваги до інших культур і поглядів.

Ряд науковців і дидактів пропонують шукати вихід у

застосуванні багатоперспективності змісту шкільної історії. Теоретичне осмислення поняття багатоперспективності та його комплексний аналіз наприкінці ХХ ст. були предметом дослідження таких відомих європейських науковців і дидактів, як Пітер Фріцше, Енн Лоу-Біер, Гіта Штайнер-Хамсі, Клаус Бергман, Бодо фон Борріс. Серед найбільш авторитетних сучасних західних експертів варто виділити: Роберта Страдлінга, Кармел Галлагер, Йоке ван дер Леу-Рорда, Габерта Крюїнса, Роберта Даргі, Крісту Доннемаєр та ін. Слідом за західними вченими у тій чи іншій мірі даної проблематики торкалися у своїх працях й вітчизняні та російські науковці. У цьому зв'язку на увагу заслуговують публікації Віктора Мисана, Віталія Власова, Сергія Терно, Євгена Вяземського та Ольги Стрелової.

Багатоперспективність пов'язана з різними точками зору не лише в оцінці історичних фактів, як інтерпретація події, явища, процесу, але й з фіксацією самого факту. Фіксація історичного факту залежить від точки зору спостереження, ступеня обізнаності того, хто його занотовує, розповідає про нього, описує. Певна річ, що очевидець, учасник події подасть найважливішу інформацію. Він знає більше будь-кого. Все ж варто пам'ятати, що очевидці бувають різними, оскільки їхня участь у події, місце, роль є не однаковими. Візьмемо приклад оцінки подій солдатом, офіцером, командувачем як учасниками Першої світової

війни. Повідомлення про Брусиловський прорив 1916 року вони репрезентують по-різному. Його варто врахувати як інформацію, що подається з різного кута зору, різними особами. Від повноти цієї інформації залежатиме ступінь довіри до неї. Важливою умовою наявності багатоперспективності в змісті шкільних курсів історії залишається презентація історичного факту різними особами з різних кутів зору.

Форма подання навчального матеріалу в змісті шкільних курсів історії – це спосіб презентації (фіксації, оприлюднення) історичного факту (факту-події, факту-явища, факту-процесу). Розрізняють первинну (джерельну) та вторинну (інтерпретаційну) форми подання. Як одна, так і друга використовуються для передачі історичного змісту в шкільних підручниках. У сучасній навчальній літературі з історії домінує інтерпретаційна форма подання історичного змісту у вигляді авторського тексту. Первинна форма використовується з посиланням на історичний документ, джерело інформації. Джерельній формі також притаманна своєрідна інтерпретація. Хоча літопис Нестора є першоджерелом у вивченні історії, однак ми знаємо, що літописець не був свідком багатьох подій, які описав. Очевидно, він користувався переказами. Тому ступінь довіри до інформації, взятої з джерела «Повість минулих літ»,

залишається не високою. Однак це вже інше питання, яке не є визначальним у формі змісту. За великим рахунком об'єктивність інформації в будь-якому джерелі (первинному або вторинному) залишається проблематичною, оскільки носієм цієї інформації завжди є суб'єкт-людини.

Які різновиди форм історичного змісту можуть використовуватися в навчальному матеріалі для передачі багатоперспективності. Одна із форм – фактологічна. Йдеться про паралельну передачу інформації в описі різних історичних фактів, що доповнюють один одного або ж існують одночасно як незаперечні докази з певними претензіями на об'єктивність. Певна річ, що історичний факт є неповторним у своїх проявах і характеристиках. Будь-якому факту притаманні певні ознаки: часові, територіальні, просторові, статистичні тощо. Зауважимо, що в описі історичних фактів, як правило, найбільше відмінностей зустрічаємо в статистичних даних. Наприклад, у шкільних підручниках історії України для 10 класу статистика суттєво відрізняється. Фактологічні відмінності можемо зустріти практично в усіх підручниках історії. Чому відбувається так? Відповідь на це запитання є доволі простою. Автори навчальної літератури користуються різними інформаційними джерелами. Вони, як правило, не є дослідниками того періоду, що описують у шкільному підручнику. Навіть якби вони і досліджували цей період як

науковці, то стовідсоткової гарантії в об'єктивності запропонованої ним інформації не може бути. Врешті-решт, можливе й не так важливо, скільки вивезли людей, насильно вилучили хліба, скільки людей вмерло від голоду тощо. Наприклад, число жертв голодомору 1932 – 1933 років в Україні залишається однією із дискусійних тем. Достеменно не встановлено, скільки мільйонів українського населення загинуло тоді. Так, західний історик Р.Конвест запевняє, що лише в Україні померлих від голоду було 5 млн. чол. [4, с.334]. Канадський історик О. Субтельний пише, якщо використати для підрахунку померлих від голоду метод демографічної екстраполяції, то число жертв коливатиметься від 3 до 6 млн. чол. [9, с.360]. Повні демографічні втрати УРСР, включаючи зниження народжуваності, сягали в 1932 - 1934 рр. 5 млн. чоловік [2, с. 287]. Найважливішим, більш суттєвим є факт примусового вивезення людей, вилучення хліба, велика смертність від голоду. Статистика відіграє важливу роль в характеристиці факту. І коли вона різна, то в такому випадку доцільно використати фактологічну форму багатоперспективності і репрезентувати історичний факт з декількох кутів спостереження.

Іншою формою багатоперспективності в змісті шкільної історії є оцінювальна, або інтерпретаційна. Ця форма – результат характеристики, оцінки, інтерпретації історичного факту.

Загальновідомо, що будь-який факт підлягає оцінюванню. Історичний зміст у шкільному підручнику формується на основі опису історичних фактів та їх оцінок. Наприклад: князювання Олега – історичний факт, однак «зміцнення монархічної форми правління Русі за роки правління Олега» – це вже оцінка; прихід до влади Центральної Ради – історичний факт, аналіз її діяльності – оцінка. Ці дві форми історичного знання – фактологічна й оцінювальна були і залишаються основними складовими історичного змісту. Вони притаманні і змісту шкільних підручників історії. Щоправда, цей зміст вибудований на засадах суб'єктивізму. А раз так, то фактологічна частина й оцінювальна (інтерпретаційна) подаються з позиції лише одного кута спостереження. Дуже рідко автори підручників згадують про існування інших оцінок історичного факту. Наприклад, у курсах історії України та всесвітньої історії (10 клас) вивчається проблема розв'язання радянсько-польського конфлікту 1920 – 1921 років. Результатом цього конфлікту стало підписання Ризької мирної угоди. В сучасних підручниках ця подія здебільшого подається на рівні опису, констатації історичного факту. Вона не отримала належної оцінки. Однак ми знаємо, що факт переходу західноукраїнських земель до складу Польщі й офіційна фіксація його Ризькою мирною угодою 1921 р. дістане різну оцінку як у сучасників події, так і в істориків.

Однак, якщо прагнемо виховати сучасних школярів на засадах плюралізму, багатоперспективності, то ми просто зобов'язані показувати в шкільних підручниках різні точки зору в оцінці історичних фактів.

Важливо, щоб сучасні школярі, вивчаючи історію, зрозуміли й усвідомили, що не може бути єдиної оцінки історичного факту. І їхня оцінка також має право на існування. Однак, будь-яка оцінка потребує аргументації, доказів. Саме оцінювання також включає чимало складових. Однією з них є максимально повне знання історичного факту, врахування різних точок зору (кутів спостереження) в його фіксації.

Не менш важливими залишаються причинно-наслідкові характеристики історичного факту. В оцінці історичного факту важливу роль відіграють такі чинники, як часові, просторові, соціокультурні, економічні, політичні, релігійні тощо. На все це варто зважати і пам'ятати, що під дією цих чинників та різних оцінок формується і власне ставлення до історичного факту, а за ним – його оцінка. До 2004 року в українських підручниках з історії багатоперспективність практично не використовувалася. Можемо назвати лише поодинокі приклади фактологічної багатоперспективності в навчальній літературі з історії, що вийшла друком у 1991–2003 рр. Ситуація почала дещо змінюватися з 2003 року, коли з'явилися навчальний посібник для 10 класу «Історія

епохи очима людини. Україна та Європа у 1900 – 1939 рр.» та історія України для 10 класу, укладена О. Пометун і Н. Гупан. [1, с.1]. Перша книга розроблена в рамках проекту «Нову історію – в нову добу», ініціаторами якого стали Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» і Європейська асоціація вчителів історії «Єврокліо». Наукове дослідження будь-якої теми зумовлює необхідність опрацювання і засвоєння специфічного понятійного апарату. Засвоєння термінології теми є прямим шляхом до її розуміння та усвідомлення. Разом з тим часто загально визначені історичні терміни і поняття в межах вивчення тієї чи іншої теми набувають спеціального змісту і трактування, а тому потребують окремого визначення з урахуванням всіх особливостей. Зокрема, в курсі історії такими поняттями є геноцид, Голокост, та інші. Незаперечним є той факт, що стереотипні уявлення про свій народ, його героїв / зрадників і його добрих/злих сусідів здебільшого формуються в підлітковому віці: почасти – через історичну белетристику, а головним чином – через шкільний курс історії. Як і переважна більшість теперішньої навчальної продукції шкільного рівня в Україні, підручник з історії має статус абсолютного, «єдино правильного» знання. Відтак, його авторів *volens-nolens* змушені обмежуватися селекціонованою й препарованою добіркою історичних «фактів», викладеною на кшталт

неминуче спрощених постулатів-аксіом. Зрозуміло, що ракурс селекції та виховні акценти, закладені в текст уже самою процедурою добору матеріалу, обумовлюються не стільки особистими інтенціями автора конкретного підручника, скільки панівними на даний момент поглядами чи настроями, доволі далекими від історії як такої.

Вже впродовж першої половини 30-х років, одночасно з фізичним винищенням науковців, ці дослідницькі галузі були доценту використувані як «буржуазні»; тоді ж, по суті, припинилися візантологічні й західноєвропейські студії [13]. Не можна оминати увагою й того факту, що в українській науці, котра після арештів маститих учених та їхніх учнів різко втратила на професіоналізмі, далися взнаки такі психологічні симптоми радянзації, як ізоляціонізм і ксенофобія. Внаслідок цього партійна цензура, сказати б, «зросталася» з внутрішньою несвободою, а коридор наукового пошуку вужчав не тільки з наказу, але й через переконаність в «істинності» ізоляціоністської парадигми. Це на позір ніби повертало українську гуманістку до схеми «національної історії» з її чітким розмежуванням на «чуже/наше...» Відтак, територія України стала тлумачитися як масив споконвічного та суцільного розселення (з найдавніших часів!) етнічно однорідного східнослов'янського етносу [9, с. 325].

Розвиток творчої особистості дитини в контексті особистісно-зорієнтованого навчання вимагає кардинальних змін у свідомості учня та породжує необхідність перебудови традиційної діяльності учителя, зміну його ролі в процесі взаємовідносин, що виникають на уроці. Традиційно вважається, що основне завдання учителя надати учням визначений програмовими вимогами об'єм інформації з предмету, проконтролювати рівень його засвоєння та якість знань, умінь і навичок, сформованих у процесі навчання. Проте, на нашу думку, розвиток продуктивних сил на сучасному етапі вимагає від людини не лише відтворювати отриману раніше інформацію, а уміти вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно добирати потрібну для власної діяльності інформацію.

Урок історії, з огляду на вищезазначений аспект, є найбільш показовим, так як наразі маємо значну кількість друкованої продукції, що по-новому оцінює події, явища, процеси минулого. У гонитві за сенсаціями дехто, часто необґрунтовано, висуває гіпотези і припущення далекі від реальної дійсності. І саме учитель повинен навчити учнів відрізняти «зерна правди» від «сміття». Саме він, як наставник, має вчити дитину мислити, шукати аргументи для підтвердження чи спростування тієї чи іншої точки зору. У останні роки суттєво зросла увага до розвитку критичного мислення школярів. У науково-методичній періодиці все частіше почали з'являтися статті,

які також свідчать про зацікавленість вітчизняних дидактів у розв'язанні проблеми розвитку критичного мислення. Досить активно в останні роки дослідженням цієї проблеми займається кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького Національного університету С. О. Терно.

У розвитку критичного мислення важливе місце посідає предмет критичного мислення. Предметом у змісті шкільних курсів історії є історичний матеріал. С. О. Терно такою одиницею називає тему [10, с. 3]. Однак, якщо структурувати поняття «тема» в історичному змісті (навчальній програмі, підручнику, посібнику), то слід зауважити, що воно складається з двох основних елементів – історичного факту (факту-події, факту-явища, факту-процесу) і оцінки (інтерпретації). Навіть зміст шкільної програми – це не лише набір фактів, але й одночасно – їх інтерпретація, оцінка. У зв'язку з цим вважаємо, що підходи в розвитку критичного мислення стосовно сприйняття фактичного матеріалу і оцінки історичного факту мають бути різними. В сприйнятті самого факту ключовим залишається з'ясування ступеня довіри до історичного факту і визначення його інформаційної достовірності. Це можна зробити за допомогою учнівського дослідження з використанням критичного мислення. Варто проаналізувати декілька історичних джерел і встановити, що є історичним

фактом, яка інформація є достовірною, чому ми можемо довіряти. У сприйнятті історичної оцінки (інтерпретації) вищезгаданий підхід застосовувати недоречно, оскільки будь-яка оцінка має право на існування. Вона не є фактом. Ми її можемо враховувати, ігнорувати, посилались на неї, використовувати у власних судженнях тощо. Учніське дослідження появи історичної оцінки матиме інший алгоритм, його складові відрізнятимуться від дослідження історичного факту. Тож багатоперспективність тісно пов'язана з розвитком критичного мислення. Вона є основою критичного мислення. Використання багатоперспективного підходу в змісті шкільних курсів історії автоматично вплине на застосування методики розвитку критичного мислення.

Актуальність використання візуальних джерел в рамках вивчення історичного процесу дедалі збільшується, що доведено реалізацією ряду міжнародних проектів по вивченню Голокосту, різного роду геноцидів, подій, осмислення яких викликає значні суперечності та дискусії. Одним з ключових видів візуальних джерел є інтерв'ю. Саме воно дозволяє почути голос свідка подій, «олюднити» історичні факти, процеси. До того ж, візуальне сприйняття матеріалу на рівні емпатії сприяє глибшому розумінню історичної епох, яка вивчається. На сучасному

етапі розвитку освіти проектна технологія навчання набуває все більшого розповсюдження у процесі загальноосвітньої підготовки школярів [7].

Особистісно зорієнтована педагогіка, використовуючи проектну технологію, уникає тих крайностей, які були притаманні педагогам-новаторам кінця XIX–початку XX ст., надаючи учневі як суб'єкту освітнього процесу необмежену свободу[7]. Нині застосування проектної технології у навчально-виховному процесі здійснюється у відповідності до загальнодидактичних принципів: природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, науковість, наочність, індивідуальність, системність, зв'язок навчання з життям тощо, та принципів навчального проектування, дотримання яких забезпечує найбільш продуктивне функціонування системи проектної діяльності учнів.

Цінність проектної технології полягає в тому, що вона, через діяльнісний підхід, допомагає особистості у становленні її як активного соціокультурного діяча, виступає інтегруючим фактором (поєднуючи особистий досвід діяльності, «шкільні знання», досвід спілкування і т.д.) на шляху входження школяра до загального соціокультурного середовища[7]. Це дає можливість побудувати власну освітню траєкторію, що відображає сучасні вподобання та можливості учня і спрямована на перспективу: до майбутньої

професії, до формування ключових компетенцій, до саморозвитку особистості, до неперервної освіти.

Групова дискусія полягає в обговоренні питань спеціально виділеною групою перед аудиторією. Як і будь-яка форма обговорення перед слухачами, вона являє собою диспут. Мета групової дискусії – представити можливе вирішення проблеми або обговорити протилежні точки зору стосовно спірних питань. Але зазвичай вона не вирішує спору та не схиляє аудиторію до якоїсь одноманітності дій. Дебати є одною з форм групової дискусії. Дебати – гра, в яку грають студенти та школярі в усьому світі.

Дебати дозволяють молоді обговорювати актуальні проблеми сучасності та інтелектуально розвиватись. Дебати – це місце зустрічі та спілкування. Ця гра несе для її учасників значну практичну користь. Позитивні ефекти можна звести до кількох груп:

Розвиток критичного мислення—Дебати виробляють вміння аналізувати, виявляти сильні та слабкі сторони тих чи інших тез, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів, давати оцінку фактам та поєднати їх у тенденцію, оцінювати наслідки та результати дій з точки зору їх ефективності.

Розвиток структурного мислення - Дебати виховують вміння організувати мисленнєвий процес, структурно викласти свої думки, будувати логічні системи та

Джерела та література

конструкції та виявляти в них суперечності.

Розвиток риторичних навичок - Дебати сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, надають навичок у складанні текстів промов та публічному виступі з ними, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією.

Накопичення нових знань—Дебати дозволяють їх учасникам накопичувати та систематизувати нові знання з історії, права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя, крім того дозволяють опрацювати технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного та об'ємного бачення проблеми.

Розвиток вміння працювати з людьми –Дебати виховують вміння працювати в колективі (команді, клубі), бути толерантними до протилежних думок, вислуховувати та розуміти контраргументи, повагу до людей[12].

Усі ці навички є корисними для юриста, політика, менеджера, журналіста та усіх інших гуманітарних професій.

Викладання історії у сучасній школі має сприяти як вихованню національної свідомості, так і засвоєнню учнями загальнолюдських цінностей, має спрямовуватись на створення більш терпимого і демократичного суспільства.

1. Гупан Н. М., Пометун О. І. Новітня історія України: 1914 – 1939: 10 кл.: Навч. посіб. / Н. М. Гупан, О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 352 с.
2. Історія України: Навч. посіб. / За ред. В. А. Смолія. – К.: Альтернативи, 1997. – 416 с.
3. История Украинской ССР. – К., 1982. – Т. 2
4. Конвест Р. Жнива скорботи: Радянська колективізація і голодомор/Р. Конвест – К.: Либідь, 1993. – 384 с.
5. Подольський А. Ю. Уроки минулого: Історія Голокосту в Україні. – К.: ДГВПП «Зовнішторгвидав України», 2009. – 100 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–11 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/average/new_pr/ist_5_9.doc.
7. Сисоева С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1413>
8. Словник іншомовних слів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl>
9. Субтельний Орест. Україна: історія. – К.: Либідь, 1991. – 512 с.
10. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – №9–10. – С. 3–11.
11. Толерантное сознание. Программа установки толерантного сознания. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bu.unesco.moscow.office.webmaster>
12. Учнівські дебати як ефективна педагогічна технологія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-uchnivski-debati-yak-efektivna-pedagogichna-tehnologiya-1030.htm>
13. Яковенко Н. М. «Образ сусіда в наших підручниках з історії». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.istpravda.com.ua/research/4d08a8c9665cc/>

В статье раскрыты необходимость внедрения новых и корректирование имеющихся концептуальных подходов дискуссионных вопросов школьного курса истории. Приводится пример использования разнообразных учебных технологий, форм и методов работы для решения контрверсионных вопросов на уроках истории.

Ключевые слова: контрверсионный вопрос, толерантность, многоперспективность, критическое мышление, проектная технология.

The article is devoted to the issues of the necessity of introduction of the new and

correction of the available conceptual approaches of debatable questions of school course of history. The example of the use of the various educational technologies, forms and methods of work for the solution of controversial questions at history lessons is given.

Keywords: controversial question, tolerance, multiprospects, critical thinking, design technology.

УДК 94(476)''1812'':373.5(075.3)

Дулов А. Н., канд. истор. наук, доцент, заведующий кафедрой истории Беларуси Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, **Юрчак Д. В.**, канд. истор. наук, доцент кафедры истории Беларуси Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД НЕЗАВИСИМОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ О СОБЫТИЯХ ВОЙНЫ 1812 ГОДА)

У статті на прикладі теми про події війни 1812 р проаналізована еволюція концептуальних підходів до викладу матеріалу в навчальних посібниках з історії Білорусі періоду незалежності від трактувань, характерних для радянської історіографії, до об'єктивної та виваженої подачі інформації з білоруських позицій.

Школьные учебники отражают историческую политику государства и являются важным источником знаний для населения. Исходя из этого, представляется важным и актуальным проследить изменение подходов к изложению материала по отечественной истории в учебных пособиях периода суверенной Республики

Беларусь. Сделаем это на примере темы о событиях войны 1812 г., которая в достаточной мере отражает эволюцию концептуальных подходов к преподаванию истории Беларуси в школе. В качестве критериев для сравнения нами избраны: информация о положении на белорусских землях накануне

войны; о ходе боевых действий летом; о мероприятиях французских властей и реакции местного населения; последствиях и значении войны для Беларуси.

С обретением Республикой Беларусь независимости одной из первоочередных задач стало формирование национальной системы образования. С 1992 г. курс истории Беларуси стал самостоятельной дисциплиной. В ноябре 1992 г. правительство дало Министерству образования поручение завершить подготовку новых учебных пособий по истории к началу 1993–1994 учебного года. Сроки были отведены беспрецедентно короткие, так как пособия нужно было подготовить фактически к марту 1993 г. Подчеркнем, что в Беларуси на тот момент не было ученых, имевших опыт создания школьных учебников. Тем не менее, работа была выполнена, а подготовленные учебные пособия получили положительную оценку экспертных групп. В то же время в период до появления новых учебных пособий учителя столкнулись с серьезными трудностями. Так курс истории Беларуси в 5 классе изучался без учебников по газетным статьям.

Первоначально использовался в учебном процессе и советский учебник «Гісторыя БССР» М.П. Барановой, Э.М. Загорульского, Н.Г. Павловой [1]. В параграфе «Участие белорусского народа в борьбе против наполеоновских захватчиков» материал подавался

в соответствии с канонами советского периода. Целями Наполеона, наряду с мировым господством названы ослабление и подчинение России, отрыв от нее Беларуси, Литвы и части Украины в границах до 1772 г. для передачи их Польше. Уже в начале параграфа был сформулирован ключевой тезис: «Разам з рускім народам беларускі народ узняўся на справядлівую, вызваленчую Айчынную вайну» [1, с. 138]. Излагаемый далее материал служил доказательству данного тезиса. События начального этапа войны в учебнике раскрыты довольно конспективно. Подробно рассказано лишь о битве под Солтановкой и героизме Якова Кульнева. Положительная оценка дана действиям П.И. Багратиона во время отступления и А.П. Тормасова в битве под Кобрином. При этом имя командующего 1-й армией, военного министра Российской империи М.Б. Барклая де Толли даже не названо. Подчеркивается, что русская армия получала всяческую поддержку от местных жителей, приводится пример разведывательной деятельности Федоры Мироновой.

Сделан акцент на жестокости наполеоновской армии, причем проводится очевидная параллель с событиями Великой Отечественной войны: «Захопнікі спальвалі беларускія гарады і вёскі, грабілі і забівалі мірных жыхароў» [1, с. 140]. Вскользь сказано, что аппарат управления, созданный на оккупированной территории,

состоял из «польских панов». Отношение народа к оккупантам характеризуется как массовое партизанское движение (вновь-таки, как в годы Великой Отечественной войны): «Партизанская барацьба беларускага народа падрывала сілы акупантаў» [1, с. 141, 142]. Параллельно приводятся сведения об участии солдат-белорусов в Бородинской битве, пример партизанской борьбы крестьян д. Жарцы Полоцкого уезда и др. Кратко сказано об освобождении белорусских городов, разгроме наполеоновских войск при переправе через Березину у д. Студенка.

Таким образом, в названном учебнике подобраны факты, подтверждающие тезис о том, что война для Беларуси, как и для России была Отечественной.

Попытка рассмотреть события белорусской истории периода Российской империи, в том числе, войну 1812 г. с национальных позиций была предпринята в учебном пособии для 8-го класса профессора М.О. Бича. Первое издание данного пособия увидело свет в 1993 г. Пособие носило экспериментальный и выразительно «переходный» характер. Книга содержала весьма подробное и строго научное изложение материала, крайне сложное для восприятия школьника, и предназначалась скорее учителям. В издании отсутствовали иллюстрации.

В 1998 г. вышел переработанный, в первую очередь, в методическом отношении вариант пособия М.О. Бича. При этом, сохранялись концептуальные подходы, реализованные еще в учебной программе и в первом издании. Автор отказался от использования термина «Отечественная война» в отношении войны 1812 г. для Беларуси. Ему, на наш взгляд, удалось без излишней детализации, но с необходимой полнотой показать соотношение сил, размещение русских армий, боевые действия летом 1812 г. Как и в советском учебнике, сделан акцент на действиях генерала Раевского под Солтановкой и подвиге Кульнева, правда, весьма лаконично. Беларусь характеризуется как арена столкновения армий двух великих держав [2, с. 14]. Автор показывает, что белорусы оказались по обе стороны баррикад. Рассказывает о создании временного правительства Великого Княжества Литовского (причем без оговорок дает дату 1 июля по григорианскому календарю, в то время как даты боевых действий приводятся по юлианскому календарю, официально в Российской империи). Справедливо отмечает, что цели при восстановлении ВКЛ Наполеон преследовал чисто прагматические.

Как и в учебнике по истории БССР, в параграфе о войне 1812 г. пособия М.О. Бича есть раздел о партизанском движении. Однако

здесь ученый показал неоднозначность отношения местного населения к Наполеону, написал о том, что еще до прихода наполеоновских войск местные шляхтичи с участием крестьян создавали отряды, которые препятствовали российским войскам в вывозе материальных ценностей, запасов продуктов и фуража, нападали на обозы и команды, осуществлявшие реквизиции. Крестьяне ожидали от Наполеона отмены крепостного права, что он уже осуществил в Герцогстве Варшавском. Однако не дождались, а их реакцией на реквизиции и мародерство французских солдат стало массовое партизанское движение.

Боевые действия осени 1812 г. также раскрыты достаточно кратко. Показаны трудности отступающих французских войск и даже сказано, что нередко были случаи людоедства. Упомянут маневр Наполеона с подготовкой фальшивой переправы у д. Ухолоды, позволивший обмануть русских и переправиться императору с гвардией у через Березину у Студенки. При характеристике итогов войны автор акцентировал внимание на людских и материальных потерях, упомянул о том, что царь простил помещиков, которые служили Наполеону, но ничего не сделал для крестьян [2, с. 19].

Таким образом, М.О. Бич предпринял попытку объективного изложения фактов, показал войну скорее как трагическое событие в

истории белорусского народа. Однако крайне объективированное и лаконичное изложение материала привело к его излишней сухости.

Последнего недостатка лишено альтернативное пособие для 8-го класса, подготовленное В.А. Миловановым. Эмоциональное воздействие усиливается благодаря широкому цитированию исторических источников. В отличие от предшествующих учебников, автор обратил внимание на многонациональный характер «Великой армии» Наполеона, а также и русской армии, в которой, среди прочих, служили белорусы. Он очертил размещение российских войск на границе, маршруты их отступления, подчеркнув, что оно было целенаправленной реализацией плана М.Б. Баркляя де Толли. При этом, В. А. Милованов не остановился ни на одном из сражений на территории Беларуси летом 1812 г. Следует обратить внимание на расхождения в датах: вступление наполеоновской армии в Россию автор датирует по новому стилю, как и создание Комиссии временного правления ВКЛ, а даты военных событий начиная с Бородинской битвы – по старому. В разделе, посвященном оккупационному режиму, автор сделал акцент на различных целях представителей разных классов и сословий в войне. «Польскія, літоўскія і апалычаня беларускія феадалы, многія шляхціцы варожа адносіліся да далучэння Беларусі да Расіі, марылі аб адраджэнні Рэчы Паспалітай у межах 1772 г. Таму

яны віталі прыход Напалеона, удзельнічалі ў баях супраць расійскіх войск» [6, с. 17]. В то же время говорится, что «Сяляне, рамеснікі, частка дробных гандляроў і купцоў, у процілегласць феадалам і шляхціцам, сустрэлі напалеонаўскія войскі як захопнікаў» [6, с. 18].

Ключевое значение в параграфе о войне 1812 г. имеет раздел, посвященный партизанскому движению, в котором автор привел ряд примеров. Отдельное внимание В.А. Милованов уделил назначению главнокомандующим М.И. Кутузова и Бородинской битве, не упомянув об участии в ней белорусов. Зато говоря об освобождении белорусских городов, историк подчеркнул роль в этом местных партизан и помощь населения. О людских и материальных потерях автор упомянул только в следующем параграфе, где идет речь о социально-экономическом положении Беларуси после войны.

Таким образом, текст параграфа о войне 1812 г. в учебнике В.А. Милованова содержательно представляет собой несколько модернизированную версию советских времен. Хотя в основном тексте открыто не используется термин «Отечественная война» (это противоречило бы программе), тем не менее, автор всячески стремится доказать его правомочность, а формулировка «Отечественная война» неожиданно всплывает в 5-м вопросе к параграфу.

Существенным плюсом пособия была его адаптированность к восприятию восьмиклассников, что способствовало определенной популярности его у учителей.

Основным учебным пособием для 11-го класса выступала книга под редакцией профессора Е.К. Новика [3, с. 18]. Авторы данного пособия вообще обошли стороной войну 1812 г., которая изучалась школьниками в 9 классе. Этот недостаток попытался ликвидировать в альтернативном пособии член-корреспондент НАН Беларуси П.Т. Петриков [8]. В данном пособии война трактуется как попытка буржуазной Франции уничтожить феодально-крепостническую Россию, которая окончилась неудачно. Названы несколько сражений лета 1812 г. Отмечено, что нашествие французов стало тяжелейшим бедствием для белорусского народа. Сказано о партизанской борьбе народа, вызванной грабительскими действиями оккупантов, об участии солдат-белорусов в Бородинской битве. В выводах сделан акцент на людских потерях и ущербе, нанесенном войной. Таким образом, в пособии П.Т. Петрикова события войны поданы кратко в смягченной пророссийской версии.

Куда более высокий уровень и объективность, при лаконичном изложении, характерен для другого альтернативного пособия, в котором материал о войне 1812 г. написал известный методист С.В. Панов. В пособии впервые было акцентировано внимание на

разыгрывание перед войной Наполеоном и Александром I «польской карты», приведены сведения о проекте М.К. Огинского, который предусматривал восстановление в составе России автономного ВКЛ. Показано, что часть шляхты поддержала Наполеона, крестьяне же выступили против. При этом автор сделал оговорку: «Назву “Айчынная” вайна артымала ў рускай публіцыстыцы ў 1813 г. з мэтай адрознення і супрацьпастаўлення баявых дзеянняў на тэрыторыі Расіі, у тым ліку і Беларусі, ад замежных паходаў рускай арміі ў 1813–1814 гг.» [7, с. 12]. Данный тезис весьма спорен. Здесь очевидна тенденция к примирению противоположных позиций.

Первая половина 2000-х гг. была ознаменована школьной реформой: в Беларуси осуществлялся переход к 12-летней школе. Велась работа по подготовке новых учебников. В 2005 году увидело свет учебное пособие для 8-го класса 12-летней школы [9]. Параграф «Беларусь у вайне 1812 г.» написал все тот же С.В. Панов. Фактически текст представлял собой расширенный вариант материала из вышеназванного учебника. В отличие от учебника для 11-го класса автор уже не использует понятие «партизанское движение» и приводит единственный пример организованной антифранцузской борьбы крестьян – д. Жарцы. Подчеркнуто присутствие рекрутов из белорусских губерний в русской

армии, их участие в Бородинской битве. Текст написан «живым» языком. Удачно использованы отрывки из документов. Раскрытию содержания текста способствуют многочисленные иллюстрации.

В 2008 году увидело свет альтернативное пособие под редакцией Я.И. Трещенка, подготовленное на основе его же альтернативной программы. Война 1812 г. для Беларуси в трактовке Я. Трещенка – Отечественная в классическом понимании. Единственное, что автору удалось сделать более-менее удачно – рассмотреть расстановку сил накануне войны и дать характеристику плана Фуля. Упомянув о нескольких боях лета 1812 г., Я. Трещенок сбил на смакование предательской сущности «польских» помещиков и шляхты, а также восхваление русского патриотизма белорусских крестьян, поднявшихся на борьбу с захватчиками [10].

В 2008 г. в связи с отказом от реформы появилось переходное учебное пособие для 11-го класса под редакцией профессора Е.К. Новика с материалом о войне 1812 г. авторства специалиста по истории XIX в. доцента В.А. Тепловой. Здесь упомянут план Огинского. А вот план Фуля трактуется неточно. Даты событий даны по старому и новому (в скобках) стилю. В тексте сказано о создании Наполеоном правительственного органа ВКЛ, при этом отказ Наполеона от восстановления Речи Посполитой

трактуются не только как желание императора оставить поле для маневра в отношениях с Александром I, но и как результат стремления литовско-белорусской шляхты к независимости, с чем можно поспорить [4, с. 33]. В пособии также показана неоднозначность отношения населения Беларуси к французам. Возникновение партизанских отрядов объясняется поборами оккупантов. При этом фактически только перечислены деревни, где действовали отряды. Речь о партизанском движении не идет. Отмечен героизм белорусов в Бородинской битве, перечислены освобожденные осенью города, показан крах «Великой армии». В выводе акцент сделан на ущербе, нанесенном французскими войсками Беларуси. Перечислены места, где были установлены памятники в честь победы российских войск.

Итоги в развитии учебной литературы по истории Беларуси периода Российской империи на сегодняшний день отражены во втором, дополненном и пересмотренном издании учебного пособия С.В. Морозовой, В.А. Сосны, С.В. Панова, предназначенного, по новой программе, уже для 9-го класса [5]. Текст параграфа о войне 1812 г. базируется на тексте первого издания. При этом уточнен ряд аспектов. Так впервые в учебнике по истории Беларуси сказано, что 10 июня Франция объявила войну России. Авторы отказались от ошибочного утверждения про

трехкратное численное преимущество войск Наполеона в начале войны. Отмечено, что во время отступления российские войска применяли т.н. «скифскую тактику» или тактику «выжженной земли». Деятельность крестьян Жарцев характеризуется как борьба одного из отрядов самообороны, создававшихся в поветах Витебской губернии. Война охарактеризована с позиций белорусов с учетом современного уровня развития исторических исследований.

Таким образом, проанализировав изменения репрезентаций событий войны 1812 г. в учебниках по истории Беларуси 1990–2000-х гг., можно проследить, как подходы к изложению отечественной истории эволюционировали от трактовок, характерных для советской историографии, к объективной и взвешенной подаче информации с белорусских позиций.

Источники и літэратура

1. Баранава М.П. Гісторыя БССР: падруч. для 8 – 9-х кл. сярэд. шк. / М.П. Баранава, Э.М. Загарульскі, Н.Г. Паўлава; пад рэд. Э.М. Загарульскага. – Выд. 3-е. – Мінск: Народная асвета, 1991.
2. Біч М.В. Гісторыя Беларусі: канец XVIII ст. – 1917 г.: вучэб дапам. для 8-га кл. агульнаадукац. шк. / М.В. Біч; пад рэд. Я.М. Бабосава. – Мінск: Народная асвета, 1998.

3. Гісторыя Беларусі: канец XVIII ст. – 1999 г.: вучэб. дапам. для 11 класа агульна адукац. школы з бел. і рус. мовамі навучання / пад рэд. Я.К. Новіка. – Мінск: Народная асвета, 2000.
4. История Беларуси, XIX – начало XXI в.: учеб. пособие для 11-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / Е.К. Новик [и др.]; авт. метод. аппарата В.В. Гинчук; под ред. Е.К. Новика; пер. с белорус. яз. Н.С. Макаревич. – Минск: Изд. центр БГУ, 2009.
5. Марозава С.В. Гісторыя Беларусі, канец XVIII – пачатак XX ст.: вучэб. дапам. для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / С.В. Марозава, У.А. Сосна, С.В. Паноў; пад рэд. У.А. Сосны. – 2-е выд., дап. і перагледжанае – Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2011.
6. Мілаванаў В.А. Гісторыя Беларусі канец XVIII ст. – 1917 г.: вучэб. дапам. для 8-га кл. агульна адукац. шк. з беларус. і рус. мовамі навучання / В.А. Мілаванаў; пер. з рус. мовы В.В. Заня. – 2-е выд. – Мінск: Народная асвета, 2000.
7. Паноў С.В. Гісторыя Беларусі: XIX – XX ст.: вучэб. дапам. для 11-га кл. агульнаадукац. шк. з бел. і рус. мовамі навучання / С.В. Паноў, У.Н. Сідарцоў, В.М. Фамін; пад. рэд. М.С. Сташкевіча. – Мінск: Народная асвета, 2001.
8. Петрыкаў П.Ц. Гісторыя Беларусі (канец XVIII – XX ст.): вучэб. дапам. для 11 класа агульнаадукац. школы з бел. і рус. мовамі навучання / П.Ц. Петрыкаў; пер. з рус. мовы В.В. Заня. – Мінск: Народная асвета, 2002.
9. Сосна У.А. Гісторыя Беларусі (XIX ст. – 1917 г.): вучэб. дапам. для 8-га кл. устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з бел. і рус. мовамі навучання з 12 гадовым тэрмінам навучання / У.А. Сосна, С.В. Марозава, С.В. Паноў; пад рэд. М.С. Сташкевіча – Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2005.
10. Трещенок, Я.И. История Беларуси с древнейших времен до октября 1917 года: учеб. пособие для 10-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / Я.И. Трещенок, А.А. Воробьев, В.В. Волженков; под ред. Я.И. Трещенка. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2008.

В статье на примере темы о событиях войны 1812 г. проанализирована эволюция концептуальных подходов к изложению материала в учебных пособиях по истории Беларуси периода независимости от трактовок, характерных для советской историографии, к объективной и взвешенной подаче информации с белорусских позиций.

In the article on the example of the events of the war in 1812 analyzed the evolution of conceptual approaches to the presentation of topics in the textbooks

on the history of Belarus from 1991 until 2014. The authors show the transition from the interpretations characteristic of Soviet historiography, to objective and balanced presentation of information.

УДК 378.14

Єрмакова І. П.., канд пед наук, доцент
кафедри методики викладання
суспільствознавчих дисциплін
Миколаївський національний
університет імені В.О. Сухомлинського

Підготовка майбутнього вчителя історії до формування соціальних компетенцій учнів

У даній статті автор акцентує увагу на актуальності підготовки майбутнього вчителя історії до формування соціальних компетенцій учнів та визначає шляхи вирішення проблем пов'язаних з цим питанням.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах розбудови в Україні громадянського суспільства, входження нашої держави у світовий освітній простір надзвичайно актуальним є формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі [1].

Соціальне замовлення, звернене сьогодні до вчителя, насамперед полягає в тому, щоб школа формувала в учнів здатності продуктивно співпрацювати з

партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [2, с. 5], знаходити конструктивні виходи з конфліктних ситуацій, передбачати наслідки своїх дій та висловлювань, досягати консенсусу тощо.

Педагогічна освіта, як особлива сфера професійної, повинна відповідати світовому рівню, соціально-економічним, культурним, науково-технічним процесам у суспільстві, враховувати освітні стандарти. Але, у той же час, вона має постійно оновлюватись, так як всі її ланки працюють на перспективу, на майбутнє. Це вимагає переорієнтації підготовки майбутнього вчителя на забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати

професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави [3, с. 3].

Нинішній етап розвитку середньої освіти висуває підвищені вимоги до професійної (особливо предметно-методичної) підготовки вчителя, озброєного новітніми методиками і технологіями навчання, креативно мислячого творця навчально-виховного процесу, здатного до формування особистості учня як активного учасника життя суспільства і держави.

Основні напрямки модернізації сучасної системи освіти, переорієнтація навчально-виховного процесу на формування соціально активної особистості закріплені у базових нормативно правових актах, які регламентують функціонування освітніх закладів: Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державному стандарті повної загальної середньої освіти, Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти тощо.

Аналіз останніх досліджень. У науковому вирішенні питання про природу компетенцій, процес їх формування важливу роль відіграють основи психології діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк).

Типологізація освітніх компетенцій та методика їх формування в учнів розглядаються нами на основі досліджень Т. Гончарук, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, О. Хуторського.

Проблема мети та змісту професійної підготовки вчителя розглядається на основі досліджень теоретичних засад неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, М. Солдатенко), основних положень про завдання, зміст професійно-педагогічної підготовки у вищій школі (О. Глузман, Р. Гуревич, А. Кузьмінський, В. Кушнір, С. Мартиненко, О. Пехота, В. Радул, О. Семенов, Л. Хомич). Окремі питання професійної підготовки майбутнього вчителя історії та суспільствознавчих дисциплін висвітлені у дослідженнях Т. Бакки, А. Булди, Т. Ладиченко, Н. Лалак, С. Нікітчиної, А. Нікори, А. Старєвої та інших.

Формулювання цілей статті.

Мета статті: здійснити аналіз практичної обумовленості підготовки майбутнього вчителя історії до формування соціальних компетенцій учнів та розкритті шляхів удосконалення змісту цього процесу.

Основна частина. Як одна з груп у структурі компетентності особистості, соціальні компетенції визначаються нами, виходячи з Державного стандарту повної загальної середньої освіти [2, с. 5]. Аналіз навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів у розділі «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої

підготовки учнів», дає змогу зробити висновок, що навчання історії в школі має сприяти: осмисленню ролі людини (включаючи і себе) в історії; порівнянню, поясненню, узагальненню та критичній оцінці фактів та діяльності осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей; усвідомленню учнями права на вибір способу власної поведінки з урахуванням і дотриманням правових і гуманістичних засад; виявленню протиріч в позиціях, різних інтересів, потреб соціальних груп і окремих осіб та їх ролі в історичному процесі; оцінці, порівнянню, поясненню фактів і явищ дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел; відповідальності особистості за власні дії; оцінці подій та діяльності людей; розгляду суспільних явищ у розвитку та в конкретно-історичних умовах тощо [4].

Діяльність вчителя історії під час навчально-виховного процесу щодо формування такого виду здатностей особистості може мати в своїй основі як змістовий так і організаційний компоненти. Так, за правильною організації роботи учнів, уже сам зміст історичного матеріалу (неоднозначність в оцінках історичних осіб, подій, явищ, процесів) забезпечує вчителю можливість розвитку у учнів соціально значущих якостей. Наприклад, розв'язання проблемних ситуацій і вирішення проблемних питань, використання активних та інтерактивних технологій (особливо

тих, що передбачають групову форму організації), проведення різного роду нестандартних уроків тощо [5, с. 111 - 112].

Основними складовими змісту підготовки вчителя є: соціально-гуманітарна, фундаментальна, психолого-педагогічна, методична і інформаційно-технологічна, практична [6, с. 98]. Для забезпечення високої ефективності процесу формування у учнів соціальних компетенцій, в умовах коли змінюється парадигма освіти, особливих трансформацій повинна зазнати саме психолого-педагогічна, предметно-методична та практична підготовка майбутнього вчителя історії. Саме ці складові підготовки педагога повинні бути зорієнтовані на вміння організувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, вміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту форм навчання тощо [6, с. 99].

Ознайомлення з навчальним планом [7] за якими здійснюється підготовка майбутніх вчителів історії освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та навчальними програмами загальнопедагогічних та предметно-методичних дисциплін дає нам змогу зробити ряд висновків.

Насамперед необхідно збагатити зміст дисциплін педагогічного циклу такими елементами, які б забезпечували

готовність вчителя до реалізації сучасної освітньої політики держави – формування у учнів всього спектру компетенцій, як ключових, так і предметних. Крім того, з огляду на необхідність формування у учнів соціально важливих особистісних якостей, на нашу думку, потрібно відвести належне місце у підготовці майбутніх істориків такій дисципліні як «Основи педагогічної майстерності», а також надалі розвивати її фундаментальні та прикладні засади.

Окремого перегляду і подальшого оновлення методології вимагає в цьому плані предметно-методична підготовка майбутнього вчителя історії. Необхідно переорієнтувати зміст цих курсів на особливості формування основних груп учнівських компетенцій у навчально-виховному процесі з історії.

Важливе місце у формуванні у учнів соціальних компетенцій під час навчально-виховного процесу належить різноманітним педагогічним технологіям. А з огляду на це, психолого-педагогічну та методичну підготовку майбутніх вчителів історії потрібно максимально наситити сучасними технологіями навчання, якими випускник повинен володіти досконало. Крім того, технологізації потребує і сам навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі.

Невід’ємною і дуже важливою складовою професійного

становлення майбутнього педагога-історика є практична підготовка. Саме під час педагогічних практик студенти мають змогу не лише ознайомитись (під час навчальних) з різними формами і методами педагогічної взаємодії, які забезпечують формування у учнів соціальних компетенцій, але і спробувати здійснювати таку діяльність самостійно (під час виробничих). Це, у свою чергу вимагає перегляду змісту практичної підготовки у бік збільшення її варіативності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Предметне навчання у школі на сучасному етапі залишається основою для формування компетенцій, як інтегрованого результату навчальної діяльності учнів. Змістове навантаження предмету історії, як суспільно значущої дисципліни, та можливості активних і інтерактивних методів дозволяють найбільш ефективно формувати соціальні компетенції саме на цих уроках.

Незважаючи на те, що необхідність формування соціально активної особистості майбутнього громадянина закріплена у державних нормативно-правових актах, програмах з історії для загальноосвітніх навчальних закладів, зараз простежується недостатня методична, методологічна та технологічна готовність учителів шкіл до формування цієї компетенції.

На нашу думку, ефективності підготовки майбутнього вчителя історії до формування соціальних компетенцій учнів можна досягти за умови модернізації її процесу у даному напрямку, а саме:

- а) спрямування мети загальнопедагогічної та предметно-методичної підготовки студентів на формування у них готовності до впровадження компетентнісного підходу у шкільній історичній освіті;

Джерела та література

1. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/post-derzh-stand-%281%29.pdf>
3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176 від 14 серпня 2013 року «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- б) врахування в цілях загальнопедагогічної та предметно-методичної підготовки студентів їх орієнтації на вироблення готовності до реалізації соціально важливих завдань у шкільній історичній освіті;

- в) переорієнтування методів, прийомів, форм, засобів процесу навчання у вищому навчальному закладі на вироблення у студентів відповідних компетенцій.

http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
5. Єрмакова І. П. Формування соціальних компетенцій учнів засобами історичних дисциплін /І. П. Єрмакова //Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 50. Вип. 37. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – С. 110 – 113.
6. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати /В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
7. Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти з галузі знань 0203. Гуманітарні науки за напрямом Історія* спеціальністю 6.020302. Історія* – Миколаїв, 2015.

В данной статье автор акцентирует внимание на актуальности подготовки будущего учителя истории к формированию социальных компетенций учащихся и определяет пути решения проблем, связанных с этим вопросом.

In the following article the author emphasizing on the actuality of the preparation of the future history teacher to form social skills of the pupils and to find the ways of solving problems related to this question.

УДК 93: 006.95 (07)

Задорожна Л. В., канд. пед. наук,
доцент кафедри історії України
Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний
університет».

РЕАЛІЗАЦІЯ АЛЬТЕРНАТИВНО-ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ В ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто методичні аспекти впровадження сучасними дослідниками альтернативно-проблемного підходу як змістового принципу історичної освіти засобами інноваційного навчання.

Утвердження незалежної української держави супроводжується пошуками ефективної системи освіти, в тому числі історичної. Усі зусилля науковців та педагогів сьогодні направлені на «підготовку людини, здатної діяти у ситуації, що швидко змінюється, навченої критично зіставляти інформацію з рідних джерел, реалізувати себе у полікультурному та багатоетнічному середовищі, шанувати загальнолюдські цінності й розуміти виклики часу [1, с. 2]». У даному контексті актуалізується проблема основних принципів

історичної освіти як шляхів реалізації зазначених завдань.

Метою статті є аналіз методичних аспектів впровадження альтернативно-проблемного підходу як змістового принципу історичної освіти, що спирається на використання різноманітних історичних джерел та ознайомлення учнів з різними інтерпретаціями історичних подій і явищ.

За свідченнями сучасних істориків та методистів такий підхід дає можливість по-новому оцінити історичний шлях кожної країни, побачити невикористані можливості, винести уроки на майбутнє.

Варто зазначити, що писемне історичне джерело як засіб навчання історії якнайкраще вписується у сучасну освітню парадигму: по - перше, документ відображає реальну, а не вигадану ситуацію; по - друге, він дає уявлення про відносність історичного знання. Третя перевага зумовлена безмежним розмаїттям джерел: кожен історичний документ здатний продемонструвати, з одного боку, подібність між нами та людьми з дуже давніх епох, а з іншого – відмінність близьких поколінь. Нарешті, писемне історичне джерело здатне переконливо продемонструвати, наскільки та як можна спотворити інформацію, причому як свідомо, так і несвідомо [2, с. 4].

Узагальнюючи якості, що зумовлюють принадність джерел для сучасного уроку історії, відомий європейський методист Роберт Страдлінг, зокрема, зазначає: «Документальні свідчення допомагають показати процес ухвалення рішення в реальному часі – під тиском, за наявності неповної чи суперечливої інформації тощо. Перевагою роботи з джерелами є також те, що учні мають застосовувати основні історичні поняття, ставити запитання, аналізувати й пояснювати зміст інформації, робити висновки й власні умовиводи, які вони потім можуть порівняти з іншими оцінками. Окрім того, первинні джерела надають учням можливість відчувати себе в ролі людей, безпосередньо пов'язаних з подіями, що вивчаються. Виняткову роль

джерел у навчанні історії визначає також їх здатність демонструвати учням різні погляди на певну історичну подію чи на процес. Діти мають можливість порівняти тексти, написані в той самий час учасниками, очевидцями й коментаторами подій, з текстами, складеними істориками згодом [3, с.228]».

Отже, з огляду на вищесказане, у процесі навчання історії сучасний вчитель може обійтись без широкого використання різноманітних писемних джерел. При цьому необхідно, як попереджає Ю. Комаров, враховувати їхню самоцінність і відійти від непродуктивної традиції застосовувати джерела лише як ілюстрації до наративного тексту [4, с. 10]. Дослідник вказує на важливість вибору джерельної бази для навчання історії у школі і надає одну з класифікацій: 1. За видом: первинні і вторинні (інтерпретації). Зрозуміло, що перевагу слід віддавати первинним. Але й вторинні джерела цілком можуть використовуватися за умови дотримання принципу контрверсійності під час їх відбору. А в деяких випадках використання саме вторинних джерел з різними інтерпретаціями не тільки доцільне, а й необхідне. Це стосується, зокрема, тих випадків, коли треба організувати дискусію або показати існування різних, часто протилежних поглядів на проблему. Варто зазначити, що важливо не звужувати поняття документального

джерела. Такими можуть бути не лише офіційні документи, а й спогади, газетні матеріали, щоденники тощо. Тому, мабуть, доцільніше говорити про текстові джерела.

Визначені також основні критерії відбору джерельної бази уроку: джерела повинні: бути реально застосовуваними, а не просто ілюстративними; максимально повно висвітлювати різноманітні аспекти теми; бути контрверсійними, тобто репрезентувати одночасно різні позиції, офіційні й неофіційні; репрезентувати в достатній мірі більшості позицію; бути різноманітними; бути доступними і зрозумілими за змістом; важливо враховувати вікові особливості учнів, враховуючи адаптацію документів, що цілком виправдано при використанні їх з освітньою метою; бути досить короткими; сприяти з'ясуванню важливих понять; давати можливість ставити питання і давати відповіді на них; компенсувати відсутність інформації в інших видах документів, доповнювати або протистояти один одному; не потребувати додаткового опрацювання; створювати можливість для різних інтерпретацій, зокрема для зіставлення реальності й офіційної позиції; надавати можливість порівняння [4, с.12].

Експерти Ради Європи вважають, що вивчення історії – це активний процес, який стимулює самостійну дослідницьку діяльність

школярів, спонукає їх до аналізу власних висновків та умовиводів, розвиває здатність висловлювати думки [86]. Такий підхід передбачає використання історичних документів на засадах мультиперспективності (багаторакурсності). Європейські методисти визначають цей принцип як «форму викладу історії, де історична ситуація висвітлюється з кількох, щонайменше двох, перспектив, які репрезентують різні суспільні позиції та інтереси» (Клаус Бертман); як «процес дослідження історичних подій у багатьох ракурсах», який «впливає з потреби оцінювати історичні події з різних точок зору» (Енн Лоу-Біер); як такий, що «передбачає не лише презентацію різних точок зору, а й встановлення зв'язку між різними перспективами». К. Пітер Фріцше підкреслює, що це є процес, «стратегія розуміння», у якій поряд з нашою власною точкою зору ми зважаємо на іншу (інші) точку зору. Цей процес передбачає розуміння того, що ми теж маємо точку зору, яка сформувалася під впливом нашого власного культурного контексту, відображає нашу власну позицію і тлумачення того, що відбувалось і чому, наш власний погляд на те, що є доречним і недоречним, і може також відображати інші хибні та упереджені погляди. У цьому відношенні багаторакурсність є не просто процесом або стратегією, вона означає схильність, «спроможність і бажання розглядати ситуацію в іншому ракурсі». Передумовами для цього є,

насамперед, готовність погодитись із тим, що, крім власного, існують і інші способи бачення світу і що вони можуть бути такими ж обґрунтованими і такими ж упередженими; а по-друге, готовність поставити себе на місце іншої людини і спробувати побачити світ її очима, тобто вдатися до емпатії [5, с. 12].

Р.Страдлінг використовує поняття багаторакурсності, яке тотожне багатоперспективності. У книзі «Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя» він пов'язує з багаторакурсністю три основні характеристики (виміри): а) різні позиції спостереження; б) різні точки зору; в) різні джерела інформації. Позиція спостереження залежить від того, що почуто, побачено, сприйнято, наскільки надійним є джерело інформації (хто ця людина, яку роль відігравала, де перебувала на час події, яким чином отримувала інформацію тощо). Розгляд події з різних точок зору передбачає певну логіку, базові засади, важливість інформації, факти, які піддаються перевірці, наявність емоційно забарвлених висловів, стереотипів. Якщо точка зору формується на основі кількох джерел, то варто здійснювати критичний аналіз контекстуальної інформації про кожне джерело [5]. Мова йде про такий спосіб передачі інформації, коли історичну подію розглядають як мінімум з двох точок зору тих свідків, які беруть у ній участь або зазнають її впливу, обстоюють різні соціальні інтереси

чи дотримуються різних соціальних позицій. Такі позиції нескладно побачити через аналіз джерел, оскільки історичний документ має практично невичерпний потенціал для реалізації принципу багатоперспективності.

Обґрунтований європейськими фахівцями цей принцип є без перебільшення одним з домінуючих у вивченні джерел в сучасній шкільній історичній освіті європейських країн.

Характеризуючи принцип мультиперспективності необхідно зважити і на міркування німецького дидакта Клауса Бергмана: «Історія завжди є міркуванням про свідчення сучасників, які сприймали й засвідчили минуле, виходячи з різних перспектив. Вибір джерела для вивчення історії повинен здійснюватися з урахуванням різних перспектив, щоб зробити для учнів можливим сприйняття цих перспектив і, за можливості, – самостійне уявлення різних позицій і ціннісних орієнтацій. Ретельне дотримання всіх правил емпіричного історичного дослідження зумовлює появу суперечливих інтерпретацій. Оскільки наукові суперечки є нормальним явищем, то й під час вивчення історії в школі треба уникати уявлення, що є тільки одна історія й тільки одне правдиве або правильне висловлювання про якийсь історичний факт або обставину за рамками ізолюваних констатацій фактів. Школярі під час обговорення вибраних історичних подій повинні знати й критично

аналізувати також суперечливі позиції істориків [6, с. 7]».

Окрім того, дослідниками береться до уваги багатоперспективність інтерпретації. Термін «інтерпретація» застосовується як тотожне поняттю «тлумачення», «трактування», певна версія історичних подій. В цьому випадку робиться спроба привернути увагу учнів до різних оцінок історичного факту, які формувалися науковцями з протилежними поглядами, в різні часи, з різною метою і для різних категорій людей (студентів, школярів, виборців, фахівців тощо). У зв'язку з цим важливо звертати увагу на схожість і розбіжність в інтерпретації, тлумаченнях, що є в джерелах, якими ми користуємося. Так, у «Рекомендації про викладання історії в двадцятому столітті в Європі», наданої у 2001 році, було відзначено, що «викладання історії не може бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультра націоналістичних, ксенофобних, расистських або антисемітських та сповнених нетерпимості цінностей [7]».

У процесі пізнання історії учні мають справу лише з відображенням фактів дійсності, яке відбувається принаймні двічі: відображення дійсності у джерелі та відображення інформації джерела у свідомості дослідника. Методисти вважають, що успішність навчання у таких умовах буде залежати від рівня сформованості у школярів уявлень як про теоретичне співвідношення

історичного факту та його інтерпретації, так і про типи історичних інтерпретацій. У навчанні історії дослідники пропонують розрізняти наступні типи інтерпретацій: науково-історична (археологічна): книги, статті, наукові доповіді, написані професійними істориками; художня – це романи, художні фільми, драматургія; популярна історія – фольклорні твори про минуле, нариси, розповіді тощо; персональна – мемуари, спогади [8, с. 8]. Така типологізація створена на основі джерел історичних знань і передбачає інтерпретацію історичних фактів згідно особливостей критичного аналізу джерельної бази теми, яка вивчається. Відзначається, що достовірність тієї чи іншої інтерпретації залежить від того, скільки і яких джерел вивчено, чи правильно визначено поняття, що розкриває сутність явищ, чи простежені зв'язки, залежності, стосунки між окремими подіями, явищами, процесами тощо. Аналіз учнями інтерпретацій вважається ефективний тільки за умови, коли він є органічною частиною більш широкого вивчення теми, розділу матеріалу [9, с. 9]. Іншими словами, учні потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій перед тим, як вони почнуть працювати з інтерпретаціями. Очікуваним результатом навчання при цьому має бути поступове формування та розвиток таких вмінь, як: розрізняти історичний факт та його

інтерпретацію → усвідомлювати логіку різних інтерпретацій, розуміти причини їх виникнення та виявляти ступінь їх адекватності → самостійно інтерпретувати історичні факти. Таким чином в учнів виникає «світ власної історії», що формується індивідуальними особливостями, інтересами, попереднім досвідом, з'являється потреба в діалозі і пошуку відповіді на питання про своє призначення і місце в історії. Тобто, важливим аспектом багатоперспективності є усвідомлення учнями суб'єктивного характеру історичних оцінок.

Важливим завданням для учня є також необхідність піднятися з рівня засвоєння інформаційного матеріалу, до рівня теоретичного бачення проблем історії. Завдяки цьому учні навчаються розуміти природу і сутність наукових історичних знань, критично сприймають інтерпретації історичного процесу дослідниками, мають здатність до власного бачення та аргументованого тлумачення [10]. Критичний аналіз учнями доказів та їх тлумачень включає: 1) визнання складності проблеми (відмова від примітивного «чорно-білого» бачення); 2) відбір аргументів різних осіб та груп, що втягнуті в процес, або різних історичних подій; 3) оцінювання поглядів, упереджень, ідей, які надали інформацію; 4) відбір подібного та відмінного в різноманітних свідченнях про проблему; 5) обробка суперечливих доказів і свідчень того, що відбулося.

Загалом, головною метою багатоперспективності є переконлива демонстрація учням складності політичних і соціальних конфліктів, показ того, наскільки складно дійти твердих (правдивих, правильних, об'єктивних) висновків, коли різні учасники конфлікту, залежно від різних тлумачень, суджень, упереджень, по-різному сприймають цілі, мотиви і реакцію один одного.

Ю. Комаров пропонує впроваджувати у навчальний процес наступну методику інтерпретування змісту історичних джерел [11, с. 12]: 1. Первинна. По суті вона зводиться до опису й аналізу ситуації, яка репрезентована текстом або зображенням, і «розшифровки» «послання» його автора або замовника (тобто визначення того, що вони, власне, хотіли сказати, яку думку донести, які почуття викликати, уявлення або стереотипи сформувати). Тут варто звернути увагу на те, хто саме є люди на зображенні (конкретно-історичні персонажі чи представники соціальних груп, партій тощо, яких саме) або, яка ситуація описується, проаналізувати сюжет, звернути увагу на символи і стереотипи, завдяки яким можна з'ясувати, хто є персонажі, або визначити їхню національну чи соціальну приналежність. Особливу увагу слід звернути на позицію автора: намагався він бути неупередженим чи, навпаки, прагнув зобразити персонажів саме в такому вигляді. Наскільки свідомою є упередженість автора? 2.

Вторинна, або власне історична. На цьому етапі слід звернути увагу на історичність ситуації, на співвідношення її з іншими джерелами (як текстовими, так і візуальними), на історичний контекст (залучивши знання учнів, здобуті з інших джерел). Кінцевим результатом аналізу повинні стати висновки, які роблять учні про історичну ситуацію, явища, процеси.

Професор О. І. Пометун звертає увагу на те, що працюючи з будь-яким текстом, джерелом, учитель повинен пояснювати і демонструвати учням суб'єктивізм інтерпретацій [12, с. 8]. Аналізувати інтерпретації минулого необхідно дотримуючись таких положень: історичні інтерпретації завжди незавершені (тобто автори зосереджують увагу тільки на тому, що їм цікаво, пропускаючи, замовчуючи інше); вони завжди поєднують докази (доведені факти) і витвори авторської уяви, тобто загальним правилом «написання історії» є: історію частково «знаходимо» у джерелах, частково уявляємо; на інтерпретацію завжди впливають турботи, потреби і питання сьогодення, які забарвлюють погляд автора на минуле; на тлумачення, трактування минулого завжди впливає власний досвід, знання та погляди, пристрасті та пересуди того, хто описує.

Отже, працюючи з учнями над навичками аналізу та оцінки інтерпретацій, треба пам'ятати: в інтерпретації завжди комбінуються,

поєднуються факт, думка автора і авторська уява, адже треба вчити учнів відрізняти ці елементи один від одного; будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки тоді, якщо спирається на докази, факти; відмінність в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу тощо у різних авторів може пояснюватися метою викладання, призначенням певній аудиторії та (або) особистістю автора; академічна історія є не більш об'єктивною, ніж популярна. Учні треба навчити опрацьовувати широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, фонди музеїв, фільми, дані народного фольклору тощо. Тому звернення учителя на початку уроку, під час мотивації пізнавальної діяльності до інтерпретації минулого добре відомої їм з фільмів, художньої літератури зацікавлює учнів, зосереджує увагу на вивченні теми. Залучення учнів до створення ними власних інтерпретацій історії може бути дуже корисним шляхом розуміння загальних підходів до того, як і чому з'являються історичні інтерпретації. Прикладом можуть бути такі завдання: 1. Рекламна кампанія. Ви є фахівцем туристичного бізнесу. Ваша кампанія намагається створити новий туристичний маршрут по старовинному українському місту. Для того, щоб забезпечити приплив туристів, вам треба розробити рекламну листівку, яка розрахована на людей, яких бажаєте зацікавити.

2. Створюємо музейну експозицію. Ви – працівник місцевого історичного музею. Вашим завданням є підготувати фотографії, що відображають історію вашого міста на початку XX століття. Вони повинні відбити всі сторони суспільного життя якомога повніше, і продемонструвати особливості вашої місцевої історії.

Реалізації принципу альтернативно-проблемного підходу також відповідають дебати типу «Спаринг». Необхідно скласти список нескладних тем для обговорення. Визначить двох добровольців. Один з них обирає будь-яку тему, а його опонент сторону (ствердження або заперечення). учасникам надається 5 хв. На підготовку. Потім відбуваються дуже швидкі дебати (вступна промова ствердження 90 сек., раунд питань 60 сек., вступна промова заперечення 90 сек., раунд питань 60 сек., заключна промова ствердження 45 сек., заключна промова заперечення 45 сек.). після дебатів група може обговорити сильні аргументи, стратегії, навички, які продемонстрували учасники дебатів [13, С.8].

На думку методиста В. Власова, на увагу заслуговує і ще один аспект означеної проблеми, а саме: неоднакова наповненість документальних корпусів різних епох, періодів та народів. За відсутністю достатньої кількості джерел, які відповідають методичним вимогам до них, реальним виходом може бути розширення арсеналу методичних

прийомів за рахунок рольових ігор, коли різні групи учнів отримують завдання проаналізувати той самий документ з точки зору представників різних суспільних верств чи народів, або коли одна група школярів має виступати в ролі аналітиків, інша – в якості опонентів авторів, ще одна – у ролі захисників-апологетів тощо. Дітям можна пропонувати аналізувати й тлумачити ту саму подію, той самий документ очима переможця та переможеного, з позицій різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп, інтерпретувати подію з перспектив сусідніх держав тощо [14, с. 8].

Останнім часом все відчутнішим стає вплив на методику навчання історії західноєвропейського та північноамериканського досвіду роботи за лабораторним методом, якому притаманна більша ґрунтовність дослідження джерела, насамперед його верифікація, поєднання дослідницької діяльності з груповою роботою, яскрава презентація результатів, залучення дискусійних методів тощо. Щодо вітчизняного досвіду найбільш чітко даний підхід простежується у змісті посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900 – 1939 роках» та методичних матеріалах до нього [15]. Посібник побудовано таким чином, що він максимально може сприяти організації навчання за лабораторною системою: відсутній авторський текст як такий, натомість подані блоки документів, запитання на виявлення в них

відкритої та прихованої інформації, алгоритми (пам'ятки) аналізу історичних джерел. Виходячи з того, що обсяг матеріалу занадто великий, проведення дослідження, яке б охопило всі джерела, неможливе. З огляду на однотипність джерел, у цьому немає потреби. Тому варіанти виконання роботи будуть пов'язані з дослідженням учнями одного джерела в класі або вдома, індивідуально чи в групі. Учні можуть користуватися пам'яткою до аналізу подібних джерел, яка подається у посібнику «Історія епохи очима людини» [16, с. 22 – 23]:

1. Що це за документ, вид документа.
2. Хто є автором / авторами документа (приватна особа, офіційна, анонім)?
3. Яка політична, національна, етнічна, службова приналежність автора?
4. Чи є у документі інформація, яка підтверджує, що він базується на особистому досвіді чи на причетності автора до згадуваних подій?
5. Чи був автор очевидцем того, що сталося?
6. Чи є в документі які-небудь факти?
7. Коли з'явилося джерело? Чи був документ написаний у той час, коли сталася подія, відразу після неї чи декілька днів, тижнів, місяців чи навіть років тому?

8. Автор просто повідомляє про ситуацію, передає інформацію або описує те, що сталося, чи ж документ містить також погляди, висновки і рекомендації?

9. Чи намагається автор дати об'єктивний і осмислений опис того, що сталося?

10. Чи є в документі які-небудь твердження чи фрази, які б свідчили про уподобання автора проти якої-небудь групи людей чи точки зору?

11. Чи є в тексті факти, що дозволять нам вважати цей документ достовірним джерелом інформації?

Автори посібника пропонують здійснювати аналіз джерела переважно вдома (як навчальний проект), а на уроці здебільшого відводити час на дискусії та презентації проектів. Такий підхід веде до поєднання в роботі з посібником різних моделей навчання: лабораторної, проектної та дискусійної.

Реалізувати принцип альтернативно-проблемного підходу як змістового принципу історичної освіти, користуючись матеріалами посібника, наприклад, до теми «Україна на початку ХХ ст.» можна за допомогою дебатів під назвою «Учнівський парламент» [17]. Група об'єднується у 2 – 3 «політичні партії». За бажанням, вони можуть дати назви (УРП, УДП) і визначити спрямованість партії. Запропонуйте кожній партії створити свій законопроект: назва та основний зміст того, що планується, якщо він

буде прийнятий. Запишіть ці положення на окремому аркуші для перегляду інших груп. Запропонуйте членам кожної партії продивитись законопроекти, що склали інші партії. Запросіть партії протягом десяти хвилин обдумати стратегію захисту власного законопроекту і можливості атаки законопроектів інших партій. Через деякий час починається засідання парламенту. Роль спікера виконує викладач. Він оголошує розгляд кожного законопроекту. Учні проголошують промови на захист (по 2 промови) та в заперечення законопроектів (по одній від групи). По закінченні виступів відбувається голосування за і проти представлених законопроектів. По завершенні роботи необхідно обговорити, чого учні навчилися під час цієї вправи. Таким чином, робота з історичними документами завжди має бути спрямована на формування умінь та навичок, які давали б змогу учням самостійно здобувати знання з різноманітних джерел та творчо використовувати їх у подальшій діяльності, тобто бути компетентними.

Отже, виконуючи завдання реалізації принципу альтернативно-проблемного підходу до змісту історичної освіти у процесі навчання історії, вчитель має усвідомлювати, що йому, передусім, слід орієнтуватися не тільки на конкретне історичне знання, а на сенс пізнання минулого, на ту роль, яку покликана виконувати історія як гуманітарна наука. Історія повинна постати перед учнем не як набір

фактів і подій, а як процес безперервної соціальної творчості людини, як його рух до власної волі. Людина має бути розкрита як суб'єкт історичного процесу. Основним результатом історичної освіти мають стати здатність учня оцінювати актуальні проблеми дійсності під кутом зору історії і ставлення до історичного минулого як найбільшої цінності. Тому дослідникам слід звернути увагу на подальшу розробку тих проблем методики навчання історії, які пов'язані з інтерпретаціями як історичної інформації, так і самих джерел, в яких вона вміщена.

Джерела та література

1. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти): матеріали IV та V наради з моніторингу шкільних підручників історії України / Упорядкування та редакція Н. Яковенко, Л. Відмідь. – К.: ВД «Стилос», 2009. – 90 с.
2. Власов В. Історичне джерелов арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 3 – 8.
3. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття. Видавництво Ради Європи / Р. Страдлінг. – [Б. м.], [Б. р.]. – 277 с.
4. Комаров Ю. Використання історичних джерел у викладанні історії / Ю. Комаров // Історія України. – 2004. - № 36. – С. 10 – 16.
5. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителя [Електронний ресурс] / Р. Страдлінг. – Режим

доступу: www.coe.int/.../MultiperspectivityUkrainian.pdf

6. Власов В. Історичне джерелов арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? – Вказана праця.

7. Рекомендації Res (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі. Рада Європи; Комітет Міністрів: Ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.coe.int/T/F/Coop%20rationculturelle/Education/>

8. Пометун О.І. Навчання історії без пристрастей і пересудів / О. Пометун // Історія в школах України. – 2002. – № 4. – С. 7 – 11.

9. Пометун О.І. Навчання історії без пристрастей і пересудів – Вказана праця.

10. Боровець І. Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському союзі [Електронний ресурс] / І. Боровець. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/

11. Комаров Ю. Використання історичних джерел у викладанні історії – Вказана праця.

12. Пометун О.І. Навчання історії без пристрастей і пересудів. – Вказана праця.

13. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення?: [посіб. для вчителів]. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – 128 с.

14. Власов В. Історичне джерелов арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? – Вказана праця.

15. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900 – 1939 роках: [Навч. пос.] / Ю. Комаров, В. Мисан, А. Осмоловський та ін. – Київ: Генеза, 2004. – 256 с.

16. Історія епохи очима людини. – Вказана праця.

17. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення? – Вказана праця.

В статье рассмотрены методические аспекты внедрения современными исследователями альтернативно - проблемного подхода как содержательного принципа исторического образования средствами инновационного обучения.

In the article the methodological aspects of the introduction of modern scholars alternative problem-semantic approach as the historical formation of innovative learning tools.

УДК: 371.31+93/94

Макєєв С. П., учитель історії
Харківського ліцею №141 Харківської
міської ради Харківської області,
Гнутова О. О., учитель історії
Харківського ліцею №141 Харківської
міської ради Харківської області

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КАФЕДРИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Дана робота присвячена дослідженню ролі університетської кафедри у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України у загальноосвітньому навчальному закладі. Акцентовується увага на тому, що формування соціальної компетентності є важливою складовою навчально-виховного процесу. Провідну роль відіграє діяльність університетської кафедри, адже учні мають можливість діяти за межами навчальних умов і ситуацій, переносити знання та уміння в практичний вид діяльності

Постановка проблеми. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти», розвиток громадянського суспільства визначається підготовкою освічених, високomorальних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання. Крім того на нинішньому етапі розвитку суспільних процесів в Україні пріоритетного значення набувають міжособистісні відносини всіх їх учасників. Значну роль у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України відіграє університетська кафедра. Саме вона покликана сприяти формуванню особистості, якій притаманні

демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянської відповідальності.

Актуальність цього питання обумовлена, у першу чергу, соціальним замовленням щодо підготовки учня до свідомої активної участі у громадському житті Української держави, до самостійної орієнтації та адаптації в умовах швидких змін суспільного життя, а отже, формування у школярів життєво необхідної соціальної компетентності для подальшої соціалізації.

Аналіз досліджень. Запропонована проблема в цілому є малодослідженою в Україні. Але окремі аспекти окресленого питання знайшли своє відображення у

працях О. Пометун, О. Овчарук, А. Хуторського, В. Шахрай та ін. У працях зазначених дослідників розкрито сутність поняття компетентнісного підходу в освіті, висвітлено шляхи та умови формування компетентностей учнів, а також представлено досвід практичної діяльності вчителів історії.

Поняття та шляхи формування соціальної компетентності учнів проаналізовані в працях Д. Іванова, Т. Кондратової, І. Моргун, В. Мірошніченко, І. Осадчої, Т. Смагіної.

Аналіз досліджень дає можливість констатувати, що проблема ролі університетської кафедри у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України у загальноосвітньому навчальному закладі є актуальною та водночас складною для вивчення.

Метою статті є визначення ролі університетської кафедри у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу.

Зміст та методика викладання будь-якого навчального предмета мають певні специфічні риси стосовно формування компетентностей учнів.

Продуктивне навчання забезпечує засвоєння знань та умінь, володіючи якими випускник школи знаходить підґрунтя для свого подальшого життя. «Продуктивні – означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на

належному рівні знання та уміння». І. Підласий, підкреслюючи, що продуктом школи є людина, особистість, відзначає основні задачі, які підлягають реалізації: створення умов для розвитку та самореалізації учнів; задоволення запитів та потреб школяра; засвоєння продуктивних знань, умінь; розвиток потреби поповнювати знання протягом усього життя; виховання для життя в цивілізованому громадянському суспільстві[1].

Ці задачі певною мірою співзвучні до переліку завдань основних груп компетентностей.

Метою навчально-виховного процесу, заснованого на засадах компетентнісного підходу є набуття учнем системи компетентностей – ключових, загально предметних і спеціально предметних.

За визначенням О. Пометун, компетентнісний підхід – це «спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості»[2].

Поняття «компетентність» введено у вітчизняний науково-педагогічний обіг під впливом європейської освітянської традиції, яка активно послуговується ним уже понад чверть століття [3, с. 10 – 12]. Але й досі серед дослідників відсутня однастайність щодо його змісту, а навколо його дефініцій і

трактувань точаться суперечки теоретиків.

Компетентність являє собою інтегративну якість особистості, що має складну структуру. Найбільш поширеним у національній педагогічній науці є підхід, окреслений О.Пометун, яка до складових компетентності відносить знання, уміння, навички та ставлення [2, с. 213].

Слід зазначити, що в сучасному науково-педагогічному обігу паралельно вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція». З приводу їх співвідношення теж немає одностайної думки. Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити принаймні три підходи до визначення співвідношення цих понять [3, с. 25-27].

Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (Т. Гудкова, С. Дружилов, О. Зеєр, А. Миролубов та ін.) [3, с. 35 – 40]. Представники другого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.) [3, с. 42– 45]. Згідно з третім підходом, поняття «компетенція» тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає, як було вже зазначено, узагальнену здатність особистості до діяльності [4, с. 117].

Функції компетентності в системі освіти (за А. Хуторським) у відношенні до особистості учня:

- відображають та розвивають особистісні якості учня в напрямі об'єктів, що вивчаються ним;
 - характеризують діяльнісний компонент освіти учня;
 - задають мінімальний досвід предметної діяльності;
 - розвивають можливість розв'язувати реальні проблеми;
 - є багатовимірними, тобто охоплюють та розвивають усі основні групи особистісних якостей учня;
 - є інтегральними характеристиками якості підготовки учня;
 - у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність учня;
- у відношенні до структури та змісту освіти:*
- надають можливості конструювання цілі, зміст освіти та освітніх технологій у системному вигляді;
 - є міжпредметними;
 - є багатофункціональними, оскільки дозволяють учневі розв'язувати проблеми з багатьох сфер життя;
 - формуються засобами змісту освіти;
- у відношенні до знань, умінь та навичок:*
- не протистоять ЗУНам, а, знаходячись у різних площинах, перетинаються з ними;
 - містять у собі низки ЗУНів;
 - пов'язані зі здатність осмислено використовувати

комплекс знань, умінь та способів діяльності з міждисциплінарного кола питань;

- забезпечують оволодіння комплексною освітньою процедурою, яка має особистісно діяльний характер [5, с. 49– 55].

Принциповим моментом компетентісного підходу є питання про системну ієрархію компетентностей, яка виступає стратегічним орієнтиром при визначенні змісту загальної середньої освіти. А.Хуторський виділяє трирівневу ієрархію компетентностей: ключові, загальнопредметні та предметні [5, с. 68].

Існують найрізноманітніші підходи до класифікації ключових компетентностей. Узагальнивши європейський досвід, українські педагоги визначили перелік ключових компетентностей, до якого увійшли сім над предметних компетентностей: уміння вчитися, загальнокультурна компетентність, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, соціальна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність та компетентність у застосуванні ІКТ [6].

Соціальна компетентність – це здатність до вибору, оволодіння знаннями і досвідом у суспільній діяльності, а також навичками етичної та правової поведінки, толерантністю і повагою до інших. За можливості продуктивного навчання, при формуванні соціальної компетентності відбувається забезпечення власної активності учня (activity-

діяльність), стимулювання пізнавальної активності учнів, опора на діяльність учня, забезпечення співробітництва, здійснення роботи в команді, орієнтація на конкретний продукт, забезпечення мотивації діяльності (те, що я роблю, є корисним), усвідомлення власного внеску у суспільну роботу, розв'язання проблем, пошук шляхів реалізації проекту, установлення причинно-наслідкових зв'язків, формування адекватної оцінки й самооцінки, уміння використовувати власний досвід, адаптація до змін, розвиток здібностей та обдарованості учнів і підвищення через це їх соціального статусу [7, с. 81-83].

Формування соціальної компетентності в контексті діяльнісного підходу складається з діяльності вчителя та учнів. Учитель пропонує завдання різного рівня, варіативні домашні завдання, перелік тем творчих робіт та доповідей, список додаткової літератури, варіанти завдань для релейної контрольної роботи, різні форми проходження тематичного оцінювання. Організує групову роботу, передбачає створення груп змінного складу за принципом: обери тему; обери команду, яка оптимально здатна розв'язати завдання. Створює проблемні ситуації. Рекомендує самооцінку та взаємооцінку, забезпечує вільний вибір рецензента. Учень у свою чергу, робить вибір рівня на тематичному оцінюванні, рівня домашньої роботи, теми для доповіді із загального переліку, приймає рішення, наприклад:

виконувати повторне оцінювання чи ні, працює в групі, дає оцінку своїй відповіді, обирає рецензента на свою відповідь, визначає мету своєї діяльності, мету уроку, оцінює соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, оточуючим середовищем, бере участь у самоврядуванні, ставить особистісно значущі цілі[7, с. 87-89].

Важливу роль у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України відіграє університетська кафедра. Університетська кафедра в школі – інноваційна освітня структура, створена на основі принципів соціального партнерства, така, що об'єднує представників викладацького складу вищих і загальноосвітніх навчальних закладів. Кафедра в школі здійснює науково-методичну, науково-дослідну, навчально-виховну діяльність відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Комплексної програми розвитку освіти м. Харкова на 2011-2015 рр., Меморандуму про співпрацю між вищими навчальними закладами та школами. У Харківському ліцеї №141 Харківської міської ради Харківської області в 2012 році разом з історичним факультетом Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди було створено Університетську кафедру історії України. Її діяльність сприяє забезпеченню умов для підвищення

якості освіти в системі «Ліцей-ВНЗ», реалізації ідеї безперервної освіти на основі ствердження пріоритетності та престижу науки й освіти.

Діяльність університетської кафедри вирішує низку завдань:

- Розвиток соціального партнерства ЗНЗ і ВНЗ.
- Реалізація компетентнісно-орієнтованої моделі випускника школи.
- Забезпечення наступності між ЗНЗ і ВНЗ.
- Науково-методичний супровід профільного і допрофільного навчання.
- Науково-дослідницька діяльність щодо актуальних проблем забезпечення безперервної освіти.
- Забезпечення стабільної мотивації молоді на безперервну освіту.

Концептуальну основу функціонування університетської кафедри в школі складають підходи: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, синергетичний.

В основі функціонування університетської кафедри лежать принципи соціального партнерства: взаємовигідності, рівності й рівноправ'я, спільності цілей, зацікавленості у договірних стосунках, поваги та обліку інтересів сторін, обміну ресурсами, вільного вибору напрямів партнерства.

Основними напрямками діяльності університетської кафедри історії України у Харківському ліцеї №141 є:

- вироблення та реалізація стратегії спільного інноваційного розвитку ЗНЗ і ВНЗ;

- розробка, апробація й впровадження змісту профільних курсів;

- проведення діагностичних досліджень з проблем психолого-педагогічного супроводу безперервної освіти;

- розвиток ресурсної бази партнерства;

- створення експериментальних майданчиків на базі ЗНЗ для науково-дослідницької роботи викладачів і студентів вузів, а також учнів і педагогів шкіл;

- створення умов для особистісно-професійного зростання вчителів ЗНЗ.

Виходячи з основних напрямків діяльності університетської кафедри історії України на базі Харківського ліцею №141 реалізуються наступні види та форми співробітництва:

- Спільні семінари, конференції, засідання педагогічної ради тощо з актуальних проблем безперервної й профільної освіти. Участь учнів у конференціях «Козацькі читання» та «Краєзнавство і учитель» на базі історичного факультету.

- Спортивно-оздоровча, культурно-масова діяльність. Учні ліцею беруть участь у спортивно-масових заходах на історичному факультеті, приймають участь у щорічній посвяті у козаки.

- Інтелектуально-творчі турніри, олімпіади. Викладачі історичного факультету консультують учнів при підготовці

команди до Турнірів юних істориків, надають методичну допомогу у написанні робіт конкурсу-захисту МАН, допомагають готувати учнів до Всеукраїнської олімпіади з історії.

- Надання бази для проведення навчальної практики учнів, студентів. Студенти 3-5 курсів історичного факультету щорічно проходять практику на базі Харківського ліцею №141. Учні 10-х класів мають можливість проходити практику на історичному факультеті де працюють з історичними джерелами.

- Викладачі кафедри історії України два рази на рік читають публічні наукові лекції для учнів 11-х класів.

- Щорічно для учнів 8-х класів на базі Окремого науково-освітнього центру українського козацтва ХНПУ імені Г.С. Сковороди викладачами та студентами проводяться навчальні заняття з історії українського козацтва.

Повертаючись до підготовки учнів до турнірів та конкурсів слід зазначити, що студенти історичного факультету беруть шефство над класами та окремими учнями, що дає можливість підтримувати нерозривний зв'язок між студентським науковим товариством історичного факультету та ліцейським науковим товариством «Старт» для проведення науково-дослідницької роботи. Показниками результативності цієї роботи є високі досягнення та перемоги в

інтелектуальних змаганнях різного рівня.

Таким чином, роль університетської кафедри у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України у загальноосвітньому навчальному закладі визначається здатністю особистості діяти за межами навчальних умов і ситуацій, переносити знання та уміння в практичний вид діяльності. Саме тому формування соціальної компетентності в освітньому процесі є ефективним, якщо враховувати наступні етапи поступового розвитку цієї компетентності:

- навчально-теоретичний етап, який спрямований на формування інтелектуальних (теоретичних) умінь і здібностей учнів вирішувати теоретичні завдання під час навчального процесу. Провідним засобом розвитку соціальної компетентності є ситуативно-проблемні завдання та вправи;

- навчально-практичний етап, який пов'язаний з формуванням здібностей учнів застосовувати знання та вміння в ситуаціях ігрової взаємодії, а також самостійно проектувати методи вирішення соціальних проблем під час розробки відповідних проектів;

- практичний етап, який спрямований на безпосереднє використання сформованих знань та умінь в умовах реальної соціальної взаємодії.

Джерела та література

1. Підласий І. П. Спільна дія / І. П. Підласий. — Х. : Вид. група «Основа», 2012. — С. 25–30

2. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. — К.: Генеза, 2006. — с. 215–222.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.

4. Борбич Н. В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі / Н. В. Борбич // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. І. О. Смолук. — Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2011. — Збірник наукових праць. Частина 1, 2014 51 Вип. 17. — С. 115–120.

5. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.

6. Осадча І. Ключові компетенції учнів./ Директор школи. — 2010. — жовтень (№40). — С. 21–23

7. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій / М. О. Докторович/ Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта — 2006». — Т. 2. «Педагогічні науки» — Дніпропетровськ, 2006. — С. 81–89

Данная работа посвящена исследованию роли университетской кафедры в формировании социальной компетентности учеников при изучении истории Украины в общеобразовательном учебном заведении. Акцентируется внимание на том, что формирование социальной компетентности является важной составляющей учебно-воспитательного процесса. Ведущую роль играет деятельность университетской кафедры, ведь ученики имеют возможность действовать за пределами учебных условий и ситуаций, переносить знания и умение в практический вид деятельности.

This work is sanctified to search of role of university department informing of social competence of students at the study of history of Ukraine in general educational establishment. Attention is accented on that forming of social competence is the important constituent of educational-educator process. A leading role is played by activity of university department, in fact students have the opportunity to operate outside educational terms and situations, carry knowledge and ability in the practical type of activity.

УДК 371.321:908(477):371.018.5(477.54)''1917-1918''

Маньківська Т.О. канд. істор. наук, ст. лаборант кафедри географії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ УКРАЇНОЗНАВСТВА У ШКОЛАХ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ В 1917–1918 РР.

У статті аналізуються програми з українознавчих дисциплін 1917 – 1918 рр. та особливості їх запровадження в Харківській губернії.

Ключові слова: навчальні програми, дисципліни українознавства, школи, Харківська губернія.

Доба національно-визвольних змагань дала перший конкретний досвід запровадження українознавчих дисциплін у шкільні програми. Попри цілий ряд перепон (необхідність налагодження видавництва українських підручників і підготовки педагогів-

фахівців для навчання дітей українській мові й літературі, історії й географії України, і в той же час, відсутність для цього тривалого часу і достатнього фінансування) позитивних результатів усе ж було досягнуто, хоч і не скрізь значних.

Питання реформування освіти в період Української національно-демократичної революції, зокрема, й запровадження предметів українознавства у школах, уже знайшло своє відображення в працях таких дослідників, як Березівська Л. Д. [1], Богуславська В. Г. [2], Боровик А. М. [3], Передерій І. Г. [4]. Проблему місцевої, харківської, специфіки освітніх перетворень порушувала у своїх працях Сорочан Н. А. [5]. Метою ж даного дослідження є аналіз програм з українознавчих предметів та їх запровадження у Харківській губернії у 1917–1918 рр.

Українізація школи стала одним з основних векторів освітньої політики Центральної Ради, реальне втілення якої розпочалось з осені 1917 р. 12 жовтня 1917 р. генеральний секретар освіти І. Стешенко в циркулярному розпорядженні оголосив місцевим земським і міським самоврядуванням, що в нижчих початкових школах з осені 1917 р. вводиться навчання українською мовою, а також вивчення українознавчих дисциплін (історія та географія України), при наявності відповідно підготовлених для цього вчителів. При цьому зберігалися права національних меншин на освіту рідною мовою [6, арк. 3]. 7 листопада 1917 р. до Лебединської повітової управи надійшло повторне роз'яснення, що це розпорядження було обов'язковим для «всієї української землі», оскільки лебединське земство не поспішало

відповідний циркуляр втілювати в життя [7, арк. 65–65 зв.].

Згідно з даними, зібраними Секретарством освіти, із 11 повітів Харківської губернії було українізовано лише 2 (ще один – частково), не українізовано – 1, відомості з решти 7 повітів узагалі були відсутні. Подібна ситуація склалася й у Таврійській та Катеринославській губерніях, де українізація також зустрічала значні перешкоди на шляху запровадження. Натомість у сусідній з Харківською Полтавській губернії із 15 повітів 10 було українізовано повністю, а ще 5 – частково [3, с. 53].

Більшість середніх державних навчальних закладів уже наступного шкільного року (1918/1919 рр.) мала перейти на українську мову навчання у зв'язку із загальним поділом шкіл між національностями. [8, арк. 20]. Але зміна політичної ситуації в Україні скорегувала ці плани.

Політика українізації школи знайшла своє продовження і найбільш послідовне втілення вже в часи гетьманату П. Скоропадського. 22 липня та 5 серпня 1918 р. Міністерство народної освіти і мистецтва видало накази «Про утворення національної нижчої початкової школи з початку наступного 1918–1919 шкільного року» і «Про утворення національної вищої початкової школи (1918–1919 рр.)», для втілення яких необхідний був відповідно підготовлений учительський склад [9, с. 275–277]. За виконанням цих наказів мали

слідкувати губернські та повітові земські управи [10, 1918, № 134, с.2].

1 серпня 1918 р. був прийнятий закон про введення дисциплін українознавства (українська мова та література, історія та географія України) до програм середніх навчальних закладів. Згідно із законом у всіх жіночих і чоловічих середніх, професійних, комерційних школах, учительських семінаріях та інститутах, духовних семінаріях вводилася штатна посада вчителя української мови та літератури, з навантаженням у 12 годин лекцій на тиждень, і позаштатна – вчителя географії та історії України, з навантаженням у 6 годин на тиждень. Особи, які займали ці посади, користувались усіма правами, що й учителі відповідного типу школи, «щодо платні, пенсії та правного становища». У разі навантаження у 12 годин на тиждень посада вчителя географії та історії України теж ставала штатною [11, 1918, № 32, с. 1].

Департамент середньої освіти прохав «Просвіти» та професійні вчительські організації допомогти в пошуку необхідних кадрів. При цьому особи, які бажали зайняти посаду, повинні були подати відповідне прохання, оплативши гербовий збір, безпосередньо до департаменту, додавши всі необхідні документи в оригіналах [10, 1918, № 151, с. 2]. Отож намічені за періоду Центральної Ради напрямки реформування освіти отримали подальший розвиток в

освітній політиці гетьманського уряду.

Попри закон про введення викладання українознавчих предметів у середніх школах, багато гімназій його не виконувало. Українська мова та література, українознавство викладалось упродовж 1917/1918 навчального року лише в 2 реальних школах та 4 жіночих гімназіях з усіх, що підлягали Харківському шкільному округу [12, арк. 30–30 зв.]. У зв'язку з цим міністр народної освіти і мистецтва М. П. Василенко 7 листопада 1918 р. у своєму зверненні попередив керівників середніх навчальних закладів про їхню відповідальність за виконання законів і розпоряджень Міністерства [13, арк. 69].

Винятком із цієї ситуації може слугувати приклад першої Харківської української імені Б. Грінченка гімназії, заснованої 9 вересня 1917 р., ще в період Центральної ради (ініціатива відкриття належала Харківському товариству «Просвіта») [14, арк. 1; 5, с. 180]. Серед її педагогів (станом на 3 червня 1918 р.) знаходимо імена видатних діячів освіти, науки, літератури, зокрема М. Сулиму, Х. Алчевську, М. Йогансена. Педагогічна рада гімназії обрала 20 грудня 1917 р. директором літературознавця, бібліографа, громадського й освітнього діяча М. А. Плевака (затвердження про обрання на посаду було здійснене вже Міністерством освіти Української Держави 16 травня 1918 р.) [14, арк. 7, 8, 12 зв.–13].

У зв'язку з процесами українізації освіти постало питання розробки нових програм, без яких учителям було б надзвичайно важко зорієнтуватися у своїй роботі. Секретарство освіти розпочало цю роботу восени 1917 р. Упродовж декількох місяців були розроблені нові програми, а також посібники з мови, літератури, історії, географії, математики, хімії та інших предметів українською мовою [15, с. 77–78].

У окремих повітах Слобожанщини програми створювались за ініціативою місцевих педагогів. Так на III-му з'їзді Валківського союзу вчителів і діячів з народної освіти на початку вересня 1917 р. була обговорена програма з дисциплін українознавства, розроблена за участі вчителів-слухачів літніх учительських українських курсів. Доповідач, лектор курсів п. Пелих, зазначив, що вона передбачає поділ шкіл на три розряди: 1 – початкові училища, у яких є всі умови для введення навчання на українській мові; 2 – початкові училища, де українську мову можна використовувати як допоміжну; 3 – початкові училища з російською викладовою мовою, на якій учням будуть надаватись відомості з українознавчих дисциплін (історії й географії України і т. ін.). Для вчителів, які не володіли українською мовою, програму переклали також і на російську. З'їзд постановив розіслати програму по всіх початкових школах повіту [16, арк. 103–103 зв.].

Забезпечення шкіл українськими підручниками було одним з першочергових завдань в освітній політиці українських національних урядів та органів місцевого самоврядування. До шкільного інформаційного бюро, заснованого 25 липня 1917 р., мали подавати відомості від земських управ про необхідну кількість примірників [6, арк. 1].

Проблема забезпечення шкіл підручниками обговорювалась на всеукраїнських і місцевих учительських з'їздах. Цю тему піднімали на Першому з'їзді українського вчителства на Слобожанщині (15 квітня 1917 р.) і постановили створити спеціальний комітет для перегляду українських підручників, а також звернутися до земств, міського керівництва та громадськості з проханням профінансувати видавництво підручників аби забезпечити ними до осені всі школи [17, 1917, № 5, с. 1–2].

Однак, виконати такий план повністю не вдалося. 17 листопада 1917 р. Куп'янська міська управа причинами того, що навчання в міських початкових школах не проводилось українською мовою, називала відсутність учителів та неможливість добути необхідні підручники [18, арк. 1]. З тих же причин у Зміївському повіті до грудня 1917 р. були українізовані 4 із 215 початкових шкіл [19, арк. 1, 14 – 15 зв.]. У тих школах повіту, де навчання велось українською або українською та російською мовами, учителі в 1917/1918 навчальному році використовували букварі та

читанки С. Русової, С. Черкасенка та Б. Грінченка. Українських підручників з інших предметів не було взагалі [20, арк. 49–49 зв., 57–58 зв., 80–82 зв., 111–111 зв., 126–126 зв.]. Та поки через їхню відсутність одні вчителі відмовлялись вести уроки українською мовою, інші виходили з положення за допомогою лекційного методу, а для читання використовували тексти художньої літератури [20, арк. 7–7 зв., 18–18 зв., 30–30 зв., 105–106 зв.].

У Харківському повіті в цей же період у школах з українською мовою навчання вчителі використовували букварі й читанки тих же авторів. Ще два початкові училища мали задачники Чепіги, з інших предметів українських підручників педагоги взагалі не вказали. Також в одній зі шкіл вчителі використовували для читання учнів також «Кобзар» Т. Г. Шевченка [21, арк. 3–5 зв., 22–24 зв., 55–55 зв., 57–59 зв., 61–62 зв., 69–70 зв., 72–72 зв., 78–79 зв., 81–81 зв., 87–87 зв., 91–93 зв., 98–98 зв., 105–105 зв., 110–111 зв., 121–121 зв., 123–124 зв., 131–131 зв., 134–134 зв., 136–136 зв., 153–154 зв., 156–156 зв.].

У вересні 1918 р. Харківське губернське земство вже мало українські абетки та невеликий запас українських підручників з різних предметів для 2-го й 3-го відділення початкових шкіл, а на букварі ще очікувало. На вільному ринку на Харківщині такі книги зустрічались рідко, а коштували дорого [22, 1918, № 55, с. 4]. Тож

замовляти їх доводилось переважно в Києві.

Більшість учительства звикла до прямих і чітких вказівок, які практикувались у дореволюційний період, а тому за відсутності програм відмовлялось проводити навчання з українознавчих дисциплін. Незважаючи на те, що план предметів із таблицями годин для нижчих початкових шкіл був розроблений ще на початку вересня 1918 р. Міністерством народної освіти і мистецтва, однак на місцях його не завжди вчасно отримували. Так, Вовчанська міська управа прохала надіслати його примірники в листопаді 1918 р. [23, арк. 21–22 зв.; 24, арк. 29]. Тож очевидно, що початок навчального року вчителі провели на власний розсуд. Загалом же планом передбачалось для нижчих початкових шкіл на 1918/1919 навчальний рік по 12 годин для 1-го та 2-го класу та по 10 годин на тиждень для 3-го і 4-го класу з рідної мови, по 3 години з географії України для 3-го і 4-го класу (в 3-му класі такі заняття обмежувались вивченням краєзнавства), по 2 години для 3-го та 4-го класу з історії України [25, 1918/1919, №2, с. 125].

Навчальні плани з українознавства для середніх шкіл Міністерство народної освіти і мистецтва надіслало до Комісаріату у справах Харківського шкільного округу (далі – ХШО) лише 29 жовтня 1918 р., при цьому детальні програми з пояснюючими записками обіцяло надати пізніше [26, арк. 157]. Такі затримки позначалися на якості праці вчителя,

який, не знаючи програм, міг покладатися лише на власні орієнтири в цих дисциплінах.

Крім того, Міністерство народної освіти і мистецтва рекомендувало Комісаріату ХШО запроваджувати гурткові заняття для вивчення української літератури й історії України, допомагати «порадно і матеріально» учням у заснуванні за їх бажанням українських читалень. Бажаними також визнавались проведення театральних постановок кращих українських п'єс, літературно-вокальних вечорів, лекцій з декламації української поезії, подорожей у місця, пов'язані з видатними подіями в історії українських земель та для ознайомлення з історичними пам'ятками [26, арк. 121 – 121зв.].

За спеціальними показниками пісень і літератури від Міністерства народної освіти і мистецтва Комісаріату ХШО пропонувалось прослідкувати за організацією хорів та відділів української літератури і науки у фундаментальних і шкільних бібліотеках [26, арк. 121 – 121зв.].

Зрештою, кожна школа, гімназія чи училище повинні були мати ще й учителя для викладання предметів українознавства у той час, як жоден із дореволюційних педагогічних навчальних закладів за такою спеціальністю не готував. Тому такі предмети доручались переважно філологам (російська мова) та історикам.

Улітку 1918 р. середні навчальні заклади подавали Міністерству народної освіти і

мистецтва відомості про вчителів, котрі будуть викладати предмети українознавства чи вести свої дисципліни на українській мові з нового 1918/1919 навчального року. За такими даними у Харківській 3-й гімназії викладати українську мову мав В. Штангеев (випускник університету), історію України – В. Оберемок (з вищою освітою, член Харківського історико-філологічного товариства), географію України – О. Гусаковський (з ученим ступенем) [27, арк. 19-19зв.; 28, арк. 4-5, 9]. За списками Вовчанського реального училища історія та українознавство відводились О. Клименку (мав вищу освіту), а українська мова – Я. Стороженку (закінчив учительську семінарію, тому допущений був до викладання лише в нижчих класах) [27, арк. 84 – 84зв.]. у Зміївській жіночій гімназії українську історію і географію мав викладати її директор – В. Ступницький, а українську мову – Г. Степанова (обоє з вищою освітою) [27, арк. 113 – 113зв.]. У Харківській 1-й чоловічій гімназії географія та історія України, а також українська мова відводились кандидату університету В. Ястремському [29, арк. 137 – 137зв.]. а в Харківській 1-й українській гімназії імені Б. Грінченка вже викладали українську мову М. Сулима та В. Гальченкова, а українську літературу – М. Плевако [14, арк. 12 зв. – 13].

За програмами на 1918/1919 навчальний рік в жіночих гімназіях з російською викладовою мовою історію України вивчали у

комплексі з російською і всесвітньою, починаючи з третього класу. Спочатку йшов так званий «елементарний курс з додатками актів з російської історії». З четвертого по шостий класи та перший семестр сьомого класу вивчали всесвітню і російську історію по старим програмам (допускалось скорочення матеріалу за рішенням педагогічних рад). На другий семестр сьомого класу припадав скорочений курс історії України, а на восьмий клас – уже систематичний. У чоловічих гімназіях історія України вивчалась більш широко. На перший клас відводився період починаючи з Київської Русі і до XIV століття. За перший семестр другого класу вивчалась історія України з XIV століття до 1654 року (у другому півріччі – історія Росії до Петра І). У третьому класі за перше півріччя гімназисти проходили решту історії Росії, а в другому півріччі – історію України «до останнього часу». На четвертий – сьомий класи припадало вивчення всесвітньої історії та історії Росії за старими програмами (розмір скорочення встановлювали самі педагогічні ради гімназій), на восьмий – систематичний курс з історії України. Шкільний план з історії України для реальних училищ був інтенсивнішим, бо навчання тривало в цих освітніх закладах лише сім років [26, арк. 159 – 160, 226 – 227, 232 – 232зв.]. Тож теми з історії України інтегрувалися в старі програми, а вивчення спочатку частин, а потім систематизованого короткого курсу

з української історії на сьогодні видається непослідовним кроком. Звичайно, викладання історії України в школах вимагало відповідно підготовлених вчителів-фахівців, яких і в 1918 р. не вистачало. Подібний недолік міг би бути усунений з проходженням певного часу, але українські національні уряди його не отримали: унаслідок військово-політичної боротьби влада в Україні знову змінилася.

Отже, запровадження предметів українознавства у школах Харківської губернії у 1917–1918 рр. не мало загального характеру попри те, що українізація була елементом державної освітньої політики. Зіткнувшись з проблемами відсутності підручників та несвоєчасним отриманням програм через складну воєнно-політичну ситуацію частина вчителів все ж знаходила вихід із ситуації, використовуючи власні розробки та художню українську літературу. Більш детально програми і плани з українознавчих предметів були розроблені вже Міністерством народної освіти і мистецтва Української Держави. У цей час осередком української шкільної освіти в регіоні була Харківська перша українська гімназія імені Б. Грінченка.

Джерела та література:

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.

2. Богуславська В. Г. Народна освіта України в добу національно-демократичної революції 1917–1920 рр. : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Богуславська Валентина Григорівна. – Донецьк, 2001. – 19 с.
3. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.) / А. М. Боровик. – Чернігів : Чернігівські обереги, 2008. – 368 с.
4. Передерій І. Г. Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект : монографія / І. Г. Передерій. – Полтава : Вид-во ПолтНТУ, 2009. – 160 с.
5. Сорочан Н. А. Перша українська гімназія у Харкові за часів Центральної ради і Гетьманату П. Скоропадського / Н. А. Сорочан // Харкову – 350 років: історичні аспекти та погляд на сучасні проблеми: матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 20 квітня 2004 р.) / Харк. держ. наук. б-ка ім. В. Г. Короленка ; уклад. Е. І. Романова, Л. В. Хлєсткова. – Х., 2004. – Ч. 1. – С. 177–183.
6. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі – ЦДАВО України). – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 12.
7. ЦДАВО України. – Ф. 2581. – Оп. 1. – Спр. 52.
8. Державний архів Харківської області (далі - ДАХО). – Ф. 655. – Оп. 1. – Спр. 59.
9. Історія української культури : зб. матеріалів і документів / упоряд. Б. І. Білик, Ю. А. Горбань, Я. С. Калакура [та ін.] ; за ред. С. М. Клапчука, В. Ф. Остафійчука. – К. : Вища школа, 2000. – 607 с.
10. Нова Рада / [Товариство підмоги літературі, науці і мистецтву; А. Ніковський]. – К., 1917–1918.
11. Державний вісник / [ред. І. Юшишин.]. – К., 1918.
12. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 3. – Спр. 27.
13. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 399.
14. ЦДАВО України. – Ф. 2581. – Оп. 1. – Спр. 117.
15. Розовик Д. Ф. Культурне будівництво в Україні у 1917–1920 рр.: до 175-ї річниці Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка / Д. Ф. Розовик ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Аквілон-Плюс, 2011. – 543 с.
16. ДАХО. – Ф. 307. – Оп. 1. – Спр. 1^а.
17. Рідне слово. Харків, 1 квітня – 31 жовтня 1917 р. № 1–22. – Х., 1917.
18. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 959.
19. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 957.
20. ДАХО. – Ф. 304. – Оп. 1, т. 4. – Спр. 3065.

- 21.ДАХО. – Ф. 304. – Оп. 1, т. 4 . – Спр. 3071.
- 22.Земские известия. : орган Лебединської управи / [ред. А. И. Лесков]. – Лебедин, 1918.
- 23.ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 956.
- 24.ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 780.
- 25.Вільна українська школа : орган Всеукр. учительської спілки. – К., 1917–1919.
- 26.ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 421.
- 27.ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 600.
- 28.Центральний державний історичний архів України (м. Київ). – Ф. 2017. – Оп. 1. – Спр. 249.
- 29.ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 598.

В статье анализируются программы с украиноведческих дисциплин 1917 – 1918 гг. и особенности их введения в Харьковской губернии.

Ключевые слова: учебные программы, дисциплины украиноведения, школы, Харьковская губерния.

Curriculums of Ukrainian subjects of 1917 – 1918 and features of its introduction in Kharkiv province are analyzed in the article.

Key words: curriculums, Ukrainian subjects, schools, Kharkiv province.

УДК 372.893

Махаріна Л. М., учитель історії та правознавства
Балаклійської загальноосвітньої
школи I-III ступенів №2
Балаклійської районної ради
Харківської області,
вища кваліфікаційна категорія,
вчитель-методист

БАГАТОПЕРСПЕКТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ

У статті розглядається багатоперспективний підхід у викладанні історії як важливий критерій сучасного уроку. Представлені матеріали з досвіду роботи за цим напрямом.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови української держави суспільство висуває особливі вимоги до системи освіти. Найважливіше завдання школи сьогодні – запровадження в

навчально-виховний процес нових освітніх технологій, прийомів та засобів, які допоможуть створити оптимальні умови для найбільш повної реалізації духовного,

інтелектуального та фізичного потенціалу учнів.

Сучасний світ є складним: він швидко змінюється, він переповнений різноманітними поглядами, світоглядними стратегіями. Школа покликана підготувати учня до життя в цьому світі. Учням необхідно надавати не обсяг знань, а формувати вміння самому ці знання здобувати, самореалізуватися, усвідомити власне призначення, свої можливості.

І особлива роль у вирішенні цих питань належить саме історії. Історія – це унікальний шкільний предмет, який не тільки надає знання, а й навчає аналізувати, пояснювати ті чи інші події, формувати власну позицію щодо них. Вона надає можливість людині засвоювати історичний досвід, що допомагає оцінювати сучасні події. Історія зорієнтована на розвиток життєвих та предметних компетентностей учнів.

Експерти Ради Європи вважають, що на уроках історії необхідно формувати такі вміння:

- аналізувати різні свідчення, документи, джерела;
- точно формулювати змістовні запитання й робити коректні й зважені умовиводи;
- чітко і переконливо висловлювати свої думки в усній і письмовій формі;
- оцінювати думки інших, виявляти розбіжності в неоднакових судженнях, позиціях;

- помічати дезінформацію й прояви упередженості в судженнях [1, с.39].

Основними принципами викладання історії на сучасному етапі постають:

- науковість (викладати історію необхідно без замовчування та фальсифікації фактів минулого);
- демократизм (партнерство учнів, учителя, батьків у процесі навчання);
- об'єктивність (показ історичних явищ та постатей такими, якими вони були насправді);
- гуманізм та толерантність (повага до людини, її поглядів і переконань, створення неконфліктного середовища при вивченні історії);
- національно-державний підхід (формування свідомості патріота, який шанує українську історію та державність).

І найкраще реалізувати саме ці принципи в історичній освіті допомагає багато перспективний підхід на уроках історії.

Аналіз останніх досліджень. Питання багатоперспективного підходу у викладанні історії розглядалося низкою дослідників. В. Мисан у своїх статтях визначає, що слід розуміти під багатоперспективністю. Змістову складову він визначає у тому, що на уроці репрезентуються різні факти, показуються різні точки зору на історичну подію чи постать. Технологічна складова полягає у формулюванні таких завдань і

запитань, які б спонукали учнів знайти аргументи на підтвердження тієї чи іншої думки, дослідити той чи інший процес, змодельовати ситуацію [2,3,4].

О. Сахновський аналізує багатоперспективність як одну з ціннісних засад сучасної історичної освіти, показує її місце і роль в розвитку сучасної шкільної історичної освіти [5].

Метою даної роботи є узагальнення власного бачення та практичного досвіду з цього питання.

Виклад основного матеріалу. Питання багатоперспективного підходу у викладанні історії є вкрай актуальним. Сьогодні учні вже не сприймають якусь єдину уніфіковану та стандартну версію тієї чи іншої історичної події, тієї чи іншої історичної постаті. Потік інформації (як джерел так і думок вчених) відкриває широкі можливості перед учнями. Вони бажають мати власну думку, висловлювати її, відстоювати. І необхідно навчити їх це робити, а не просто заперечувати та ставити все під сумнів. Навчити використовувати інформацію. Що ж дає багатоперспективний підхід у викладанні історії?

По-перше, він сприяє формуванню історичних компетентностей. Учні розглядають ту чи іншу точку зору на історичне явище, подію чи постать. Їм потрібно визначитися в часі та просторі, бо явище розглядається в розвитку та в конкретно-історичних умовах, в умовах пов'язаних з геополітичними чинниками або

регіональними особливостями (хронологічна та просторова компетентності).

Багатоперспективний підхід вимагає від учнів вміння визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, встановлювати зв'язки між ними. Щоб зрозуміти дії історичних осіб необхідно навчитися бачити внутрішні мотиви та зовнішні фактори, що спричинили такі дії (логічна компетентність).

Учні також, набувають навичок порівнювати й оцінювати події та діяльність історичних осіб, висловлювати свої судження та визначати власну позицію щодо суперечливих питань історії (аксіологічна та мовленнєва компетентності).

По-друге, багатоперспективний підхід сприяє розвитку критичного мислення учнів. Їм необхідно проаналізувати поданий матеріал, підібрати необхідні аргументи, що підтверджують їх думку, відділити головне від другорядного, вміти захистити свою точку зору у конструктивній дискусії. Людина, яка критично мислить, менше залежить від думок інших, має більше свободи у виборі можливих форм своєї поведінки в тій чи іншій ситуації, може передбачити наслідки своєї поведінки.

По-третє, застосування багатоперспективного підходу має важливе виховне значення. Під час обговорення події, явища, постаті висловлюються, як правило, протилежні точки зору. І дуже важливо навчити учнів бути толерантними, поважати думки

інших, не сприймати їх вороже чи агресивно. Учні повинні усвідомити, що історичні явища неможливо зобразити тільки чорними фарбами чи тільки білими. Світ–різнобарвний і треба дякувати, що хтось допоможе тобі побачити більше фарб чи відтінків. Толерантність – це взаємоповага через взаєморозуміння. Толерантність дозволить учням, в подальшому, досягти високого рівня позитивних взаємовідносин і в особистому житті, і в соціумі.

По-четверте, історія повинна виховати громадянина і патріота. І тут багато перспективний підхід є найкращим засобом. Обговорюючи питання, висловлюючи судження учні набувають практичних навичок активного громадянина. Бо громадянин – це особа, яка відчуває свою причетність до історичної долі своєї держави, усвідомлює себе активним учасником процесів, що відбуваються у державі, вміє відстоювати свою позицію у дискусії, є відповідальною у прийнятті рішень.

Реалізувати принцип багатоперспективності на уроках можна в роботі з історичним документом. Це один з видів діяльності вчителя і учнів, який полягає не тільки в показі різних інтерпретацій історії. Цей вид діяльності дозволяє підвищити інтерес до вивчення історії, емоційно його забарвити, ознайомити учнів із методами дослідження історичних документів.

Різні алгоритми аналізу історичного джерела подає у своїй роботі К. О. Баханов [6, с.108 –111].

Робота з історичним джерелом висуває особливі вимоги до вчителя:

1. Учитель повинен утриматися від однобічного добору документів, що висвітлюють тільки одну сторону явища, події або історичної постаті. Це буває складно, бо кожен з нас має свій суб'єктивний погляд на історичні події.
2. Робота з історичним документом має бути систематичною та послідовною.
3. Документи не повинні бути великими за обсягом та занадто складними.
4. Учитель повинен навчити учнів не розгубитися, не боятися тих висновків, які вони можуть зробити в ході роботи з документом.
5. Необхідно звертати увагу учнів на те, що один історичний документ не може в повній мірі показати об'єктивну картину минулого. Крім того, існування різних версій історичної події зовсім не означає, що одна є правильною, а інші – ні.
6. Учитель повинен навчити учнів бачити історичні джерела навколо себе. Це можуть бути ті речі, які зберігаються вдома фото, листи, святкові листівки, нагороди, журнали та газети, трудові книжки, характеристики. Учні можуть звернутися до рідних з проханням

розповісти про свої спогади та враження з власного життя про ту чи іншу історичну подію.

Далі хочу навести приклади застосування багатоперспективного підходу у викладанні, які використовую на уроках.

8 клас.

Оцінка діяльності Богдана Хмельницького в історії української державності.

А) «Для сучасників він був «Богом даним вождем», «Мойсеєм, що вивів український народ з неволі лядської». Його порівнювали з античними героями Леонідом і Ганнібалом» [7,с.49].

Б) «М. С. Грушевський писав, що Хмельницький був «великим діячем...як провідник, двигач і насильник мас він показав себе дуже яскраво, але політиком був невеликим і, поскільки, керував політикою своєї козацької держави, виходила вона не дуже мудро»» [7,с.48].

В) «В. Липинський вважав, що всі політичні союзи Хмельницького грали для нього чисто службову роль, а, ведучи своє діло, виявляв він глибокий державний розум, залізну волю, великий дипломатичний хист, геніальний організаторський талант і щирий український патріотизм.» [7,с.49].

Г) «...Ой, Богдане!
Нерозумний сину!
Подивись тепер на матір,
На свою Вкраїну...
...Ой, Богдане, Богданочку!
Якби була знала,
У колисці б задушила,

Під серцем приспала»

Т.Шевченко «Розрита могила».

1. На які сторони діяльності Б.Хмельницького звертають увагу історики?

2. Яку з оцінок підтримуєте ви? Чому?

3. Чому Т.Шевченко так оцінює діяльність гетьмана? Чи змінили його рядки вашу думку?

4. Чому відрізняються оцінки сучасників та нащадків щодо ролі Б.Хмельницького в історії української державності?

8 клас.

Тема: Українські землі в 60-80-х рр. XVII століття.

«Отже, внутрішня політика Виговського призвела до вибуху громадянської війни – Руїни, як влучно назва її народ» [8,с.155].

«... відразу після смерті Хмельницького з'явилися честолюбці, які дбали про свої власні інтереси, не дивно, що й у всій Україні завелися на той час такі чвари, незгоди й усобиці, які давали підставу називати тодішню Україну «ярмарком самолюбства», а її урядових осіб «драконами, які пожирають себе самі ...» [9,с.167].

1. Який із висновків ви підтримуєте? Чому?

2. Чи були інші чинники, що привели до Руїни?

8 клас.

Визначення подій 1648 – 1657 років в історії України.

Події 1648 – 1657 років в Україні історики називають:

- національно-визвольна війна;
- велика козацька війна;
- козацька революція ;

- Хмельниччина;
- польські хроністи називали «Потоп».

1. Яке з визначень ви вважаєте найточнішим?

2. Наведіть аргументи?

3. Чому так по-різному оцінювали цю подію?

11 клас.

Тема: Україна в період загострення кризи радянської системи.

«Людина в Радянському Союзі – це найдешевша істота. Що хочете, то з нею можете зробити».

Олекса Гірник.

«Уважение личности, охрана прав и свобод граждан – обязанность всех государственных органов, общественных организаций и должностных лиц».

Статья 57. Конституция СССР [9, 18]

1. Яке з висловлювань, на вашу думку, більш точно характеризує ставлення до людини в Радянському Союзі?

2. Наведіть аргументи на підтвердження своєї думки.

3. Чому відрізняються ці джерела інформації?

4. Яке з цих положень підтримувала більша частина громадян СРСР? Чому? Спитайте думку своїх рідних, які були сучасниками тих подій.

Висновки.

Багатоперспективний підхід є важливим критерієм сучасного уроку історії. Бо він сприяє розвитку основних історичних компетентностей учнів: хронологічної, просторової, інформаційної, мовленнєвої, логічної, аксіологічної.

Багатоперспективний підхід є одним із шляхів, який допомагає підвести учнів до самостійного розмірковування про історію. Він дозволяє зробити урок не тільки корисним та результативним, але ще й цікавим та захоплюючим, розкриває індивідуальність учнів, сприяє їх соціалізації та утвердженню в учнівському колективі. На таких уроках панує атмосфера толерантності, партнерських відносин учнів та вчителя, свободи думки та творчості.

Реалізуючи принцип багатоперспективності, вчитель стикається з певними проблемами та труднощами. По-перше, значного часу потребує підбір джерел інформації, бо не всі підручники з історії відповідають критеріям багатоперспективного висвітлення історичних подій чи оцінок діяльності історичних діячів. По-друге, це брак часу на уроці, бо програма переобтяжена фактичним матеріалом, для аналізу якого не завжди залишається час.

І, можливо, подолання цих проблем і робить учителя сильнішим, підвищує його професійну майстерність та дозволяє проявити свою індивідуальність.

Джерела та література

1. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование // Преподавание истории в школе. – 1995. – №7. – С. 35 – 41.
2. Мисан В. Багатоперспективність у змісті шкільних курсів історії //

- Історія в школах України. – 2008. – № 11. – С. 11 – 15.
3. Мисан В. Багатоперспективність як форма в змісті шкільного курсу історії України // Історія в школах України .– 2009. № 1. – С. 9 – 13.
 4. Мисан В. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України // Історія в школах України .– 2009. – № 9. – С. 3–7.
 5. Сахновський О. Є. Багатоперспективність у викладанні історії. – Режим доступу: <http://www.irbis-pbuv.gov.ua>
 6. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історії .– Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 159 с.
 7. Дорошенко Д. І. Нарис історії України в 2-х томах. Том II. – К.: Глобус, 1992. – 349 с.
 8. Струкевич О. К., Романюк І. М., Пірус Т. П. Історія України: Підручник для 8-го класу загальноосвіт. навч. закл. – К.: Грамота, 2008. – 272 с.: іл..
 9. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків. Том II. – Львів: Вид-во «Світ», 1991. – 392 с.: іл.
 10. Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик. – М.: Юридическая литература, 1987. – 48 с.

В статье рассматривается многоперспективность в преподавании истории как важный критерий современного урока. Представлены материалы из опыта работы по этому направлению.

Multiperspective in teaching of history as the important criterion of modern lesson is considered in the artical. Materials from experience of the work for this direction are presented.

УДК 371

Нікора А. О., канд. пед. наук,
доцент кафедри методики викладання
суспільствознавчих дисциплін
Навчально-наукового інституту історії,
політології та права Миколаївського
національного університету імені
В.О.Сухомлинського

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

У статті автор розглядає поняття професійно-педагогічної компетентності, визначає та коротко характеризує її основні складові.

Освіта, незалежно від країни і нації, від людських ресурсів чи соціального устрою, відіграє активну суспільно-корисну роль – готує особистість до життя, до роботи і творчості, до самореалізації у суспільстві. Важливим чинником перегляду основних концепцій та особливо змісту освіти в багатьох країнах є постійне розширення кола тих можливостей, що відкриваються перед молоддю. Це, зокрема, обумовлено створенням єдиного світового інформаційного простору, а також тими інтеграційними, глобалізаційними, демократичними процесами, що сьогодні відбуваються в Україні та світі.

Питання підвищення ефективності підготовки фахівців є актуальним не тільки для нашої держави, але і для усієї світової спільноти. Вирішення цієї проблеми науковці пов'язують з необхідністю переусвідомлення мети і результату вищої освіти в цілому, які відтепер співвідносяться з формуванням у випускників певного переліку базових (ключових) компетентностей [2]. Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми [4, с. 37].

У державних освітніх стандартах чітко сформульовано загальнокультурні та професійні компетенції, котрими повинен володіти випускник вищого

навчального закладу у результаті засвоєння освітньо-професійної програми. Нова парадигма освіти має бути зорієнтована на формування потреби в постійному поповненні і оновленні знань, вдосконаленні умінь і навичок, їх закріпленні і перетворенні в компетенції [1]. Однак до сих пір існує розрив між якістю, яку може забезпечити наявна фахова підготовка, і тими вимогами, що постають перед вищою освітою у зв'язку з розвитком суспільства [3, с. 447].

Компетентнісний підхід активно досліджується у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі. Загальні теоретичні положення щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті розглядаються у роботах Н. Бібік, О. Бондаревської, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пошетун, О. Савченко, В. Серікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, А. Хуторського.

Питання змісту та організації освіти на основі компетентнісного підходу досліджують К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Удод та ін. Загальнотеоретична база дослідження проблеми професійно-педагогічної компетентності представлена у роботах О. Абдуліної, С. Антоненко, О. Бондаревської, І. Ільїна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Б. Ломова, В. Сластенина та ін.

Результатом освіти є певні властивості, що в сучасній вітчизняній педагогічній літературі трактуються і як «компетенції», і як «компетентності» та часто вживаються як тотожні. Компетенцію дослідники розглядають переважно як відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) щодо освітньої підготовки фахівця, яка необхідна для його якісної діяльності в певній сфері. Компетентність – сукупність особистих якостей особистості (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально, особисто та професійно значущій сферах [5, 17].

Щодо професійно-педагогічної компетентності педагога, то це не тільки володіння ним професійними знаннями, уміннями та досвід професійної діяльності, але і уміння сформувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності, організовувати навчальне співробітництво, знаходити оптимальні шляхи ефективного спілкування, уміти розкрити творчий потенціал своїх учнів, розвивати їх критичне мислення і формувати рефлексію.

Науковці переважно виділяють чотири основні складові професійно-педагогічної компетентності:

1. *Комунікативна компетентність* – поєднання знань, вербальних та невербальних вмінь і навичок спілкування, набутих людиною під час соціалізації,

навчання і виховання. Вона виражається в здатності викладача так будувати взаємовідносини з керівництвом, колегами, студентами і їх батьками, щоб викликати у них довіру до себе, до свого предмета. Викладач повинен враховувати вимоги часу і норми стосунків між людьми в суспільстві, спираючись при цьому на моральні, національні і загальнолюдські цінності, виконуючи різні соціальні ролі (куратор академічної групи, член педагогічного колективу і так далі) адекватно оцінювати і реагувати на кожну ситуацію. Умовою формування цієї компетентності є аналіз та рефлексія результату спілкування з іншими людьми, власної діяльності, свого внутрішнього стану.

2. *Спеціально-педагогічна компетентність* – обізнаність і авторитетність в галузі науки або декількох наук, представником яких викладач є, акумульованих в учбовому предметі, яким повинні оволодіти студенти (знання науки, її історії, теорії, методології, сфер практичного застосування).

3. *Методична компетентність* – уміння викладача зробити оптимальний відбір змісту матеріалу, що вивчається, ефективної технології чи методики; в конкретній ситуації вибрати найбільш прийнятні методи та засоби навчання. Високий рівень сформованості методичної компетентності передбачає уміння викладача грамотно проектувати, планувати, організовувати і реалізовувати, діагностувати,

коректувати та прогнозувати навчальний процес.

4. *Психологічна компетентність* – включає обізнаність викладача в області процесів навчання, що відбуваються в групі, з якою він працює; процесів, що відбуваються усередині академічної групи, як між студентами, так і між викладачем і студентом. До складу психологічної компетентності входить уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначити індивідуальні особливості і емоційні стани інших людей, уміння мотивувати навчання.

Пріоритетними завданнями по вдосконаленню професійно-педагогічної компетентності викладача є забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх педагогів навчально-методичним забезпеченням нового покоління; узгодження змісту і структури їх професійно-педагогічної підготовки відповідно до компетентнісного підходу; вивчення можливостей вдосконалення професійної компетентності педагогів у процесі професіоналізації.

Джерела талітература:

1. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. 128 с.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
4. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
5. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
6. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20 – 21.

В статье автор рассматривает понятие профессионально-педагогической компетентности, определяет и кратко характеризует её составляющие.

The article examines the concept of professional pedagogical competence, defines and briefly describes its main components.

УДК 93: 006.95 (07)

Петрухін С. В., студент V курсу (магістр), історичного факультету Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»;
науковий керівник: доцент, канд.пед.наук **Л.В. Задорожна**

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У 8 КЛАСІ

У статті наведено методи побудови інтелектуальних карт та їх застосування у загальноосвітніх навчальних закладах для супроводу навчального процесу. Проаналізовано доцільність використання інтелектуальних карт на уроках історії з метою покращення розуміння навчального матеріалу.

Вступ. Інтеграція Українського суспільства у світовий освітній простір потребують удосконалення змісту, форм і методів навчального процесу. У зв'язку з чим сучасна історична освіта направлена на реалізацію завдання сформувати громадянина демократичного суспільства, який володіє навичками критичного мислення. На даний момент «інтелектуальна карта», чи «ментальна карта», «карта пам'яті», карта думок (на українську мову термін «mind map» перекладають по-різному, але його суть від цього не змінюється) вважається хорошим інструментом для організації думок і навіть для покращення інтелекту, є інструментом у процесі формування нових знань, виступає в ролі «каталізатора» для більш інтенсивного навчання.

Метою нашої статті є наведення переваг практичного

використання «інтелект-карт» на уроках історії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В сучасній українській та світовій методичній літературі проблема застосування «інтелект-карт» на практиці в шкільних умовах набуває все ширшого значення. Серед світових дослідників, які зацікавилися розробкою та впровадженням цієї методики у процес навчання є Т. Бюзен [1], Х. Мюллер [11] тощо. Помітну роль у запровадженні інтелект-карт в освітній простір України відіграли вітчизняні дослідники А. Качанова [6], А. Й. Гордєєва [9], Н. В. Терещенко [8] та О. Л. Ліханська [7] та ін. Відзначаємо, також, що для реалізації мети статті були використанні власні дослідження, проведені у Криворізькій загальноосвітній школі № 87.

Виклад основного матеріалу.

Техніку створення та практичного використання «майдмеппінг» (ментальної карти, карти розуму або інтелект карти) в ХХ столітті запропонували англійські дослідники письменник і психолог Т. Бьюзен та професор факультету міжнародних досліджень Вестмінстерського університету Б. Бьюзен. У своїй праці «Супермислення» вони фактично дали світу нову методику засвоєння нових знань. Свого часу, Тоні Бьюзен «майдмеппінг» влучно прозвав «швейцарським армійським ножом нашого мозку» [1, с.6]. Підкреслюючи, що «інтелект карти» є інструментом нового мислення і, одночасно, акцентуючи увагу на тому, що сучасні методи конспектування інформації є застарілими і не ефективними, дослідники надали наступні аргументи недоліків стандартного засвоєння знань:

1. Втрачаються ключові слова, тобто під час конспектування основна інформація губиться у масі менш важливого матеріалу.
2. Інформація важко запам'ятовується і ще важче відновлюється у пам'яті, коли в тексті існують одноманітні слова, літери, абзаци.
3. У великому конспекті важко виділити щось головне.
4. Витрачається великий об'єм часу на конспектування та визначення з непотрібної інформації найголовнішого.

5. Крім того, це не забезпечує стимулювання розвитку творчих сил мозку [2, с.49 –50]. Отже, як наслідок, це приводить до зниження використання потенціалу нашого мозку, а також, до нераціонального використання дорогоцінного часу на одноманітні конспектування, де із усієї інформації лише 10 % матимуть вагоме значення для відтворення всього матеріалу. І це, у свою чергу, приведе до втрати впевненості у власних ментальних можливостях, втрати тяги до знань, розчарування у навчанні і, безпосередньо, припинення реалізації власного потенціалу [3, с. 50 –51].

Отже, Т. і Б. Бьюзени показали недоліки дотримання у ХХ та ХХІ століттях застарілих, традиційних методів засвоєння нових знань. Тому і не дивно, що молоде покоління сьогодні стикається із конкретними проблемами у засвоєнні нового матеріалу.

Згідно з Т. і Б. Бьюзенами «інтелект-карти» – це графічно виражені процеси, які є продуктом діяльності людського мозку. «Це є потужний графічний метод, приставлений універсальним ключем, який звільняє потенціал, скритий» в людині [4, с. 58]. На думку М. Чернія інтелект-карти (карта розуму, карта пам'яті, думок; ментальна карта) це «... діаграма, на якій відображають слова, ідеї, завдання, або інші елементи, розташовані радіально навколо основного слова або ідеї і, які використовуються для генерування,

відображення, структурування та класифікації ... певної інформації [5, с. 88]». Згідно трактовки А. Качана «...інтелектуальна карта – це метод який дозволяє людині справитися з інформаційним потоком, керувати ним та вміти його структурувати. Він підкреслює, що застосовуючи цей метод в навчальному процесі, людина позбувається страху, щось забути або втратити певні відомості, чи бути втраченим у морі інформації [6, с.109 – 110]». О. Л. Ліханська підкреслює, що «інтелектуальні карти» («mindmaps» «mind– розум», «maps– карта»), допомагають людині краще запам'ятати складний матеріал для його відтворення у майбутньому. Завдяки ним вчителі мають можливість на основі схематичних зображень сформулювати в учнів системне мислення. «Карти знань» дозволяють учням поліпшити пам'ять, нагадати факти, слова і образи, генерувати ідеї. Крім цього, вони можуть надихнути учнів на пошук рішення проблемної ситуації та допомогти краще і ґрунтовно дати аналіз цим подіям. А також, вказати на позитивні та негативні наслідки, які супроводжувалися діяльністю людини чи групи людей для суспільства, народу чи держави взагалі [7]. «Mindmaps» – це є графічне вираження процесів багатовимірного мислення із універсальним ключем, який розкриває інтелектуальний потенціал дитини [8, с. 141].

Спектр використання цього методу є дуже широким. Зокрема, їх

застосовують у вихованні дітей, освіті, у творчій діяльності, бізнесі, вивчені іноземної мови, при підготовці наукових проектів тощо [9, с. 51]. Як бачимо інтелектуальні-карти застосовують у різних сферах життя людини і суспільства загалом. Особливо, як зазначає Н.В. Терещенко, «...де потрібно розвивати та удосконалювати інтелектуальні здібності особистості, вирішувати різноманітні завдання та проблеми, які ставить перед нами життя [10, с.141]». Інтелект-карти допомагають ефективному зберіганню необхідного обсягу інформації в пам'яті людини, належної засвоїти та з користю застосувати вивчений матеріал. Цілі створення «інтелект-карт» залежатимуть від ситуації і можуть бути різними. В основному їх використовують в тих сферах діяльності людини де необхідно вивчати, аналізувати, вчитися і думати.

На сьогодні дослідники виокремлюють декілька різновидів інтелект-карт. У залежності від об'єму і використання інтелект-карти бувають:

1. Стандартні (standardmaps), спрямовані на засвоєння знань, запису ідей і розкриття власної індивідуальності.
2. Швидкісні карти або карти блискавки (speedmap). Ці карти спрямовані на стимулювання розумових процесів (що я знаю з цієї теми; що я скажу на уроці) тощо.

3. Майстер-карти (mastermap). Ці карти опрацьовують цілу галузь знань, тому мають об'ємний характер.

4. Мега-карти (megamaps). Це декілька карт, які структурно пов'язані між собою [11, с.47 – 48].

Інтелект-карти бувають наступних видів:

1. У формі діаграми «Риб'ячого скелету». Цей варіант відрізняється в першу чергу, прямими лініями у вигляді промінів. Однак, використання цієї карти має свої труднощі у прочитанні. Це пов'язано з тим, що деякі слова перебувають у вертикальному або перевернутому положенні [12, с.48].

2. «Вили» – це інтелект-карта, яка будується у формі вил, де лінії не виходять із одного вузла, а розташовані під невеликим кутом один під одним. Така модель зустрічається на кінцевих лініях карти, коли не хватає місця для створення нового вузла.

3. «Концепт-карти» відображають мережу понять (концептів), оглядів, які не прив'язані строго до однієї центральної теми, вона впорядковує поняття відносно один одного. «Концепт-карти» використовуються в більшості випадків в науці і навчанні [13, с. 47 – 49].

4. Художні інтелект-карти надають, людині можливість розвивати координації рук і очей і вдосконалювати свій творчий потенціал [14, с.118].

При побудові інтелект-карт варто дотримуватися певних законів та правил, які на сьогодні нам пропонують у своїх працях Т. і Б. Бюзени та М. Черній:

1. По-перше, потрібно спиратися на «закони змісту і оформлення», тобто, завжди необхідно використовувати центральний образ. Він має бути виділений різними кольорами та мати об'єм. Крім того, при складанні карти необхідно застосовувати метод «асоціацій», де приділено увагу залученню різноманітного графічного матеріалу. А також, прагнути до ясного викладу думки і постійного вдосконалювання власного стилю складання «карт розуму».

2. По-друге, слід не уникати «закону структури» інтелект-карти, де потрібно дотримуватися ієрархічності та цифрової послідовності викладу інформації [15, с.93–94].

Варто також відмітити основні правила складання «карт розуму»:

1. У першу чергу, потрібно виключно сконцентруватися на ключових поняттях. Вони є основним блоком нашої карти. Крім того, потрібно пам'ятати, що головна тема (ядро карти) зосереджено обов'язково у центрі, всі інші асоціативні зв'язки або «лінії знань» виступають у якості розгалужень від основних понять.

2. Для кожної гілки записується споріднені поняття, які

позначаються ключовими образами» [16, с.88].

3. Блок-схема повинна бути завершена – усі блоки повинні бути пов'язані між собою з іншими блоками та обов'язково мати присвоєні асоціації у вигляді графічних образів.

4. Карта знань складається у вигляді дерева, де менш вагомі ідеї та поняття відгалужуються від центральних гілок [17, с.89].

Отже, при складанні «інтелект-карти» нам потрібно пам'ятати, що ключова тема обов'язково виступає центральним ядром усіх подальших зв'язків. Також, необхідно концентрувати увагу на ключових поняттях проблемної теми, які паралельно мають супроводжуватися певними асоціативно-графічними об'єктами, ієрархічністю та цифровою послідовністю викладу власної ідеї.

На основі власних досліджень автора статті було з'ясовано, що «інтелект-карти» допомагають учням легше запам'ятовувати інформацію, розвивають вміння швидкими темпами відтворювати певний навчальний матеріал за допомогою лише ключових понять. Дослідження було проведено в Криворізькій школі № 87 під час уроку у 8-у класі з теми «Промисловий переворот в Англії». Вчителем до уроку було заздалегідь складено план-конспект, підготовлено орієнтований приклад так званої «концепт-карти». Для кращого розуміння складання карти, кожному учню було надано

орієнтовану пам'ятку «Поетапного складання інтелект-карти», яку учні мали вклеїти собі в зошит і в подальшому використовувати на уроці. В процесі аналізу уроку було з'ясовано, що ця технологія для учнів була цікавою, але водночас і важкою на перших етапах роботи. Для закріплення матеріалу було запропоновано класу створити власну інтелект-карту з тем «Становище англійських робітників в період промислового перевороту» та «Розвиток науки. Технічні нововведення». А також, користуючись лише картою, презентувати свої результати у вигляді доповіді.

У результаті постійного системного використання на уроках цієї технології були зафіксовані позитивні результати. В першу чергу, діти почали краще запам'ятовувати навчальний матеріал, оперуючи лише ключовими поняттями, вміщеними у інтелект-карту. Вони швидше почали відтворювати попередньо вивченню тему, співставляти факти та виділяти найголовніше. Також, з'ясувалося, що набагато результативніше використовувати інтелект-карти під час викладання нового матеріалу. Варто підкреслити, що ця технологія має використовуватися у вигляді творчого домашнього завдання, тому що під час підготовки інтелект-карти учні займаються самостійним пошуком нової інформації та опрацюванням вже вивченого матеріалу з певної проблематики.

Однак, разом із позитивними рисами цієї технології варто відмітити і негативні. В першу – чергу, це новизна технології для учнівського загалу. По-друге, з'ясувалося, що під час проведення комбінованого типу уроку ці карти вимагають більшого часу для опрацювання. По-третє, для уроків історії інтелект-карти краще використовувати під час аналізу діяльності особистості, подій революції чи певних бойових дій, культурного розвитку суспільства, тобто, у тих питаннях, де можна краще і ґрунтовно проаналізувати всі фактори діяльності людей певної епохи.

Отже, методика створення та використання інтелект-карти у процесі навчання історії як новітньої навчальної технології, що сприяє інтелектуальному розвитку школярів має свої особливості:

1. Ефективний аналіз інформації, під час якого учень виділяє і фіксує найголовніше, що дозволяє йому краще орієнтуватися в питаннях теми і виключає можливість заплутатися у різноманітному документальному матеріалі.

2. Інтелект-карти є ефективним методом у підготовці виступів, коли учень може

побудувати виклад матеріалу послідовно, логічно та аргументовано з відповідним узагальненням основних думок, висунутих на обговорення.

3. Інтелект-карти вдало використовуються як різновид умовно-графічної наочності.

4. Інтелект-карти є ефективним різновидом конспектування матеріалу теми. За допомогою такого конспекту можна швидко і результативно відтворити вже вивчений матеріал.

Висновки. Отже, перевагами практичного використання «інтелект-карт» на уроках історії можна вважати, передусім, ефективне формування в учнів розумових і мовленевих вмінь та навичок, творчого мислення, інтелектуальних здібностей, направлених на розгляд проблем, які вивчає історія, повністю та враховуючи всі особливості.

Джерела та література

1. Бьюзен Т. Суперермишление/ Тони Бьюзен, Барри Бьюзен [пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. в. Драко]. – Мн.: ООО Попурри, 2003. – 304 с.
2. Бьюзен Т. Суперермишление/ Тони Бьюзен, Барри Бьюзен [пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. в. Драко]. – Вказана праця.
3. Бьюзен Т. Суперермишление/ Тони Бьюзен, Барри Бьюзен [пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. в. Драко]. – Вказана праця.
4. Бьюзен Т. Суперермишление/ Тони Бьюзен, Барри Бьюзен [пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. в. Драко]. – Вказана праця.
5. Черній М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-

сервісів/ Милославль Черній // Збірник наукових праць. УДПУ ім. П. Тичини. – Умань: ПП Жовтий О. О.– 2012. – №6. – Частина 1 – С. 87 – 94.

6. Качан А. Використання інтелектуальних карт (MindMaps) в супроводі навчального процесу / Соломія Качан, Анатолій Катренко // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі : матеріали 5-ої Науково-практичної конференції, 19–21 листопада 2013 року, Львів / Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Львівська політехніка» ; відповідальний за випуск Л. Д. Озірковський.– Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2013. – С. 109 –112.

7. Ліханська О. Л. Українська мова та література «Використання інноваційних технологій на уроках української мови і літератури: метод інтелект-карт». Методичний посібник [Електроний ресурс] / О. Л. Ліханська. –Режим доступу до ресурсу: nkz23.at.ua/DOIPPO/katalog_dniprope trovshhni.docx

8. Терещенко Н. В. Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти / Н. В. Терещенко // Вчені записки: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана» ; відп. ред. А. Ф. Павленко. – 2012. – Вип. 14. – Ч. 1. – С. 139–145.

9. Гордєєва А. Й. Інтелектуальні карти як засіб формування

іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів / А. Й. Гордєєва // Іноземні мови . – 2012. – № 4. – С. 51-58.

10. Терещенко Н. В. Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. – Вказана праця.

11. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Хорст Мюллер [пер. с нем. В. В. Мартиновой, М. М. Дремина]. – М. : изд. Омега.–Л, 2007. – 126 с.

12. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. – Вказана праця.

13. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. – Вказана праця.

14. Бьюзен Т. Суперермишление/ Тони Бьюзен, Барри Бьюзен [пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. в. Драко]. – Вказана праця.

15. Бьюзен Т. Суперермишление/ Тони Бьюзен, Барри Бьюзен [пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. в. Драко]. – Вказана праця.

16. Черній М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів. – Вказана праця.

17. Черній М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів. – Вказана праця.

В статье приведены методы построения интеллектуальных карт и их применение в общеобразовательных учебных заведениях для сопровождения учебного процесса. Проанализирована целесообразность использования интеллектуальных карт на уроках истории с целью улучшения понимания учебного материала.

In the article the methods of construction and application of Mind Maps in the general educational institution are described. The work analyzes the expediency of using Mind Map in history lessons to improve understanding the of learning material.

УДК 94(477):371.214.114(075)

Скирда І.М., викладач вищої категорії,
викладач-методист Харківського
училища культури;

Насонова О.С., викладач вищої
категорії Харківського училища
культури, відповідальний редактор
«Видавничий дім Весна»

МЕТОДИЧНЕ ТА ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ»

(на прикладі співпраці учителів, викладачів та видавництва)

Останнім часом вітчизняна історична наука й освіта зробили певні кроки у напрямі підвищення якості навчальних видань з історії України, особливо за такими показниками, як науковість викладу й виховного потенціалу, проблемність навчального матеріалу, системність, логічність тощо. Автори більшості підручників і навчальних посібників відмовилися від старих схем, стереотипів, спиралися на нові методологічні підходи, використовуючи найновіші наукові розробки вітчизняної та зарубіжної історіографії, висвітлювали історичні проблеми в контексті

світової історії. Однак, незважаючи на вагомі досягнення, завдання підвищення якості навчальної літератури з історії України залишається актуальним. На порядок денний постало питання про підготовку якісних навчальних посібників. При цьому важливо пам'ятати, що при їхній розробці та вдосконаленні головним орієнтиром має стати комплексний підхід до розв'язання цієї проблеми.

Сучасний учитель, використовуючи різні форми та методики роботи на уроках історії, повинен мати доступ до широкого спектру методичних та дидактичних

матеріалів. Їхня добірка, переосмислення, адаптація до шкільної програми вимагають від викладача неймовірних зусиль, особливо коли вчитель змушений викладати історію в усіх класах, на всіх паралелях. Тому виникає нагальна потреба у створенні комплексу навчальних посібників, покликаних полегшити підготовку вчителів та учнів до уроків. І тут на допомогу має прийти видавництво, яке б ставило за стратегічну мету вирішення проблеми якісного й різнобічного методичного та дидактичного забезпечення навчального процесу. На сьогоднішній день таким прикладом може слугувати видавництво «Весна». Плідна співпраця авторів та видавництва дає можливість забезпечити комплексний підхід до методичного та дидактичного забезпечення шкільного курсу з історії України.

Таку роботу видавництво «Весна» та його автори вели за кількома напрямками.

Напрямок перший — *розробка навчальних посібників*. Усі вчителі стикаються з проблемою перевантаження сучасних підручників, текст яких є вкрай складним, перенасиченим датами та додатковою інформацією. За таких умов учням важко орієнтуватися у великому за обсягом і складному для засвоєння матеріалі. Тому перед учителем постає питання: як донести до учнів необхідну інформацію, щоб вона була зрозумілою, цікавою та корисною? При цьому актуальною залишається

проблема набуття учнями основних предметних компетентностей. А якщо до цього додати ще й обмежену кількість годин на вивчення окремих тем, то стає зрозумілим, наскільки складною є ця проблема. Над її вирішенням у 2015 р. почало працювати видавництво «Весна» та його автори. Так була започаткована нова серія навчальних посібників з історії України — «Опорні конспекти». Друком уже вийшов перший посібник цієї серії для 7 класу [1]. Кожен учитель знає наскільки важливою на уроці є робота з опорним конспектом, а тим більше коли цей конспект є справжнім помічником учителю та корисним другом і порадиником учню. Слід зауважити, що запропоноване видання не обмежується стислим викладом базових проблем курсу. Його основу становить опорний конспект, який допоможе ефективно та швидко опанувати навчальний матеріал, запам'ятати основні події, персоналії, дати, зрозуміти логіку історичного процесу. Великі теми складаються з окремих блоків, які згодом мають утворити єдину картину і надати цілісне уявлення про той чи інший період середньовічної історії України.

Опорний конспект може виконувати різноманітні функції: здобуття нових знань, вмінь та навичок; узагальнення історичного матеріалу, формування логічного мислення, ключових освітніх компетентностей.

Щоб інформація краще засвоювалася, в навчальному

посібнику передбачено роботу з хронологічними таблицями та термінологічним словничком, уміщеними наприкінці кожної теми. Краще зрозуміти й осмислити події, які відбувалися на українських землях, допомагають історичні джерела, витяги з документів, розміщені по ходу викладу навчального матеріалу. Знання та уявлення про історичні події, які вивчаються, доповнює ілюстративний матеріал, розміщений наприкінці кожної теми.

Ще одним надійним помічником учителя та учня може стати навчальний посібник «Історія України: Схеми і таблиці» [2]. Це видання завдяки компактному й наочному розміщенню інформації дозволяє швидко та надійно засвоїти необхідний обсяг знань, а також повторити, поглибити та систематизувати вже засвоєні знання. Ретельний добір матеріалу та доступний його виклад у вигляді схем і таблиць робить цей посібник універсальним у використанні. Він допоможе у підготовці до уроків, самостійних та контрольних робіт, підсумкових атестацій, олімпіад, історичних турнірів, зовнішнього незалежного оцінювання тощо. Пропонований посібник створений для того, щоб допомогти систематизувати історичну інформацію, виокремити з неї основне, необхідне для засвоєння. У ньому висвітлені основні етапи історії України від найдавніших часів до сьогодення. Автори не лише подають перелік історичних

подій, а й визначають причиново-наслідкові зв'язки між ними, вказують на їхні позитивні й негативні наслідки.

Напрямок другий — *робота з історичними джерелами*. На сьогоднішній день неможливо уявити вивчення історії України без опрацювання історичних джерел. Тому виникла ідея створення навчального посібника «Хрестоматія з історії України. Практичний довідник» [3], матеріал якого поділено за темами, які відповідають чинній навчальній програмі, затвердженій Міністерством освіти і науки. Хронологічно теми посібника охоплюють період від найдавніших часів до сьогодення. Посібник створений, у першу чергу, для підготовки учнів та абітурієнтів до складання зовнішнього незалежного оцінювання, оскільки робота з історичними джерелами є одним із видів завдань на тестуванні, а за допомогою цього посібника учень зможе не тільки поглибити та закріпити знання, але й виробити навички самостійного аналізу історичних подій.

Хрестоматією з історії України зручно буде користуватися й вчителів як додатковою літературою для підготовки та проведення уроків з історії України з використанням історичних джерел, а також на факультативних заняттях. Перелік наведених документів і матеріалів, завдяки яким можна простежити основні процеси історичного, економічного, соціального, політичного і

культурного розвитку нашої країни, досить великий, об'єм їх неоднаковий, тому вчитель самотійно може визначити, які документи будуть використані на уроках, а які — на факультативних заняттях.

Методичний апарат посібника дозволить учителю не просто організувати роботу з документом, але й диференціювати її. Запропоновані завдання та запитання сприятимуть кращому засвоєнню інформації, яку містить у собі текст документа, а також спонукатимуть читача до розвитку історичного мислення, поглиблюючи знання з історії України.

До кожного документа, який належить до окремої теми, автором-упорядником дібрано запитання та завдання, спрямовані на розпізнавання історичних подій, а також на розвиток дослідницького підходу у вивченні історії.

Напрямок третій — *поточне оцінювання*. Перед учителем завжди стояло питання: як ефективно та оперативно здійснювати поточне оцінювання та швидко перевірити рівень навчальних компетентностей учнів (особливо коли в класі 30 і навіть більше учнів)? Так виникла ідея створення серії «Тест-контроль. Історія України + Всесвітня історія» [4–10]. Зовнішнє незалежне оцінювання попередніх років показало, що випускникам і абітурієнтам не завжди легко подолати психологічний бар'єр у написанні тестів. Щоб вирішити

дану проблему, необхідно набути навичок роботиз тестовими завданнями. Їх слід виробляти поступово, запроваджуючи регулярну роботу з тестовими завданнями для поточного і тематичного контролю знань учнів. Тому основною метою створення посібників «Тест-контроль» є: допомога учителеві здійснювати ефективний контроль над засвоєнням учнями навчального матеріалу; допомога учневі орієнтуватися в тестових завданнях та набути навичок швидкого та безпомилкового заповнення бланка відповідей. Зошит також можна використовувати для самоперевірки своїх знань та вмінь, тренування у заповненні бланка відповідей.

Сьогодні і вчителі, і науковці сходяться в одному: традиційні форми навчання історії застаріли. Сучасний стан історичної освіти ставить перед учителем низку нових завдань. Щоб заволодіти увагою учнів, необхідно їх, перш за все, зацікавити, спробувати зробити їх учасниками навчання, а не слухняними виконавцями. Останні роки ознаменувалися активними пошуками та широким використанням методик, які дозволяють значно підвищити ефективність навчання історії. Важливу роль у цьому відводять творчим практичним завданням, які змушують учня думати, аналізувати, дискутувати, аргументовано відстоювати власну точку зору та робити висновки. Чинною навчальною програмою передбачені спеціальні уроки — практичні

заняття. Свідоме та ґрунтовне вивчення історичного минулого, глибоке розуміння закономірностей історичного процесу не можливе без проведення власних досліджень і відкриттів. А зробити їх можна тільки в процесі самостійного практичного пізнання. Доведено, що лише знання, здобуті практично, шляхом власного дослідження, є найміцнішими та найглибшими. Тому посібники серії «Тест-контроль» для 5–7 були доповнені спеціальною вкладкою «Зошит для практичних занять», у якій учням пропонують спробувати самостійно провести дослідження найцікавіших подій минулого людства та зрозуміти, як учені-історики вивчають історичні факти й явища, як ведуть відлік часу в історії тощо. Практичні заняття розроблені згідно із чинною навчальною програмою, у них використані матеріали базових підручників та додаткові джерела інформації.

Напрямок четвертий — *підготовка до ЗНО*. Важливим підсумком опанування шкільним курсом «Історія України» є зовнішнє незалежне оцінювання. З 2016 р. затверджене обов'язкове проведення ДПА у формі ЗНО з трьох предметів, зокрема і з історії України. Метою зовнішнього незалежного оцінювання з історії України є оцінювання рівня сформованості історичної компетентності випускника школи. Хронологічно програма ЗНО з історії України охоплює весь зміст шкільних курсів історії України від найдавніших часів до сьогодення.

Щоб не загубитися у цій масі інформації, школяру, абітурієнту, студенту, вчителю стане у пригоді навчальний посібник «Практичний довідник. Історія України: за програмою основної і старшої школи + профільний рівень» [11] покликаний не лише освіжити та розширити знання, отримані в ході вивчення шкільного курсу з історії України. Його мета — допомогти опанувати основи наукового підходу до історії, дати орієнтири для розуміння витоків та історичного минулого українського суспільства, спробувати побачити перспективи вирішення сучасних проблем.

Це видання допоможе підготуватися до підсумкових контрольних робіт, тестів, заліків, зовнішнього незалежного оцінювання. У ньому простежуються основні процеси історичного, економічного, соціального, політичного і культурного розвитку нашої країни. Оригінальна структура навчального посібника надзвичайно чітка, навчальний матеріал викладено в якісній і доступній формі. Різноманітні рубрики — «Історичний портрет!», «Це цікаво!», «Словник!» — стимулюють зацікавленість предметом, розширюють кругозір, збагачують ерудицію, заохочують до самостійного осмислення історичних процесів. Закріпити отримані знання, підготуватися до зовнішнього оцінювання вам допоможуть тестові завдання, які розміщені в кінці кожної теми.

Якісна підготовка до ЗНО з історії України фактично неможлива без набуття досвіду роботи з різнорівневими тестовими завданнями, які мають перевірити сформовані в учнів знання про основні політичні, соціально-економічні, культурні події, явища та процеси минулого, діяльність видатних історичних діячів, а також сформованості загальнопредметних історичних умінь у школярів. З метою вирішення цієї проблеми автори видавництва «Весна» розробили «Збірник тестових завдань для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання за оновленою специфікацією 2016 року» [12]. Він містить тестові завдання, складені відповідно до чинної програми з історії України для середньої загальноосвітньої школи та чинної програми ЗНО й угрупований за темами. У кожній темі представлено 24 тестових завдання різних типів: завдання з вибором однієї правильної відповіді (№1–18); завдання на встановлення відповідності (№19–20); завдання на встановлення правильної послідовності (№21–22); завдання з короткою відповіддю множинного вибору (з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді) (№23–24).

Учні мають можливість самостійно виконати тестові завдання та перевірити свій рівень підготовки до участі у зовнішньому незалежному оцінюванні за правильними відповідями,

поданими до кожної теми в кінці посібника, а також виявити прогалини в знаннях і усунути їх. До того ж, у посібнику підібрано ілюстрації для обов'язкового вивчення згідно з програмою ЗНО, що полегшить учням підготовку.

Посібник може бути корисним для учнів загальноосвітніх навчальних закладів під час підготовки до державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання, а також для самоконтролю. Його можуть використовувати вчителі для поурочної роботи (на уроках узагальнення і повторення програмового матеріалу, для поглиблення знань, умінь і навичок з цього предмета).

Таким чином, якщо ви бажаєте зробити ваші уроки цікавими та незабутніми, якщо ви шукаєте нестандартні форми та методи роботи, якщо вас приваблюють творчі ідеї та завдання, направлені на формування творчої мислячої особистості, якщо цікавитесь педагогічними новинками, активними методами навчання, дбаєте про високий статус учителя, то наші посібники з історії України саме для вас. Маємо сподівання, що вони допоможуть глибше зрозуміти історичні епохи, побачити конкретних діячів, що проявили себе в історії, а також учням і студентам набутти відповідних ключових і предметних компетентностей, а вчителям і викладачам краще підготуватися до уроків, урізноманітнити свою роботу.

Джерела та література

1. Скирда І. М. Історія України. 7 клас: Опорні конспекти. — Х.: ТОВ: «Видавничий дім Весна», 2015. — 128 с.
2. Земерова Т. Ю., Скирда І. М. Історія України: Схеми і таблиці. — Харків: ФОП Співак В. Л., 2014. — 512с.
3. Хрестоматія з історії України. Практичний довідник / Уклад. В. В. Воропаєва. — Х.: ФОП Співак В. Л., 2010.— 464 с.
4. Воропаєва В. В., Воропаєв Ю. М. Історія України (Вступ до історії). 5 клас: Зошит для поточного та тематичного оцінювання / В. В. Воропаєва, Ю. М. Воропаєв. — Х.: ТОВ «Видавничий дім Весна», 2014.—32 с.— (Серія «Тест-контроль»).
5. Воропаєва В. В., Воропаєв Ю. М., Скирда І. М. Інтегрований курс. Всесвітня історія. Історія України. 6 клас. Зошит для поточного та тематичного оцінювання. — Х.: ТОВ «Видавничий дім Весна», 2015. — 88 с. + 80 с. вкладка: Практичні заняття. (Серія «Тест-контроль»).
6. Д'ячков С. В. Всесвітня історія. Історія України. 7 клас: Зошит для поточного і тематичного контролю/ С. В. Д'ячков. — Х.: ТОВ «Видавничий дім Весна», 2015.— 64+64: вкладка : Зошит для поточного і тематичного контролю. Варіант 2. — (Серія «Тест-контроль»).
7. Воропаєва В. В., Татаринов М. В. Історія України + Всесвітня історія. 8 клас: Зошит для поточного та тематичного оцінювання. — Х.: ФОП Співак В. Л., 2011. — 96 с. (Серія «Тест-контроль»).
8. Воропаєва В. В. Історія України + Всесвітня історія. 9 клас: Зошит для поточного та тематичного оцінювання. — Х.: ФОП Співак В. Л., 2012. — 96 с. (Серія «Тест-контроль»).
9. Воропаєва В. В., Воропаєв Ю. М. Історія України + Всесвітня історія. 10 клас: Зошит для поточного та тематичного оцінювання. — Х.: ФОП Співак В. Л., 2012. — 144 с. (Серія «Тест-контроль»).
10. Воропаєва В. В., Татаринов М. В. Історія України + Всесвітня історія. 11 клас: Зошит для поточного та тематичного оцінювання: 2-ге вид., доп. та перероб. — Х.: ФОП Співак В. Л., 2012. — 120 с. — (Серія «Тест-контроль»).
11. Земерова Т. Ю., Скирда І. М. Історія України. — Х.:ФОП Співак В. Л., 2012. — 832 с.:

- іл. — (Серія «Практичний довідник»).
12. Воропаєва В. В., Скирда І. М. Історія України: Збірник тестових завдань для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання за оновленою

специфікацією 2016 року / В. В. Воропаєва, І. М. Скирда. — Х.: ТОВ «Видавничий дім Весна», 2016. — 168 с.

УДК 37. 01

Снопкова Е. И., УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», заведующий кафедрой педагогики, кандидат педагогических наук, доцент

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ КАФЕДРЫ В ШКОЛЕ

У статті представляється авторське бачення прикладних аспектів розвитку методологічної культури педагогів-практиків на базі філії університетської кафедри в школі і ролі викладачів вузівської кафедри в цьому процесі.

Введение. Методологическая культура педагога как теоретически выделенная единица научного поиска выступает объектом нашего исследования. Развитие методологической культуры педагога является одним из условий преодоления разрыва между научным мышлением и практическим приложением знаний с целью развития современной наукоемкой практики. Проблема развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования содержит в себе три взаимосвязанные области изучения: вопросы методологизации процесса повышения квалификации

педагогических кадров, формирование методологической культуры будущих педагогов и развитие методологической культуры субъектов научно-исследовательской деятельности в сфере образования. В настоящей статье представляется авторское видение прикладных аспектов развития методологической культуры педагогов посредством целенаправленной работы на базе филиала университетской кафедры в учреждении образования.

Анализ основных результатов изучения методологической культуры педагога. В процессе изучения теоретических основ развития методологической

культуры педагога в системе непрерывного образования нами осуществлен ретроспективный анализ педагогических исследований данной проблемной области; на основе структурного анализа дефиниций понятия «методологическая культура педагога» с целью выявления компонентного состава исследуемого феномена реконструирована морфологическая онтология методологической культуры как синтетический результат педагогических исследований; выявлено философско-гносеологическое содержание изучаемого понятия; осуществлена разработка критериально-типологизирующей модели методологической культуры педагога как основы профессионально-педагогической культуры.

Аналитико-дескриптивный этап исследования позволил сделать вывод о том, что при всем многообразии подходов к пониманию сущности методологической культуры педагога выделяются несколько контекстов рассмотрения данного феномена. Подавляющее большинство исследователей рассматривают методологическую культуру как культуру педагогического мышления и/или как ядро педагогического сознания (по В. А. Сластенину).

Исследование методологической культуры как культуры мышления отражает различные стороны диалектики объективного и субъективного в

педагогическом сознании. В вышеуказанном контексте методологическая культура рассматривается как, культура философско-педагогического мышления (П. Г. Кабанов, В. А. Мосолов и др.); культура современного научно-педагогического мышления (С. К. Багадирова, Е. В. Бережнова, Е. Ф. Бойко, Н. М. Борытко, Э. Г. Гельфман, М. В. Корепанова, В. В. Краевский, А. В. Моложавенко, Ю. К. Пенская, Н. А. Соловцова, О. М. Шкуропатова и др.); особая форма функционирования педагогического сознания (С. В. Кульневич); особый склад педагогического мышления (В. И. Андреев, Л. А. Казанцева); концептуальное мышление (Е. Л. Прасолова).

Вторым контекстом изучения методологической культуры выступает ее анализ как личностного новообразования, характеристики личности учителя: М. В. Дубова, С. Я. Казанцев, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, О. В. Тупилко, А. Н. Ходусов и др.

Третий контекст изучения задается осмыслением методологической культуры как позиции и способа осуществления педагогической деятельности (Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина, Е. Ю. Иванова и др.); авторской позиции (Ю. В. Сенько); культуры субъекта деятельности (Ю. И. Глаголева).

В контексте профессиональной культуры методологическую культуру

педагога рассматривают
С. А. Загвоздина, А. И. Заглевская,
И. Ф. Исаев, В. В. Смирнова,
Е. Б. Спасская, Т. Г. Юсупова и др.

Выделяются исходные модели методологической культуры педагога и их различные версии и конкретизации. В качестве базовых выступают теоретические модели Е. В. Бережной и В. В. Краевского, В. А. Сластенина, С. В. Кульневича, А. Н. Ходусова. Методологическая культура как объект изучения имеет разные дисциплинарные проекции в методологии, философии, социологии, психологии, педагогике и др. отраслях социально-гуманитарного знания. Поэтому для операционализации понятия «методологическая культура» недостаточно опираться только на контент-анализ результатов педагогических исследований. Принцип синтеза знаний как гносеологическая детерминанта изучения методологической культуры педагога требует использования метода и механизмов конфигурирования в научном исследовании с помощью специально создаваемых конструкторов или конструкторов. Изображение объекта, создаваемое в целях синтеза знаний Г. П. Щедровицкий назвал «конфигуратором», а процедуру объединения и синтеза знаний «конфигурированием». Конфигураторы или К-модели должны онтологически обосновывать и объяснять существующие в науке разнообразные знания об объекте

изучения. Такие конфигураторы, по мнению Г. П. Щедровицкого, могут обретать форму структурных моделей, план-карт, блок-схем как проектов синтетических исследований, которые и позволяют получать собственно теоретические знания, синтезирующие набор исходных разрозненных знаний об объекте [1]. Множественность дисциплинарных представлений создает возможности для синтеза знаний в новом идеальном объекте – обобщающей теоретико-онтологической модели методологической культуры как важном промежуточном результате нашего исследования, обладающим высоким эвристическим потенциалом. Такая модель задает ориентиры понимания механизмов и средств развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования.

Цель статьи. В настоящей статье рассматриваются прикладные вопросы содержательного и технологического обеспечения процесса развития методологической культуры педагога посредством функционирования филиала университетской кафедры в школе, ставится цель актуализировать его роль в методологизации пространства повышения квалификации работников образования на основе рефлексивного осмысления авторского опыта.

Основная часть. Проблема развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования

выступает актуальным вопросом современной педагогической теории и практики. Развитие методологической культуры педагогов-практиков обеспечивает востребованность результатов педагогических исследований практикой для ее совершенствования и преобразования. И. И. Цыркун одной из стратегий развития современной педагогической науки называет стратегию экстерииоризации, доведения научного педагогического знания до практики, инновационную направленность педагогической науки и ее определяющую позицию в целостном инновационном цикле [2]. Решение этой задачи не возможно только посредством усиления практико-ориентированности научных исследований, обеспечения связи фундаментальных и прикладных исследований. Важен и процесс, обеспечивающий реальную связь вузовской кафедры и учреждений образования посредством такой современной социокультурной форм связи науки и практики как филиалы университетских кафедр в учреждениях образования. Такая форма взаимодействия, с нашей точки зрения, обеспечивает процессы, связанные с развитием методологической культуры педагогов, которая в свою очередь и выступает одним из условий совершенствования педагогической практики и повышения качества образования.

Мы согласны с мнением В. В. Краевского и Е. В. Бережновой

о том, что в науке по вышеуказанной проблематике написано немало работ, «к сожалению, слабо повлиявших на практику, поскольку недостаточно изучена проблема формирования этого вида культуры у педагогов» [3, с. 118]. Развивать и повышать уровень методологической культуры можно только в надлежащей профессионально-педагогической среде посредством процессов коммуникации, кооперации и рефлексии в деятельности. Можно отметить, что соответствующие условия создаются в процессе реализации инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь. Проектирование в образовании как воплощение гуманитарного проектирования, напрямую связано с пространством современной методологической культуры (О. С. Анисимов). На базе филиала кафедры педагогики Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова в средней школе №15 г. Могилева был реализован инновационный проект «Внедрение модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования» [4]. Одним из важнейших условий успешной реализации инновационного проекта выступало его научно-методологическое обеспечение. Рефлексивное осмысление опыта реализации проекта показывает, что его продуктивные результаты во многом определялись

методологией научно-практического поиска. Участники инновационной деятельности включались в процессы моделирования, осваивая залог научности проектно-программного типа. Была разработана модель информационно-технологического сервиса, которая воплотила в себе функционал целевого ориентира инновационной деятельности и концептуальные основания ее реализации. На первом этапе инновационной деятельности большое внимание уделялось изучению теоретических основ в предметном поле инновации, осмыслению категориального аппарата, разработке системы научного обеспечения в форме частных моделей информационной культуры, сетевого педагогического взаимодействия и др. Разработанная критериальная модель информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования позволила в слове видения и понимания четко представить замысел преобразований на первом этапе реализации инновационного проекта. Методологическое обеспечение инновационной деятельности сопровождало все этапы реализации инновационного проекта и основывалось на методологии проектирования в образовании, разработанной Н. А. Масюковой [5].

Одним из путей повышения методологической культуры педагогов в процессе инновационной деятельности

выступило наличие системы методологического обеспечения в виде различных критериально оформленных норм и передача/присвоение этих образцов непосредственными участниками инновационной деятельности. Кроме совместной разработки системы методологического обеспечения инновационного проекта, важно было создать условия для принятия аксиологии инновации всеми участниками проектной работы, создания системы сложных кооперативных связей, включающей и возможности сетевых взаимодействий на основе современных программных продуктов, что выступает проявлениями методологизации образовательной сферы и условиями повышения уровня как профессиональной культуры педагогов в целом, так и методологической культуры как ее основы.

В процессе инновационной деятельности создаются условия и возможности для осмысления педагогами важности и ценности критериально организованной педагогической деятельности. Ее признание неизбежно актуализирует ценность рефлексивного самообразования в процессе реализации инновационного проекта и в целом, позволяет рассматривать методологическую культуру в аксиологическом контексте. Методологическая культура выступает как гарант осуществления непрерывного процесса анализа и осознания опыта

различных деятельности (преподавательской, самообразовательной, исследовательской и др.), воспроизводя триаду: опыт-знания-рефлексия как базовый процесс повышения уровня методологической культуры [6].

Реализация инновационного проекта обеспечила следующие направления повышения уровня профессионально-педагогической и методологической культуры его участников: освоение техник и способов работы с будущим (проектирование, программирование, планирование); освоение способов работы с различными информационными ресурсами, развитие уровня информационной культуры педагогов; обучение культуре управления коммуникацией в образовательном пространстве, дискуссионной деятельности и диалога; развитие способов самообразовательной деятельности, в том числе, в интеллектуально насыщенной виртуальной образовательной среде; развитие рефлексивных способностей (обучение культуре постановки проблем в своей собственной деятельности и мыследеятельности, развитие умений вычленять собственные затруднения в деятельности, искать пути выхода из таких затруднений, формирование умений критериального анализа результатов/продуктов выполненного задания и др.);

развитие экспертных способностей и др.

Таким образом, можно зафиксировать, что реализация инновационных проектов позволяет инициировать объективно происходящие процессы коллективной мыследеятельности.

Функциональное отношение к мышлению и пониманию, без которых невозможны никакие реальные инновации в образовании, включает данные феномены по определению Г. П. Щедровицкого во внутренние процессы коммуникации. Процессы общения и кооперации профессионалов выступают «в качестве естественного конфигуратора для объяснения связей и взаимоотношений между мышлением и пониманием» [7, с.481].

В процессе функционирования университетской кафедры в школе создаются возможности для осмысления профессионалами собственного педагогического опыта и его трансляции. Трансляция или тиражирование педагогического опыта в целом и отдельных образцов педагогической деятельности выступает одним из компонентов методологической культуры педагога. Передовой педагогический опыт является важнейшим средством фиксации и передачи информации о результатах педагогической деятельности и может рассматриваться как инструмент

повышения качества образования. К признакам передового педагогического опыта относятся: более высокая результативность педагогического процесса и умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач. Результаты исследований В. И. Андреева показывают, «что педагоги не готовы к интеграции передовых педагогических концепций, психолого-педагогических идей, опыта педагогов-новаторов с собственными педагогическими позициями, с собственной педагогической технологией, с собственным стилем деятельности» [8, с. 21]. Разнообразная деятельность в рамках филиала кафедры под руководством ученых-консультантов создает гарантированные возможности для рефлексивно-инструментальной интеграции культурных норм и образцов собственной педагогической деятельности, что является основанием для дальнейшей методологической интеграции в процессе профессионально-личностного роста ее участников. Работа в области культурно оформленной трансляции педагогического опыта осуществляется, например, при организации образовательного процесса на базе филиала, подготовки мастер-классов учителями школы-филиала, сопровождении участников конкурсов профессионального мастерства преподавателями университетской кафедры.

Передача собственного педагогического опыта студентам позволяет учителям-авторам опыта осмыслить и систематизировать его для себя, описать систему своей педагогической деятельности, что создает возможности для дальнейшего профессионального роста и развития.

Многообразные формы повышения квалификации педагогов, такие как взаимопосещение уроков, презентация опыта работы, предметные недели, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, творческие педагогические мастерские, деловые игры, научно-методические проекты, методические фестивали и др., могут быть использованы как средства специальной работы по повышению уровня методологической культуры педагога в процессе описания, рефлексии и передачи педагогического опыта. Преподаватели вузовской кафедры реализуют функции консультантов в процессе описания и тиражирования педагогического опыта в средствах массовой информации, публикациях на страницах педагогической прессы, выступлениях на семинарах, конференциях др.

Выводы. Таким образом, на базе филиала университетской кафедры в школе не только организуется образовательный процесс для студентов педагогических специальностей с целью повышения качества высшего педагогического образования и

придания ему практико-ориентированной направленности. Не менее важна и вторая сторона взаимодействия университетской кафедры и школы, а именно влияние вузовской кафедры на процесс развития профессиональной культуры педагогов-практиков, важнейшей составляющей которой является методологическая культура. По мнению Г. П. Щедровицкого, первичные характеристики методологии, это те процессы, которые ее конституируют, а именно исследование, проектирование, конструирование и нормирование. Эти же процессы, или точнее их освоение, являются проявлениями методологической культуры педагогов. Методология принадлежит к подсфере культуры (О. С. Анисимов) и придает культурность индивидуальной и коллективной самоорганизации в педагогической деятельности и мышлении посредством рефлексии. Организация непрерывного анализа и осознания педагогического опыта педагогами школы и его передачи студентам в образовательном процессе на базе филиала выступает одновременно и условиями и проявлениями методологической культуры педагогов-практиков.

Источники и литература

1. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы/ Г. П. Щедровицкий// Избранные труды. – М.:Шк. Культ. Полит., 1995. – С.634 – 666.

2. Цыркун И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки/ И. И. Цыркун// Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №8 – С. 16–24.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Снопкова Е. И. Внедрение модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования: науч. – метод.реком. по использованию опыта инновационной деятельности/ Е. И. Снопкова, С. А. Павлинкович, О. А. Суворова; под науч. ред. Е. И. Снопковой. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 132 с.
5. Масюкова Н. А.Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
6. Щедровицкий Г. П. Методологическая организация сферы психологии/ Г. П. Щедровицкий// Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. Выпуск 3. – С.133 – 151.
7. Щедровицкий Г. П. Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» / Г. П. Щедровицкий //

- Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 481 – 484.
8. Андреев В. И. Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете/ В. И. Андреев, Л. А. Казанцева// Интеграция образования. – 1998. – №3 – 4. – С.20 – 25.

В статье представляется авторское видение прикладных аспектов развития методологической культуры педагогов-практиков на базе филиала университетской кафедры в школе и роли преподавателей вузовской кафедры в этом процессе.

The article presents the author's vision of applied aspects of the development of the methodological culture of the teachers on the basis of a branch of a university department in the school and the role of the teachers of the university department in the process.

УДК 378.147

Старєва А. М., канд.пед.наук., доцент
кафедри методики
викладання суспільствознавчих
дисциплін, доц. Миколаївського
національного університету імені
В.О.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА ЗМІСТОМ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Автор обґрунтував змістовий компонент формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін в умовах ступеневої системи освіти відповідно до навчального плану, сучасних орієнтирів шкільного суспільствознавства, особливостей університетської освіти та особистісно-професійного розвитку педагога.

Ключові слова: предметно-методична компетентність, майбутній вчитель суспільствознавчих дисциплін, ступенева освіта, система методичного навчання.

Постановка проблеми та її актуальність. Процеси глобалізації, перехід від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, впровадження нових форм

організації педагогічної праці, спрямованих на широкий вибір користувача освітніх послуг, зростання вимог до кваліфікації педагога-суспільствознавця в добу швидких змін та реформування освіти потребують особливої змістової підготовки вчителя суспільно-політичних дисциплін із чіткою орієнтацією на конкретний результат – предметно-методичною компетентністю.

Ступінь проблеми. Дослідження Історія суспільствознавчої освіти в українській школі вже ставала предметом дослідження вітчизняних науковців (В. Арешонков, К. Баханов О. Михайличенко, О. Пометун, І. Смагін, Т. Смагіна). Окремому науковому аналізу із позицій особистісно-орієнтованого та компетентісно-діяльнісного підходів [1] піддавалася й відповідна методична підготовка вчителя історії та суспільствознавства (Т. Бакка, А. Булда, І. Єрмакова, Т. Ладиченко, А. Нікора, А. Старєва). Однак, окремого наукового висвітлення не отримала проблема формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства змістом університетських дисциплін.

Метою статті стало обґрунтування змісту формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін в методичній системі університетського навчання.

Важливим компонентом системи методичного навчання в університетській освіті є її результат, зміст якого відповідно Закону України «Про вищу освіту» [2] формується в умовах ВНЗ, знаходить своє змістове вираження в освітньо-професійній програмі та має відповідати національній рамці кваліфікацій. Зміст методичного навчання студентів та відповідний результат цього процесу криється у площині розуміння висхідного поняття дослідження – предметно-методичній компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця.

Аналіз попередньої науково-дослідної роботи та опора на національний освітній глосарій [3] дозволив обґрунтувати **предметно-методичну компетентність майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін** як результат складової професійної здатності педагога здійснювати методичну діяльність, що пов'язана з навчанням суспільствознавчих дисциплін та є результатом системного поетапного теоретичного і методичного навчання. Вона виражається в ціннісному ставленні до суспільно-політичних дисциплін, наявності предметних (теоретичних) і методичних знань, володінні, специфічними для дисциплін суспільствознавчого змісту, методичними вміннями та навичками, первинному педагогічному досвіді навчання суспільствознавства, що означає виконання студентом під час

педагогічної практики професійних дій із необхідною якістю щодо відповідних державних стандартів освіти і нормативно-регулюючих документів.

Учнівські суспільствознавчі компетентності формуються на трьох ступенях шкільного навчання засобами основних змістових ліній (людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина в правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері) та завдяки предметно-методичній компетентності вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Теоретичні знання з основ означених наук майбутні вчителі-суспільствознавці отримують за навчальним планом підготовки бакалаврів із галузі знань 0203. Гуманітарні науки, за напрямом Історія* спеціальності 6.020302. Історія* поетапно: за циклом гуманітарної та соціально-економічної підготовки («Філософія» (4 кредити у 1 семестрі), «Політологія» (2 кредити у 4 семестрі); за циклом дисциплін самостійного вибору навчального закладу – «Соціологія» (2 кредити у 4 семестрі); та за циклом дисциплін вільного вибору студентів – «Етичні та релігійні вчення» (3 кредити у 4 семестрі), «Економічна теорія» (3 кредити у 4 семестрі)).

Методичне навчання майбутнього вчителя освітньої галузі «Суспільствознавство» реалізується змістом дисциплін нормативної частини циклу

практичної підготовки («Теорія та методика навчання історії» (7 кредитів у 3 та 4 семестрі), «Шкільний курс "Історія України" та методика його викладання» (3 кредити в 5 семестрі), «Шкільний курс "Всесвітня історія" та методика його викладання» (3 кредити в 6 семестрі), «Шкільний курс «Рідний край» та методика його викладання» (3 кредити в 7 семестрі), «Теорія та методика навчання правознавства» (3 кредити в 7 та 8 семестрах), «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін» (6 кредитів в 7 та 8 семестрах), «Актуальні проблеми методики викладання правознавства» (2 кредити в 9 семестрі), «Методика правового виховання» (3 кредити у 10 семестрі), циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу «Освітні технології» (2 кредити в 7 семестрі), «Методика виховної роботи» (3 кредити в 6 семестрі) та спецкурсів, пов'язаних із предметом викладання.

Предметно-методична компетентність майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін набуває ознак здатності за проходження практичної складової навчального плану: навчальної практики з методики викладання історії України та всесвітньої історії (1,5 кредити у 5 семестрі), виробничої педагогічної практики (9 кредитів у 8 семестрі) та стажистської педагогічної практики (12 кредитів у 9 семестрі). Зміст практичної складової методичної системи навчання – набуття первинного досвіду

майбутнього вчителя-суспільствознавця.

Результативність процесу формування змісту предметно-методичної компетентності майбутнього бакалавра досягається шляхом відповідної перевірки на тестовому іспиті з педагогіки, психології та методики викладання суспільствознавчих дисциплін під час підсумкової атестації.

Інтегруючим курсом, що забезпечує змістове наповнення предметно-методичної компетентності у ВНЗ усе ж є «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін». Змістовий компонент методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін будується на основі шести кредитів навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін», зміст якої розподілений за чотирма змістовими модулями (ЗМ1. Концептуальні основи навчання та нормативні джерела-політичних дисциплін. ЗМ2. Теорія суспільно-політичних дисциплін у середній школі. ЗМ3. Форми, методи, прийоми і засоби навчання з суспільно-політичних дисциплін. ЗМ4. Результати навчальної діяльності учнів із суспільно-політичних дисциплін).

Модернізація змісту методичного навчання студентів потребує переосмислення та наповнення професійного стандарту вчителя-суспільствознавця новими знаннями: роботою з обдарованими

учнями, особливостями умов реалізації програм інклюзивного навчання, інтеграції змісту предметів галузі «Суспільствознавство», специфікою профільного навчання, навчання учнів у кризовому соціумі, підлітків, які мають проблеми в розвитку, девіантними, тощо.

Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін повинна враховувати освітні стандарти зі специфікою реалізованих у конкретному навчальному закладі освітніх програм (інваріантну та варіативну компоненту навчальних планів й відповідно – особливості викладання предметів суспільствознавчої галузі). Загальнонаціональна рамка змісту шкільного суспільствознавчого стандарту доповнюється регіональними вимогами.

Предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін характеризує його здатність виконувати професійні завдання на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються між собою в освітньому процесі та поєднуються з розвитком методичних компетентностей, де розуміння суспільної важливості предмету навчання сприймається як особистий сенс професійної діяльності.

Висновки. Предметно-методична компетентність майбутнього вчителя

суспільствознавчих дисциплін в умовах імплементації нового Закону «Про вищу освіту» забезпечується можливостями автономії ВНЗ у формуванні навчального плану, стратегією компетентнісного та особистісно-орієнтованого навчання та формується в рамках університетської ступеневої системи методичного навчання, що відбувається за рахунок чітко визначеного змісту дисциплін гуманітарної, соціально-економічної та нормативної частини циклу практичної підготовки, інтегрується засобами «Теорії та методики навчання суспільно-політичних дисциплін» і, зокрема, представлена науковою та навчальною літературою [4-8].

Перспективи дослідження полягають в аналізі діяльнісного та результативного компонентів формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін у процесі ступеневої освіти.

Джерела та література:

1. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 370 с.

2. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» – Електронний ресурс / Режим доступу : <http://mon.gov.ua>

4. Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті: формування і трансформація: [монографія] Володимир Юрійович Арешонков. – Житомир : Полісся, 2014. – 380 с.

5. Нікора А. О. Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін : навчальний посібник : у 2-х кн. / А. О. Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 439 с.

6. Смагін І. І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920–1990 рр.: проблеми створення і функціонування : [монографія] / Ігор Іванович Смагін. – Житомир : Полісся, 2010. – 411 с.

7. Старєва А. М. Методика навчання суспільствознавства [Текст] : навчально-методичний посібник / А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2013. — 484 с.

8. Старєва А. М. Розвиток шкільного суспільствознавства в Україні та підготовка вчителів до його викладання (ретроспективний аналіз): навчально-методичний посібник / А. М. Старєва. – Миколаїв: ОППО, 2011. – 160 с.

Автор обосновал содержательный блок формирования предметно-методической компетентности будущего учителя обществоведческих дисциплин в условиях многоступенчатой системы образования в соответствии с учебным планом, современных ориентиров школьного обществоведения, особенностей университетского образования и личностно-профессионального развития педагога.

Ключевые слова: предметно-методическая компетентность, будущий учитель обществоведческих дисциплин, ступенчатое образование, система методического обучения.

The author described the formation of subject-methodical competence of future teachers using social science disciplines at the university.

Keywords: subject-methodical competence, future teachers of social sciences, multistage education system methodical training, training results.

Mgr Jacek Szymala,

doktorant Instytutu Historycznego

Uniwersytetu Wrocławskiego

ВОССТАНИЕ ХМЕЛЬНИЦКОГО В ВЫБРАННЫХ ПОЛЬСКИХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ ЛИЦЕЕВ ОТ 1989 ГОДА (POWSTANIE CHMIELNICKIEGO W WYBRANYCH POLSKICH PODRĘCZNIKACH DO LICEÓW PO 1989 ROKU)

У Польщі після 1989 року змінилася політична влада, а також історична політика і система освіти. На прикладі аналізу змісту п'яти підручників з історії для ліцеїв (два-рівень розширений, три-початковий) можна помітити певні зв'язки з актуальною історіографією. Більше говориться про договір Гадяцький, менше значення ради Переяславській. Велике значення має матеріал іконографічеський. В сучасному світі, в епоху культури та історії аудіовізуальної підручники не є для молодого покоління єдиним джерелом знань про минуле.

Zdezurą roku 1989 w Polsce wiążą się Obrady Okrągłego Stołu. Transformacja ustrojowa pociągnęła za sobą zmiany

w polityce historycznej i systemie edukacji. Wkrótce pojawiły się szkoły prywatne. Nauka w liceach (szkoła

średnia po 8-klasowej podstawowej) trwała 4 lata. W 1999 wprowadzono nowy system – utworzono 3-klasowe gimnazja. Okres edukacji w „podstawówkach” skrócił się o dwa lata, a liceach – o rok. Kolejną ważną uwagą wstępną jest zmiana formy egzaminu kończącego szkołę średnią od 2005 roku – Nowa Matura. Od tego czasu uczniowie deklarują wybór przystępowania do matury z historii na poziomie podstawowym, albo rozszerzonym. Odmienny jest zatem układ i ilość treści w podręcznikach dostosowanych do obu grup.

Mniej więcej ze zmianami w samej edukacji pokrywają się wydarzenia współczesnej polityki w Polsce. Różnorakie były koleje przechodzącej z rąk do rąk władzy. Czy dzierżyła ją lewica, czy prawica, wydawać by się mogło że każda z sił spróbuje wykorzystać treści podręczników na swoją korzyść. Nie miejsce tu ani na rys najnowszej historii Rzeczypospolitej Polskiej, ani na ocenę tych związków. Według Andrzeja Witkowicza, niezależnie od aktualnych rządów, na ową politykę historyczną realny wpływ miały jedynie partie prawicowe i środowisko kościelne. Nie ulega wątpliwości, że największym zmianom, zarówno w okresie przed i po 1989 rokiem, jak i w ostatnim ćwierćwieczu, uległy interpretacje historii najnowszej.

A jak ma się sprawa z XVII wiekiem, szczególnie w aspekcie największego kozackiego powstania? Nie można tu nie wskazać na kolejny, szerszy problem. Z pewnością bowiem źródłem wiedzy i wyobrażenia zarówno o czasach Chmielnickiego,

jak innych, zwłaszcza współcześnie (po roku 1989) nie jest jedynie szkoła. Obraz minionych epok zawdzięczamy różnym przekazom i dyskursom kultury i historii audiowizualnej. Można więc zadać pytanie w jakiej mierze treści podręczników, ale i nauczyciele, odwołują się do aktualnych dzieł sztuki, jak na przykład kino (*Ogniem i mieczem*, serial *Ukraina. Narodziny narodu*, filmy i seriale dokumentalne, polskie i ukraińskie o tematyce kozackiej).

Przedstawienie w podręcznikach licealnych kwestii powstania Chmielnickiego wiąże się również z współczesną historiografią. Można mianowicie zauważyć pewne złagodzenie, zbliżenie interpretacji wśród prac historyków polskich i ukraińskich. Bardziej eksponuje się znaczenie unii hadziackiej (1658) i projektu Rzeczypospolitej Trojga Narodów, a umniejsza rolę ugody w Perejasławiu, inaczej niż wymagała tego polityka historyczna autorów piszących za czasów radzieckich. Przykładem opracowania zbiorowego, będącym jednocześnie inspiracją dla piszącego te słowa do podjęcia niniejszego tematu, jest tom *Mity i stereotypy w dziejach Polski i Ukrainy w XIX i XX wieku* (2012).

W omawianym okresie zatwierdzonych przez ministerstwo zostało kilkanaście, jeśli nie kilkadziesiąt, podręczników historii. Mam na myśli zarówno te nastawione na podstawowy poziom nauczania, jak i rozszerzony. Zdecydowana większość to opracowania wieloautorskie i kilkutomowe, zaopiniowane przez rzeczoznawców,

specjalistów od poszczególnych epok historycznych. Zostały wydane przez różnych wydawców, w różnych miastach kraju (Gdańsk, Gdynia, Warszawa, Toruń i inne). Kwestia, które są najczęściej wybierane przez nauczycieli, wymaga badań statystycznych. Jeszcze trudniej ocenić, które z nich merytorycznie (lub pod względem atrakcyjności dla uczniów) będą „najlepsze”. W niniejszym szkicu chciałbym się przyjrzeć zwłaszcza pięciu, reprezentującym pięć (w subiektywnej ocenie głównych) wydawnictw. W zakresie podstawowym będą to podręczniki wydawnictwa PWN (Powszechne Wydawnictwo Naukowe), SOP (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich) i WSiP (Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne); w rozszerzonym: Operon i Nowa Era. Dwa ostatnie istnieją również w wersji podstawowej.

Chronologicznie pierwszy z omawianych, to *Historia dla każdego. Podręcznik. Tom 1 do rewolucji francuskiej, szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy*, PWN Warszawa 2002. W tym podręczniku na temat powstania Chmielnickiego znajduje się najmniej treści, w porównaniu z innymi badanymi. Składa się z trzech części, (starożytność, średniowiecze, nowożytność), bez podziału na dzieje powszechne i historię Polski). Książka zawiera ponadto na końcu teksty źródłowe, niestety żadne nie dotyczy XVII wieku. W części o czasach nowożytnych znajdziemy dział „Wojna”, gdzie z kolei jest poddział „Najważniejsze konflikty

międzynarodowe W XVI-XVIII w.”. Jeden z owych konfliktów, bez nazwy opatrzony jedynie nagłówkiem z przedziałem lat 1654-1667, sugeruje obecność treści na temat końcowego okresu powstania kozackiego (brak odrębnie tematu powstania Chmielnickiego). Można tu przeczytać lakoniczne zdanie, iż „Przyczynę tej wojny stanowiło powstanie Bohdana Chmielnickiego i próby usamodzielnienia się Ukrainy”.

Drugie spojrzenie na temat powstania Chmielnickiego przynosi podręcznik wielokrotnie wznawiany przez toruńskie SOP (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich). Przyjrzyjmy się bliżej wydaniu 5, z 2010 roku (*Historia. Poznajemy przeszłość do końca XVII wieku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, wyd. 5, Toruń 2010). Podręcznik jest podzielony na 47 jednostek dydaktycznych (tematów; lekcji). Numer 45. nosi nazwę „Wojny Rzeczypospolitej w XVII wieku”, a jego czwarty podtytuł „Powstania kozackie”. W nim dwa akapity poświęcone są Kozaczyźnie i jej genezie. Dalej autorzy przechodzą do istoty powstania. Zwraca uwagę położenie większego nacisku na Perejasław, niż Hadziacz. Po pierwsze dlatego, że nie pojawia się data ugody hadziackiej ani sama nazwa miejsca, po drugie, ugoda w Perejasławiu występuje dodatkowo w jednym z 5 pytań-ćwiczeń pod tematem. Ogólnie tematyki kozackiej dotyczą 2 ostatnie: 4: „Kim byli Kozacy i dlaczego znaleźli się w opozycji wobec

Rzeczypospolitej?"; 5: „Jakie były następstwa narady w Perejasławiu?”.

Zajmijmy się z kolejnym podręcznikiem WSiP (*Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 2. Zakres podstawowy*, WSiP, wyd. 2, 2009). Jest podzielony na 6 części, obejmujących przedział od XV w. do 1914 r. Część 2 „Europa i świat w «wieku wiary i rozumu» (XVII stulecie)”, zawiera podrozdział 4 „Problemy wewnętrzne i międzynarodowe położenie Rzeczypospolitej w końcu XVI i pierwszej połowie XVII wieku”. Pierwsze 4 strony dotyczą sytuacji na Ukrainie i powstania Chmielnickiego. Warte odnotowania jest poświęcenie dużej uwagi unii hadziackiej. Atrakcyjną formę daje przeplatanie tekstu „ciekawostkami”, pierwsza o rejestrze kozackim, druga o oblężeniu Zbaraża i ostatnia na temat Hadziacza. Jako jedyny z dotąd omówionych, podręcznik ten zawiera ilustrację – portret Chmielnickiego z epoki. W informacji na temat Zbaraża odnosi się do innego dzieła – powieści Henryka Sienkiewicza *Ogniem i mieczem*. Dodatkowym materiałem poprzedniego podręcznika stanowiła mapa; tu mamy tabelę zestawiającą kalendarium 8 ważniejszych wydarzeń (w tym Perejasław i Hadziacz).

Polskie podręczniki historii licealne na poziomie rozszerzonym w oczywisty sposób są ilościowo bardziej obszerne od tych w wersji podstawowej. Pytanie brzmi, czy wszystkie tematy rozbudowane są w jednakowym stopniu? Biorąc na warsztat treści dwóch konkurencyjnych wydawnictw, z

zaznaczeniem że celowo nie pochodzą z jednego roku, można odpowiedzieć negatywnie. Uczyńmy zatem prostą kalkulację ilościową. Podręcznik Operonu z 2005 r. powstaniu Chmielnickiego poświęca zaledwie dwie strony tekstu, podczas gdy współczesny, Nowej Ery, z 2014 r., aż 10 (a częściowo tematyki kozackiej dotyczy kilka stron wcześniejszych).

Oba ostatnie, ale i wszystkie, w tym wcześniej przywołane, można porównywać przez pryzmat wykorzystanej ikonografii. W tej mierze jedynie podręcznik wydawnictwa Operon reprodukuje współczesną podobiznę Chmielnickiego, co do której autorstwa nie ma wątpliwości. Jest to sztych Wilhelma Hondiusa z połowy XVII w. (choć opisano go jako pochodzący z końca stulecia, podczas gdy sam autor zmarł jeszcze przed hetmanem). Nasuwa się pytanie, dlaczego to samo wydawnictwo, w wersji podstawowej swojego podręcznika, w drugim wydaniu (Gdynia 2011), treść ilustrują XIX w. portretem kozackiego przywódcy? Twórcy podręcznika Nowej Ery pokazują natomiast wizerunek późniejszy (niż połowa XVII w.) i mniej znany (zresztą bez podania informacji o tym dziele). Z kolei na pierwszej stronie owego obszernego podrozdziału (który mógłby uchodzić raczej za artykuł naukowy lub przynajmniej popularno-naukowy) tej samej książki (Operon, rozszerzenie) można obejrzeć reprodukcję obrazu Ilji Riepina Kozacy piszą list do sułtana. Warto tu zaznaczyć, że choć może jest to najbardziej znane przedstawienie

Kozaczyzny w ogóle, po pierwsze powstało wskutek zasłyszanej (a kontrowersyjnej pod względem faktyczności) przez Riepina historii o pisaniu listu, po drugie całe zdarzenie miało mieć miejsce w II połowie XVII wieku. Niewspomniany jeszcze podręcznik Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (poziom podstawowy i rozszerzony, 2002) pokazuje natomiast obraz Jana Matejki *Chmielnicki z Tuhajbejem pod Lwowem*. Ciekawostką jest fakt, że jednym ze źródeł inspiracji dla Riepina była właśnie twórczość Matejki (a zastanawia, dlaczego wydawcy z Gdańska nie użyli autora „swojego”, związanego z miastem Hondiusa?).

Już na podstawie wyżej cytowanych opracowań można wysunąć kilka wniosków. Polskie podręczniki historii używane w liceach po 1989 (a zwłaszcza po 1999) roku chętnie oprócz tekstu, posługują się ilustracjami i formami strukturyzującymi wiedzę o przeszłości, jak mapy, tabele, ramki. Przeważnie ich treści się uzupełniają pod względem interpretacji, a pod kątem interpretacji czasem różnią. Różnice dotyczą raczej konsekwencji niż przyczyn powstania Chmielnickiego. W zależności czy wojny kozackie opisywane są odrębnie, czy razem z wojnami z Turcją lub Rosją, końcową ich cezurę stanowią Perejasław (rzadziej), Hadziacz (coraz częściej) i Andruszów (zawsze, jeśli traktuje się wojnę Rzeczypospolitej z Moskwą jako kontynuację wojen kozackich).

Na osobną uwagę zasługują poszukiwania odpowiedzi na pytania

typu: który (które) z podręczników wydano i sprzedano w największym nakładzie; treści których podręczników przeczytało i zrozumiało najwięcej uczniów?; w jakim stopniu podręcznik pełni funkcję źródła wiedzy o przeszłości w dobie kultury i historii audiowizualnej?; ilu uczniów zamiast podręcznika, posłużyło się filmami, gramami komputerowymi, Internetem, w celu czerpania wiedzy i rozumienia tematu powstania Chmielnickiego? Na wszystkie z nich odpowiedź z pewnością nie będzie jednoznaczna. Same badania zdają się wymagać ujęcia interdyscyplinarnego, nie tylko badań historycznych, ale i socjologicznych, statystycznych i innych, choćby psychologicznych i kulturoznawczych (by pytać o wartości i kondycję współczesnej kultury).

Literatura

Historia 2. Czasy nowożytne. Zakres rozszerzony, Operon, Gdynia, 2005;

Historia dla każdego. Podręcznik. Tom 1 do rewolucji francuskiej, szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy, PWN, Warszawa 2002;

Historia. Poznajemy przeszłość do końca XVII wieku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy, wyd. 5, SOP, Toruń 2010;

Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 2. Zakres podstawowy, wyd. 2, WSiP, Warszawa 2009;

Witkiewicz A., *Historia Polski w podręcznikach* [online, dostęp

10.11.2015: http://monde-diplomatique.pl/LMD91/index.php?id=1_5];

liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 2, Nowa Era, Warszawa 2014.

Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla

After 1989 the system of rules, historical politics and education in Poland have changed. On the example of analyse the 5 Polish history coursebooks (3 made to prepare to the Matura exam on basic level and 2 – the advanced), we can observe some connections to contemporary historiography. There is more focuss to the meaning of union in Hathyach and less about meaning of Pereiaslav. In analysing books there is important also the iconography. Nowadays, the coursebooks for the modern men are not only one source of knowledge about past.

В Польше после 1989 года изменилась политическая власть, а также историческая политика и система образования. На примере анализа содержания пятиучебников по истории для лицеев (два-уровень расширенный, три-начальный) можно заметить определенные связи с актуальной историографией. Больше говорится о договоре гадяцком, меньше значение рады Переяславской. Большое значение имеет материал иконографичный. В современном мире, в эпоху культуры и истории аудиовизуальной учебники не являются для молодого поколения единственным источником знаний о прошлом.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА

УДК 37.035.6-053.6

*Дух Л.І., старший викладач кафедри
соціально-гуманітарної
Харківської академії неперервної освіти*

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто питання формування правосвідомості учнів в умовах становлення громадянського суспільства особливості правосвідомості як важливої складової правової культури

Актуальність.

Правосвідомість сучасного українського суспільства формувалася протягом усієї історії України, трансформуючись і вбираючи особливості кожної з епох, політичних режимів та економічних устроїв. Значний вплив має проблемна спадщина, яку отримала Україна від колишнього Радянського Союзу, коли діяла неефективна, репресивна та непрозора система правоохоронних органів, адміністративної та судової влади, поширеним було нівелювання закону, існувала подвійна система моралі, нехтування людиною як індивідом. Суспільна свідомість зазнала деформацій, які сьогодні підсилюються та видозмінюються через глибоку враженість усіх сфер суспільства корупцією, порушеннями закону (в тому числі основного закону – Конституції України), відсутністю чіткої та

систематизованої законодавчої бази. Становлення правової свідомості в Україні відбувається в умовах поширеного правового нігілізму населення. Конституція України, на жаль, не стала для багатьох громадян і посадових осіб соціальною цінністю, яку треба сприймати як елемент правової культури, що сформувалася та змінюється під впливом як позитивних, так і негативних політичних факторів.

У таких умовах особливого значення набуває питання формування та підвищення рівня правосвідомості учнів як громадян України, проте, лише невелика частина вчителів розуміє важливість розвитку правосвідомості учнів в умовах навчально-виховної роботи.

Існуючих заходів із виховання правової свідомості на сьогодні

замало для повноцінного та стабільного розвитку правової культури учнівської молоді. Потрібно створювати педагогічні умови для всіх вікових груп учнів, які допомагатимуть оволодівати правовими знаннями, учитися розуміти право й діяти відповідно до його вимог.

Проблема дослідження правосвідомості залишатиметься актуальною ще протягом багатьох років, оскільки з політичним, економічним, культурним розвитком нашої держави буде змінюватись і правова свідомість наших громадян. Тому логічним є створення педагогічних умов для формування правосвідомості учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведені дослідження свідчать, що правова свідомість і правова культура вчителів та учнівської молоді, яка є частиною його загальної культури й одним із важливих показників рівня розвитку суспільства, наразі перебуває лише на стадії формування та потребує цілеспрямованої діяльності для її становлення й активного розвитку. Питання формування правосвідомості як способу забезпечення виконання обов'язку дотримуватися Конституції та законів України має значне теоретичне та практичне значення й зумовлює всебічний аналіз, оскільки важливо не тільки визначити ступінь їх вагомості, а й сприяти підвищенню авторитету

Конституції, законодавчо-нормативних документів в громадській думці як цінності для людини, суспільства, держави.

Правосвідомість і правова поведінка є необхідною передумовою громадянського становлення особистості, її гуманістичної спрямованості, моральної саморегуляції поведінки. Одним із першочергових завдань має стати виховання в учнів та вчителів ціннісного ставлення до права. Тому важливим є висвітлення значення підвищення рівня правосвідомості учнів і вчителів, визначення напрямів, форм, методів навчально-виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Таким чином, важливим є визначення співвідношення правової свідомості та правової культури, характеристика напрямів і способів впливу правової свідомості на підвищення рівня правової культури, а також на її змістовні властивості, визначення основних форми зв'язку між правовою свідомістю та основними елементами правової культури.

Правова свідомість є однією з важливих умов для формування українського громадянського суспільства, тому що вона відіграє важливу роль в удосконаленні й розвитку правового життя суспільства. На думку В. В. Копейчикова, правосвідомість є специфічною формою суспільної свідомості, системою відображення

правової дійсності у поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право, місце та роль права у забезпеченні свободи особи, інших загально-людських цінностей [3]. Дійсно, це особливий вид суспільної свідомості, сукупність різних форм відображення правової дійсності у правових теоріях і концепціях, поглядах, почуттях, уявленнях людей про право, його справедливість, цінність, місце і роль щодо забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей.

Мабуть, цілком виправдано окремі науковці та практики (І Дмитрієнко, М. Кітов, А. Колодій, В. Сутковий) висловлюють жаль стосовно того, що навіть на початку ХХІ ст. правова культура та її складові часто сприймаються вітчизняними дослідниками виключно в статичному вимірі (як володіння певним рівнем знань щодо права як сукупності чинних нормативно-правових актів) [2,4,5,10]. При цьому свідомо чи несвідомо оминаються увагою всі інші елементи правової культури, які мають об'єктивно динамічні властивості та виступають вагомими факторами правового регулювання й орієнтації правової поведінки людини а громадянина. Серед зазначених елементів одне з центральних місць належить правовій свідомості.

Отже, правова свідомість органічно входить і в загальне

поняття правової культури, є її складовою: вона здатна впливати на розвиток правової культури, збагачувати її тими ідеями, цінностями, концепціями та принципами, які зміцнюють правову культуру, підвищують її рівень, дозволяють поширити її серед громадян держави.

Правосвідомість складається з трьох основних компонентів: когнітивного (раціонального, ідеологічного), психологічного та поведінкового. Когнітивна складова правосвідомості — це сукупність правових знань, принципів, ідей, теорій, концепцій, які відбивають теоретичне осмислення суб'єктами права, правового розвитку, правових режимів, механізму та процесу правового регулювання суспільних відносин. Через уроки правознавства, історії, громадянської освіти вчителі мають можливість впливати на розвиток пізнавального компоненту.

Поведінкову частину правосвідомості складають мотиви правової поведінки, правові установки: вони утворюють волюву сторону правосвідомості, поєднують раціональні та емоційні компоненти, є важливою складовою правової поведінки. Поведінкові елементи правосвідомості безпосередньо виступають об'єктом і засобом правового регулювання, тому що впливати на поведінку учнів можна через їх правосвідомість, формування відповідних мотивів і правових установок.

У науковій літературі розрізняють такі різновиди деформації правосвідомості: правовий інфантилізм (несформованість правових знань, оцінок, почуттів); правовий ідеалізм (переоцінка реальних можливостей права); правовий ригоризм (висування до права завищених, необґрунтованих претензій); правова демагогія (маніпуляція ідеєю права або правовими ідеями з метою досягнення власних корисливих інтересів); правовий нігілізм (загальне негативне, зневажливе ставлення до права, закону, правопорядку, юридичне неучтвo); переродження правосвідомості (готовність до свідомого вчинення людиною навмисних, переважно тяжких злочинів, мотивами яких стають жорстокість, корисливість тощо. Найчастіше вказані прояви деформації зустрічаються на рівні індивідуальної та групової правосвідомості.

Невизначеність, яка панує нині в українському суспільстві, та відсутність досвіду громадянського суспільства в Україні також впливають на формування правової свідомості. Причиною цієї невизначеності є розбіжності декларованих політичних намірів різних політичних сил і політичних діячів із тими реальними наслідками, які досягаються суспільством.

Вирішення зазначених проблем можливе шляхом підвищення громадської правової

свідомості вчителів із метою формування нової майбутньої правлячої еліти з підростаючого покоління громадян. Структуру правової свідомості особи становлять три складові: правові знання, правові оцінки та правові установки.

Учень може набувати правових знань у процесі відображення й осмислення у своїй свідомості різних правових явищ, включаючи відомості про конкретні норми права, призначення права, правового регулювання, роль тих чи інших правотворчих, правозастосовних і правоохоронних органів і посадових осіб держави. Набуття, осмислення та засвоєння правових знань здійснюються за допомогою соціального та правового досвіду дитини. Профільтровані крізь нього правові явища набувають певного оцінного відношення, яке відображується в значущості, цінності як здобутих знань, так і правової дійсності з точки зору учня.

Роль правових оцінних уявлень виявляється в тому, що учень не просто відтворює у своїх діяннях те, що моделюється у правових нормах, а критично оцінює, переосмислює їх у своїй свідомості, співвідносить зі своїми поглядами про правове, обов'язкове, необхідне.

Одним із найбільш складних компонентів правосвідомості є блок правових установок, що відображують не тільки готовність

до певної правової поведінки, але й схильність до певних уявлень, оцінки правових явищ, тобто правові установки впливають як на регулятивну, так і на пізнавальну та оцінну функції правосвідомості і такі правові установки мають бути пріоритетними в навчально-виховному процесі сучасної школи.

Правосвідомість, як і правова культура, виникає не сама по собі, а як результат процесу правової соціалізації дитини, під яким розуміється входження індивіда в правове середовище, послідовне набуття ним правових знань, його залучення до правових цінностей і культурних надбань суспільства, процеси їх втілення у правомірній поведінці суб'єкта, його правовій активності. А отже, має постійно зростати мотивація активного формування правової свідомості всіх учасників навчально-виховного процесу, оскільки без них неможливо втілити в життя поставлену мету – виростити відповідальну людину, діяльність якої ґрунтується на праві. Адже громадяни є єдиним чинником, здатним утворювати державу і правопорядок, приводячи в дію Конституцію України та законодавство. Успішне вирішення цих завдань залежить від багатьох факторів, але здебільшого від рівня організації правової освіти й виховання учнів у навчальних закладах.

Джерела та література

1. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові Української держави // Право України. — 2005. — № 4. — С. 23-26.
2. Дмитрієнко І. В. Українська правова культура як критерій якісного стану українського суспільства / І. В. Дмитрієнко // Держава і право. Юридичні і політичні науки : зб. наук. праць. — К., 2007. — Вип. 35. — С. 65—66.
3. Загальна теорія держави і права. За ред. В. В. Копейчикова. — К.: Юрінком Інтер, 2002. — 485 с.
4. Кітов М. Г. Патріотизм і ціннісні орієнтації сучасної української молоді / М. Г. Кітов // Особистість, суспільство, держава: розуміння свободи і відповідальності: Матеріали XII науково-практичної конференції. — К.: ВНЗ «Національна академія управління», 2012. — 428 с. — С. 124—126.
5. Колодій А. М. Права людини і громадянина в Україні. — К.: 2003. — 336 с.
6. Корпач Н. І. Формування громадянської позиції підлітків в процесі соціалізації в дитячих громадських організаціях / Н. І. Корпач // Соціальна педагогіка. Управління : зб.

- наук. пр. – К., 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 298–302.
7. Кутиркін А. Шляхи розвитку теорії та практики правового виховання населення України. // Право України. — 2008. — № 3. — ст. 122—125.
 8. Макушев В. П. Правова та громадянська культури як різновид соціокультурних факторів з формування системи стримувань і противаг побудови громадянського суспільства. // Право і суспільство. — 2009. — № 3. — ст. 8—16.
 9. Пушкіна О. В. Система прав і свобод людини та громадянина в Україні: теоретичний і практичний аспекти забезпечення / О. В. Пушкіна. — К., 2006. — С. 89—109.
 10. Сутковий В. Л. Роль правової освіти та правового виховання в процесі соціалізації школярів // Історія та правознавство – 2006 – № 28. - С. 2-4.

УДК 372.832

Жидкова Н. М., канд.пед.наук,
учитель історії та правознавства
Менської районної гімназії Чернігівська
обл.

НАБУТТЯ ДОСВІДУ ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

У статті розкривається модель та умови набуття досвіду предметної діяльності з правознавства шляхом використання міжпредметних зв'язків. Досвід предметної діяльності потребує послідовних етапів його набуття, що реалізується через проблемні та частково-пошукові методи. Усвідомленому та комплексному розв'язанню проблеми з використанням міжпредметних зв'язків сприяє вітагенна технологія з голографічними проекціями та низкою прийомів на кожному його етапі.

Ключові слова: досвід предметної діяльності, міжпредметні зв'язки, вітагенна технологія з голографічними проекціями, проблемні та частково-пошукові методи, навчання правознавства

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку шкільної

освіти актуальним завданням є формування особистості,

підготовленої до життя з взаємозалежними в ньому процесами та явищами. Це потребує досвіду діяльності з різних предметів, формування вмінь учнів бачити проблему та розв'язувати її. Усвідомлений і різнобічний розгляд проблеми дозволить підростаючому поколінню приймати виважені

Навчання правознавства в школі спрямоване на формування предметної компетентності учнів для реалізації прав та інтересів, виховання правової культури, активної громадянської позиції, а не підготовку юристів, на чому наголошують учені [1, с.137; 2, с.611]. Саме досвід, як елемент компетентності, орієнтує процес навчання на життєві інтереси. Оскільки правознавство регулює різноманітні сфери життєдіяльності людини, то досвід діяльності із навчальних предметів сприятиме набуттю досвіду комплексного аналізу та виваженого розв'язання проблемних завдань, життєвих ситуацій.

Дослідники вирізняють буденний та освітній досвід [3, с. 156; 4, с.13; 5, с.85]. Освітній досвід вживається в більш широкому значенні, в статті використовуватимемо поняття досвід предметної діяльності, так як мова йтиме про процес навчання правознавства в школі. Загалом навчальний досвід є цілеспрямованим, більш глибоким, на відміну від буденного, спонтанного, поверхневого. Досвід, як результат активного пізнання на уроках правознавства, набувається

рішення. Тому методисти розробляють нові підходи до навчання, ефективні методи й технології набуття досвіду учнів розв'язувати проблему комплексно. Реалізувати поставлені завдання допоможуть міжпредметні зв'язки, як засоби набуття досвіду предметної діяльності учнів.

шляхом розв'язування правових ситуацій, аналізу правових явищ та процесів, як сьогодення, так і минулого та пошуку ефективної відповіді на проблемні питання та завдання, тобто через діяльнісний компонент.

Метою навчання правознавства є формування системного уявлення про державу та право. Водночас суспільствознавчий компонент нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти спрямовує навчальний процес на створення умов для розвитку компетентного, активного, відповідального громадянина України, члена європейської та світової спільноти [6]. Тому, завданням суспільствознавчої освіти є формування в учнів цілісної системи вмінь і навичок дослідження суспільних проблем, пропонування способів їх розв'язання.

Україна, як молода держава, що розбудовує правову систему, враховує досвід минулого країни, розвиває власні правові традиції та звичаї. Тому молодь здатна виявляти активну громадянську позицію й в майбутньому стати свідомим та активним будівником

української держави, якщо вивчатиме державу і право, спираючись на набуті знання, вміння та навички з історії, географії, української та світової літератури, оцінюючи правову спадщину минулого, аналізуючи актуальні проблемні питання з правознавства та правові ситуації.

Історія, українська та світова література накопичили достатньо прикладів, зразків життєвих проблем та ситуацій минулого, які регулюються різними галузями права. Ці матеріали під час вивчення правознавства можуть бути використані як дидактичні матеріали міжпредметних зв'язків для набуття досвіду діяльності з правознавства. На уроках іноземної мови учні знайомляться з життєвим досвідом населення окремих країн, аналізують життєві проблеми, шляхи їх вирішення та порівнюють із власними, формулюють висновки. Одне із завдань біології та основ здоров'я є набуття досвіду учнів розв'язувати проблеми щодо наслідків своєї діяльності по відношенню до навколишнього середовища, здоров'я інших людей, власного здоров'я, правил поведінки в природі [7]. Розв'язання проблемних питань та завдань із охорони навколишнього середовища на уроках правознавства з реалізацією досвіду діяльності з біології сприятиме розумінню законодавства та вираженому аналізу проблемного питання.

У наведених прикладах міжпредметних зв'язків досвід діяльності з різних предметів є

допоміжним під час аналізу проблемного питання з правознавства чи правової ситуації.

Отже, міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки на уроках правознавства мають бути спрямовані на набуття досвіду розв'язання пізнавальних завдань та формування активної громадянської позиції і є її засобами. Проте відсутність розвідок із проблем набуття досвіду предметної діяльності шляхом використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства, недостатня кількість методичних матеріалів з реалізації міжпредметних зв'язків потребує розроблення методів та технологій їх вирішення.

Аналіз наукових досліджень: проблемі рівневого формування предметних компетенцій із правознавства присвячено праці Т. Рябовол та І. Смагіна, аналіз підручників із правознавства щодо використання в них міжпредметних зв'язків здійсно Т. Ремех. Вченими А. Булдою та В. Маньгорою проаналізовано значення міжпредметних зв'язків, продемонстровані прийоми та способи їх використання під час формування знань про державу та право. Використання ІКТ під час формування предметної компетентності з правознавства розкрито в працях С. Нетьосова.

Нові підходи до проблеми предметної компетентності із правознавства через впровадження рольових ігор у підготовці майбутніх юристів, а також набуття

досвіду в структурі компетентності досліджено О. Котиковою. Використання вітагенної технології в компетентісно-орієнтованому навчанні розкрито зарубіжними та вітчизняними вченими А. Белкіним та Т. Волобуєвою. Проблемні методи та технології, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, висвітлено в працях К. Баханова та О. Пометун. Метою статті є створення навчальної моделі набуття досвіду предметної діяльності з правознавства в учнів 10-х класів шляхом використання міжпредметних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Почнемо розгляд статті із визначення поняття «досвід», як складової предметної компетентності. У словнику української мови поняття визначається як сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці. У філософському розумінні досвід — це сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ [8, с.382].

Дослідниця О. Котикова формулює його як цінність для особистості, що визначає її подальшу мотивацію збагачення досвіду певної діяльності чи спонтанної активності або відмову від повторних спроб отримання аналогічного досвіду [4, с.8].

Т. Волобуєва пояснює різницю між життєвим досвідом і досвідом життя, формулюючи життєвий

досвід як інформацію, що стала надбанням людини, налагоджена в резервах довготривалої пам'яті, знаходиться в стані постійної готовності для актуалізації в аналогічних ситуаціях. На відміну від досвіду життя, який не є достатньо цінним для особистості, не пережитий нею, а лише є вітагенною інформацією про ті чи інші сторони життя, досвід діяльності особи, формується через власне випробування: почуття, думки, вчинки, що пережиті людиною [5, с.85].

Іншими словами для набуття досвіду предметної діяльності учнів потрібні такі методи та технології навчання, щоб знання, навички, вміння, ціннісні орієнтації були випробувані ними й опинилися в довгостроковій пам'яті. Правознавство — предмет, який за новим Державним стандартом викладається в 10 класі, спрямований на формування предметної компетентності учнів, її реалізацію в житті [6]. Це той вік, коли учні освоюють нові соціальні ролі: працівника, абітурієнта, члена громадської організації, підприємця, чоловіка чи дружини. Тож набуття досвіду предметної діяльності на уроках правознавства може відбуватися з врахуванням найближчих перспектив, а саме: під час розв'язання правових ситуацій та проблемних питань та завдань, пізнавальної діяльності засобами рольової гри.

Практичний характер правознавства потребує методів та технологій, які дозволили б учню

проаналізувати та випробувати шляхи розв'язання проблем, правових ситуацій для набуття досвіду діяльності з правознавства. Процес випробування є активним, спрямованим на реалізацію навчальної мети в житті або створення умов для імітації життєвих ситуацій. Цьому сприяють методи й технології проблемного та частково-пошукового навчання, проектної діяльності, критичного мислення, рольових ігор, вітагенна та інші. Ми зупинимося на вітагенній технології з голографічними проекціями, яка дозволить ефективно використати міжпредметні зв'язки для набуття досвіду діяльності з правознавства. Для активізації пізнавальної діяльності учнів розглянемо використання методів проблемного навчання та частково-пошукових.

Для переконливості вибору вітагенної технології з голографічними проекціями, спрямованої на реалізацію поставленої мети, пояснимо сутність технології, розкриємо рівні міжпредметних зв'язків та продемонструємо використання міжпредметних зв'язків високого рівня. Вчені для оптимізації навчання визначають три рівні реалізації міжпредметних зв'язків: 1) низький передбачає часткове включення міжпредметних зв'язків у плани у вигляді фактичного матеріалу, міжпредметні поняття та уміння тільки згадуються; 2) середній представлений аналізом лише суміжних предметних понять, спонуканням учня до самостійності

їх застосування; залученням різних наочних посібників з різних курсів; 3) високий орієнтує на широке і розгорнуте включення міжпредметних зв'язків у плани у вигляді понять та умінь узагальненого характеру, їх аналіз, розкриття структури деяких прийомів переносу знань, застосування в самостійній роботі учнів, демонстрація дослідів, прикладів з суміжних предметів, використання методичних прийомів проблемного навчання [9].

Розглянемо використання вітагенної технології з голографічними проекціями, проблемних та частково-пошукових методів, спрямованих на реалізацію високого рівня міжпредметних зв'язків. Зауважимо, що важливий елемент методу — знання, не повинні мати поверхневий характер, оскільки процес їх засвоєння буде відбуватися не усвідомлено. Хоча буденні знання (вітагенні) — необхідний компонент навчання, до яких оперує вчитель під час розгляду проблемних питань.

Дослідниця Т. Волобуєва визначає переваги та шляхи впровадження голографічного методу в навчання: «Голографічний метод — це система освітніх способів, технологій, що спрямована на об'ємну багатомірну подачу нового матеріалу, яка відповідає особливостям багатомірності сприйняття навколишнього світу й запасу життєвого досвіду» [5, с.86].

Застосування голографії дозволяє розглядати об'єкт не менше, ніж у трьох проекціях: вітагенна проекція, стереопроєкція, голографічна проекція. Використання їх у навчанні передбачає: вітагенна проекція — активізація знань учнів для підготовки нового матеріалу; стереопроєкція — знань, здобутих із різних джерел, голографічна — уявного моделювання для активізації інтелектуальних можливостей учня [5, с.86].

Реалізація голографії потребує низки навчальних прийомів, описаних у дослідженнях: ретроспективного аналізу життєвого досвіду, стартової актуалізації життєвого досвіду, конструювання незакінченої освітньої моделі, тимчасової просторової, змістовної синхронізації освітніх проєктів, вітагенних аналогій, вітагенного натхнення живої і неживої природи, творчого синтезу освітніх проєкцій, творчого моделювання ідеальних освітніх об'єктів [5, с.87 —89]. Використання кожного із прийомів залежить від дидактичної мети уроку та етапу. В статті ми розглянемо ті, які використовуються на різних етапах моделі набуття досвіду діяльності й спрямовані на розв'язання проблемного питання.

Зауважимо, що школа має формувати не тільки знання школярів, а й сприяти набуттю досвіду діяльності, розвитку вмінь та навичок, тому доцільним буде використовувати комплекс методів, одночасно з голографічним й проблемні та частково-пошукові. В

основі проблемних методів — послідовні етапи її вирішення (організація проблемної ситуації; формулювання проблеми; формулювання гіпотез; перевірка висунутих гіпотез; аналіз результатів перевірки гіпотез; повернення до проблемної ситуації) [10, с. 320].

Засвоєння етапів проблемного методу, сприятиме набуттю досвіду послідовного розв'язання проблеми. Комплексний аналіз проблеми можливий за умови використання широкого обсягу внутрішньопредметних зв'язків та високого рівня міжпредметних. Самостійний пошук розв'язання проблеми з залученням досвіду діяльності з інших предметів потребує частково-пошукового методу. Кожен із методів містить низку розумових прийомів. Активізувати мислення та виробити способи усвідомленого розв'язання проблеми із використанням міжпредметних зв'язків допоможе голографічний метод.

Таким чином, набуття досвіду предметної діяльності учнів із правознавства шляхом використання міжпредметних зв'язків передбачає:етапність процесу для послідовного засвоєння учнями навчальної діяльності; реалізацію широкого обсягу внутрішньопредметних зв'язків, як базових, та високого рівня міжпредметних зв'язків;активізацію мислення учнів;опору на життєвий досвід діяльності учнів та досвід діяльності з різних предметів і подальше спрямування набутого

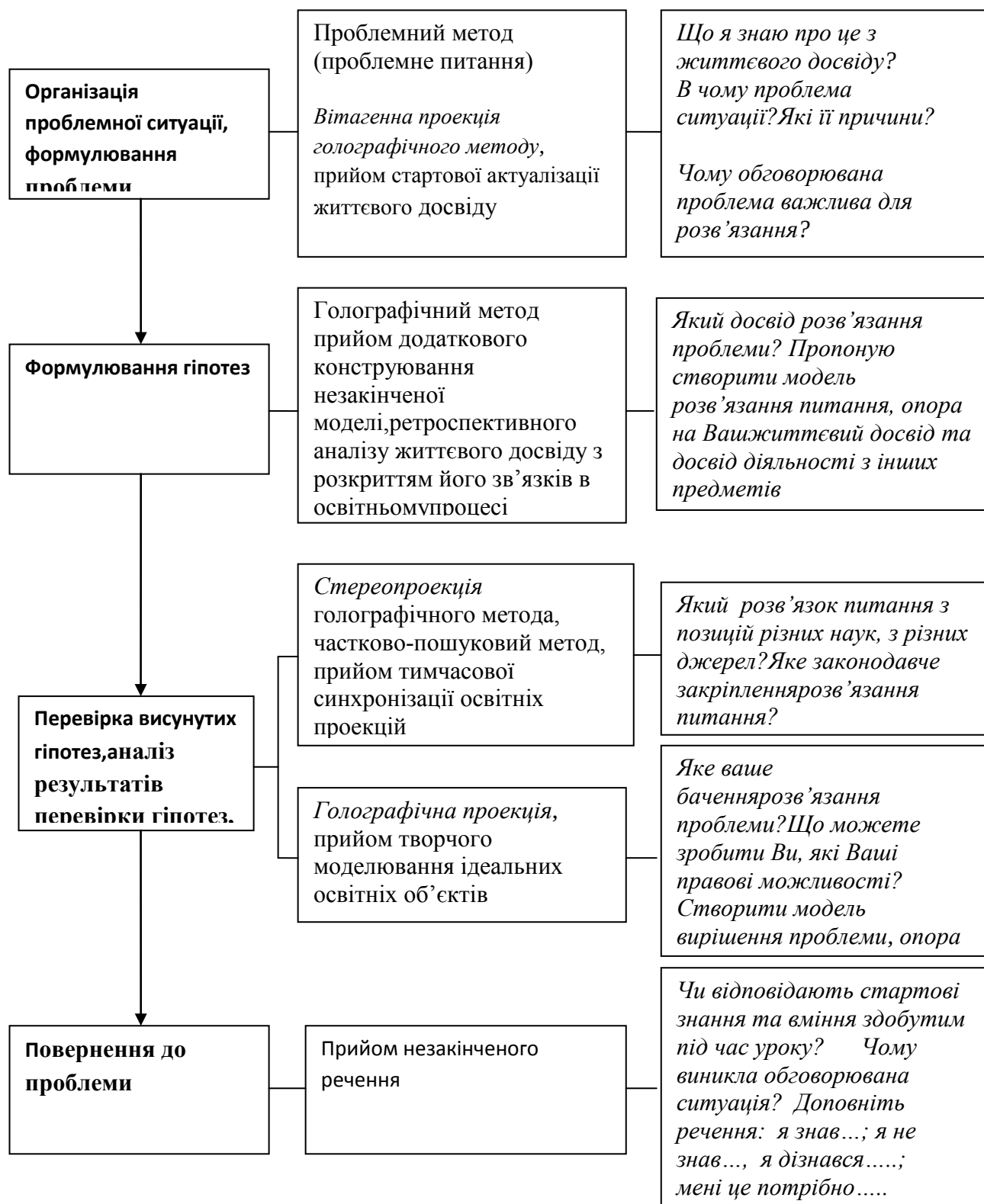
досвіду на життєву реалізацію; організацію ситуації успіху та відповідність рівню інтелектуального розвитку учнів.

Продемонструємо, як міжпредметні зв'язки через використання проблемного, частково-пошукового та голографічного методів та прийомів у моделі уроку сприяють набуттю досвіду усвідомленого та комплексного аналізування та розв'язання правових ситуацій та проблем (мал.1).

Спершу зупинимось на вступному уроці, під час якого учні застосовують життєвий досвід та досвід діяльності з різних предметів. Традиційно початок ознайомлення з курсом відбувається через огляд підручника, його складових. Під час цього процесу доцільно застосувати прийом стартової актуалізації життєвого досвіду. Якщо учнів попросити знайти та пояснити відомі їм терміни словника, то це мотивує їх до вивчення курсу й створить ситуацію успіху. Цей самий прийом можна застосувати до опрацювання змісту курсу, в процесі

якого учні знаходять теми, відомі їм із життєвого досвіду або досвіду діяльності інших предметів.

Слід зазначити, що вітагенні знання важливі на будь-якому етапі, а особливо на етапі організації проблемної ситуації, коли необхідно учнів налаштувати на оптимістичну перспективу. Застосувати внутрішньопредметні зв'язки та життєвий досвід допоможе аналіз правової ситуації. Наприклад, під час вивчення теми «Кримінальна відповідальність» учням пропонується проаналізувати ситуацію. Троє юнаків 15, 16 та 17 років вирішили пограбувати Президента школи Хірка який в результаті підкупу став переможцем виборів. Коли Хірко повертався пізно ввечері додому, юнаки, будучи напідпитку, напали на хлопця, побили, забрали гроші та цінний годинник. Судмедекспертиза встановила в Хірка легкі тілесні ушкодження. Чи підлягатимуть юнаки юридичній відповідальності? Якій саме? Якщо б вони не були напідпитку, чи вплинуло це на відповідальність? Як саме? Чому це сталося?



Мал.1

Під час аналізу правової ситуації учитель як правило оперує до життєвого досвіду учнів, використовуючи прийом стартової актуалізації життєвого досвіду

учнів: «згадайте», «що вам відомо про ...», «що говорить народна мудрість» «що ви знаєте про ... з досвіду діяльності інших предметів».

Активізувати мислення для підготовки учнів на наступному етапі розв'язання ситуації допоможе прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду з розкриттям його зв'язків в освітньому процесі. Мета прийому спрямована на формування позитивного ставлення до навчання, оскільки сприяє усвідомленню ступеня розбіжності або відповідності вітагенних знань освітнім. Перевірити істинність чи хибність вітагенних знань учні зможуть під час аналізу перевірки гіпотези.

Прийом може бути представлений у формі аналізу ілюстрації, сюжету із документального чи художнього фільму, мультфільму, книжки, народної приказки, які мають емоційне забарвлення матеріалів та образність, що активізує уяву учнів. Наприклад, чи є джерело води із мультфільму «По дорозі з хмарами. Скарб» скарбом, що таке скарб; чиєю власністю є телятко із мультфільму «Троє із Простоквашино», що таке власність; чи були демократичними вибори старости класу в фільмі Вейдзюнь Чена «Голосуйте за мене, будь-ласка», які принципи виборчого права.

Можливо прийом подати й через використання міжпредметних зв'язків. Відомо, що право здебільшого ґрунтується на моралі, яку найкраще зберігає народна мудрість. Тому народні прислів'я та приказки допоможуть учням усвідомити моральність права. «Від пияцтва до злочину – один крок, чи

це так? Які життєві факти можна навести? Які докази чи спростування народної приказки ви можете навести з творів української літератури або з біології». Допомогти учням відповісти на запитання може низка інших питань, наприклад: які об'єктивні та суб'єктивні причини скоєння злочинів Чіпкою Вареником демонструє П. Мирний у творі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».

Аналіз проблемної ситуації з опорою на життєвий досвід та досвід діяльності інших предметів допоможе сформулювати проблемне питання: «Чи можна зменшити кількість злочинів, скоєних у стані алкогольного сп'яніння, як саме?». Концентрація уваги школярів на обговоренні правової ситуації, народного прислів'я, приказки, цитати, сюжету твору та ін. спрямоване на усвідомлення значущості ними проблеми для суспільства. Тому закінчити етап доцільно запитанням, чому обговорювана проблема важлива для розв'язання?

Наступний етап розв'язання проблеми – висунення гіпотез. Допомогти учням побудувати припущення може прийом моделювання незакінченої освітньої ситуації. Обговорюваний приклад суспільно значимої проблеми є предметом розгляду не лише права, а й біології, основ здоров'я, економіки, історії, української літератури та ін. Тому учитель пропонує учнім доповнити модель з опорою на власний життєвий досвід

та досвід діяльності з інших предметів.

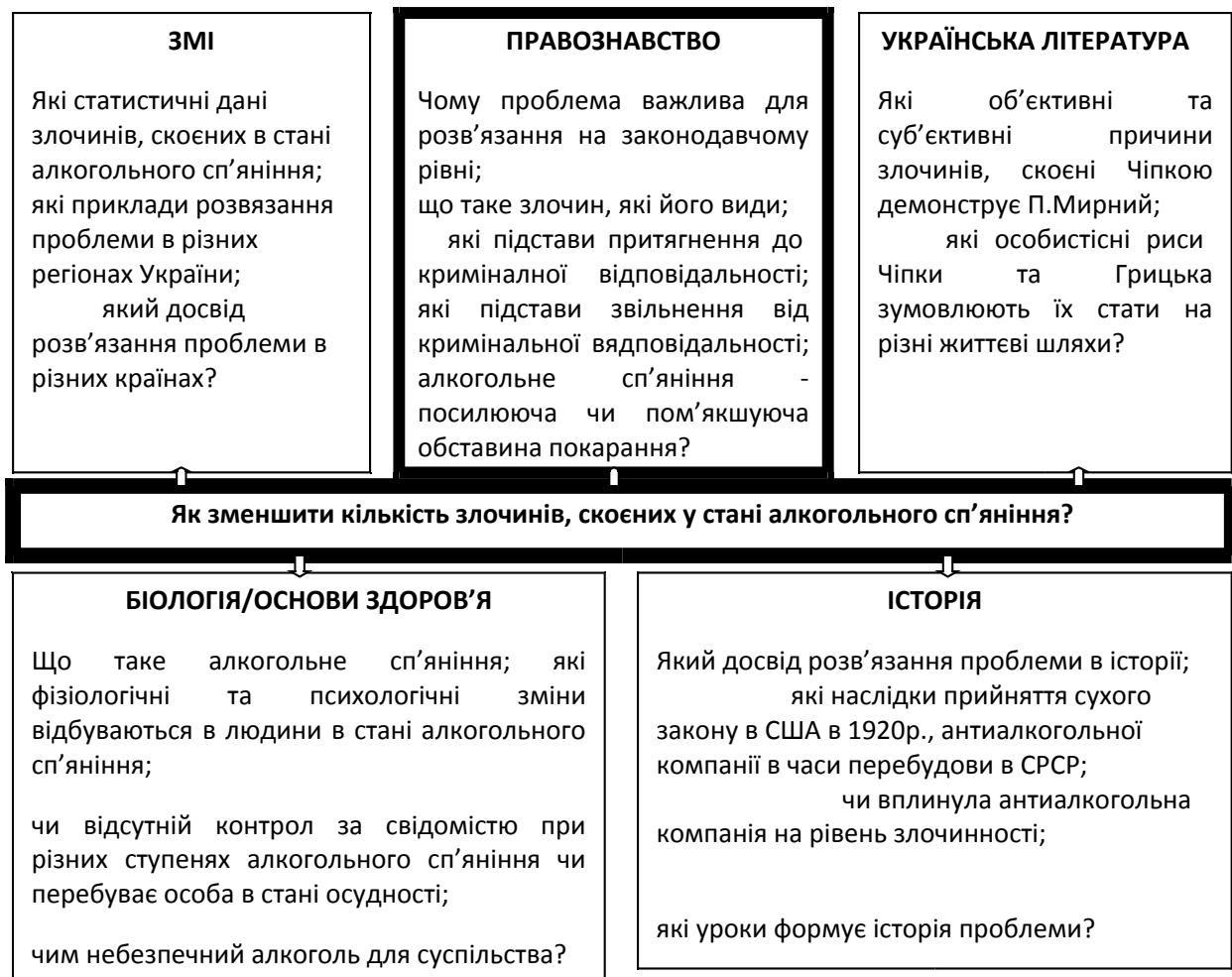
Зрозуміти комплексність вирішення проблеми та перевірити сформовану гіпотезу допоможе стереопроєкція, яка активізує знання з різних джерел. Таким чином, учні переходять до наступного етапу розв'язання проблеми — аналіз результатів перевірки гіпотези.

Стереопроєкція важлива, коли потрібно усвідомити проблему, показати комплексність аналізу та розв'язання питань з різних позицій. Важливо показати учням значення знань із інших предметів: знання з історії на законодавчому рівні допоможуть проаналізувати умови та досвід розв'язання проблеми в минулому й запропонувати сучасні шляхи, з літератури — проаналізувати причини проблеми на прикладі творів. Стереопроєкція допоможе перевірити модель за допомогою внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків.

Реалізувати стереопроєкцію з міжпредметними зв'язками на високому рівні, доцільно через

прийом тимчасової просторової, змістовної синхронізації освітніх проєкцій. Його зміст спрямований на формування досвіду предметної діяльності з розкриттям тимчасових просторових зв'язків між фактами, подіями, явищами. Зв'язки між фактами, явищами, подіями з різних предметів допоможуть продемонструвати багатоплановість життя та перевірити хибність або істинність вітагенних знань через навчання.

Продемонструємо механізм реалізації стереопроєкції через названий прийом через аналіз схеми (мал.2). Для початку учням можна запропонувати знайти статистичні дані (із ЗМІ, інтернету тощо) про відсоток злочинів (наприклад убивств), скоєних у стані алкогольного сп'яніння. Цифрові показники допоможуть підтвердити або спростувати актуальність думки народу щодо проблеми алкоголізму. Стверджуюча відповідь на запитання спонукає з'ясувати, а чому такий високий відсоток убивств, скоєних у стані алкогольного сп'яніння.



Мал.2

Далі учні можуть розглянути проблему з правової позиції через аналіз правової ситуації, низку правових запитань, які сприяють вивченню теми: що таке юридична відповідальність; який склад злочину; які обставини звільнення від юридичної відповідальності; скоєння злочину в стані алкогольного сп'яніння – посилююча чи пом'якшуюча обставина у призначенні покарання. Як правило у відповіді учні стверджують, що пом'якшуюча, оскільки помилково вважають, що особа в стані алкогольного

сп'яніння перебуває в стані неосудності.

Помилкова відповідь спонукає до розгляду питання з біології та основ здоров'я: що таке алкогольне сп'яніння; чому це є звичкою, як вона формується; які фізіологічні та психологічні зміни відбуваються з людиною в стані алкогольного сп'яніння; як змінюється увага, функції головного мозку; чи наявний юридичний критерій осудності – відсутність контролю за свідомістю, що таке свідомість. Далі учні, посилаючись положення на КК України, підтверджують свої

припущення або спростовують відповіді з правової позиції.

Детальний аналіз проблеми спонукає до пошуку шляхів подолання, переходу до етапу використання засвоєних знань у теоретичній та практичній діяльності. Реалізувати завдання етапу допоможуть прийоми творчого синтезу освітніх проєкцій, а також творчого моделювання ідеальних освітніх об'єктів.

Прийом творчого синтезу освітніх проєкцій спрямований на творче перетворення знань, поданих у голографічних проєкціях, а прийом творчого моделювання сприятиме побудові моделі комплексного розв'язання проблеми, матеріалом для якого послужить досвід, знання та вміння, набуті в процесі навчання. Практично прийоми розкриваються через такі запитання: якщо ви були б народним депутатом України, яке Ваше бачення вирішення проблеми на законодавчому рівні; яка категорія населення найбільш вразлива до алкоголю; яка роль ЗМІ в подоланні проблеми; що можете зробити Ви, які ваші правові можливості.

Таким чином, учні розглядають проблему за допомогою голографічного методу з чотирьох позицій (біологія (основи здоров'я), історія, право, ЗМІ). Це допомагає їм усвідомити глибину питання, взаємозалежність різних сфер життєдіяльності людини. Зрозуміло, що ключовим є розгляд проблеми з правової позиції, оскільки учні

виступають у ролі народного депутата. Серія запитань підібрана таким чином, щоб в учнів під час розв'язання питання, формувалася предметна компетентність із правознавства та водночас вони оперували до досвіду діяльності з інших предметів. Знання біології, історії, життєві знання, інформація ЗМІ мають другорядне, але водночас й інтегроване значення, оскільки базове вирішення питання — правова позиція. Використання міжпредметних зв'язків дають можливість зрозуміти необхідність та логічність законодавства в розв'язанні суспільних проблем.

На етапі повернення до проблеми учні через прийом незакінченого речення та перевірки незакінченої освітньої моделі узагальнюють знання, вміння та досвід діяльності. Наведений приклад розгляду проблемного питання з використанням голографічного методу може відбуватися в трьох проєкціях і по колу: розгляд питання в одній проєкції спонукає здійснити перехід до іншої.

Розгляд проблемного питання у стереопроєкції змушує учнів застосувати вітагенні знання та набутий досвід у голографічній проєкції. Крім того, у голографічній проєкції учні реалізують і предметний досвід, оскільки розгляд наведеного проблемного питання спонукає учнів застосовувати вміння формулювати правові поняття та аналізувати нормативно-правовий акт, розв'язувати правові ситуації.

Висновки. Отже, набуття досвіду предметної діяльності учнів, вмінь бачити проблему, її комплексному та усвідомленому розгляду сприяють міжпредметні зв'язки. Їх ефективність забезпечується реалізацією вітагенної технології з голографічними проекціями, проблемним та частково-пошуковим методами, які спрямовані на застосування життєвого та досвіду діяльності різних предметів, активізацію інтелектуального мислення, формування позитивного ставлення до навчання. Звернення до інтелектуального потенціалу учнів через проблемне запитання, його аналіз за допомогою стереопроєкції та голографічної проєкції зумовлює пошук шляхів його розв'язання з застосуванням міжпредметних зв'язків.

Запропонована модель формування досвіду предметної діяльності передбачає поетапне розв'язання

Джерела та література

1. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву [Текст] / Е.

А. Певцова: Учебник для студ. высших учебных заведений. – М.: Владос, 2003. – 400 с.

2. Ремех Т. О. Реалізація міжпредметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства / Т. Ремех // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 611– 618.

3. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.:

проблеми з добором низки навчальних прийомів на кожному етапі у відповідності до його змісту. Пошук відповіді на проблемне питання з правової позиції, як базової, але з застосуванням досвіду діяльності інших предметів, як допоміжного, сприяють реалізації міжпредметних зв'язків на високому рівні. Аналіз проблемного питання через низку питань із правознавства допомагає учням засвоїти нову тему, а використання міжпредметних зв'язків — усвідомленню багатомірності життя. Різнобічний усвідомлений аналіз проблеми сприяє формуванню правової культури учнів.

Перспективним напрямком нашого дослідження є висвітлення проблеми реалізації досвіду предметної діяльності із правознавства через використання міжпредметних зв'язків у системі компетентнісного навчання.

Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

4. Котикова О. М. Досвід у структурі компетентності / О. М. Котикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012, № Вип. 18 (28). – С. 10– 14.

5. Волобуєва Т. Б. Вітагенні технології компетентнісно орієнтованого навчання // Моделі компетентного випускника 12-річної

школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття / Матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції 16–17 травня 2007 року. – Донецьк, 2007. – С.85–90.

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>

7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 та 10–11 класи. Основи здоров'я. Рівень стандарту. Біологія. Рівень стандарту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/educational-programs/>

8. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980): в 11 т. – 1971. – Т.2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua>

9. Коньок М.М. Міжпредметні зв'язки як фактор оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів технологій / М. М. Коньок. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_39.pdf

Малафіїк І. В. Дидактика. Навчальний посібник / Малафіїк І. В. – К.: Кондор, 2009. – 406с.

Стаття розкриває модель і умови набуття досвіду предметної діяльності по правоведенню шляхом використання міжпредметних зв'язків. Досвід предметної діяльності потребує послідовних етапів його набуття з допомогою проблемних і частково-пошукових методів. Свідомому і комплексному розв'язанню проблеми з використанням міжпредметних зв'язків сприяє витагенна технологія з голографічними проекціями і серією прийомів на кожному етапі.

Ключевые слова: *досвід предметної діяльності, міжпредметні зв'язки, витагенна технологія з голографічними проекціями, проблемні і частково-пошукові методи, навчання правоведенню.*

The paper discloses the model and conditions of gain experience of lawsubject activities with the help of using cross-subject links. The experience of subject activity requires the sequential phases by the problem and partly-searching methods. The solving of the problem of conscious and complex with using cross-subject links helps vitagene technology with holographic projection methods and chain of methods on every phase.

Key words: *the experience of subject activity, the cross-subject links, the vitagene technology with holographic projection methods, the problem and party-searching methods, teaching of the law.*

*Плахтєєва В. І., канд.пед.наук, доцент
кафедри суспільно-правових дисциплін і
менеджменту освіти ХНПУ імені
Г.С.Сковороди*

Педагогічні умови формування правової культури учнів

Постановка проблеми.

Основою досконалої системи зрілого суспільства є високий рівень його правової культури. Сучасні реалії вимагають від нашої держави підвищення рівня виховання активної молоді з розвиненою правосвідомістю, яка спроможна відстоювати як свої потреби, так і потреби народу.

Молодим людям, вступаючи в життя, необхідно бути готовими, з одного боку, до змін, які відбувається в суспільстві, а з іншого, до соціальної відповідальності і самостійності своєї поведінки в межах правових і моральних норм. Сьогодні у більшій частині молоді спостерігається такий рівень правової культури, який потребує підвищення. Щоб вирішити цю проблему, необхідно зі шкільної лави цілеспрямовано формувати тактичне і стратегічне бачення у учнів їх майбутньої діяльності, підвищувати рівень їх правової обізнаності. Така сформована особистість грамотно буде взаємовідносини з іншими людьми, з суспільством і державою.

Аналіз попередніх досліджень.

Варто зазначити, що дослідженнями щодо формування правової культури займалися такі

вчені, як С. Алексєєв, В. Бабкін, О. Ганзенко, Н. Гурьянов, М. Заїнчковський, О.Зайчук, А. Капська, Я. Кічук, І. Ковчина, М. Матузов, Н. Оніщенко, І. Осика, Є. Назаренко, Ж. Пустовіт, М. Подберезський, В.Селіванов, А. Скуратівський, І. Федорук, Ю. Шемшученко, В. Шишко та ін. Поняття «правова культура» тісно пов'язане з такими поняттями, як «правосвідомість», «правова поведінка», «правове виховання», «громадянська свідомість», які в різний час досліджували науковці М. Коцюбра, В.Копейчиков, Г.Мурашин, В.Плахтєєва, В.Сальников та інші.

В.В.Копейчиков правову культуру визначає як систему правових цінностей, що відповідають рівню правового прогресу, досягнутого суспільством, і відображають у правовій формі стан свободи особи, інші найважливіші соціальні цінності [1]. На його думку найвдалішим є розуміння та визначення правової культури, запропоноване російськими авторами ще у 1997 році: «Поняття «правова культура» завжди передбачає оцінку «якості» правового життя того чи іншого суспільства та порівняння її з

найрозвинутішими правовими зразками, ідеалами та цінностями. Правова культура – це обумовлений соціальним, духовним, політичним та економічним ладом якісний стан правового життя суспільства, що виражається у досягнутому рівні розвитку правової діяльності, юридичних актів, правосвідомості і в цілому в рівні правового розвитку суб'єкта (людини, різних груп, усього населення), а також ступеня гарантованості державою і громадянським суспільством свобод і прав людини. [2],

Однак, на наш погляд, недостатньо уваги приділено саме педагогічним умовам формування правової культури учнів загальноосвітніх шкіл, що й визначило мету даної статті.

Актуальність даної теми визначається визначною роллю правової культури у процесі формування особистості. Тема правової культури особистості завжди була і залишається однією з найважливіших у суспільстві. Чим вище сформовано рівень правової культури учня, тим більш прозоріші будуть відносини між ним і державою, тим вище буде рівень захисту його прав та інтересів, тим більша буде його особиста відповідальність за власне і суспільне благополуччя.

У суспільстві сьогодні, як ніколи, виникла необхідність створення такої системи правової освіти школярів, яка націлена на формування демократичної правової культури, яка заснована на засвоєнні морально-правових цінностей і принципів, на

подоланні правового інфантилізму і правового нігілізму. Щоб глибоко і правильно розбиратися в динамічних змінах сучасного суспільства, необхідні стійкі світоглядні переконання, послідовність і гнучке мислення.

Виклад основного матеріалу. Серед правових явищ правова культура представляє найбільш багатостороннє явище. Правова культура включає в себе всі основні сфери правового життя суспільства. Це і законодавство, і правосвідомість, і права та обов'язки громадян, і воля народів, і політико-юридичні інститути тощо. Аналіз поняття «правова культура», як рівня правосвідомості і ступеня розвиненості політико-правового мислення громадян [3], дозволяє розглядати її як здатність людини в рамках нормативних вимог самостійно знайти своє місце в житті на підставі усвідомлення власних цілей, засобів їх досягнення та відповідальності за прийняті рішення та наслідки їх реалізації. Такий підхід дозволяє вчителям шкіл змодельовати особистість учня, який має адекватні сучасному розвитку суспільства знання про цілі і цінності суспільства, про права і засоби реалізації прав людини, про необхідність у правовому самовдосконаленні на протязі всього життя. Такий учень відстоює свої права і права інших людей, самостійно ставить мету і вибирає шляхи її досягнення, свідомо діє при зіткненні з правовими реаліями світу. Такому учню притаманна об'єктивність і відповідальність за

прийняте рішення та за його наслідки.

Правова культура учня складається з правових знань, вмінь, навичок, які він отримує у процесі навчання. В структурі цього поняття виділяється система правових цінностей, які забезпечують оцінку якості правового життя суспільства і виконання правових норм. Правова культура є ознакою активної участі членів суспільства в правовому житті, відображає стан законності і правопорядку, рівень правосвідомості.

Правова культура особистості складається як з правосвідомості, розуміння принципів права і поваги до нього, упевненості у справедливості законів, прав і обов'язків, так і з правової активності та юридичної практики. Одним з найважливіших шляхів становлення і розвитку правової свідомості та правової культури є правове виховання населення, зокрема правова освіта, правова пропаганда й агітація, самовиховання, тобто діяльність, спрямована на формування високого рівня правової свідомості та правової культури.

Правова культура пов'язана з політичною, моральною, естетичною, екологічною, економічною культурою і включає в себе інтелектуальний, емоційно-ціннісний і практичний компоненти правового порядку.

Правова культура формується в процесі правової освіти та правового виховання. Правова освіта та правове виховання учнів

мають загальнодержавне значення, а тому вони повинні реалізовувати не тільки освітню функцію, а і орієнтуватися на практично-виховну спрямованість.

Правова освіта - необхідний елемент правової культури, умова правової вихованості особи, її ціннісних орієнтирів та громадянської позиції, це процес оволодіння системою правових знань, практичних умінь і навичок, підвищення рівня правової компетентності і відповідно рівня правової культури особистості. Правова освіченість є необхідною передумовою успішної життєдіяльності людини в суспільстві.

Правове виховання – це систематична цілеспрямована діяльність сім'ї, школи, громадських організацій і держави, окремих громадян, яка спрямована на формування правових поглядів і переконань, ціннісних орієнтацій і установок, які забезпечують виконання правових норм і формують активну позицію особистості в правоохоронній та правотворчій діяльності. Успіх правового виховання учнів залежить від вимогливості всіх його ланок. Детально продумані, педагогічно обґрунтовані вимоги повинні бути усвідомлені всіма працівниками школи, стати життєвим кодексом закладу освіти. Єдність вимог допомагає забезпечити виконання кожним учнем вимог шкільною режиму і встановленого порядку, контроль за їх поведінкою. Єдність, систематичність і послідовність

педагогічних впливів у правовому вихованні викликається тим, що в їх здійсненні беруть участь педагогічний колектив, батьки і самі учні. Всі ці впливи повинні створювати єдину систему, спрямовану на виховання в учнів правової свідомості і правомірної поведінки. Дотримання цього принципу полягає й в тому, що, приступаючи до правового виховання нового учня чи класу, вчитель встановлює рівень їх правової культури, ступінь сформованості тих чи інших якостей, що до цього робилось іншими педагогами, щоб визначити, з чого розпочинати, на чому зосередити свої виховні зусилля, що підтримати, продовжити, розвинути [4].

Отже, права культура є ширшим поняттям, ніж права освіта і праве виховання, оскільки вона охоплює не тільки рівень правової освіченості і вихованості, але й охоплює систему ціннісних установок, соціально-ціннісне ставлення людини до навколишнього світу, передбачає відповідальність людини за свою діяльність.

Права освіта і праве виховання виступають в якості основного механізму формування правової культури учнів, яка є основним показником їх результативності.

Формування правової культури учнів спрямоване: на озброєння учнів системою правових знань, розвиток умінь і навичок свідомої правомірної поведінки в суспільстві; на виховання поваги до

прав, свобод, обов'язків особистості в суспільстві; на виховання почуття відповідальності за свої дії; на формування внутрішньої потреби у захисті законності і правопорядку.

Формування правової культури в освітньому процесі включає такі етапи, як:

цілеспрямоване формування правових знань і понять; формування правових переконань; формування етико-правових установок і досвіду законослухняної поведінки; формування активної соціально-правової позиції.

Формування правової культури здійснюється за трьома основними напрямками:

інтелектуальному, емоційно-ціннісному і практичному.

Формування правової культури становить цілісну систему. Ця система включає поетапні взаємопов'язані дії: визначення цілей і пріоритетів процесу формування правової культури; діагностика рівнів правової культури; визначення педагогічних умов успішного формування правової культури; організацію освітнього процесу, спрямованого на формування правової культури, відповідно з його основними етапами; співвідношення досягнутих показників із запланованими.

Успішність формування правової культури забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: оптимальний відбір правової інформації та включення її в зміст навчального матеріалу; використання ситуацій,

максимально наближених до реальності; оптимізація виховання в учнів правової відповідальності та активної правової позиції; підвищення психолого-педагогічної підготовки викладацького складу.

Підводячи підсумок, можна зробити такі висновки. Правова культура є основним показником результативності правової освіти і правового виховання, які виступають в якості основного механізму формування правової культури особистості.

Модель формування правової культури передбачає розвиток інтелекту, розширення кругозору правових уявлень, формування установок і морально-правових ціннісних орієнтацій, активацію самостійної пошукової діяльності учнів.

Розроблена педагогічна технологія формування правової культури у процесі навчання праву представляє цілісну систему, що включає взаємопов'язані дії: постановку мети (освітньої, виховної і розвиваючої); визначення пріоритетів процесу формування правової культури; виділення рівнів сформованості правової культури у відповідності зі ступенем успішного вирішення проблемних завдань у процесі навчання; орієнтацію на професійну спрямованість у виборі засобів та методів у процесі формування досвіду правової діяльності; наявність правових ціннісних орієнтацій; організацію навчального процесу; співвідношення досягнутих показників із запланованими.

Комплекс педагогічних умов підвищення рівня правової культури включає: оптимальний відбір правової інформації та включення її в зміст навчального матеріалу; використання ситуацій, максимально наближених до реальності; оптимізацію виховання у учнів правової відповідальності та активної правової позиції; підвищення правової та психолого-педагогічної підготовки викладацького складу, що орієнтує на формування правової культури учнів.

Література:

1. Копейчиков В.В. Загальна теорія держави і права / В.В.Копейчиков. — К.: Юрінком, 1997. — 320 с.
2. Семитко А.П. Правовая культура / Теория государства и права / Под ред.. В.М.Корельского и В.Д.Перевалова. — М.: Инфа. М-Норма, 1997. — 331 с.
3. Плахтеева В.І. Словник-довідник юридичних термінів / В.І.Плахтеева, Т.А.Литвиненко. — Х.: Вид-во «Форт», 2010. — 190 с.
4. Обухов В.М. Влияние правового воспитания на формирование правосознания и поведения школьников / Правовое воспитание школьников (из опыта работы) / Сост.: Г.П.Давыдов, А.Ф.Никитин, В.М.Обухов. — М.: Просвещение, 1979. — 90 с.

Автор розглядає умови підвищення рівня правової культури учнів загальноосвітніх шкіл у процесі навчання. У статті доведено, що правова культура учнів є основним показником результативності правової освіти і правового виховання, які виступають в якості основного механізму формування правової культури особистості.

Автор рассматривает условия повышения уровня правовой культуры учащихся общеобразовательных школ в процессе обучения. В статье доказано, что правовая культура учащихся является основным показателем результативности правового образования и правового воспитания, которые выступают в качестве основного механизма формирования правовой культуры личности.

The author examines the conditions of increase of level of legal culture of pupils of comprehensive schools in the learning process. The article shows that the legal culture of students is a key indicator of the effectiveness of legal education and legal education, which act as the main mechanism of formation of legal culture of personality.

УДК 372.834

Рябовол Л.Т., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка,

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА: ПОНЯТТЯ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті дається визначення проблемного навчання правознавства; описуються способи та конкретні методичні прийоми, методично-дидактичні умови його ефективної реалізації; схарактеризовано задачне навчання як різновид проблемного навчання.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемний виклад, дослідницький метод, задачне навчання.

Постановка проблеми.
Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від загальноосвітньої школи підготовки випускників, які можуть відповідати на індивідуальні та

суспільні виклики і загрози, адекватно реагувати на проблеми різного характеру, пропонувати альтернативні шляхи їх вирішення у правовому полі, аналізувати

суспільно-політичні події, що відбуваються в Україні та світі, робити висновки, брати активну участь в житті громадянського суспільства. Підготовці такої особистості сприяє упровадження в навчання суспільствознавчих дисциплін, зокрема правознавства, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів, одним із способів втілення яких є проблемне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дидактиці проблемне навчання викликає значний науковий інтерес. Це питання досліджували Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Загвязинський, І. Лернер, Г. Селевко, М. Фіцула та ін. Окремі аспекти реалізації проблемного навчання правознавства в своїх працях висвітлювали Б. Андрусишин, А. Гуз, Г. Кашкарьов, К. Левитан, С. Ратушняк, О. Серова та ін. Однак, комплексного дослідження його сутності, методів та прийомів проведено не було, чим і обумовлене написання даної статті.

Мета статті – визначити сутність та способи реалізації проблемного навчання правознавства, розробити відповідні методичні рекомендації.

Виклад основного матеріалу. В основі проблемного навчання, яке забезпечує активну участь учнів у пізнавальній діяльності, – ідея психолога С. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини шляхом розв'язання пізнавальних проблем,

що містять у собі суперечності, відповідно, особистість, людська психіка, зокрема мислення та інтерес, формуються безпосередньо в проблемних ситуаціях і це є закономірністю їхнього розвитку. Доцільність упровадження такого навчання, передусім формування вмінь розв'язувати проблеми, обґрунтовується багатьма чинниками: по-перше, проблемним є саме людське життя і діяльність, особливо в перехідні, кризові моменти розвитку суспільства, держави; по-друге, проблемним за своєю суттю є наукове знання, адже, відповідаючи на одні питання, будь-яке наукове відкриття висуває багато інших; по-третє, зміст юридичної науки як основа формування змісту шкільної правової освіти містить проблемні питання щодо сутності і перспектив розвитку як самої юридичної науки, так і чинного права та законодавства, практичної сфери його застосування.

Проблемне навчання передбачає систематичне залучення учнів до вирішення творчих завдань теоретичного і практичного характеру, що підсилює їх мотивацію, стимулює пізнавальний інтерес, сприяє формуванню навичок самостійного творчого мислення, переконань тощо і реалізується посередництвом проблемного викладу, частково-пошукового та дослідницького методів.

Проблемний виклад передбачає: постановку проблеми; логічне обґрунтування процесу її вирішення; сам процес вирішення,

усунення ускладнень і протиріч; доведення правильності рішення та розкриття його значення для подальшого розвитку думки або сфери діяльності. Реалізація дослідницького методу вимагає проходження всіх або більшості етапів наукового дослідження: спостереження і вивчення фактів; з'ясування незрозумілих явищ, які підлягають дослідженню (постановка проблеми); висування гіпотез; побудова плану дослідження; з'ясування зв'язків явищ, що вивчаються, з іншими; формулювання рішення, його пояснення, перевірка; висновки про можливість та необхідність застосування набутих знань [5, с. 104-105, 112]. Роль вчителя при цьому полягає в методичному супроводі, спрямуванні пізнавальної роботи учнів у разі відхилення від тематики дослідження, а також у перевірці його результатів та організації їх обговорення.

Системоутворювальним елементом проблемного навчання є пізнавальне завдання (запитання, задача), яке відображає проблемну ситуацію та задовольняє наступні вимоги: створює утруднення в пізнанні й вимагає розмірковування; викликає пізнавальний інтерес; спирається на попередній досвід і знання учнів і передбачає пошук нових знань і вмінь. Отже, пізнавальне завдання стимулює зовнішні (між вимогами задачі й рівнем пізнавальної діяльності учнів) та внутрішні (між потребами учнів та їх можливостями) протиріччя і стає джерелом рушійних сил навчання.

Наразі прагнення учнів до подолання утруднення, яке виникає перед ними під час розв'язання проблемної ситуації, стає мотиваційним чинником навчання.

Використання проблемних завдань дозволяє програмувати творчу діяльність учнів, формувати її риси, наприклад, для визначення ознак норм права вчитель пропонує учням порівняти їх з іншими видами соціальних норм і передбачити при цьому кілька варіантів результату: є відмінності / відмінності відсутні; є спільні риси / спільні риси відсутні. Такий підхід дозволяє учням виявити альтернативне мислення (кілька варіантів рішення), вивести нову проблему – чи взаємодіють між собою право та мораль, а також запропонувати оптимальні шляхи цієї взаємодії.

Узагальнення теорії [4, с. 249; 9, с. 66; 11, с. 164 тощо] і практики проблемного навчання, дозволило визначити методичні прийоми його реалізації: вчитель показує протиріччя у навчальному матеріалі, повсякденному житті і пропонує учням знайти спосіб його вирішення; викладає різні погляди (оцінки) на одне й те саме питання (інформаційний конфлікт); пропонує розглянути ситуацію з різних правових позицій (громадянина, адвоката, підприємця, прокурора, споживача); спонукає порівнювати, узагальнювати, систематизувати; звертається з логічними запитаннями для забезпечення послідовності в розмірковуваннях; пропонує проблемні завдання теоретичного і практичного, у профільних класах –

професійного, характеру; формує задачі, в яких не вистачає або багато вихідних даних (умов), суперечливі дані, свідомо допущені помилки, обмежений час для вирішення; ознайомлює учнів з фактами, які, на перший погляд, не мають пояснення, що зумовило виникнення проблеми у науці; надає проблемі особистісного значення для учнів.

Вирішенню проблеми сприяє послідовне виконання учнями таких дій (що може бути відображено у пам'ятці для них): 1) актуалізувати знання і вміння учня та співвіднести їх з умовами завдання; 2) з'ясувати, які відомості ще потрібні для вирішення проблеми, які дії необхідно провести, наприклад, встановити, до якого нормативно-правового акту слід звернутися, які правові норми впорядковують відносини, описані в умовах; 3) здійснити ці дії, отримати інформацію, якої не вистачає для розв'язання проблеми; 4) розв'язати проблему, сформулювати результати, висновки; 5) увести набуті знання в систему знань учня з правознавства; 6) з'ясувати можливості використання цих результатів і висновків для розв'язання інших навчальних проблем; 7) виявити нові проблеми, що вимагають вирішення.

У системі проблемного навчання розрізняють різні види проблем: за часом виникнення і розв'язання – історичні (вже практично вирішені), актуальні (вирішені частково), перспективні (вимагають вирішення); за змістом (обсягом, характером, значенням) –

стрижневі проблеми курсу, комплексні (ґрунтуються на змісті кількох тем), тематичні (на змісті однієї теми), ситуативні (локальні), вирішення яких пов'язане із зверненням до конкретних фактів чи ситуацій на певному занятті).

У навчанні правознавства особливу роль відіграє вирішення актуальних проблем, що позначають сучасний етап розвитку суспільства й держави і потребують негайного розв'язання, наприклад: як оптимально поєднати моральне і матеріальне стимулювання працівника або особистий, суспільний і приватний інтереси в організації та оплаті праці; якою є роль держави (межі її втручання) в регулювання ринкової економіки; продаж землі: за / проти; чи сприяє суворість покарання викоріненню злочинності: так / ні; відновлення смертної кари як виду покарання за вчинення особливо тяжких злочинів: за / проти тощо.

Методично-дидактичними умовами реалізації проблемного навчання, за яких воно стимулює пізнавальний інтерес, сприяє розвитку творчості, самостійності, активності учнів, формуванню пошукових умінь, глибокому й міцному засвоєнню навчального матеріалу, є:

- проблемність змісту, що уможливорює суперечливі підходи, неоднозначні оцінки. Разом з тим, зазначимо, що значна частина правознавчого матеріалу не допускає альтернативних підходів, позаяк на нормативному рівні чітко

визначено більшість правових понять, жорстко регламентовані права і обов'язки суб'єктів у правовідносинах, різні процедури, наприклад, виборчий процес, притягнення особи до юридичної відповідальності тощо; не допускається і подвійне тлумачення права;

- формування проблем навколо матеріалу високого рівня значення (методологічного, загальнонаукового, тематичного, практичного);

- забезпечення достатнього обсягу часу для розв'язання проблеми;

- наявність в учнів певної бази знань і вмінь, набутих під час репродуктивного навчання, досвіду у сфері, що вивчається. Так, якщо учень не знає, які права є особистими, не відрізняє їх від політичних, соціально-економічних, культурних, він не зможе дослідити стан реалізації особистих прав людини в Україні;

- врахування різноманітних зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема: рівень забезпеченості учнів джерелами правової інформації; ступінь їх завантаженості і наявність у них часу для проведення певної пошукової діяльності; пізнавальні інтереси учнів тощо.

Різновидом проблемного навчання правознавства є задачне навчання, що передбачає систематичне вирішення учнями правових задач (задач з описом

юридичних ситуацій), які відіграють особливу роль для закріплення та поглиблення теоретичних знань, розвитку логічного мислення, формування практичних умінь і навичок, вироблення особистісного ставлення до державно-правових явищ.

А. Гін визначив такі види творчо-пошукових задач як способу реалізації проблемного навчання: винахідницькі (вимагають відповіді на питання: Як бути, якщо додаткові умови унеможливають очевидне рішення, коли не достатньо застосування набутих раніше (традиційних) знань, умінь і навичок?); дослідницькі (мають на меті з'ясування причин та суті певного явища. Їх умовами, як правило, передбачається декілька варіантів відповідей-гіпотез. Вирішення такої задачі вимагає відповіді на питання: Як та чому це сталося?); конструкторські (не містять гострих протиріч і передбачають розробку приладів, засобів тощо, необхідних для досягнення мети, виконання функції); прогнозні (передбачають аналіз позитивних та негативних наслідків певних явищ або рішень); задачі з умовами, що додаються (Такі умови допускають декілька тлумачень. Учні аналізують і самостійно вводять необхідні дані і обмеження); оціночні задачі (різновид задач з умовами, що додаються) [2, с. 77]. Очевидно, що у процесі навчання правознавства практично не можливо використовувати конструкторські задачі.

Під час вирішення задач та проведення учнями інших досліджень вчителю, вважає Н. Недодатко, необхідно постійно активізувати їх пізнавальну діяльність. На етапі, що передусе постановці задачі, в учнів слід викликати зацікавленість, подив, забезпечити необхідну мотивацію, бажання розв'язати задачу, вказує науковець. Функції мотивів наразі відіграє те, що учні ніби «оцінюють» життєве значення вирішення цієї задачі для її суб'єкта, надають їй особистісного змісту. На етапі постановки проблеми і початку розв'язання задачі учні мають усвідомити її зміст. Активізувати їхню діяльність при цьому можна такими шляхами: виділити ключові слова, орієнтири у розв'язанні задачі; розкрити суть понять безпосередньо в умові задачі; встановити причинно-наслідкові зв'язки тощо. Для підтримання активності пошуку на етапі розв'язання задачі доцільно скористатися такими прийомами: виділити підзадачі та вирішити кожну з них; запропонувати питання (щодо аналізу фактів, явищ, закономірностей), розміщені у певному порядку й, таким чином, визначити зону пошуку та хід роздумів. На етапі підведення підсумків учні повинні усвідомити здобутки й недоліки своєї діяльності [6, с. 59].

Вирішувати задачі з описами юридичних ситуацій, враховуючи їх специфіку, С. Ратушняк рекомендує за такою схемою: 1) аналіз фактів за орієнтовними питаннями: Що

відбулося? Що ми знаємо про учасників справи? Які факти є важливим, а які – другорядними?; 2) постановка проблеми за питаннями: Якими нормами законів регулюється ситуація? У чому суть конфлікту? Що слід зробити для вирішення ситуації?; 3) пошуки аргументів, зокрема, із законодавчої бази, на захист кожної із сторін?; 4) безпосередньо рішення з обґрунтуванням причин його ухвалення та прогнозування можливих наслідків [8, с. 3].

На допомогу учням у розв'язанні задач Н. Гергун розробила пам'ятку, в якій запропонувала здійснювати такі послідовні логічні розумові дії та операції: 1. Уважно прочитайте умови задачі, запам'ятайте запитання до неї. 2. Обміркуйте наведені в тексті умови і визначте, що вони дають для відповіді. 3. Якщо в умовах задачі не вистачає даних, згадайте, що з цієї теми Ви знаєте і що з цього може стати у нагоді. 4. Своє рішення обов'язково доведіть. Якщо з умов випливає декілька висновків, треба доводити кожний. 5. Перевірте: чи відповідає Ваше рішення суті задачі, чи повна Ваша відповідь, чи немає чогось зайвого, що не стосується питання задачі. 6. Ще раз перевірте: чи немає в умові задачі даних, що суперечать Вашому рішення, чи всі дані Ви врахували. 7. Перевірте, чи всі можливі висновки по суті питання Ви зробили і довели. 8. Подумайте, чи не є суперечливими умови задачі, чи не допомагають одні дані

зрозуміти значення інших даних тієї ж умови [1, с. 36].

Різновидом задачного навчання є методика кейсів (case-study), сутність якої полягає в обговоренні та аналізі учнями кейсів. Кейс – опис реальної ситуації, конкретного випадку, «моментальне фото реальності». Вони можуть вміщувати різні види ситуацій, наприклад: ситуація-проблема (опис реальної проблемної ситуації; мета учнів – вирішити її або переконатися у неможливості вирішення); ситуація-оцінка (опис не тільки самої ситуації, але й виходу з неї; мета учнів – провести критичний аналіз і надати мотивований висновок щодо запропонованого способу вирішення); ситуація-ілюстрація (опис ситуації, причин її виникнення та процедури вирішення; мета учнів – дати загальну оцінку ситуації, проаналізувати спосіб її вирішення, висловити згоду/незгоду) [10, с. 7].

Кейс повинен задовольняти наступні вимоги: сприяти інтелектуальному, духовному, соціальному становленню учнів, формуванню правової предметної компетентності; виходити із змісту теми, розділу, курсу, що вивчається; бути доступним і водночас мати достатньо високий рівень складності; бути актуальним, містити проблеми, пов'язані із сучасним життям, відбивати різні його аспекти; бути цікавим, особистісно-значущим, наприклад, для учнів 9-х класів вміщувати ситуації з участю неповнолітніх;

стимулювати («провокувати») дискусію.

Кейс-метод можна реалізувати шляхом організації роботи учнів у парах, групах, під час уроку чи виконання домашнього завдання. Їх обсяг може бути різним: від одного речення до декількох сторінок тексту; містити опис однієї події або декількох взаємопов'язаних подій, процесів. При цьому у 9-х класах та 10-х рівня стандарт це мають бути невеликі за обсягом кейси з описом однієї-двох пов'язаних подій, у профільних – обсяг більший, складність вища, водночас слід зазначити, що великі тексти можуть викликати в учнів ускладнення, виходячи з того, що на саме їх прочитування необхідно багато часу. Кейси можуть бути представлені у друкованій, відео, аудіо, мультимедіа формах.

Види проблемних ситуацій, які можуть стати основою для формування кейсів, визначив Г. Кашкарьов. Серед них: правовий казус, дилема, інцидент [3, с. 42-43].

Казус – це подія; особливий судовий випадок; будь-який випадок, що став предметом дослідження юриста. Аналіз казусу передбачає застосування учнями конкретних правових норм для регулювання певних відносин, що виникають у реальному житті. Відповідна діяльність має проходити поетапно, при цьому учні: 1) аналізують факти та з'ясовують: Що відбулося? Яка подія лежить в основі даної судової справи (казусу)? Де і коли це

відбулося? Хто є учасниками цієї справи і хто представляв їх інтереси у суді? Які факти є важливим, а які другорядними? Чи достатньо фактів для проведення аналізу? Що в описі справи є фактом, а що – суб'єктивною оцінкою сторін?; 2) аналізують законодавство і встановлюють: Які нормативно-правові акти та їх конкретні статті слід застосувати у цій справі?; 3) з'ясовують юридичну проблему, питання, відповідь на яке має дати суд або юрист. Можна також визначити етичні, політичні, економічні та інші суспільні проблеми, супутні даній юридичній проблемі; 4) вивчають аргументи, передусім юридичні, на захист кожної із сторін справи; 5) ухвалення та обґрунтування рішення, прогнозування його наслідків [7, с. 30; 12, с. 54 та ін.].

Метод дилем реалізується шляхом моделювання ситуації, в якій особа повинна зробити морально-правовий вибір, визначити для себе варіант поведінки. Учні мають здійснити: самооцінку, самопорівняння (порівняти особистий рівень розвитку правосвідомості та загальноприйняті стандарти, запозичити позитивний досвід правомірної поведінки); самопримус (скерувати вольове зусилля на подолання труднощів, що не сприяють дотриманню вимог законів); самовправу (формуванню навички поведінки в певній морально-правовій ситуації); самообов'язковість (сформулювати внутрішню вимогу до себе, своєї

поведінки, що, врешті-решт, стане внутрішнім переконанням) [3, с. 43].

Метод дилем передбачає послідовне проходження учнями певних етапів: 1) здійснення аналізу конкретної ситуації, зокрема, надання відповідей на наступні запитання: Що трапилось? Чому? Хто може бути зацікавлений у розв'язанні проблеми? Якої інформації не вистачає її учасникам, де її можна отримати?; 2) пошук шляху розв'язання проблеми (Які існують способи її розв'язування? У чому полягають переваги і недоліки кожного з варіантів? Які шанси і загрози вони містять?); 3) обрання способу (варіанту) розв'язання проблеми (Який спосіб є найкращим з позицій права і загальноприйнятих цінностей? Які труднощі можуть виникнути у разі обрання того чи іншого способу розв'язання проблеми? Хто чи що може ускладнити або унеможливити його? На кого можна покладатися як на союзника?). Цей метод є ефективним за дотримання таких умов: дилема має відображати реальну ситуацію, в якій може опинитися кожен з учнів; учитель повинен припинити вправу, якщо обговорення ситуації набирає антиправового чи аморального характеру і з'ясувати разом з учнями, чому це сталося; розв'язання дилеми має закінчуватися обговоренням обраного учнями варіанту для того, щоб вони усвідомили мотиви свого вибору, переконалися у його правильності [3, с. 43].

Особливістю методу інциденту є те, що учень повинен зробити вибір в умовах, які спричиняють напруження, наприклад: брак інформації, часу тощо, тобто, передбачається моделювання несприятливої ситуації, в умовах якої людина повинна ухвалити певне рішення. Завданнями цього методу є подолання в учнів інертності та вироблення адекватних способів поведінки у складних та напружених ситуаціях. Використовуючи його, вчитель вчиняє наступні дії: протягом кількох хвилин ознайомлює учнів з певним випадком, який для них має бути екстраординарним, надзвичайним, винятковим, рідкісним; відповідає на запитання учнів, аби ті мали змогу одержати певні фактичні дані та систематизувати їх; стежить за ходом думок учнів, залучає кожного з них до процесу розв'язування проблеми та аналізує їхню діяльність. У свою чергу, учні: слухають розповідь вчителя про подію або випадок та намагаються уявити себе на місці дійових осіб; формулюють запитання, щоб одержати фактичні дані та систематизувати їх; протягом 5-15 хвилин формулюють проблему, створюють моделі задачі з аналізу проблеми та виражають їх за допомогою мови, схеми, малюнка тощо; аналізують модель та ухвалюють рішення. У такий спосіб вони набувають умінь вирішувати суб'єктивно нові проблеми, зберігати самоконтроль та навички правомірної поведінки у

несприятливих життєвих ситуаціях [3, с. 44].

Проблемне навчання можна реалізувати і в такій процесуальній формі дослідницького методу, як виконання учнями проектів, тобто створення ними індивідуально, у парах чи групах певного інтелектуального та / або матеріального продукту шляхом актуалізації засвоєних раніше та набуття нових знань. У теорії та методиці навчання правознавства виокремлено такі види проектів: дослідницький (проведення певного пошуку (дослідження), оформлення та обговорення його результатів, формулювання висновків і окреслення перспектив у напрямку дослідження); інформаційний (збирання, узагальнення та систематизація інформації про певний об'єкт, явище, процес; може бути частиною дослідницького проекту, спрямовуватися на розкриття певного аспекту змісту або питання, яке, на відміну від питання у дослідницькому проекті, не обов'язково має бути проблемним за своєю суттю, наприклад, може передбачати розкриття ознак та структури громадянського суспільства, правової держави, а дослідницький, виходячи з результатів інформаційного, вивчати проблеми та перспективи їх розбудови в Україні); творчий (розробка стіннівки або радіогазети до Дня юриста, Дня прав людини тощо); ігровий (підготовка та проведення певної навчальної гри, наприклад,

вибори Президента класу або школи, депутатів до парламенту як представницького органу учнівського самоврядування); практико-орієнтований (розробка документів, наприклад, Кодексу поведінки учня, рекомендацій як неповнолітньому спілкуватися з представниками правоохоронних органів; оформлення і поширення серед учнів пам'яток про права неповнолітнього як споживача, пацієнта лікарні, підозрюваного у вчиненні правопорушення).

В основній школі доцільно пропонувати учням виконувати інформаційні, в старшій – дослідницькі, на обох рівнях – й інші види проектів. Всі вони можуть реалізуватися із застосуванням ІКТ.

Способами реалізації проблемного (проблемно-пошукового) навчання можуть бути також ігрові, інтерактивні технології тощо.

Висновки. Таким чином, проблемне навчання передбачає систематичне залучення учнів до вирішення творчих завдань теоретичного і практичного характеру, що підсилює їх мотивацію, стимулює пізнавальний інтерес, сприяє формуванню навичок самостійного творчого мислення, переконань тощо і реалізується посередництвом проблемного викладу, частково-пошукового та дослідницького методів.

Джерела та література

1. Гергун Н. Проблемне навчання як засіб формування

пізнавальних і творчих здібностей учнів / Наталія Гергун // Директор школи. – 2006. – № 27–28 (411–412). – С. 33–36.

2. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие [для учителя] / А. А. Гин. – 2-е изд. – М. : Вита-Пресс, 2000. – 88 с.

3. Кашкарьов Г. В. Методика викладання правознавства в школі в опорних схемах і таблицях / Г. В. Кашкарьов. – Х. : Основа, 2011. – 48 с. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство», вип. 11(95), ч. II).

4. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – М. : Норма, 2008. – 432 с.

5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

6. Недодатко Н. Методи і прийоми активізації навчально-дослідницької діяльності старшокласників / Наталя Недодатко // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 58–59.

7. Нетрадиційні уроки з основ правознавства / [укл. Н. В. Томашевська]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 224 с.

8. Ратушняк С. П. Правознавство : [зб. задач, 9-11 класи] / С. П. Ратушняк. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 80 с.

9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

10. Серова О. А. Методика преподавания юриспруденции в высшей школе : конспект лекций / О. А. Серова. – Самара : Самар. гуманит. акад., 2009. – 35 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл] / М. М. Фіцула. – вид. 2-ге випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

12. Юрична дидактика: посібник із викладання права та юридичних дисциплін / В. С. Бігун, А. О. Галай, Н. М. Крестовська [та ін.] ; за ред. Р. О. Стефанчука. – К. : СПД Осип'юк В. Д., 2009. – 191 с.

В статье дается определение проблемного обучения правоведения; описываются способы и конкретные методические приемы, методически-дидактические условия его эффективной реализации; охарактеризовано задачное обучение как вид проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемное изложение, исследовательский метод, задачное обучение.

The article defines the problem of training of law; describes methods and specific instructional techniques, methodical-didactic conditions for its effective implementation; characterized as a kind of task learning problem-based learning.

Keywords: problem training, problem statement, research method, a task training.

Виховання молоді у процесі навчання історії, права та суспільствознавчих дисциплін

УДК [908:373.553]:303.686

Безноско О.В., учитель вищої кваліфікаційної категорії, методист Мереф'янської загальноосвітньої школи I-III ступенів №6 Харківської районної ради Харківської області

ЗАСТОСУВАННЯ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ В КРАЄЗНАВЧІЙ ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті висвітлюються актуальність та досвід застосування біографічного методу як складової дослідницької діяльності старшокласників вкраєзнавчій роботі.

***Ключові слова,** біографічний метод, дослідницька діяльність, компетентність.*

Постановка

проблеми. Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції.

Завдяки результатам педагогічних досліджень достеменно встановлено, що 40 відсотків від загального обсягу виховних впливів на особистість дитини здійснює освітнє середовище, в якому вона перебуває. Але слід визнати, що поміж інших джерел впливу на становлення й розвиток дитини (сім'я, однолітки, позашкільні освітні заклади та ін.). школа

посідає домінантні позиції, тож і відповідальності на неї покладається більше, і можливостей перед нею відкривається більше.

Один з шляхів виховання патріотизму та громадянської свідомості учнів є залучення їх до активної краєзнавчої пошуково-дослідницької діяльності. Серед чисельних методів роботи активно застосовується біографічний метод з вивчення діяльності видатних людей та освітян міста Мерефи в різні історичні періоди.

Біографічний метод – вивчення індивідуального шляху та життєвого досвіду людей на різних етапах їх життя. Біографічні дані в історії та соціології – основне джерело детальних і мотивованих описів «історії» окремої особистості. Найчастіше джерелом біографічних

даних стають особисті документи (мемуари, записки, щоденники і т. п.) або матеріали інтерв'ю і бесід. Біографічний метод передбачає використання: автобіографічних методів і методик – вивчення історії життя особистості (життєвого шляху), автобіографій та ініційованих автобіографічних описів, сповідей, автобіографічних анкет тощо; методів вивчення біографічних продуктів діяльності особистості – контент-аналіз листів, щоденників, сповідей; аналіз біографічних даних значущого кола спілкування особистості; вивчення свідчень очевидців і близького оточення особистості – спогадів сучасників, опитувань близьких тощо.

Аналіз останніх досліджень. Біографічний метод відомий давно. У 20-х роках ХХ ст. у Чиказькій школі США отримав наукове обґрунтування новий метод соціологічного дослідження – біографічний, який пізніше набув всебільшої популярності і став базисом цілого напрямку біографічних досліджень у соціології в Польщі та психології в Австрії. Уже через невеликий проміжок часу біографічна розвідка стає поширеним методом не лише у галузі соціологічного, психологічного знання, але й трансформується у ареал історичної, літературної, історико-педагогічної науки. Актуальність біографічного методу. Гуманізація та демократизація сучасного українського суспільства зумовили суттєві зміни пріоритетів і

цінностей у сучасній освіті. Звернення до вивчення біографій видатних українських діячів чи земляків (учених, мислителів, педагогів) та систематизованого висвітлення сукупності їхніх поглядів у контексті історичної епохи нині виступає популярним інструментом дослідження та реконструкції феноменів та фактів української історії. Слово «біографія» (яке походить від давньогрецьких слів «βίος», тобто «життя», та «γράφω», тобто «пишу») Тож вивчення біографій окремих особистостей як української історії так окремого населеного пункту, дає змогу якомога точніше описати суспільно-історичні умови, в яких жила та чи інша особа, та, виходячи із сукупності факторів формування її особистості та становлення її поглядів, окреслити основні надбання творчого спадку конкретної персоналії та охарактеризувати її вплив на подальший розвиток подій та появу певних явищ.

Мета даної роботи полягає у висвітленні досвіду автора щодо проведення дослідження життєвого та професійної діяльності видатних людей краю.

Виклад основного матеріалу. Чому з'явився інтерес саме до життєписів освітян? Особливості історії нашого народу свідчить, що саме освітньо-педагогічна діяльність посідає важливе місце в процесі націотворення та патріотизму, а вчителі завжди були першими на буремних віражах історії. Не виключенням є сьогоднішні

випробування. Серед активних учасників Революції Гідності, волонтерів та добровольців АТО чимало вчителів. Але не менше поваги мають і ті педагоги, що своєю щоденною, копіткою працею, за будь-яких реформ та обставин щиро, творчо, відповідально продовжують свою місію. До тогож дітям часто цікаво дізнатись про свою школу, вчителів, вони охоче досліджують всі проекти, пов'язані зі школою, в якій навчаються самі.

Результатом такої роботи стали **цикл бесід та екскурсій по шкільному краєзнавчому музею**: “Розвиток освіти в Мерефі”, “Перші освітяни міста”, “Історія нашої школи”, “Ними пишається школа”, “Освіта в роки війни”.

Новим рівнем для роботи учнів в цьому напрямку стала участь в Міжнародній науково-практичній конференції «Слобожанські читання», яка щорічно проводиться за сприяння Обласного Департаменту Культури. У секції «Освіта» юні дослідники представляють матеріал про видатних земляків. Постійними учасниками цього заходу є представники Ради музею, а також вони беруть участь і в Міжнародній конференції «Краєзнавство і учитель», яка щороку проводиться в ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Дослідження старшокласників охоплюють імена багатьох мереф'ян, які стали предметом гордості та прикладом для дітей. Серед запропонованих робіт «М. Манойло – золотий голос Слобожанщини», «І.С. Бацій і його «Краса і сила

слова»», «Перші освітяни міста Мерефи: А. Коваленко, М. Леонов, І.Я. Перемот», «П. Вишетравська».

Не менш цікавими є дослідження життєвого шляху і мереф'ян, які живі і своїми спогадами, інтерв'ю наданням документів та свідчень дають змогу самими висвітлювати події, свої погляди, переконання донести до старшокласників. Унаслідок такої співпраці з'явилися дослідження: «К. Романов і його діяльність по встановленню пам'ятного погруддя І. Сірку в м. Мерефі», «М.К. Яскулко: «Заспіває школа – заспіває місто»», «Л.М. Дьяченко – заслужений Учитель України», «В.І. Приходько – актор, «король епізодів»», «О.І. Буряківська: навчаю інших, навчаюсь сама», «Т.О. Іскра», «Л.І. Бугар-майстриня Слобожанщини».

Але не менш активно старшокласники самі пропонують імена для глибшого вивчення біографій людей, які їх оточують. Так на конференції були представлені імена Т.С. Рижкової, М. Дородного.

Треба зазначити що в процесі досліджень біографій знайомих мереф'ян у дітей змінюються не лише ставлення до вчителів. Пошуково-краєзнавча та дослідницька робота формує в учнів цінні риси: критичність, допитливість, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, прагнення знати змістовну, правдиву історію. Корисність таких досліджень має і практичне підтвердження. Так, комісія з

перейменування вулиць міста, що створена Мереф'янською міськрадою для реалізації Закону України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного(нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону використання їх символіки» запропонувала серед нових назв імена трьох освітян нашого міста – І. Бація, П. Вишетравської, І. Перемота. Пошук захоплює! Дослідницька робота – це альтернатива бездуховності. Загалом краєзнавча робота сприяє вихованню учнів у дусі патріотизму, залучає їх до суспільно-корисної праці сприяє набуттю життєвих компетенцій.

Джерела та література

В статті освещаются актуальность и опыт использования биографического метода как неотъемлемой составной исследовательской деятельности старшекласников в краеведческой работе.

Ключевые слова: биографический метод, исследовательская деятельность, компетентность.

УДК 371.930

1 Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання узагальноосвітніх навчальних закладах //Наказ МОН № 641 від 16 червня 2015 року. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

2.Беззуб Ю. В. Біографічні матеріали як джерела з історії українського національного відродження другої половини XIX – початку XX ст <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/3-i>

Бережна С.В., доктор філософських наук, професор, декан історичного факультету ХНПУ імені Г.С.Сковороди

ШЛЯХИ ТА ФОРМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА ІСТОРИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

У статті досліджено основні форми та напрями патріотичного виховання молоді на прикладі історичного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Розкриваються головні вектори діяльності професорсько – викладацького складу із студентством, які застосовуються під час навчальної, наукової та просвітницької роботи .

Становлення української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину-патріота своєї Батьківщини. Саме в цих умовах, коли Україна ціною життя військових, добровольців, волонтерів відстоює свободу і територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває патріотичне виховання молоді.

В основу системи патріотичного виховання студентів історичного факультету покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника формування суспільства й нації в цілому. Особистість патріота включає: національну свідомість, громадянські, моральні, світоглядні, інтелектуальні цінності тощо.

Форми й методи патріотичного виховання на п'яти кафедрах історичного факультету базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології. Вже під час навчання студенти залучаються до національно - патріотичної діяльності, причому у формі, яка органічно поєднує у собі навчальний, науковий та виховний аспекти. Отже, в дисциплінах нормативного циклу «Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Конституційне право України»,

«Історична географія України» подаються системні знання про історичне минуле нашого народу, прищеплюють ідеї гуманізму та демократизму. Розроблені спецкурси «Феномен українського козацтва», «Історія України в особистостях», «Історія ХНПУ ім. Г.Сковороди». Вивчення цих навчальних предметів спрямовано на формування переконливого почуття патріотизму й громадянської свідомості молоді, знань про права і свободи громадян, сутність громадянського суспільства.

Патріотичне виховання здійснюється також і під час навчальних практик — археологічної, географічної та музейно-архівної.

Тематика курсових робіт, наукових рефератів щорічно поповнюється проблематикою, що відповідає актуальним питанням сьогодення: формування етнічних та державних кордонів, міжетнічні стосунки, геополітичні виклики, етнічні та національні символи тощо.

Наукова робота «Краснокутщина в роки Другої світової війни» студентки нашого факультету Качало С. на регіональному конкурсі студентських наукових робіт посіла 3 місце, наукова робота Цепкова Д. "Національно-культурне відродження на Харківщині за часів Центральної Ради (березень 1917р. – квітень

1918 р.)" на конкурсі Ковальських посіла 2 місце.

Доброю традицією стало проведення на факультеті різноманітних конференцій та круглих столів, присвячених актуальним проблемам України та світу, історіографії козацтва, вшанування видатних особистостей - Г. Сковороди, Д. Багалія та Д. Яворницького тощо.

Разом із Міжнародною українською спілкою учасників війни та Українською асоціацією миротворців було проведено цикл круглих столів, присвячених подіям Другої Світової війни, військовим конфліктам, толерантності. Студенти спільно із викладачами готують статті у співавторстві, які видаються в фаховому збірнику історичного факультету. З 2007 року щорічно видається збірник студентських наукових робіт, де значна кількість робіт присвячена історичним та географічним особливостям Слобідського регіону та України в цілому.

Наукові розробки викладачів факультету, підручники та монографії також є значним внеском у формування патріотичного світогляду істориків.

В добу глобалізації при формуванні патріотичних цінностей особливе місце надано вивченню міжкультурного та міжконфесійного діалогу. Факультет розробляє проект *«Теоретичні та методичні засади формування мультикультурних компетенцій в освітніх практиках України та ЄС: компаративний*

аналіз». Адже, вважаємо, що наскрізною ідеєю теорії і практики сучасної української освіти має стати визнання того, що мирне співіснування різних культурних цінностей є не лише необхідною умовою мирного розвитку цивілізації, а й її виживання. Поєднуючи інтернаціональне та патріотичне виховання студенти є активними учасниками наукових та просвітницьких акцій. Так, вже дві делегації студентів – істориків стали переможцями акції «Зі Сходу на Захід!» та відвідали м. Львів. Студентка 3 курсу історичного факультету Пилипенко Олена взяла участь у проекті «Молодіжна Стратегія Розвитку областей Східної України» у місті Полтава від Фундації Менеджерських Ініціатив (Польща, Люблін) та Регіонального центру міжнародних проектів і програм (м. Харків) та згодом за обміном відвідала м. Люблін.

Підготовці молоді до виконання ролі активних громадян, формуванню громадянських навичок і цінностей, необхідних для ефективної участі у житті громади, сприяють дискусійний клуб «Толерант», клуб «Краєзнавець», гуртки з історії України, археології України, всесвітньої історії, правознавства, географії. Нещодавно створено поетичний гурток та клуб «Ключ-сінема». Конкурс ораторів сприяє підвищенню індексу толерантності студентів, формуванню відкритості, забезпеченню сприятливих умов для самореалізації особистості.

Викладачі та студенти є активними учасниками Окремого Науково – освітнього Центру Українського козацтва імені Г. Сковороди. Беруть участь у Посвяті в козаки, Спортивних змаганнях за «Кубок Отамана», проводять уроки «Козацька слава» серед учнів м. Харкова та області тощо.

Жваво реагуючи на останні події в державі студенти – історики не стоять осторонь. Злободенним є відвідання військовослужбовців у Харківському госпіталі, які отримали поранення та проходять реабілітацію; написання листів у рамках Всеукраїнської акції "Лист пораненому", зібрання та відправлення через волонтерів презентів, листів, речей для військових Національної гвардії в зону АТО.

Органи студентського самоврядування факультету активно долучаються до патріотичних акцій, що проводяться як в університеті так і на факультеті. Так, волонтерський комітет факультету допомагає формувати основи патріотичного світогляду студентів. Зокрема, підтримка переселенців з зони АТО у таборі «Ромашка», вручення подарунків та іграшок дітям. Вже понад 6 років історичний факультет є шефом Харківського центру соціально-психологічної реабілітації дітей «Гармонія», Харківського обласного будинку дитини №2, Будинку дитини «Родина».

В позааудиторний час поєднуються різноманітні методи і форми патріотичного виховання. Викладачі - куратори активно використовують приклади мужності й звитяги захисників України як з історичного минулого, так і нинішніх воїнів-героїв, які боронять нашу державу. На факультеті систематично разом із кураторами студенти відвідують музеї, тематичні виставки, в Сковородинівці щорічно проходить посвята в історики. Такі заходи формують любов до рідного краю, повагу до рідної землі.

Вшановування сучасних героїв-захисників України та пам'ять загиблих за свободу, єдність та незалежність Українського народу є основою патріотичного формування майбутнього вчителя-історика, тому ми шануємо пам'ять загиблих покладанням квітів до пам'ятника, Т. Шевченко, Б. Хмельницького тощо.

На кафедрах до визначних дат створюються тематичні виставки.

Насиченими патріотичними емоціями та переживаннями завжди є загально факультетські та університетські заходи – «Дебют першокурсника», «Студентська весна», участь в школі молодого лідеру, що проходить у таборі «Гайдари» тощо.

В факультетській газеті «Істфаківець» публікуються статті, есе, вірші, роздуми викладачів та студентів на теми любові до Батьківщини, до її історії та

культури. За підсумками публікацій у газеті «Учитель» у 2014 році факультет посів почесне 2 місце та виборов перемогу у номінації «За патріотичне формування особистості». Наразі ми розширено інформаційне поле і студенти мають змогу поспілкуватися, викласти свої роздуми про історію української держави на Інтернет – сторінках «ВКонтакте» та на «Фейсбуці».

Отже, патріотичне виховання на історичному факультеті охоплює всіх учасників навчально-виховного процесу, сприяє формуванню у студентів та утвердженню у педагогів національних та загальнолюдських цінностей, особистісних якостей,

що притаманні громадянину України. Відповідно, всі перелічені заходи факультету наповнені громадянсько-патріотичним змістом, стверджувати ідею спільності інтересів та взаємоповаги усіх громадян України, підтримують прагнення кожної особистості до духовного, інтелектуального, творчого та фізичного розвитку задля розквіту держави в цілому.

Література:

1. Концепція національно – патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

В статье исследованы основные формы и направления патриотического воспитания молодежи на примере исторического факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды. Раскрываются приоритетные векторы деятельности профессорско - преподавательского состава со студенчеством, которые применяются во время учебной, научной и просветительской работы.

In the article the basic forms and directions of patriotic education on the example of the Faculty of History HNPU behalf of GS Pans. Disclosed prioritetnie vectors activity professorial - teaching staff with students who applied during the teaching, research and outreach.

Бессонова Н. К., учитель
історії Харківської загальноосвітньої
школи I-III ступенів № 70 Харківської
міської ради Харківської
області, спеціаліст вищої
категорії, учасник конкурсу «Учитель
року-2016»

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ТА ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ БАГАТОКУЛЬТУРНОГО ТА ПОЛІРЕЛІГІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми національно-патріотичного виховання в школі й визначено основні суперечності цього процесу. Розкрито сутність системного підходу щодо реалізації чинної Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді під час роботи з учнями різних вікових категорій.

Виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення держави, активної громадянської позиції, безперечно, є проблемою загальнодержавного масштабу. Саме школа посідає найвагоміше місце в системі, яка покликана сформувати особистість громадянина-патріота, саме уроки історії мають донести до учнів ідею української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства й нації в цілому. Місце школи в цьому процесі визначає чинна Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Метою національно-патріотичного виховання є формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й

конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Перешкодою на шляху до реалізації цього завдання є соціально-економічні, політичні, морально-етичні протиріччя, притаманні сьогоденню. Саме вони загострюють проблеми, які виникають у процесі виховання молодого покоління, особливо дітей шкільного віку. Тому зі зміною пріоритетів повинна змінюватися й система освіти в цілому.

Безумовно, саме вчитель закладає підвалини історичних уявлень майбутніх громадян про давнє минуле українського народу, його мови, культури, ментальних рис характеру, державно-

політичного життя як невід'ємної складової європейської цивілізації. Базові наукові знання слугують фундаментом формування їх історичної свідомості, патріотизму. Саме історія, на нашу думку, це – універсальний навчальний предмет. Він дає змогу не лише донести до учнів фактичний матеріал, а й виховувати в них загальнолюдські моральні та громадянські якості, серед яких на першому місці стоїть патріотизм. Сучасний світ переживає процес глобалізації, але навіть у таких умовах поняття патріотизму, національної самосвідомості, національної гідності не нівелюється, а, навпаки, набуває ще більшої ваги. Патріотизм, на мою думку, це поняття, яке повинно існувати поза часом і поза обставинами. Не можна виховати патріота за потребою, коли суспільство переживає скрутні часи. Це довга й кропітка праця, яка дасть кінцевий стійкий результат лише через декілька поколінь, адже патріота може виховати лише патріот.

Провідне місце в розвитку теорії і практики національно-патріотичного виховання мають праці К. Ушинського, О. Вацеби, В. Пилата, Є. Приступи, С. Русової, В. Сухомлинського, І. Беха.

І. Ф. Харламов розглядає патріотизм як взаємопов'язану сукупність етичних відчуттів і рис поведінки, що включає любов до Батьківщини, активну працю на благо Батьківщини, дбайливе ставлення до історичних пам'яток і звичаїв рідної країни, любов до

рідних місць, прагнення до зміцнення честі й гідності Батьківщини, готовність і вміння захищати її.

Майстерність виховання, на думку В. Сухомлинського, полягає в тому, щоб громадянське, патріотичне життя починалося для людини з малих років. Діти вивчають історію з 5-го класу, але до цього вони вже мають певний рівень національної самоідентичності, яка формувалася в першу чергу сім'єю, безпосереднім соціальним оточенням через передачу певних культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань. Тому завдання вчителя полягає в розширенні змісту поняття «патріотизм», у подальшому перетворенні його в стійке переконання, враховуючи вікові особливості. У 5–6-х класах найбільш ефективними є такі методи роботи, які впливають на чуттєво-емоційну сферу. Тому п'ятикласникам, наприклад, доцільно давати такі завдання: намалювати герб своєї родини й прокоментувати його або намалювати родинне дерево. Така форма роботи дозволяє закріпити понятійний матеріал (що вивчає наука геральдика), розвиває уявлення та творчі здібності дитини, учень усвідомлює свою причетність до історії родини (символами зображують професію або рід занять членів родини), міста, держави (використовують кольорову гаму або елементи гербів міста чи України), викликає у школярів почуття гордості за свою родину,

сприяє формуванню почуття власної гідності.

У 7–8-х класах учні здатні не лише до емоційного сприйняття, але вчаться аналізувати та осмислювати історичні документи, проводити паралелі з сучасністю. Наприклад, ознайомлюючись з уривком із документа «Повчання дітям» Володимира Мономаха, можна задати питання: «Які моральні якості цінували в людині в Київській Русі? Чи збігаються тогочасні уявлення про виховану людину із сучасними?» Опрацьовуючи уривки текстів із розповідей про козаків Гійома де Боплана, необхідно звернути увагу на те, якими рисами козаків захоплювався автор? Які почуття цей факт викликає в учнів?

У роботі зі старшокласниками необхідно спиратися на попередній навчальний та життєвий досвід учнів, їхніх батьків. Це допомагає розвивати у школярів навички критичного мислення, виховувати національну свідомість учнів, переконуючи їх у тому, що вони – не пасивний матеріал, а творці нашої держави, історії й повинні активно впливати на розбудову Батьківщини у недалекому майбутньому.

Безперечно, формування патріотизму слід здійснювати в комплексі з позакласною, краєзнавчою роботою, а також роботою з батьками.

Організовуючи виховну роботу з патріотичного виховання,

необхідно враховувати, що в Україні історично склався широкий спектр регіонально-політичних та регіонально-культурних відмінностей, існує неоднозначне ставлення до багатьох подій минулого та сучасності. Саме патріотизм, громадянськість повинні об'єднувати українців, зберегти те, що протягом століть було метою, – незалежну державу. Одним із важливих об'єднуючих чинників у суспільстві може слугувати збереження культурної та історичної спадщини.

Значну роль у вихованні дітей відіграють народні традиції – досвід, звичаї, погляди, норми поведінки, що склалися історично й передаються з покоління в покоління. Не можна не погодитися з Френсісом Беконом, який говорив, що любов до Батьківщини починається з сім'ї. Завдяки залученню батьків до виховної роботи зростає авторитет родини, зміцнюється зв'язок поколінь, а це фундамент будь-якого суспільства.

Отож, патріотичне виховання необхідно гармонійно поєднувати із залученням учнів до кращих досягнень світової цивілізації. Вони повинні розуміти, що український народ має власну надзвичайно багату культурну спадщину, яка є невід'ємною складовою всесвітньої історії. Тільки глибока й усвідомлена любов до своєї спадщини спонукає людину з повагою ставитися до почуттів інших. Про це влучно зазначав Віссаріон Белінський: «Любов до

Батьківщини повинна виходити з любові до людства. Любити свою Батьківщину – значить полум'яно бажати бачити в ній здійснення ідеалу людства і в міру сил своїх сприяти цьому».

Джерела та література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. – М., 1989.
2. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України // mon.gov.ua

В статтє обоснована актуальность проблемы национально-патриотического воспитания в школе и определены основные противоречия этого процесса. Раскрыта сущность системного подхода к реализации действующей Концепции национально-патриотического воспитания детей и молодежи во время работы с учениками разных возрастных категорий.

The Urgency of problems of National Patriotic Education at school and the main contradictions of this process is based in this article. The essence of the system is widely open and it approaches to realization of the Conception of National Patriotic Education of children and youth while working with pupils and students of different age categories.

УДК 37.035.6:371.32:[94+34]

Борисенко О.А., вчитель історії, спеціаліст вищої категорії, старший вчитель Харківської загальноосвітньої школи № 38

Германовська Т.Ю., вчитель історії та правознавства, спеціаліст вищої категорії Харківської загальноосвітньої школи № 38

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ПРАВОЗНАВСТВА

Україна починається з тебе.

В'ячеслав Чорновіл.

Стаття присвячена актуальній темі національно-патріотичного виховання школярів. Автори, спираючись на сучасні дослідження та власний

педагогічний досвід, викладають своє бачення проблем формування свідомого патріота в умовах загальноосвітньої школи. Стаття може використовуватися вчителями суспільно-гуманітарного циклу, викладачами та студентами педагогічних ВНЗ, керівниками шкільних Музейів, військово-патріотичних гуртків.

Патріотичне виховання – пріоритетний напрям усієї навчально-виховної роботи в школі – на уроках і поза ними. Вчителі мають виховати особистість із розвинутою **національно-патріотичною свідомістю**. Саме на це спрямовує діяльність вчителя Концепція національно-патріотичного виховання. Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття в конкретні справи та вчинки на користь держави. Справжній патріот повинен мати активну життєву позицію, своїми справами та способом життя сприяти якісним змінам ситуації в країні на краще. Для формування такої свідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система патріотичного виховання в українській школі [1, с.1]. Уроки історії України та правознавства відіграють головну роль у формуванні почуття патріотизму у школярів. Саме тому тема статті, на наш погляд, у сучасних умовах набуває особливої актуальності.

Національно-патріотична свідомість учнів формується протягом всього шкільного життя. На нашу думку, цілком вірною є періодизація професора Дрогобицького педагогічного університету ім. І. Франка

Омельяна Вишневецького, який виділяє три етапи самосвідомості людини:

«1. Етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення,

що припадає на дошкільний і молодший шкільний вік і становить основу, фундамент патріотичного виховання. У батьківській родині відбувається засвоєння дитиною материнської мови, колискової пісні, бабусиної казки. У садочку й школі дитина починає усвідомлювати народні звичаї та обряди (колядки, щедрівки, вертепи та ін.), бере в них участь. Через щорічне повторення народні традиції, звичаї та обряди засвоюються як зразки поведінки та способу життя людини, здійснюючи вплив на національно-патріотичне виховання дитини.

2. Етап національно-політичного самоусвідомлення, який припадає на підлітковий вік, коли школяр із лона сім'ї та школи переходить у громадське середовище. На цьому етапі відбувається приєднання підлітка до різноманітних дитячих і молодіжних **самоусвідомлення,** коли поняття «національного»

виходить за межі етнічності та сягає рівня державності. Характерними рисами цього етапу є вияв любові, поваги до своєї держави як головної мети нації. Державний патріотизм можливий за наявності в народі незалежної держави, бо лише незалежна держава з її символами та конституційними правами є підґрунтям державницького мислення її громадян» [2,с. 189].

3.Етап державницько-патріотичного самоусвідомлення, коли поняття «національного» виходить за межі етнічності та сягає рівня державності. Характерними рисами цього етапу є вияв любові, поваги до своєї держави як головної мети нації. Державний патріотизм можливий за наявності в народі незалежної держави, бо лише незалежна держава з її символами та конституційними правами є підґрунтям державницького мислення її громадян» [2,с. 189].

У процесі формування національно-патріотичної свідомості відбувається самоідентифікація індивіда зі своєю нацією, утвердження цінності історичної пам'яті, побудова на її засадах відповідної світоглядної системи, що, з одного боку, є життєво необхідною умовою повноцінної реалізації особистості, а з другого, успішного розвитку українського суспільства в цілому. Під впливом усвідомлення соціального життя, вивчення історії та культури народу підліток замислюється над долею рідного краю, його минулим і сучасним, ставить перед собою завдання

вибору свого місця в житті й долі рідного народу. Важливим моментом становлення національно-патріотичної свідомості в цей період є формування національної гідності людини.

Завдання патріотичного виховання, які можна вирішувати на уроках історії та правознавства дуже змістовні. Це і виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки — Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь. А також змістовні сприяння набуттю молоддю соціального досвіду, успадкування духовних та культурних надбань українського народу. Вчитель історії та правознавства повинен, викладаючи початковий матеріал, сформулювати духовні цінності українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рідної землі, родини, гордості за минуле і сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків і її культурної спадщини. Робота шкільного Музею бойової слави м. Харкова сприяє відновленню і вшануванню національної пам'яті, утвердженню в свідомості учнів об'єктивної оцінки ролі українського війська в українській історії, спадкоємності розвитку Збройних Сил.

Виховання громадянина завжди було найважливішим

завданням суспільства. Події, які ми пережили упродовж 2013—2015 рр. і які переживаємо зараз засвідчили, що проголошена у 1991 р. державна незалежність потребує постійного захисту і глибокого розуміння, оцінки того що відбувається навколо нас. Очевидним є факт, що в сучасних умовах суспільствознавча освіта виступає своєрідною серцевиною моральності, патріотичності, правової культури і поведінки, формування честі і гідності у молодого покоління.

В. О. Сухомлинський підкреслював, що «патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яке проникає в усе, що пізнається, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується...» [4, с. 117] Учитель історії та правознавства засобом свого предмета проектує людину, виховує на своїх уроках юного патріота, формує патріотичні почуття і переконання на історичних прикладах, та аналізі правових документів є визначені критерії рівнів патріотизму: Високий рівень – учень цікавиться історією і культурою Батьківщини. Пишається нею. Виявляє бережливе ставлення до національних багатств держави, до національної культури. Припиняє серед оточуючих не шанобливе ставлення до національних багатств держави, національної культури, традицій. Середній рівень – цікавиться історією і культурою Батьківщини. Пишається нею. Низький рівень – мало цікавиться історією

Батьківщини. Історико-патріотичну роботу виконує при спонуканні і під контролем. [5, с. 21] На наш погляд, основна маса наших учнів виявляють середній рівень патріотизму. Це можна пояснити специфікою Слобожанського регіону. Соціологи провели цікаве опитування в липні 2014 р.: 80% опитаних українців вважають себе патріотами своєї країни. Більшими патріотами себе вважають мешканці Заходу, Півночі і Центру, люди з більшими доходами і вищим рівнем освіти, а також україномовні респонденти. На Донбасі Україну підтримували 1/3 населення. Предметом гордості за свою країну, свій народ, передусім, вважають місце де народилися і виросли, територію на якій живуть (35%); свою державу (29%); великих людей своєї національності (28%). Менше викликали гордість прапор, гімн (14%); мистецтво, література (8%), військова потужність держави (2%). [6, с. 11]. Виходячи з аналізу сьогоденної ситуації в державі, Концепція національно-патріотичного виховання і є ідею, яка буде об'єднувати весь народ, всіх громадян України. Національна ідея має стати основою національного виховання, національної свідомості, національної гідності, самодостатності наших громадян. Майже кожен урок з історії України це урок виховання патріотизму і громадянськості. Так, уроки у 8 класі: «Митрополит П. Могила, утворення Києво-Могилянської колегії», «Національно-визвольна війна 1648–1657 рр.»,

«Б. Хмельницький та його сподвижники», «Переяславська рада 1654 року – возз'єднання чи міждержавний договір?», «Вічний мир та його наслідки» дають широке поле дії вчителю для формування почуття патріотизму та національної гордості за героїчне минуле предків. У 9 класі уроки: «Національне відродження в Україні поч. XIX ст.» сприяють посиленню почуття національної самоідентифікації. На уроках історії України у 10 класі кожен урок повинен використовуватися для формування високого рівня патріотизму учнів. Навчальний матеріал до цього зобов'язує. Героїчні і трагічні події Української революції, який взагалі в радянські часи був просто викреслений з історії, демонструють учням героїзм та патріотизм захисників Української Народної республіки, їх відданість національній ідеї. Аналіз прорахунків у державотворчому процесі Генерального Секретаріату УНР та Директорії УНР дозволяють екстраполювати його на сучасну ситуацію в Україні. Робота з історичними персоналіями, а це на довгі часи забуті або спаяні імена М. Грушевського, С. Петлюри, Н. Махно, Є. Петрушевича, В. Вінниченка, С. Єфремова та багатьох інших дозволяє вчителю історії сформувати почуття національної гордості і поваги за історичне минуле нашої держави. При вивченні теми Друга світова війна і Україна, Український визвольний рух – ОУН – УПА. Особистості

Є. Коновальця, А. Мельника, С. Бандери. Опозиційний рух України в 60 – 80-х рр. та інші вчитель спирається на вже сформовані історичні компетенції і тому більше уваги може приділити проблемним та дискусійним питанням цих тем. Доцільно, на наш погляд, знайомити учнів з альтернативними точками зору вчених-істориків, вчити їх аналізувати історичний матеріал, формувати і відстоювати власну точку зору.

При здійсненні складного процесу патріотичного виховання доцільно використовувати різноманітні форми роботи як на уроці, так і в позаурочний час, а саме: 1. Інформаційно-масові (дискусії, диспути, конференції, «круглі столи»), «Наприклад, при вивченні теми «Україна в період незалежності» проводиться конференція з елементами презентації «Історія становлення та діяльності Народного Руху України», диспут «Відродження незалежності України: закономірність чи випадковість», «І. Мазепа як людина та історичний діяч» 2. Діяльнісно – практичні групові (групи дослідників-пошуковців, огляди – конкурси): тематичні презентації (відповідно теми уроку чи позакласного заходу). 3. Інтерактивні (гурток, гра «Що? Де? Коли?», брейн-ринг). На уроках історії також активно використовуються інтерактивні методи навчання («мозковий штурм», «мікрофон», «дерево рішень», «акваріум», «займи

позицію» і т.д.) 4. Діалогічні (бесіда, рольові ігри). На уроках створюються ситуації, коли учні уявляють себе історичною особою і прогнозують свої дії в тій чи іншій ситуації, висловлюють свої позиції. 5. Індивідуальні (індивідуальна робота, творчі завдання). 6. Наочні (виставки, тематичні стенди, історичні бюлетені, фото, відео матеріали, презентації).

Велика роль у формуванні ідеології патріотизму у молодого покоління належить урокам правознавства. На нашу думку, правові знання є тим підґрунтям, на якому формується правова свідомість. Вони допомагають учням співвідносити власні вчинки і поведінку своїх товаришів не лише із загальновідомими моральними нормами, а й вимогами законів, коригувати свою поведінку, змінювати її у правильному напрямі. Ознайомлення учнів із законами починається із вивчення тем: «Особливі пам'ятки правової культури України» та «Основи теорії держави і права». Прикладами можуть бути закони та нормативно-правові акти з історії нашої Батьківщини, а саме: «Руська Правда» (Ярослава Мудрого), «Березневі статі» (Богдана Хмельницького), «Конституція» (Пилипа Орлика), «Універсали» (УНР), «Конституція України» (1996р.) де продовжується формування в учнів цілісного уявлення про державу і право, причини їх виникнення, їх ролі в житті окремої людини і

суспільства, історії розвитку та становлення української держави, його конституційних основ. Становлення правової свідомості – один з основних напрямків формування громадянина. У сім'ї та в школі дитина повинна навчатися поважати закони, відстоювати свої права та свободи, але й поважати чужі, толерантно ставитися до чужих поглядів, шанувати права інших та самовираження, власні культурні цінності, вибір конфесій, участь у політичному житті тощо. Все це надзвичайно важлива сфера виховання, передусім з точки зору потреб державотворення.

Значна частина учнів хоча й не знає конкретних правових норм, але не допускає правопорушень. Такі школярі не завдають шкоди іншим, не скоюють крадіжок та інших правопорушень, тому що керуються в конкретній ситуації певними моральними принципами. Це треба мати на увазі при вивченні тем: «Право і мораль», «Правовідносини. Юридична відповідальність», «Право і закон», також ці теми є основними у формуванні учнівської правової свідомості як сукупності правових уявлень, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів та регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації[11, с.18].

Важливе місце в правовому вихованні посідають рольові ігри. Вони дозволяють учням на практиці застосувати теоретичні знання, виробляти на їх основі навички правомірної поведінки,

уміння самостійно приймати рішення в конкретних життєвих ситуаціях. Саме при вивченні цих тем можна запропонувати учням перевірити свої знання законів в конкретних умовах. Декілька разів на рік проводимо уроки брейн-ринги, уроки-суди, уроки-диспути на теми: «Хто стане магістром права?», «Правопорушення і як його запобігти?», «Негативні явища серед учнів і молоді» тощо. Диспут учить самостійно оцінювати ті чи інші судження, обстоювати свої погляди, аргументувати їх, формуючи в учнів нетерпиме ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення взяти посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами, вміння протистояти негативним впливам.

У процесі викладання дисципліни «Правознавства» та спецкурсу «Права людини» надаємо особливу увагу виробленню в учнів навичок і умінь правомірної поведінки. Багато учнівської молоді упевнені, що за правопорушення відповідають тільки дорослі. Вони не переконані в дієвості положення, що «незнання законів не звільнює від відповідальності тих, хто його порушує». Звичку і вміння дотримуватися вимог права слід розглядати як продукт свідомого ставлення учнів до визнання свого громадського обов'язку, також до дотримання правових норм.

Як правомірна, так і неправомірна поведінка залежать від певних мотивів. Одні учні дотримуються правових норм

унаслідок глибокої переконаності; другі – тільки тому, що побоюються можливого покарання; треті гарною поведінкою намагаються досягти своїх егоїстичних цілей; четверті – тому, що їхню поведінку контролюють; п'яті звикли виконувати правила співжиття. Щоб виявити, якими мотивами керується учень, виконуючи норму закону, автором проводяться такі уроки, як урок-диспут «Мораль і право», урок – лекція «Право в твоєму житті».

Учні проявляють особливий інтерес до вивчення предметних тем, а саме такі, як: «Держава та право», «Правова держава», «Народовладдя в Україні й форми його здійснення», «Президент України» та інші. Декілька років тому учні старших класів звернулися з проханням допомогти їм в проведенні виборів Президента самоврядування школи (тобто підготовка була реальною і правдивою, з кандидатами в Президенти, з захистом програм, з виборцями). Учні 5–11-х класів не просто грали, а відповідально обирали керівника шкільного самоврядування. Відтоді у нас в школі діє дитячий комітет самоврядування, що входить до шкільного «Євроклубу».

Раз на рік, до Дня Вчителя, в школі проводиться День Самоврядування. Учні старших класів (вчителі-дублери) ретельно готуються, складають поурочні плани і проводять в молодших та середніх класах уроки. Підсумком дня стають збори в актовій залі

вчителів та дітей, де усі роздивляються фотографії, презентації та діляться враженнями і побажаннями. Вирішення цих аспектів правового виховання учнів сприяють вихованню справжніх патріотів, які зможуть сформувати в Україні потужне громадянське суспільство.

Наша Україна знаходиться на новому і дуже складному етапі свого розвитку. Розбудова держави і консолідація української нації триває. І ми, викладачі суспільних предметів, відчуваємо відповідальність за формування в учнів почуття свідомого громадянина, патріота, людини з думками, спрямованими на розвиток демократичного суспільства в Україні і бажанням жити в такому суспільстві.

Джерела та література

1. Концепція національно-патріотичного виховання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrintschool.org.ua/training/patriotichne-vikhovannja.html>
2. Вишневський О., Кобрій О., Чепіль М. Теоретичні основи педагогіки / Курс лекцій. За ред. О. Вишневського. – Дрогобич, 2001. – с.189
3. Загородня А. Сучасне розуміння патріотичного виховання молоді /Електронний ресурс/. – Режим доступу <http://tme.uio.edu.ua/docs/10/6.pdf>
4. Каліта В. В. Сучасні освітні технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: krutienko.ucoz.ua/Zavuch/klassifik2.doc
5. Яременко Н., Устич Ю. Методичні рекомендації щодо організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrintschool.org.ua/training/patriotichnevikhovannja.html>
<http://ukrintschool.org.ua/training/patriotichne-vikhovannja.html>
6. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Бех І. Д. Чорна К. І. – К.: Світ виховання, 2007. – 31с.
7. Педагогічний словник/ [За ред. М. Ярмаченка.] – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514с.
8. Петренко Л. М. Методика проведення круглого столу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vpu.net.ua/pdf/Metodika%20proved%20krug%20stola.pdf>
9. Гнатюк В. Національне виховання як складова у побудові громадянського суспільства // Світ виховання. – 2004. – №1. – С. 33-36.
10. Дубина М., Руденко Ю. Патріотичне виховання молоді // Освіта України. – 2006. – №8.
11. Івашина Ю.О. Форми і методи правовиховної роботи // Виховна робота в школі. № 11, 2005. – С.17–27.

12. Нетрадиційні уроки з основ правознавства. /Укладач

Н В. Томашевська.– Харків: ТОРСІНГПЛЮС, 2008. – 224с.

Статья посвящена актуальной теме национально-патриотического воспитания школьников. Авторы, опираясь на современные исследования и собственный педагогический опыт, излагают свое видение проблем формирования сознательного патриота в условиях общеобразовательной школы. Статья может быть полезной для учителей общественно-гуманитарного цикла, преподавателям и студентам педагогических ВУЗов, руководителям школьных Музеев, военно-патриотических кружков.

The article is devoted to the actual topic of national-patriotic education of students. The authors, based on current research and its own teaching experience, sets out his vision for problems of conscious patriot in a secondary school. The article can be useful for teachers of social and humanities, teachers and students of pedagogical universities, heads of school museums, military-patriotic clubs.

УДК 37.035.6-053.06

Гармай Н.В., викладач вищої категорії
Харківський автотранспортний
технікум ім. С. Орджонікідзе

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У цей складний для нашої держави час у кожному серці – невимовна тривога та біль за майбутнє України. На часі, як ніколи, – патріотичне виховання, яке є складовою частиною загального виховного процесу в системі освіти та являє собою систематичну, цілеспрямовану діяльність всіх структурних підрозділів навчально-виховного процесу, щодо формування у молоді патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до виконання громадських, конституційних обов'язків.

Важливу роль у формуванні патріотизму відіграють заклади освіти. Саме освіта є вирішальним фактором формування відповідної моделі конкретно історичної особистості – громадянина України.

Патріотично спрямована освіта стає основним важелем цілеспрямованого впливу на свідомість молодого покоління і надає поштовх сприйняття патріотизму як особливої інтегруючої субстанції, що синтезує наукові знання, вітчизняний духовний досвід та культурні цінності. Процес патріотичного виховання в закладах освіти

значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину та суспільство. Це перш за все історія України, українська мова, література, правознавство, географія України.

Мета патріотичного виховання в усіх навчальних закладах має конкретизуватися через систему таких виховних завдань: утвердження в свідомості та почуттях особистості патріотичних цінностей; виховання поваги до Конституції України, Законів України; підвищення престижу військової служби, поважного ставлення до солдата, як до захисника Вітчизни; культивування кращих рис української ментальності; підвищення рівня знань.

Проблема національного патріотичного виховання є актуальним об'єктом дослідження сучасної наукової думки. Вона розкривається в працях І. Беха, А. Бойко, О. Вишневського, С. Карпечука, О. Кузьменко, Н. Нікітіної, Ю. Римаренка, О. Сухомлинського, Л. Хітько та інших.

У вихованні патріотів України національно-патріотичне виховання ґрунтується на вітчизняній історії та національній культурі.

З розвитком Київської Держави у вихованні значно зростає роль державних та церковних інститутів. Високовартісним педагогічним твором стає записане у 1096 році «Повчання дітям князя Мономаха».

Яке має яскраво виявлений патріотичний характер, закликає до боротьби за єдність всієї країни, до захисту її спільними зусиллями, до виховання мужності та відваги.

Великий вплив на патріотичне виховання мала козацька педагогіка. Головна мета якої – плекання в родині, школі, громадському житті козака-лицаря – палкого патріота, мужнього громадянина незалежної України, захисника рідної землі з яскраво вираженою національною свідомістю, самосвідомістю, високим рівнем моралі й духовності.

Значну роль у створенні системи національного виховання внесли братські та січові школи, молодіжні організації «Січ», «Сокіл», «Пласт», результатом функціонування яких було формування людини з високим почуттям відповідальності перед своїм народом, здатної до здійснення ідеї державності.

Завдання на сьогоднішній день – не розгубити, а відродити кращі зразки та традиції минулого, наповнити їх новим змістом та втілити в життя всі прогресивні надбання сьогодення.

Що таке патріотизм? Сучасне розуміння патріотизму характеризується різноманітністю і неоднозначністю. Багато в чому воно пояснюється складною природою даного явища, багатим його змістом і розмаїттям форм прояву. Крім того, проблема патріотизму розглядається багатьма дослідниками в різних історичних, соціально-економічних і

політичних умовах, залежно від особистої позиції, відношенні до своєї Вітчизни, від використання різних сфер знань та інше. Майже повністю розкритий зміст даного поняття в монографії І. Е. Кравцова: «Патріотизм – це любов до своєї Вітчизни: до рідних місць («землі батьків»), до рідної мови, до культури і традицій, до продуктів праці свого народу, до прогресивного суспільного і державного устрою. Патріотизм – це відданість своїй Батьківщині, готовність захищати її незалежність» [1, с.207].

Варто зауважити, що для кожного народу характерний свій патріотизм. Визначальною рисою українського патріотизму є дієвість, яка спроможна перетворювати почуття в конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини та держави.

Патріот – це той, хто бачить труднощі, помилки, невирішені проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні та світі та готовий долати перешкоди, йти пліч-о-пліч із Вітчизною.

Події останніх місяців дають підстави стверджувати, що патріотичний дух громадян України зростає. Почалось масове використання української національної та державної символіки, українського традиційного одягу, жовто-блакитних кольорів, зацікавленість історією, культурою. І зараз важливо не підмінити зовнішніми ознаками патріотизму його глибокої ідейної сутності.

У нашому навчальному закладі педагогічний колектив сприяє національно-патріотичному вихованню молоді. У технікумі традиційними є організація і проведення занять-екскурсій з історії технікуму, історії Харківщини на базі Харківського історичного музею та музеїв пам'яті жертв голокосту і визволення Харкова на висоті Конєва.

Духовна сила нації, її міць, залежить від того, наскільки збережені, глибоко усвідомлені й відчутті всі культурні, духовні здобутки минулих століть. Такий меті сприяють екскурсії місцями козацької слави до національно-культурного заповідника на о. Хортиця, до духовної святині – Святогірського монастиря, історичними місцями Харкова і Харківської області. Під час проведення таких заходів спостерігається пробудження інтересу до історичного минулого рідного народу, його героїчної боротьби за волю, свободу і незалежність.

Утвердженню патріотичних почуттів, співпричетності до важливих подій сприяє участь студентів протягом навчального року у відзначенні національних свята пам'ятних дат, зокрема Дня захисника України, Дня Гідності і свободи, Дня Збройних Сил України, Дня Соборності України тощо...

Патріотичним аспектом національно-патріотичного виховання являється орієнтація на українську культуру, мову,

національні традиції. Щороку в нашому технікумі проводиться конкурс з української мови ім. П. Яцика, конкурс читців, присвячений пам'яті Т.Г. Шевченка.

Це сприяє формуванню високої мовної культури студентів, вихованню любові до рідного слова. Патріотичне виховання продовжується і в повсякденній роботі. Харківський автотранспортний технікум ім. С. Орджонікідзе має власну символіку – герб, гімн технікуму. Це виховує у молоді почуття гордості за свою альма-матер, за причетність до великої справи, розвитку і збагачення держави, рідної землі українського народу.

Виховний потенціал освітніх закладів всіх типів відіграє важливу роль у формуванні патріотизму. І головна мета сьогодення відтворити кращі зразки та традиції минулого, наповнити їх новим змістом, формувати у молоді високу моральність, громадську зрілість, любов до Вітчизни, відповідальність, почуття обов'язку, вірність традиціям, прагнення до збереження і

примноження духовно-історичних і культурних цінностей.

Джерела та література

1. Калакура Я. Історична пам'ять як чинник само ідентифікації українців / Я. Калакура // Українознавство. – 2004. Ч 3-4. – С. 206-210.
2. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. – Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua>
3. Лаврик В., Голоданова В., Козло М., Мариняк Н. Определение реалий и проблем современной системы патриотического воспитания в Украине / В. Лаврик, В. Голоданова, М. Козло, Н. Мариняк // Матеріали IV Міжнародної конференції з питань патріотичного виховання молоді. – 2012. – С. 13 – 22.
4. Пащенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина / Д. Пащенко // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 9 – 14.

УДК 008.130

Луценко М.В., канд. істор. наук,
доцент кафедри історії України
Харківського національного
педагогічного університету імені Г.С.
Сковороди

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА СКЛАДОВА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕБАТНОГО КЛУБУ «ТОЛЕРАНТ»)

У статті розглядається діяльність дебатного клубу на історичному факультеті, яка впливає на виховний процес студентів. Це обумовлено необхідністю дотримання правової культури і формуванні толерантної поведінки учасників клубу, що може сприяти запобіганню дестабілізації суспільства та загостренню міжнаціональних відносин серед студентства.

Ключові слова: толерантність, громадянська позиція, нація

Україна обрала шлях демократичного та правового поступу, що потребує формування цілісної української ідентичності в полікультурному суспільстві. Тому на сучасному етапі розвитку освіти, зокрема історичної, важливу складову займає толерантність, що зумовлює необхідність консолідації українського суспільства шляхом мирного співіснування різних груп і прошарків населення України.

Проблема консолідації українського суспільства нині активно обговорюється в колі вітчизняних науковців та представників громадських організацій. Так у дискусії «круглого столу» «Толерантність як шлях до миру і міжнаціональної злагоди» (11 листопада 2015 року), організованої Харківським

національним педагогічним університетом імені Г.С. Сковороди, запропоновано шляхи розв'язання даної проблеми: необхідність розробки і проведення виваженої регіональної політики, розробити продуману програму дій, в якій були б викладені інтереси по становленню «мультикультурної громадянської нації». Наголошено, що одним із шляхів до створення толерантного суспільства є освіта.

Питаннями толерантності в освіті займалися багато дослідників, а саме: О. Асмолов [1], Н. Бахарева [2], Ф. Шебзухова [4], В. Лекторський [3] та інші.

Мета статті – дослідити ціннісну складову історичної освіти на платформі діяльності дебатного клубу «Толерант», що активізує

прояви толерантності серед студентства.

І саме поняття «толерантність» відносно нове у науковому дискусійному полі України і однозначного тлумачення поки що не має. Толерантність – це прагнення і здатність до встановлення і підтримки спільності з людьми, які відрізняються у певному відношенні від переважаючого типу або не притримуються загальноприйнятих думок [5].

Дебатний клуб «Толерант» був утворений восени 1992 року при кафедрі історії України. Ініціатором його створення став професор кафедри історії України В. Я. Білоцерківський. Клуб спрямований на створення інтелектуального простору, де молода людина зможе вдосконалити свої навички в мистецтві дебатів, красномовстві, роботі в команді, а також обговорити актуальні суспільні проблеми та знайти відповіді на гострі питання [6, с.12].

Мета клубу «Толерант» полягає у формуванні серед студентської молоді вмінь та навичок вести дискусію, відстоювати власну позицію, доводити її переваги в коректний спосіб.

Толерантне спілкування характеризується ознаками діалогу. Діалог має на увазі рівність позицій тих, хто в ньому бере участь. Учасники діалогу мають право на вираження власної індивідуальності та на сприйняття індивідуальності іншого [7, с. 143].

Дебатний клуб «Толерант» проводить роботу з популяризації ідей консолідації суспільства, демократизму, інтернаціоналізму та національної самобутності в збалансованому поєднанні цих понять, світового суспільного досвіду в галузі економіки, права, політики, історії та культури

Напрями роботи клубу «Толерант»:

- Політичне і соціально-економічне життя України, Харківщини.
- Формування політичної культури майбутнього вчителя історії.
- Проблеми виховання духовно зрілої, морально міцної людини і громадянина на прикладі історичних подій людства.
- Дискусійні питання сучасного стану суспільства в Україні, обговорення запропонованих шляхів розвитку.

Отже, дебатний клуб «Толерант» оперативно реагує на актуальні громадсько-політичні проблеми, формує в студентській спільноті відповідну громадянську позицію. Засідання клубу допомагають викладачам у вихованні культури толерантних взаємовідносин студентів через виховання толерантної особистості, формування її толерантної свідомості. Тому досягнення миру і заміна культури війни культурою миру вимагає повсюдного введення в дію принципів толерантності.

Джерела та література

1. Асмолов А.Г., Образование как расширение возможностей развития личности / Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.
2. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004.
3. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11.
4. Шебзухова Ф.А. Ментальные основания толерантности в полиэтническом обществе: Дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д., 2004.
5. Толерантність // uk.wikipedia.org/wiki/.
6. Досвід кафедр історичного факультету з підготовки студентів до виховної роботи в школі / за заг. ред. члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора А.В. Троцько. – Х.: ХНАДУ, 2014. – 132 с.
7. Ручка А. «Свої» та «чужі» в багатоскладовому суспільстві // Соціокультурні ідентичності та практики / Під ред. А. Ручки. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002. – С. 142–156.

В статье рассматривается деятельность дебатного клуба на историческом факультете, которая влияет на воспитательный процесс студентов. Это обусловлено необходимостью соблюдения правовой культуры и формировании толерантного поведения участников клуба, что может способствовать предотвращению дестабилизации общества и обострение межнациональных отношений среди студенчества.

Ключевые слова: толерантность, гражданская позиция, нация

The article discusses the activities of the debate club at the faculty of history, which affect the educational process of students. This is due to the need to comply with the legal culture and the formation of tolerant behaviors of club members that can help prevent the destabilization of society and the aggravation of interethnic relations among students.

Key words: tolerance, citizenship, nation

УДК 371.214.46

Татаринов М.В., заступник завідувача Центру організаційно-методичної роботи з керівними кадрами Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти», учитель історії та правознавства, вчитель вищої категорії, вчитель-методист Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 104 Харківської міської ради Харківської області, відмінник освіти України

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ТА ДУХОВНО ЗБАГАЧЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС: ІЗ ДОСВІДУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

У статті вперше представлено практичний досвід роботи з цільовими групами вчителів й адміністраціями загальноосвітніх начальних закладів різних типів і форм власності Харківської області з питань формування та розвитку в учнів духовних, моральних і національно-патріотичних засад особистості. Розкрито форми методичної роботи з педагогічними колективами, презентовано пілотний регіональний проект «Православна культура Слобожанини» як важлива складова у формуванні та розвитку в учнів духовних, моральних і національно-патріотичних засад і цінностей.

Зміни у сучасній освітній політиці в системі загальної середньої освіти України, що продиктовані гострими суспільно-політичними та мілітарними викликами сьогодення, поставили на порядок денний перед педагогічною та батьківською громадськістю змінити підходи щодо формування та виховання національно свідомої й духовно збагаченої особистості учня загальноосвітніх навчальних закладів. Затвердження Указом Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 «Стратегії

національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки»[1], активне та творче впровадження педагогами загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області на засадах дитино- та людиноцентризма Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації цієї Концепції та використання вчителями методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджених

наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641[2], дозволить сформувати та виховати на уроках і в позаурочний час молодих громадян України. Такі учні стануть національно свідомими громадянами нашої єдиної держави, здатними жити за загальнолюдськими цивілізованими законами, у дусі миру та поваги один до одного, на засадах толерантного життя у полікультурному та багаторелігійному середовищі.

Проблемам формування та виховання національно-патріотичної й духовно збагаченої особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів присвячено низку актуальних досліджень, зокрема роботи І. Д. Бега, К. І. Чорної [3; 4] та ін.

Одночасно з появою нових фахових досліджень з питань формування та виховання національно-патріотичної й духовно збагаченої особистості учнів для вчителів-практиків з'явилася низка нормативно-правових, інструктивно-методичних матеріалів, що визначають основні напрями діяльності за цією проблемою (листи Міністерства освіти і науки України від 24.06.2015 № 1/9-302 «Протидія пропаганді сепаратизму та антиукраїнської ідеології в системі освіти, від 27.11.2014 № 1/9-614 «Про методичні рекомендації з патріотичного виховання», від 05.02.2015 № 1/9-51 «Щодо реалізації заходів, спрямованих на упередження негативного впливу інформаційної

пропаганди», від 05.02.2015 № 1/9-51 «Щодо реалізації заходів, спрямованих на упередження негативного впливу інформаційної пропаганди»).

У цілому все це дозволяє вчителів, спільно з представниками батьківської громадськості, успішно реалізовувати роботу з учнями за вказаним напрямом.

Разом із цим, досвід проведення цієї роботи засвідчив, що лише системна робота з педагогічними колективами та їх керівниками зможе забезпечити її якість, логічність, прогнозованість та результативність.

Практичний досвід загальноосвітніх навчальних закладів різних типів Харківської області було представлено впродовж останніх років на секційних засіданнях і методичних студіях для різних категорій цільових груп управлінських і педагогічних працівників (наприклад, для директорів інтернатів за темою «Пріоритетні завдання в організації та проведенні навчально-виховного процесу в навчальних закладах інтернатного типу обласного підпорядкування в умовах формування морально-духовних цінностей особистості на засадах людиноцентризму» з відповідною презентацією досвідів роботи з національно-патріотичного та духовного виховання учнів комунальних закладів «Ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою «Патріот» та «Харківський спеціальний

навчально-виховний комплекс № 8» Харківської обласної ради. Для директорів загальноосвітніх навчальних закладів із вечірньою (змінною) та заочною формами навчання за темою «Пріоритетні завдання в організації та проведенні навчально-виховного процесу за вечірньою (змінною) та заочною формами в умовах формування морально-духовних цінностей особистості на засадах людиноцентризму» та представленням досвідів роботи щодо реалізації ключових засад Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді на уроках, консультаційних і залікових заняттях, у позакласний час за вечірньою (змінною) та заочною формами навчання у Первомайській загальноосвітній школі I-III ступенів № 1 Первомайської міської ради. Також з метою поширення ефективного педагогічного та управлінського досвіду з питань національно-патріотичного та духовного виховання учнів для директорів шкіл із вечірньою (змінною) та заочною формами навчання було проведено методичну студію за темою «Формування громадянської та національної самосвідомості особистості в поліетнічному освітньому середовищі», під час роботи котрої розкрито питання про орієнтири сучасної освіти в контексті соціалізації учня-заочника в поліетнічному освітньому середовищі та залучення таких учнів до виховної діяльності з національно-патріотичного виховання.

Презентовано практичний досвід роботи педагогічного колективу Лозівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 Лозівської міської ради з такого напрямку діяльності. У межах презентації робіт-переможців XXII обласної виставки-презентації педагогічних ідей та технологій «Формування громадянської та національної самосвідомості особистості в поліетнічному освітньому середовищі» представлено досвід роботи адміністрації та вчителів Чемужівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Зміївської районної ради Харківської області за темою «Шляхи підвищення мотивації навчання в учнів заочної школи з метою забезпечення рівного доступу до якісної загальної середньої освіти»).

Практичний досвід діяльності педагогічних колективів Чемужівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Зміївської районної ради та Первомайської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 Первомайської міської ради із учнями, які здобувають повну загальну середню освіту за заочною формою, у тому числі на базі однієї з пенітенціарних установ УДПтС України в Харківській області, знайшов своє відображення на шпальтах журналу «Історія та правознавство. Позакласна робота»[5]. Саме це періодичне видання на сьогоднішній день є якісною інформаційною платформою для поширення ефективного педагогічного досвіду

вчителів Харківської області з питань формування та розвитку національно-патріотичного та духовно-морального виховання учнівської молоді.

Новим напрямом роботи щодо формування духовно збагаченої особистості, яка усвідомлює себе патріотом України, стали тематичні семінари на замовлення методичних служб місцевих органів управління освітою для цільової групи заступників директорів із навчально-виховної роботи за темою «Сучасні тенденції в плануванні. Стратегічне планування роботи загальноосвітнього навчального закладу» (створення проєктів Концепції розвитку навчального закладу у частині національно-патріотичного виховання; підготовка підpunkту плану роботи школи (навчально-виховного комплексу або гімназії чи ліцею) на навчальний рік «Планування виховних заходів за пріоритетними напрямами»).

У справі формування в учнівської молоді, і не лише шкільного віку, духовних, моральних і національно-патріотичних засад сучасні інформаційно-комунікаційні технології відіграють провідну роль. Ураховуючи це, системними стали тематичні вебінари для цільової групи педагогів (наприклад, «Особливості роботи вчителів суспільно-гуманітарних предметів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів із

вечірньою (змінною) та заочною формами у 2015/2016 навчальному році», коли відбувається ознайомлення педагогів із новими науково-методичними та інформаційно-технологічними засадами якісного проведення уроків, консультаційних і залікових занять).

У зв'язку з відзначенням 250-річчя утворення Слобідсько-Української губернії (читай – Харківської області) вкрай актуальним є предмети варіативної складової робочого навчального плану конкретного навчального закладу системи загальної середньої освіти (наприклад, у 8-х–9-х класах предмет «Харківщинознавство»; у 5-х–8-х і 10-х–11-х класах унікальний за своїм змістом факультативний або спеціальний курс «Православна культура Слобожанщини»).

У Харківській області набуто ефективний педагогічний досвід із питань реалізації регіонального пілотного проєкту «Православна культура Слобожанщини». Така робота проводилася на виконання рішення LXI сесії V скликання Харківської обласної ради від 15 вересня 2010 року № 1835-V «Про внесення змін до регіональної Програми духовно-морального відродження і збереження історичної правди на 2010–2015 роки», затвердженої рішенням обласної ради від 17 червня 2010 року № 1709-V. Вона передбачає посилення морально-етичної складової навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних

зкладах області, запобігання розвитку бездуховності в суспільстві, виховання підростаючого покоління на гуманістичних засадах, у дусі релігійної та міжконфесійної толерантності. Так, у поточному навчальному році у 5-х–8-х класах 382-х загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності (46 % від загальної кількості) здійснюється навчання учнів предмета «Православна культура Слобожанщини». Уперше в області вдалося сформувати мережу шкіл і навчально-виховних комплексів із безперервною системою духовно-моральної освіти. Із 10.09.2015 року у 10-х класах старшої школи 283-х навчальних закладів системи загальної середньої освіти було продовжено навчання учнів цього предмета, а у 7-ми базових (опорних) школах і ліцеях Близнюківського, Валківського, Дергачівського Харківського районів, Жовтневого та Комінтернівського районів м. Харкова, що з 01.10.2010 року є учасниками обласного пілотного проекту «Православна культура Слобожанщини», цей навчальний предмет запроваджено й в 11-х класах. Його мета – виховання підростаючого покоління на засадах християнських духовних і моральних цінностей, патріотів України. Цей курс за своїм змістом базується на навчальних програмах «Етика» (5–6-ті класи), «Християнська етика» (1–11-ті класи), «Біблійна історія та християнська етика» та враховує

історичні, соціокультурні та духовно-релігійні особливості багатостолітнього розвитку Слобожанського регіону як складової частини єдиної України [6].

Саме робота з цільовими групами педагогічних працівників, які зацікавлені у ефективності роботи, мають належну умотивованість з такого напрямку педагогічної діяльності дозволяє досягти належних результатів. Так, наприклад, на замовлення методичних служб місцевих органів управління освітою проводилися майстер-класи, знову ж таки для цільової групи вчителів, за темою «Науково-методичне та інформаційно-технологічне забезпечення якісного навчання учнів 5-х–8-х і 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів на уроках (заняттях) предмета «Православна культура Слобожанщини». Такі види методичної роботи з педагогами дозволяють залучити їх до безпосереднього процесу навчання на засадах дитиноцентризму, адже вчитель виступає в ролі учня.

Змістовий компонент цього факультативного або спеціального курсу апробовано у 2011–2015 роках у 5–8-х і 10-х класах 7-ми базових (опорних) шкіл області. Апробація змістового компоненту в 11-х класах продовжується до тепер. Творчою групою педагогів загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області протягом відповідного часу апробації створено методичні

рекомендації та плани-конспекти для вчителів[7; 8; 9; 10; 11].

На сторінках згадуваного раніше науково-методичного журналу «Історія та правознавство. Позакласна робота» розміщено низку інформаційних платформ для допомоги вчителям під час підготовки до уроків або навчальних факультативних занять із цього предмета.

У зв'язку з тим, що предмет «Православна культура Слобожанщини» поєднує матеріали з історії, культури, геральдики, архітектури, музичного та образотворчого мистецтва, історії видатних родин, видатних постатей Слобідської України найбільш поширеною та методично виправданою формою роботи з педагогами стали 12-годинні навчальні семінари, що складаються з 2-х сесій, та обласний постійно діючий науково-методичний семінар. Так, у 2015 році відбувся семінар за темою «Науково-методичні та дидактичні засади формування національно-патріотичної та духовно збагаченої особистості учня на заняттях предмета духовно-морального спрямування», де було визначено пріоритетні напрями подальшого навчання учнів 5-х–10-х класів навчальних закладів області на уроках (заняттях) із цього предмета відповідно до їх особистісної освітньої траєкторії розвитку. Також, учасники цього обласного заходу отримали можливість ознайомитися з системою роботи педагогічного колективу Дворічнокутянської

загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Дергачівської районної ради (це є один із 7-ми опорних (базових) навчальних закладів, що впроваджує проект із 2010 року) з формування духовно-моральних цінностей учнів.

12 листопада 2015 року проведено черговий обласний семінар для цільової групи учителів за темою «Науково-методичні та дидактичні засади якісного навчання учнів 8-х, 10–11-х класів предмета «Православна культура Слобожанщини»», під час якого презентовано ефективний педагогічний досвід роботи «Особливості духовного та національно-патріотичного виховання учнів у спеціальній школі-інтернаті» (Комунальному закладі «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 8» Харківської обласної ради). Під час проведення семінару вперше для учасників було запропоновано метод «Edcamps» (вибір педагогами змісту та форм роботи) з таких напрямів: 8-й клас, тема: «Життя та діяльність архієпископа Харківського та Охтирського Мелетія (Михайла Івановича Леонтовича, 22.06.1836–29.02.1840) та його роль у розвитку культурно-освітнього середовища Слобожанщини»»; 10-й клас, тема: «Православні цінності в історії Слобожанщини. Реалізація в повсякденному житті православних цінностей»»; 11-й клас, тема: «Інноваційні підходи при навчанні учнів 11-х класів старшої школи предмета «Православна культура Слобожанщини»».

Актуалізація раніше набутих навичок моральності для осіб, які тимчасово позбавлені волі, та відбувають термін в установах пенітенціарної служби Управління державної пенітенціарної служби України в Харківській області. Уперше в історії навчального процесу в класах (групах) на базі установ цієї служби з 01 вересня 2015 року запроваджено навчальний предмет духовно-морального спрямування «Православна культура Слобожанщини» (Курязька виховна, Темнівська (№ 100), Первомайська (№ 117), Жовтнівська (№ 17) виправні колонії) для учнів 8-х і 10-х класів.

Таким чином, налагоджена науково-методична робота у Харківській області з цільовими групами педагогів й управлінців закладів системи загальної середньої освіти, про які йшлося вище, дозволяє суттєво впливати на підвищення мотиваційної складової щодо формування та розвитку в учнів духовних, моральних і національно-патріотичних засад і цінностей. Молодий громадянин-патріот нашої держави стане компетентною особистістю, яка буде створювати власний духовний добробут, жити в полікультурному та багаторелігійному середовищі, зберігаючи найкращі духовно-моральні традиції, звичаї та примножуючи національну культуру.

Джерела та література

1. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затверджена Указом Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 // Офіційні сайти: Адміністрація Президента України, Верховна Рада України, Міністерство освіти і науки України.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді; Заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді; Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641// Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України // <http://www.mon.gov.ua>.
3. Бех І.Д., Чорна К.І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І.Д. Бех, К.І. Чорна. – К.: Інститут проблем виховання НАПН України, 2014. – 29 с. (Електронне видання).
4. Бех І.Д., Чорна К.І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (Програмно-виховний контекст) / І.Д. Бех, К.І. Чорна. – К.: Інститут проблем виховання НАПН України, 2014. – 48 с. (Електронне видання).
5. Науково-методичний журнал «Історія та правознавство. Позакласна робота» // Видавнича група «Основа» (2014; 2015).
6. Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие церкви и образования: Тезисы Всеукраинской научно-практической конференции, 24–25

марта 2011 года. – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. – 392 с.

7. Методичні, наукові та дидактичні матеріали до навчальної програми факультативного / спеціального курсу «Православна культура Слобожанщини» для учнів 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності Харківської області. / М.В. Татаринов, Н.М. Войтенко, В.В. Воропаєва та ін.; за заг. ред. М.В. Татаринова. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2015. – 200 с.

8. Методичні рекомендації до запровадження факультативного курсу (спеціального курсу) «Православна культура Слобожанщини» у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області. – Вид. 2-ге. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. – 168 с.

9. Методичні рекомендації до навчальної програми факультативного або спеціального курсу «Православна культура Слобожанщини» для учнів 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності Харківської області. /

М.В. Татаринов, Н.М. Войтенко, В.В. Воропаєва та ін.; за заг. ред. М.В. Татаринова. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 292 с.

10. Науково-методичні та дидактичні матеріали до викладання факультативного (спеціального) курсу «Православна культура Слобожанщини» у 6-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області. / М.В. Татаринов, Н.М. Войтенко, В.В. Воропаєва та ін.; за заг. ред. М.В. Татаринова. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012. – 164 с.

11. Науково-методичні та дидактичні матеріали до навчальної програми факультативного / спеціального курсу «Православна культура Слобожанщини» для учнів 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності Харківської області / М.В. Татаринов, Н.М. Войтенко, В.В. Воропаєва та ін.; за заг. ред. М.В. Татаринова. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2015. – 244 с.

В статье впервые представлен практический опыт работы с целевыми группами учителей и администрациями общеобразовательных учебных заведений разных типов и форм Харьковской области по вопросам формирования и развития у учащихся духовных, моральных и национально-патриотических основ личности. Раскрыты формы методической работы с педагогическими работниками, презентован пилотный региональный проект «Православная культура Слобожанщины» как важная составляющая в формировании и развитии у учащихся духовных, моральных и национальных основ и ценностей.

УДК 338.48 (477)

Фомін М. В., канд. іст. наук,
директор комунального закладу
«Школа мистецтв Харківської міської
ради»,

Шевцова О. О., керівник гуртка
комунального закладу
«Школа мистецтв Харківської міської
ради».

АРХЕОЛОГІЧНИЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Один з найперспективних напрямів туризму – історико-археологічний туризм. Це можуть бути як екскурсійні відвідування пам'яток історії і археології, так і «участь» в археологічних розкопках. Розвиток історико-археологічного туризму в Україні може мати не лише комерційний успіх, але і принести істотну користь розвитку археології як науки, та збереженню культурної спадщини нашого народу.

Ключові слова: археологія, туризм, екскурсія, культурна спадщина, археологічна пам'ятка.

Постановка проблеми. Світова економічна криза, хвилі якої періодично досягають до кордонів України, спровокувала спад у туристичній сфері. Кількість вільних грошей у людей суттєво зменшилось, як наслідок, зменшилось кількість осіб, які могли б собі дозволити витрати на відпочинок. Це загальносвітовий процес.

Політичні кризи і революційні виступи в Північній Африці призвели до закриття традиційно найбільш популярних місць відпочинку – Єгипет, Туніс. Виступи на площі Таксім у Стамбулі (Туреччина) та небезпека поширення політичної кризи на курортні район загрожують

туристичному бізнесу. Відсутність політичної стабільності, страйки і виступи різко скорочують кількість бажаючих відвідати Грецію. Відсутність «зайвих» грошей на відпочинок, втрата недорогих курортів, все це привертає увагу до пошуку нових місць бюджетного відпочинку.

Серед країн, які відповідають таким умовам – Україна. Відносна невелика собівартість організації подорожей дозволяє розвивати туристичний ринок, спрямований як на мандрівників вітчизняних, так і на іноземних туристів (в першу чергу це стосується незаможної молоді, що не дуже цікавиться комфортом). Для гостей з далекого зарубіжжя – Україна це країна

повна непізнаного, екзотичного, та навіть екстремального.

Одним з найбільш цікавих явищ стає археологічний туризм. Причин тому багато. По перше, це дуже романтичний відпочинок, по друге – досить екстремальний, по третє – не потребує великих коштів на розвиток. Більш того археологічний туризм дозволяє підтримувати історичну науку та дослідницькі центри.

Аналіз останніх досліджень. Актуальність цієї проблеми ілюструється увагою з боку наукового суспільства. Сьогодні теза про науку заради наук відходить на другий план. Серед дослідників все більш постає питання пошуку шляхів фінансування дослідницьких робіт. Це наглядно ілюструється питаннями які все частіше ставляться на археологічних симпозіумах. Так, лише за останні роки питання необхідності залучання не бюджетних коштів піде малося багаторазове. Відповідні секції працюють на багатьох історичних та археологічних форумах. Про актуальність розвитку археологічного туризму підкреслюють виступи представників державних органів на наукових форумах археологів [1; 6] проведення круглих столів та спеціалізованих секцій, та навіть створення окремої посади – Заступник директора з інвестицій [2].

На жаль, спеціальних досліджень на цю тему не існує, не дивлячись на те, що археологічний туризм має величезні перспективи розвитку, процвітає за кордоном та не тільки у Європі, та вже є деякий досвід організації та проведення таких заходів на території колишнього СРСР та в Україні.

Невирішеними залишаються такі аспекти, як: методична основа археологічного туризму, його місце і роль серед інших туристичних напрямів, розвиток археологічного туризму як частини туристичного бізнесу, зв'язок археологічного туризму з вихованням і викладанням.

Мета цієї роботи – дослідження археологічного туризму як перспективного напрямку розвитку туристичного бізнесу. У зв'язку з обраною метою виникає ряд завдань:

визначити поняття археологічного туризму;

уточнити роль волонтерських організацій в цьому різновиді бізнесу;

дослідити місце археологічного туризму у збереженні культурної спадщини;

з'ясувати виховне значення археологічного туризму.

Виклад основного матеріалу. Системна криза вимагає і системного рішення. Теза «порятунок потопаючих – справа рук самих потопаючих» став особливо актуальний у зв'язку з

чим. Важливою підмогою в фінансуванні як охоронної, так і наукової діяльності може стати історико-пізнавальний туризм. Про це піднімалося питання неодноразово [6, с. 104-105].

Практика залучання школярів, студентів та молоді до знайомства, дослідження та збереження культурної спадщини має величезне значення у патріотичному вихованні майбутніх українських державотворців. Для формування розуміння своєї рідної історії, культури, для формування любові до власної Вітчизни важливо знати, розуміти, відчувати все це серцем. Для цього важно бути причасним до власної культурної спадщини. Екскурсії та знайомство з історичними пам'ятками, участь у суботниках по прибиранню території цих пам'яток, а в ідеальному випадку посилення участі у реставраційних чи реконструкційних роботах, причетність до дослідження – все це робить людину не тільки спостерігачем а її учасником, співвласником, наслідком тої культурно-історичної спадщини що дійшла до сьогодні.

Фактично можливо констатувати що археологічний туризм надає можливість підвищити рівень фінансування дослідницьких та реконструкційно – реставраційних робіт, та має значну педагогічну функцію. Залучення до різних форм археологічного туризму дозволяє впливати на формування

патріотичного та цілісно культурного виховання молоді.

Об'єкти для розвитку археологічного туризму повинні володіти декількома якостями. По-перше, це доступність в плані комунікацій для вітчизняних і зарубіжних туристів. По-друге, наявність побутових умов, різних варіантів розміщення і харчування туристів. У третіх, наявність додаткових туристських послуг, можливих варіантів розваг у «поза робочий час».

Виникає питання: хто може стати «археологом-туристом»? Як демонструє світова практика, зазвичай волонтери їдуть із США і Канади, але в Біблійному археологічному суспільстві все частіше з'являються заявки від мешканців Південної Америки і Європи. За словами Кетлін Міллер, співробітника Біблійного товариства по роботі з волонтерами, для більшості втілення мрії про археологію, не реалізовану в дитинстві, або просто романтика пошуку скарбів. «Ніяке кіно, включаючи "Індіану Джонса", не підготує до такого. Втоплена, в подряпинах і вічно в пилу, я періодично ловила себе на думці: ось я сиджу тут з лопаткою в руці, розчищаю якусь стіну і при цьому впевнена, що це кращий відпустку в моєму житті», пише у своєму польовому щоденнику на сайті findadig.com американка Робін Ле Бланк, що брала участь у розкопках на півночі Ізраїлю [7].

Зазвичай розкопки не супроводжуються романтикою польового життя. Волонтерів розміщують в хороших готелях, для них влаштовують розважальні екскурсії та наукові лекції. В Ізраїлі, Греції, Італії та Іспанії розкопки часто йдуть недалеко від узбережжя.

Вартість участі в археологічній експедиції починається від \$70 в тиждень і доходить до \$2000 за «тур», при цьому ціна залежить в основному від рівня комфорту. За \$70 можна розкопувати пам'ятники доколониального періоду в Руанді з професорами Лондонського університетського коледжу і жити в загальному котеджі з археологами («електрогенератор вимикається о 22.00» попереджає сайт експедиції). Можна відправитися досліджувати стародавню культуру Уарі в Перу, при цьому у вартість включено «все розмаїття місцевої кухні в ресторані готелю» [5, с. 25].

Як правило, туристами стають люди до 35 – 40 років, часто це менеджери або інші «офісні» працівники, які люблять проводити свій час активно, в нашій країні, нерідко це студенти неісторичних спеціалізації, які не проти відчутти себе археологом, дослідником минулого, але не готові присвятити цьому все життя

Ще на початку 80-х років ХХ ст. кінематограф створив образ героя-археолога, шукача пригод Індіана Джонса. Загадки археології породжують десятки сюжетів для фільмів, коміксів, фантастичних

оповідань які, пропагують археологічні подорожі, як можливість долучитися до «справжніх» пригод. Досить нагадати лише деякі з кінострічок: «Джек Хантер», «Лара Крофт», «Останній тамплієр», «Мумія» та багато інших. Подібні фільми фактично рекламують цей напрям туризму.

Один з організаторів і натхненників археологічної експедиції Балці Бермана (м. Севастополь) М. Гуляєв (керівник групи волонтерів) створив громадський рух «Проект археологія» з метою популяризації «археологічного способу життя» та залучення волонтерів до археології [7].

Чи потрібна для участі в подібних експедиціях яка або особлива підготовка: фізична або, приміром, володіння якимись особливими знаннями про історію і т. д.. Відповідь проста – ні.

Хто ж може стати археологічним туристом? Здійснити таку подорож може практично кожна людина, що володіє нормальним здоров'ям і готовий тиждень або більше жити в наметі. У нагороду такий добровільний помічник археологів отримує воістину незабутні враження від дотику до таємниць старовини. Крім того, додому можна привезти і цілком матеріальні артефакти, з числа тих, що не здаються в музей через відсутність їх історичної цінності, але наділені колосальною цінністю для того, хто його

самостійно знайшов і власноруч відкопав.

Мінімальний термін перебування в археологічній експедиції як правило становить один тиждень. Добровільний помічник повинен бути готовий до щоденного важкої праці, деколи під розпеченим сонцем, і спартанських умов життя. У будь-якому випадку, всі незручності повністю відшкодовуються найцікавішим спілкуванням, бурєю емоцій від знахідок, довгої пам'яттю про експедицію завдяки фотографіям і привезеним з подорожі раритетам, з числа тих що не включають до музейної колекції.

Можна запропонувати дві моделі археологічного табору: стаціонарний та наметовий. Розміщення в літніх будинках (деякі археологічні бази мають такі будинки, вони також теоретично можуть бути орендовані під проект) – до 50 грн/добу. Харчування (див. додаток 2) – 25 грн/добу. Таким чином самий простий варіант собівартості перебування у археологічному таборі може бути близько 75 грн/добу. Якщо йдеться про наметовий то собівартість – 25 грн/доба. Але, для підвищення привабливості туру, та розвитку експедиції необхідно формувати пакетний тур. Наприклад такий пакет може враховувати екскурсії, лекції, культурну програму.

Якщо для розрахунку взяти загін в 10 осіб, тривалість туру 10 днів. На кожний загін призначається «науковий

консультант» (з.п. 200 грн/добу). Після роботи «консультант» проводить заняття з археології. Програма може включати 2 екскурсії (100 грн/особи за кожну (див. додаток 1)).

Фактична собівартість складатиме 650 грн з особи (10 діб * 10 осіб * 25 грн/добу: харчування + 10 діб*200 грн/добу з.п. наукового консультанта) / 10 осіб = 450 грн. враховуючи 2 екскурсії по 100 грн за кожну – 650 грн собівартість туру.)

У якості наукового консультанта може виступати аспірант чи молодий науковець. Якщо проживання у будинку на археологічній базі, чи орендованому – собівартість сягатиме 1150 грн.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Археологічний туризм на сьогодні дуже перспективний напрям розвитку пізнавального, активного відпочинку. Він може бути умовно поділений на декілька напрямків:

Археологічні екскурсії,

Археологічні тури,

Археологічні експедиції.

Саме останній тип найбільш перспективний для реалізації як своєрідний екзотичний, екстремальний відпочинок. При відносно невеликій собівартості ціна на археологічні експедиційні тури може сягати у 2 – 3 рази вище.

Крім комерційного значення, археологічні туристичні заходи дозволяють залучати кошти та робочу силу для підтримки наукових дослідницьких програм, а також реставрації, реконструкції пам'яток культури, історії, археології, спадщини нашого народу.

Археологічний туризм має також велике педагогічне та виховальне значення, формуючи дбайливе відношення до пам'яток минулого нашої Вітчизни. Вивчення педагогічних аспектів археологічного туризму видається цікавим і перспективним завданням майбутнього.

Джерела та література:

1. Генуэзцы в Крыму. Исторический путеводитель. – К.: Антиква, 2009. – 232 с.
2. Иванов А. В. Крепости и замки Южного берега Крыма. Мир крымского средневековья / А. В. Иванов. – Севастополь: Библекс, 2008. – 288 с.
3. Андреев А. Р. История Крыма / А. Р. Андреев. – М.: Индрик, 2002. – 256 с.
4. Ольховский В. С. Крымская Скифия / В. С. Ольховский, И. Н. Храпунов. — Симферополь, 1990. – 128 с.
5. Спицын Ю. П. Археологическое наследие региона – составляющая часть историко – культурного ресурса развития туризма / Ю. П. Спицын // Историко – культурное наследие Причерноморья: изучение и использование в образовании и туризме: Тезисы докладов. Сер.: История, археология. Ялта: РИО КГУ, 2011. – С. 104–105.
6. Могаричев Ю. М. Крым. «Пещерные города» / Ю. М. Могаричев. – К.: Наукова думка, 2010. – 280 с.
7. Храпунов И. Н. Древняя история Крыма / И. Н. Храпунов. – Симферополь: Сонат. – 2003. – 190 с.

Одно из перспективных направлений туризма – историко - археологический туризм. Под данным видом отдыха можно понимать как экскурсионное посещение памятников истории и археологии, так и «участие» в археологических раскопках подготовленных групп. Развитие историко – археологического туризма в Украине может иметь не только коммерческий успех, но и принести существенную пользу развитию археологии как науки и сохранению культурного наследия нашего народа.

Ключевые слова: археология, туризм, экскурсия, культурное наследие, археологический памятник.

One is perspective directions of tourism is historic-archeological tourism. Under this form of sports we may understand sightseeing seen of historical and archeological monuments and participate in archeological excavations of trained

groups. Development of historical-archeological tourism in Ukraine may have not only commercial success but also bring significant use for the development of archeology as a science and save cultural heritage of our nation.

Keywords: *archaeology, tourism, excursion, cultural legacy, archaeological monument.*

Яковенко Г.Г., канд. істор. наук, доцент кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОФЕСІОГРАМА ЕКСКУРСОВОДА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

У статті висвітлюється актуальність надання майбутнім учителям історії основ екскурсійної справи. Друга професія допоможе їм на високому рівні виконувати завдання національно-патріотичного виховання та зацікавити учнів у вивченні історії.

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти вимагає від учителя енциклопедичних знань і комплексних умінь. Серед усіх викладачів різних предметів в загальноосвітніх школах найбільше це стосується учителя історії, бо виконання його функцій за умови гармонійного їх поєднання, дозволяють вирішити багато завдань навчально-виховного процесу.

Професійна підготовка майбутнього вчителя історії вимагає від нього додаткового оволодіння навичками проведення навчальних екскурсій. Іншими словами, випускник історичного факультету має отримати другу професію. Наявність цих вмінь

дозволяє молодому педагогу фахово займатись краєзнавчою роботою. Екскурсійна діяльність вимагає ґрунтовних знань історії, і не тільки рідного краю. Можна стверджувати, що підготовка й проведення екскурсій корисні для учителя тим, що в його пам'яті завжди «активований» фактичний матеріал, що допоможе зацікавити учнів у вивченні історії. Це значить, що діти зрозуміють, що історія – це частина їх повсякдення, життя їх самих, родини, Батьківщини.

Екскурсійна діяльність є особливо актуальною у контексті виконання завдань національно-патріотичного виховання. За участі учнів у краєзнавчій роботі відбувається громадянське,

патріотичне, моральне, естетичне, трудове виховання.

Отже, уміння організувати та провести екскурсію для вчителя історії є однією з функцій викладання предмету, де краєзнавство посідає чільне місце. Екскурсія виступає як практичний вимір краєзнавства.

Мета статті – показати шляхи формування професійних умінь екскурсовода у системі професійної підготовки учителя історії.

Виклад основного матеріалу. Виховний сегмент у навчанні історії найбільш повно реалізується через екскурсію. За допомогою екскурсійного методу ефективно засвоюється краєзнавчий матеріал, який представлений у музеях та місцевих історичних пам'ятках. Звичайно, можна звернутися до туристичної агенції та не знати жодного клопоту. Але не всі учні матеріально спроможні взяти участь у цьому важливому виховному заході. Мінімізувати витрати на подорож, а значить, залучити більше учнів до цікавого світу історичних фактів, допоможуть професійні вміння учителя історії самотужки підготувати та провести екскурсію.

Початкові знання з екскурсійної справи студенти можуть одержати при вивченні предметів, що складають базову професійну підготовку студента-історика. Система підготовки передбачає набуття знань з педагогіки й психології, історії України, краєзнавства та багатьох

інших дисциплін, що складають теоретичну основу учителя історії. Особливе місце серед базових предметів обіймає курс «Основи педагогічної майстерності». Вивчення курсу «Краєзнавство» має теоретичний характер, його прикладне значення втілюється через екскурсію.

При вивченні уже названих дисциплін потрібно акцентувати увагу на професійній підготовці екскурсовода. Звичайно, наявність окремого спецкурсу та відповідних практичних занять найкраще вирішать ці завдання. Але є й інші шляхи, що не вимагають додаткового навантаження. Визначаючи змістовне наповнення дисциплін, тематично пов'язаних з краєзнавством та історією рідного краю, можна запропонувати студентам матеріал, що ознайомить їх із загальними відомостями професії екскурсовода. Вивчаючи курси й теми, так чи інакше пов'язані з речовими джерелами, можна зосередити увагу студентів на вмінні розповідати та показувати історичні пам'ятки. Наприклад, вивчаючи тему «Наочний метод у вивченні історії» у курсі «Методика навчання історії» є слушна нагода відпрацювати прийоми показу історичних об'єктів.

При проходженні студентами педагогічної практики бажано звернути їх увагу на необхідність широкого використання на уроках історії прийому віртуальних екскурсій. За допомогою ілюстрацій та описів, що містяться

в підручнику та презентацій можна побувати у різних місцях і епохах. Уміння вчителя провести екскурсію і захоплююче розповісти про історичні пам'ятки зацікавить учнів у вивченні історії. Насамкінець, можна запропонувати студентам самостійно ознайомитися з методикою підготовки та проведення екскурсії. Для цього потрібно надати список спеціальної літератури. У потрібний час ці матеріали стануть у нагоді.

Отже, передумови для екскурсійної діяльності формуються протягом вивчення дисциплін, що передбачені програмою підготовки учителів. Завдання викладачів вищої школи полягає у посиленні мотивації студентів щодо оволодіння професійними навичками екскурсовода.

Організація і методика проведення екскурсій виступає методом навчання та формою проведення занять. Екскурсійна робота з історії полягає у проведенні різних типів екскурсій, серед яких провідне місце посідають краєзнавчо-історичні – у навчальному процесі, музейні – у позакласній роботі. Екскурсії можуть застосовуватися при проведенні різних типів уроків вивчення нового матеріалу, повторювально-узагальнюючих, вступних, а також на різних етапах уроку. Під час екскурсії реалізуються дидактичні принципи зв'язку з життям, політехнічного навчання, наочності. Програмою

передбачено проведення екскурсій у кожному класі.

Екскурсійний метод дозволяє оптимально реалізувати виховний потенціал у навчальному процесі. Інформаційне наповнення змісту екскурсії та відповідні логічні акценти сприяють створенню позитивного емоційного стану, за якого усвідомлено сприймається та засвоюється інформація. Комплекс прийомів словесного і наочного методів посилює емоційне сприйняття та стійке засвоєння учнями історичної інформації. Отже, вміння екскурсовода має бути невід'ємною складовою професійних умінь учителя історії. Знання основних компонентів педагогічного такту (повага особистісних якостей екскурсантів, повага до їх психологічного стану, довіра, впевненість у їх пізнавальних можливостях) та уміння виявити його у своїй діяльності.

Високий науковий рівень змісту екскурсії, висвітлення в ній конкретних фактів визначає пізнавальну цінність екскурсії, посилюючи її виховний вплив. Слід мати на увазі, що методика проведення екскурсії, спираючись на загально наукові, педагогічні, та психологічні принципи, не копіює методику навчання в школі. Екскурсія, на відміну від лекції, має дві основні складові частини – показ і розповідь, які взаємообумовлені та переплітаються. Співвідношення показу й розповіді в екскурсії залежить від теми, характеру

об'єктів, майстерності екскурсовода. Майбутній екскурсовод має відпрацювати вміння проводити екскурсію в різних умовах - наближення, віддалення, руху.

Основу професійних вмінь екскурсовода складають прийоми попереднього огляду, панорамного показу, зорової реконструкції, локалізації подій, абстрагування, зорового порівняння, інтеграції – від окремого до загального.

Підготовка до екскурсії складається з двох етапів: підготовка нової теми й підготовка екскурсовода-початківця до проведення вже готової екскурсії. Підготовка нової екскурсії базується на попередньому вивченні екскурсійних можливостей регіону.

У літературі, що присвячена основам екскурсійної справи, подається наступна послідовність підготовки нової теми:

Визначення мети й теми.

Вивчення накопичених матеріалів з теми та складання тексту екскурсії. Робота з літературою починається зі складання бібліографії, що дозволить повніше ознайомитися з літературними джерелами у відповідності до конкретної мети й теми екскурсії. Для написання тексту екскурсії використовується спеціальна, наукова, художня література, довідкова та красназнавча література.

Виявлення й конкретне вивчення екскурсійних об'єктів полягає у визначенні екскурсійних можливостей експозицій музеїв і виставок, історичних та художніх пам'яток та пам'ятних місць, творів архітектури й містобудування (житлових й громадських будинків, культових споруд), вулиць, пам'ятників. При виборі екскурсійних об'єктів необхідно враховувати силу зорового впливу на екскурсантів, взаємне розміщення й віддаленість об'єктів, наявність зручних шляхів сполучення.

Складання маршруту екскурсії. Маршрут будується за такими принципами: хронологічним, тематичним та комплексним. Маршрут складається у відповідності до загальної композиції, що забезпечує цілісність і логічну послідовність викладення матеріалу. Він має бути компактним. Максимальний переїзд до об'єкту по місту не повинен перевищувати 15-20 хвилин. Основна вимога – відсутність повторних проїздів по одній магістралі або площі. При складанні маршруту враховується естетична цінність забудови й ландшафту, розміщених на шляху пересування.

Об'їзд або обхід маршруту екскурсії проводиться з метою ознайомлення зі шляхом пересування, вивчення й уточнення екскурсійних об'єктів, визначення місць зупинок, під'їздів до них, вибору точок екскурсійного показу, хронометрування часу переїзду

(переходу) від одного об'єкту до іншого, для розрахунку часу проведення екскурсії.

Об'їзд маршруту надає можливість завершити роботу над текстом екскурсії, який повинен найповніше відображати реальну екскурсію. Робота над текстом дозволяє екскурсоводу ретельно обдумати матеріал для розповіді, спланувати логічний хід викладу матеріалу для розповіді, відібрати найголовніше, визначити логічний хід викладу матеріалу, уточнити та узагальнити його, сформулювати висновки та логічні переходи від однієї підтеми до іншої. Звичайний обсяг тексту для автобусної екскурсії розрахованої на три години – 40-50 стор., і 25-30 – для пішохідної. В основі побудови екскурсії – логічний план, який відповідає загальній композиції екскурсії.

Складання портфеля екскурсовода

Складання карток екскурсійних об'єктів

Складання методичної розробки

Рецензування тексту й методичної розробки

Наступний крок у діяльності майбутнього екскурсовода – проведення пробної екскурсії та її затвердження. Зміст екскурсії складається з окремих взаємопов'язаних підтем, що підпорядковані основній темі й розкриваються протягом екскурсії. Назва теми, що має бути яскравою

й промовистою, конкретизує її, розкриває зміст.

Висновки. Отже, набуття студентами професійних умінь екскурсовода не тільки озброює їх додатковою професією, а також допоможе оптимально вирішити навчально-виховні завдання з історії.

Джерела та література:

1. Александров Ю. Н. Некоторые советы экскурсоводам (Методика подготовки и проведения экскурсий на архитектурно-градостроительные темы /Ю.Н. Александров. – М., 1971.
2. Бакулин В. М. Методические аспекты экскурсионной деятельности /В. М Бакулин //Преподавание истории в школе.– 2002. – №10. – С.69-73.
3. Гецевич Н. А. Основы экскурсоведения /Н. А. Гецевич. – Минск, 1998. – 159 с.
4. Дьякова Р. А., Емельянов Б. В., Пасечный П. С. Основы экскурсоведения / Р. А. Дьякова, Б. В. Емельянов, П. С. Пасечный. – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.
5. Дьякова Р. А. История экскурсионного дела в СССР/Р. А. Дьякова –М.: ЦРИБ Турист, 1981.
6. Емельянов Б. В. Профессиональное мастерство экскурсовода: Учебное пособие /Б. В. Емельянов.– М.:ЦРИБ «Турист», 1986.– 80 с.

7. Емельянов Б. В. Экскурсоведение: Учебник. 4-е изд./Б. В. Емельянов. М.: Советский спорт, 2003. – 216 с.
8. Менеджмент туризма. Туризм как вид деятельности: Учебник. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 288 с.
9. Омельченко Б. Ф. Экскурсионное общение: Познание Воспитание. Отдых /Б. Ф. Омельченко. – М.: Наука, 1991. – 120 с.
10. Опорний конспект лекцій з дисциплін «Екскурсоведство» «Організація екскурсійних послуг» (для студентів спеціальності 7.050201 – «Менеджмент готельного курортного і туристського сервісу» і 6.050400 – «Туризм») / ХНАМГ, Уклад.: М.М. Поколотна. – Х.: ХНАМГ, 2007. – 80 с
11. Остапец А. А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе / Остапец А. А. – М. – Педагогика, 1985. – 104 с.
12. Родин А. Ф., Соколовский Ю. Е. Экскурсионная работа по истории / А.Ф. Родин, Ю.С. Соколовский. – М.: Просвещение, 1974. – 136 с.
13. Седова Н. А. Культурно-просветительный туризм: Учебное пособие/Н.А. Седова. – М.: Советский спорт, 2003. – 96 с.
14. Сичинава В.А. Экскурсионная работа. Пособие для учителей (Из опыта работы). – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
15. Туристско-краеведческие кружки в школе: Метод. указания для руководителей/ Под. ред. В. В. Титова. – М.: Просвещение, 1988. – 158 с.

. В статье освещается актуальность предоставления будущим учителям истории основ экскурсионного дела. Вторая профессия поможет им на высоком уровне выполнять задания национально-патриотического воспитания и заинтересовать учеников в изучении истории.

Actuality of grant to the future teachers of history of bases of excursion business is illuminated in the article. The second profession will help them at high level to execute the task of national and patriotic education and interest students in the study of history.

ЗМІСТ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА

БАРМАС О.В. Університетська кафедра в школі як форма взаємодії вищого та загальноосвітнього навчального закладу.....	3
БУДЗАР М.М. До проблеми методологічного забезпечення дисциплін історико-культурологічного циклу у вищій школі.....	6
ВОЛКОВА К.В. Використання філателістичного матеріалу як наочності на уроках історії.....	14
ГУЗИК Н. В. Розвиток задатків ведучого природного таланту учнів в контексті комбінованої системи М. П. Гузика.....	24
ДОЦЕНКО Л.Л. Методика вивчення контрверсійних питань історії в школі...	40
ДУЛОВ А.Н., ЮРЧАК Д.В. Эволюция концептуальных подходов в учебных пособиях по истории Беларуси для средней школы в период независимости (на примере темы о событиях войны 1812 года).....	51
ЄРМАКОВА І.П. Підготовка майбутнього вчителя історії до формування соціальних компетенцій учнів.....	59
ЗАДОРЖНА Л.В. Реалізація альтернативно - проблемного підходу в історичній освіті засобами інноваційного навчання	64

МАКЄЄВ С.П., ГНУТОВА О.О. Роль університетської кафедри у формуванні соціальної компетентності учнів при вивченні історії України у загальноосвітньому навчальному закладі.....	75
МАНЬКІВСЬКА Т.О. Викладання предметів українознавства у школах Харківської губернії в 1917–1918 рр.....	82
МАХАРІНА Л.М. Багатоперспективний підхід у викладанні історії.....	90
НІКОРА А.О. Професійно-педагогічна компетентність	96
ПЕТРУХІН С.В. Практичне використання інтелект – карт на уроках історії у 8 класі.....	100
СКИРДА І.М., НАСОНОВА О.С. Методичне та дидактичне забезпечення навчального курсу «Історія України».....	107
СНОПКОВА Е.И. Развитие методологической культуры педагога в процессе функционирования университетской кафедры в школе.....	114
СТАРЄВА А.М. Формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства змістом університетських дисциплін та її складові.....	122
JAŚEK SZYMALA. Восстание Хмельницкого в выбранных польских учебниках истории для лицеев от 1989 года (powstaniechmielnickiegowwybranychpolskichpodręcznikachdoliceówpo 1989 roku).....	127

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА

ДУХ Л.І. Науково-методичні підходи до формування правосвідомості учнівської молоді.....	133
ЖИДКОВА Н.М. Набуття досвіду предметної діяльності в десятикласників у процесі навчання правознавства засобами міжпредметних зв'язків	138
ПЛАХТЄЄВА В.І. Педагогічні умови формування правової культури учнів...	152

РЯБОВОЛ Л.Т. Проблемне навчання правознавства: поняття та способи реалізації.....	157
---	-----

ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ, ПРАВА ТА СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

БЕЗНОСКО О.В. Застосування біографічного методу в краєзнавчій дослідницькій діяльності старшокласників (з досвіду роботи).....	168
--	-----

БЕРЕЖНА С.В. Шляхи та форми патріотичного виховання молоді на історичному факультеті ХНПУ імені Г.С. Сковороди.....	171
---	-----

БЕССОНОВА Н.К. Формування патріотизму та толерантності учнів на уроках історії в умовах багатокультурного та полірелігійного середовища України.....	176
--	-----

БОРИСЕНКО О.А., GERMANOVСЬКА Т.Ю. Національно-патріотичне виховання на уроках історії України та правознавства.....	179
---	-----

ГАРМАЙ Н.В. Патріотичне виховання молоді як пріоритетний напрямок діяльності системи освіти.....	187
--	-----

ЛУЦЕНКО М.В. Толерантність як ціннісна складова історичної освіти на прикладі діяльності дебатного клубу «Толерант»	190
---	-----

ТАТАРИНОВ М.В. Особливості формування та виховання національно-патріотичної та духовно збагаченої особистості учня на уроках предметів духовно-морального спрямування та в позаурочний час: із досвіду загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області.....	193
--	-----

ФОМІН М.В., ШЕВЦОВА О.О. Археологічний туризм в Україні: перспективи розвитку.....	201
--	-----

ЯКОВЕНКО Г.Г. Професіограма екскурсовода в системі професійних компетентностей майбутнього учителя історії.....	207
---	-----

Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін» / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Харків, 2015. – 220 с.

Упорядник – Г.Г. Яковенко

ЗА РЕДАКЦІЄЮ АВТОРІВ