

Міністерство освіти і науки України

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

УСТАНОВА АДУКАЦЫИ «ВІЦЕБСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСИТЕТ
ІМЯ П. М. МАШЭРАВА» ГІСТАРЫЧНЫ ФАКУЛЬТЭТ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ,
ПРАВОВИЗНАВСТВА ТА СУСПІЛЬСТВОВИЗНАВЧИХ
ДИСЦИПЛІН**

Випуск 12

Рецензенти:

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;

Рябовол Л. Т., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Рябченко О. Л., доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

*Затверджено редакційно-видавничою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
протокол № _____ від _____ 2020 р.*

Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін»
/ [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Х., 2020. – 138 с.

*Аркушина Ю. В., студентка першого року
навчання ОР магістр факультету
історії та права*

*Науковий керівник: Рябовол Л. Т.
доктор педагогічних наук, професор,
Центральноукраїнський держаний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК МЕТА ПРАВОВОЇ ОСВІТИ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Правова освіта, як зазначено у Національній програмі правової освіти населення (далі – Програма) [7], має на меті формування високого рівня правової культури та правосвідомості особи, її ціннісних орієнтирів та активної позиції як члена громадянського суспільства. Основними завданнями правової освіти, виходячи з положень Програми, передусім, є підвищення рівня правової культури як окремих громадян, так і суспільства в цілому, утвердження гуманістичних правових ідей, високих моральних засад у суспільному житті, формування у громадян поваги до права, загальнолюдських та національних правових цінностей, а також подолання правового нігілізму. Зміст правової освіти визначається потребою суспільства у вихованні правосвідомого громадянина. Незважаючи на те, що названий вище документ було прийнято у 2001 році, його положення актуальні й сьогодні, а мета і завдання правової освіти широких верств населення залишаються виконаними не в повному обсязі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика, окреслена темою статті, притягує науковий інтерес вітчизняних фахівців з юриспруденції, педагогіки та психології. Її вивчали Ю. Калиновський, С. Максимов, П. Рабінович, О. Скакун, І. Яковюк та ін.

Формулювання цілей статті. Визначити поняття, риси, структуру та рівні правової свідомості і правової культури

особистості, досягнення високого рівня розвитку яких, є метою правової освіти населення України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В юридичній науковій літературі запропоновано різні визначення категорії «правосвідомість». Наведемо деякі з них:

- правосвідомість – це сукупність оціночних думок та настанов, що визначають ставлення суб'єктів соціальних відносин до права й чинного законодавства, а також практика його застосування, правових або неправових звичаїв, ціннісних орієнтацій, що регулюють людську поведінку в юридичних ситуаціях, що виникають в тій чи іншій сфері суспільної діяльності [11, с. 514];

- правосвідомість – це сукупність поглядів, ідей, теорій, уявлень, почуттів людей щодо права, діючого чи бажаного (Ю. Калиновський) [1, с. 593];

- правосвідомість – це сукупність поглядів, ідей, які відображають ставлення окремих людей, соціальних груп до права, законності, їхнє уявлення про те, що є правомірним чи неправомірним [12, с. 220];

- правосвідомість – це система понять, поглядів, уявлень і почуттів з приводу чинного або бажаного юридичного права, а також діяльності, пов'язаної з правом; свідомість осіб, які входять до складу відповідних органів держави, тобто погляди, уявлення цих людей щодо цілей, змісту і форми правил поведінки, встановлених державою (П. Рабінович) [8, с. 79-80].

Аналіз викладених та інших визначень дозволяє зробити висновок, що загальноприйнятого визначення не існує, разом з тим, всі наявні визначення не відрізняються принципово одне від іншого. Л. Рябовол узагальнила підходи представників різних наук до визначення поняття правової свідомості і встановила:

- в юриспруденції (А. Колодій, В. Копейчиков, А. Олійник, О. Скакун, Н. Пархоменко та ін.) правосвідомість розуміють як систему поглядів, ідей, принципів, теорій, концепцій (правова ідеологія) та правових почуттів, емоцій, оцінок, уявлень і настанов (правова психологія), що ґрунтуються на правових знаннях і виражають ставлення індивіда до чинного, минулого і бажаного права, а також до діяльності, пов'язаної з ним;

- у педагогіці (В. Безбородий, М. Городиський, Д. Грубіч, І. Запорожан, Л. Макар, М. Подберезський, І. Романова, Н. Ткачова та ін.) правосвідомість визначають як інтелектуально-розумове утворення особистості, в якому втілюються її вміння мислити правовими категоріями та зіставляти їх з реальним досвідом правової поведінки і правових відносин, що встановлюються між людьми, давати правову оцінку ситуаціям, поведінці, діям правового і протиправного характеру [9, с. 195].

І. Яковюк вказує на такі риси правової свідомості:

- вона є різновидом суспільної свідомості поряд з іншими її формами – філософською, релігійною, моральною, політичною, естетичною;

- її носіями є різні суб'єкти – особи, громадські об'єднання, органи державної влади та їх посадові особи, юристи, суспільство в цілому;

- її об'єктом є різні правові явища та процеси; може вона містити у собі й оцінювання права минулого або формування уявлення про право бажане, майбутнє;

- відображає правову дійсність, що склалася за конкретно-історичних умов у тій чи іншій країні, впливає на функціонування і напрями розвитку правової системи;

- є одним з найважливіших чинників розвитку праворозуміння;

- може розглядатися як своєрідний засіб саморегуляції поведінки (діяльності) людей [10, с. 147-148].

Правова свідомість здійснює суттєвий вплив на організацію суспільного життя. М. Кельмані О. Мурашин розглядають її як таку, що введена в механізм правового регулювання і є одним із засобів впливу на суспільні відносини [3, с. 354-355]. Відповідний вплив, за І. Яковюк, здійснюється через такі функції правосвідомості, як: пізнавальна (накопичення знань про право і практику його реалізації, осмислення різних правових явищ і процесів, усієї правової дійсності); оцінна (формування ставлення до юридично значущої поведінки, юридичних фактів, права в цілому на основі власного досвіду і культурних зразків); регулятивна (здійснюється через систему мотивів, ціннісних орієнтацій, правових настанов, що визначають поведінку людей) [10, с. 149].

Вчені констатують, що правосвідомість виникає не сама по собі, а як результат правової соціалізації особи, тобто 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 та його правовій активності.

Як акцентує Л. Рябовол, правова свідомість не зводиться до сукупності правових знань, засвоєних індивідом. Такі знання утворюють лише потенційний предметний зміст правосвідомості, мають бути сприйняті емоційно й набути особистісного сенсу, то ж, крім правових знань, її структурою охоплюються ще цінності, установки, переконання особистості щодо регулювання суспільних відносин правом [9, с. 195].

У науці усталеною є думка, що правосвідомість – багатоаспектне явище, яке складається з таких компонентів, як: раціональний (погляди, уявлення, ідеї про право); психологічний (почуття, емоції, що спричинені правом і виражають певне ставлення до чинного або бажаного права); поведінковий (настанова на певну поведінку в правовій сфері, готовність діяти певним чином – відповідно до або проти права).

І. Омельчук вказує, що в рамках правосвідомості науковці виокремлюють два компоненти:

- правову ідеологію – уявлення, погляди, переконання, теорії, концепції про правову дійсність; створюється фахівцями та засвоюється суспільством у процесі правового виховання, під час одержання юридичної освіти, вивчення юридичної літератури та нормативних актів;

- правову психологію – оцінка, почуття, емоції, настрої людей щодо правової дійсності; емоційне сприйняття правових норм, знання про правові явища.

Слід зазначити, що єдиної наукової позиції щодо кількості компонентів правосвідомості не сформовано, до прикладу: А. Долгов виокремив такі структурні елементи – знання про право, уявлення про право, ставлення до права, вимоги до права, ставлення до виконання правових приписів; С. Батова – знання права, ставлення до права, поведінкова настанова; В. Щегорцев – пізнавальний, вольовий, оціночний компоненти; К. Івлєв – пізнавальний, чуттєво-емоційний, поведінковий; В. Сапун – раціонально-ідеологічний, соціально-психологічний, поведінковий [4, с. 37].

Фахівці виокремлюють також рівні правосвідомості. Досліджуючи філософсько-правовий вимір впливу моралі на правосвідомість особи, З. Петрович вказує на такі три рівні правосвідомості:

- юридичний, який позначається знанням про право та свідомим його засвоєнням, розглядається як мінімальний рівень правосвідомості, без якого не може існувати ні громадянське суспільство, ні правова держава;

- соціокультурний, який сягає за юридичні межі розуміння права, розглядає його у широкому соціокультурному та історичному контекстах, з цих позицій право сприймається як феномен культури, а культура – як свідоме засвоєння й виконання правових норм;

- філософський, що свідчить про метафізичний вимір права, має на увазі «чисте в праві» (за І. Кантом) як буття розуму, що відкриває перспективу не лише наукового осмислення, але й філософського – виявлення смислу та призначення права [5, с. 500].

У результаті структурно-функціонального аналізу правосвідомості Г. Клі-

мова виокремила такі три рівні й відповідні типи правосвідомості, як:

- повсякденний рівень / повсякденна правосвідомість як відображення людьми правових явищ при їх зіткненні з правом у повсякденному житті в процесі трудової, суспільної діяльності, сімейно-побутових відносинах тощо;

- спеціалізований (професійний) рівень / професійна правосвідомість як така, що позначає діяльність суб'єктів у тій чи іншій області правового регулювання при вирішенні юридичних справ, винесенні індивідуально-владних приписів; це – такий рівень правосвідомості, за допомогою якого пізнаються й оцінюються правові явища з метою їх практичного використання в процесі правозастосовної діяльності;

- науковий рівень / наукова або теоретична правосвідомість, що, на відміну від повсякденної та спеціалізованої, характеризується більш глибоким проникненням в сутність правових явищ, має більш глибокі й точні форми вираження результатів своєї діяльності; вирішує завдання відображення у свідомості правових явищ, спираючись на чітку систему наукових понять, суджень, умовиводів, науково-теоретичних доказів [2, с. 20].

Правова свідомість, констатує Л. Рябовол, є визначальним чинником обрання особою певного способу поведінки та дій у тій чи іншій ситуації, що дозволяє розглядати правову свідомість як основу правової культури [9, с. 195].

У теорії права під правовою культурою розуміють такий стан правового життя суспільства, який характеризується високим рівнем розвитку правової системи в державі, тобто, відповідним станом і рівнем розвитку системи права і законодавства, правозастосовної практики, законності та правопорядку, а також високим рівнем розвитку юридичної науки, правової освіти та правової свідомості як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Правову культуру визначають як:

- сукупність стійких форм правосвідомості і правової поведінки, що містить інтелектуальний, емоційно-психологічний та поведінковий аспекти і включає знання законодавства, переконаність у його необ-

хідності й соціальній значущості, уміння користуватися цим правовим інструментарієм у практичній діяльності (О. Скакун);

- систему позитивних проявів правової дійсності, що складається з досягнень юридичної науки та реалізації їх на практиці; внутрішню духовну сторону правової системи, поряд з такими її структурними елементами, як: право, правосвідомість, правовідносини, законність і правопорядок, правотворча, правозастосовна та інші види правової діяльності [6, с. 5];

- у найбільш загальному вигляді, правова культура – це сукупність досягнень у галузі регулювання відносин, що виникають в різних сферах діяльності й забезпечуються такими принципами, як верховенство права, справедливість, гуманізм, захист прав і свобод людини і громадянина, їх честі, гідності.

Розглядаючи правову культуру особистості як складне явище, І. Яковюк в її структурі виокремлює пізнавальну (знання права і розуміння його принципів), ціннісну (повага до права, зумовлена особистою переконаністю в його соціальній цінності) та поведінкову (правові настанови та юридично значуща поведінка, вміння використовувати правові знання, правова активність особи) складові. Вчений пропонує класифікувати правову культуру залежно від її рівня та глибини пізнання права і його розуміння. Залежно від її рівня, він виокремлює низький, звичайний та високий рівні правової культури особи, залежно від глибини пізнання права та його розуміння – буденну, професійну та доктринальну (наукову) правову культуру [10, с. 156-157], що повною мірою корелює з описаними вище рівнями правової свідомості.

Висновки. Отже, правова свідомість – це сукупність емоцій, почуттів, настанов, ідей, теорій, концепцій, посередництвом яких відображається правова дійсність, формується ставлення до права та юридичної практики, ціннісна орієнтація щодо правової поведінки, бачення перспектив і напрямів розвитку правової системи. Розвиток правосвідомості зумовлений багатьма чинниками політико-правового, суспільно-економічного й морально-релігійного ха-

рактеру. Правова свідомість тісно пов'язана з правовою культурою особистості, що характеризує ступінь і характер правового розвитку останньої, формується поступово під впливом різних чинників, є системою правових та інших соціальних цінностей.

У свою чергу, правова культура відображає рівень розвитку правосвідомості в суспільстві, системи права і законодавства, юридичної практики та правової науки. Високий рівень правової культури суспільства є однією з умов громадянського суспільства та правової держави, заснованих передусім на принципах верховенства права, поваги до основних прав і свобод людини та громадянина. Наразі створення умов для розвитку правової свідомості та правової культури особистості – важливий напрямок діяльності осіб, уповноважених забезпечувати правову освіту населення України.

Джерела та література

1. Калиновський Ю.Ю. Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність : монографія. Х. : Право, 2008. 288 с.
2. Клімова Г. П. Структурно-функціональний підхід до аналізу правосвідомості. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2012. № 3. С. 20-27.
3. Мурашин О. Г., Кельман М. С. Загальна теорія держави і права: підручник. К. : Кондор, 2008. 477 с.
4. Омельчук І. Структура правосвідомості молоді. *Проблеми державоутворення і захисту прав людини в Україні : матер. IX регіон. наук.-практ. конф. (Львів, 13-14 лютого 2003 р.)*. Львів, 2003. С. 37-39.
5. Петрович З. З. Вплив моралі на правосвідомість особи: філософсько-правовий вимір. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична*. 2013. Вип. 4. С. 496–505.
6. Правова культура в умовах становлення громадянського суспільства : монографія / за ред. Ю. П. Битяка та І. В. Яковюка. Х. : Право, 2007. 248 с.

7. Про Національну програму правової освіти населення : Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. *Офіційний вісник України*. 2001. № 43. Ст. 1921.

8. Рабінович П. Основи загальної теорії права та держави : навч. посіб. Х. : Консул, 2005. 160 с.

9. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Інститут педагогіки НАПН. Київ, 2015. 600 с.

10. Теорія держави і права : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Петришина. Х. : Право, 2014. 368 с.

11. Юридичний словник / за ред. Б. М. Бабія, В. М. Корецького, В. В. Цветкова. Київ, 1994. 846 с.

12. Юридичні терміни: тлумачний словник / за ред. В. Г. Гончаренка. К. : Либідь, 2004. 320 с.

У статті визначено поняття, риси, структуру та рівні правової свідомості і правової культури особистості, досягнення високого рівня розвитку яких, є метою правової освіти населення України.

Ключові слова: *правова свідомість, правова культура, правова освіта.*

ArkushinaYu. V. Development of legal consciousness and legal culture of an individual as the goal of legal education of the population of Ukraine.

The article defines the concept, features, structure and levels of legal consciousness and legal culture of an individual, the achievement of a high level of development of which is the goal of legal education of the population of Ukraine.

Keywords: *legal consciousness, legal culture, legal education.*

Безноско О.В., вчитель КЗ «Мереф'янська загальноосвітня школа I-III ступенів №6» Мереф'янської міської ради Харківської області

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Інтеграція України з країнами Європи, загострення проблеми міжкультурної взаємодії і соціальні конфлікти в умовах глобалізаційних кризових процесів вимагає обґрунтування сучасних засад загальнокультурного виховання, становлення толерантної особистості, здатної адаптуватися до постійних змін у суспільстві, самореалізації та самовдосконалення. Цей процес передбачає активізацію пошуків оптимальних форм навчання в професійно-технічних навчальних закладах на основі компетентнісного підходу. За компетентнісним підходом до характеристики випускника професійно-технічного навчального закладу, який може діяти у соціально-економічному просторі Європи, висувається така вимога: володіння компетентностями, які становлять базу для загальнокультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до висновків експертів Ради Європи, після оволодіння певними необхідними компетентностями, які стосуються відповідного рівня умінь, знань та ставлень, людина здатна здійснювати ускладнені види діяльності; а також знаходити досить ефективне вирішення проблеми, іншими словами – стати спеціалістом, який здатний вчасно та успішно реагувати на ті чи інші запити часу [5].

Організація навчально-виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі ґрунтуються на засадах Конституції України, «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» (2001 р.), Закону України «Про професійно-технічну

освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., а також відповідно до вимог документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва і розвитку освіти.

У зв'язку з цим підвищується роль професійно-технічної освіти, зокрема в контексті вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін, які забезпечують оволодіння учнями духовними надбаннями українського народу, формування світогляду і національної свідомості, загальнокультурними цінностями та морально-етичними нормами поведінки в соціумі.

Чому акцентується увага на формуванні цінностей саме у учнів професійно-технічних закладів? Тому що це своєрідне середовище молоді.

Маючи досвід роботи в професійно-технічному закладі, я погоджуюсь із твердженнями Павленко А. Ю., яка визначила групи учнів за мотивами, що слугували критерієм вибору навчального закладу для отримання освіти. До таких вона віднесла:

1) учні із малозабезпечених, багатодітних, неблагополучних, неповних сімей, для яких навчання у професійно-технічних закладах єдиний спосіб отримати професію в найкоротший термін (та мати можливість забезпечувати себе і допомагати сім'ї);

2) учні, які в школі мали низький і середній рівень знань та мають мінімальні шанси отримати професію у вищому навчальному закладі (дуже часто такі учні проявляють активність та цілеспрямованість у навчально-виховному процесі, реалізуючи нерозкритий у школі потенціал);

3) учні із достатнім та високим рівнем знань, батьки яких не мають фінансових можливостей забезпечити їх освітою у вищому навчальному закладі;

4) учні, які потерпають від гіперопіки батьків, або учні, які живуть у недоброзичливій сімейній атмосфері (такі учні «втікають» від домашніх проблем і дуже часто стають жертвами псевдодорослості).

Як висновок: у професійно-технічних навчальних закладах навчаються учні, які не мали можливості здобути високий рівень загальнокультурної компетентності, тому реалізація цього процесу вимагає особливої уваги до навчально-виховної діяльності як засобу формування загальнокультурної компетентності.

Аналіз наукових джерел, дисертаційних робіт, виконаних протягом останніх років, засвідчив, що у вітчизняній педагогіці відсутні комплексні дослідження проблеми формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Основною відмінністю навчально-виховного процесу професійно-технічних закладів від загальноосвітніх шкіл є поділ на загальноосвітню, загальнопрофесійну, професійно-теоретичну і професійно-практичну підготовку.

Професійно-теоретична підготовка є важливим елементом в отриманні робітничої професії. Особливістю учнів професійно-технічного навчального закладу є їх прагнення до самостійності, визначеність із майбутньою професією, однак їм властива неповнота розуміння відповідальності дорослого життя. Під час професійно-практичної підготовки відбувається включення у робочий колектив. Робота на рівних із дорослими фахівцями вимагає від учня професійно-технічного навчального закладу високого рівня професійної культури та знання етичних норм для комфортної роботи на підприємстві. У цьому процесі учні зустрічаються із реальними професійними ситуаціями, які часто вимагають загальнокультурних знань для розв'язання навчально-виробничих завдань.

Поведінка і діяльність учня зумовлена його ціннісними орієнтаціями, тому найдієвішим є аксіологічний підхід. Цей

підхід передбачає формування в учнів поваги не тільки до цінностей українського народу, але й інших народів. Сенс цього підходу розкривається через розуміння системи його принципів, серед яких: рівність філософських поглядів у єдиній гуманістичній ціннісній системі (за умови збереження різноманітності їхніх етнічних і культурних особливостей); рівність творчості й традицій, розуміння необхідності дослідження і застосування вчень, починаючи ще з минулого, і відкриття нових у сучасному і майбутньому; рівність усіх людей соціокультурний прагматизм замість суперечки про основи цінностей; діалог замість байдужості, взаємного заперечення.

Аксіологічний підхід не тільки представляє людську особистість як найвищу суспільну цінність, а також самоціль розвитку суспільства, але й дає можливість досліджувати різні явища з точки зору можливостей, які закладені у них, з метою задоволення людських потреб.

Аксіологічний підхід у формуванні загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів здійснюється у процесі створення позитивної мотивації стосовно професійної діяльності у майбутньому.

Однозначно, курс історії в загальноосвітній підготовці учнів професійно-технічного закладу є ідеальним підґрунтям для формування загальнокультурної компетентності, адже кожна тема несе інформацію про ту чи іншу культуру, цивілізацію, що допомагає кращому розумінню ролі діалогу культур. Метою курсу історії є розкрити особливості розвитку людського суспільства, соціально-економічних процесів. Концепція та структура курсу сприяє формуванню в учнів цілісного бачення епохи, що вивчається як у загальному масштабі, так і в окремих її явищах та процесах. Теми, що найбільше сприяють формуванню загальнокультурної компетентності учнів: «Проблеми становлення та консолідації української нації», «Розвиток культури на початку ХХ століття», «Культура і духовне життя в Україні 1917–1921 рр.», «Голодомор 1932–1933 рр. в Україні — геноцид українського народу», «Опозиційний рух в СРСР», «Боротьба

кримських татар за повернення на Батьківщину», «Революція гідності» і, безумовно, мужність «кіборгів» – захисників Донецького аеропорту у теперішній війні з Росією. Такі цінності як життя, свобода, людська гідність, патріотизм, толерантність і людяність формуються як під час знайомства з темами, так і в повсякденному виховному процесі та на практичних заняттях. Т.т. аксіологічний підхід охоплює комплексно весь навчальний цикл в професійно-освітньому закладі і є важливою складовою формування загальнокультурної компетентності.

Таким чином, формування та розвиток загальнокультурної компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів забезпечує адаптацію до конкретних соціально-історичних умов життя.

Джерела та література

1. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. – Х.: Вид. група «Основа». 2012. – 239 с.
3. Євтюк А.В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України// Педагогічний пошук, 2 (82), 2014. – С. 12-15.
4. Мироник О.В., Давиденко О.М. Роль аксіологічних компонентів у формуванні професійної компетенції студента-медика. Режим доступу: <https://sworld.education/simpoz8/11.pdf>
5. Павленко А.Ю. Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклів. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/19457/1/dys_Pavlenko.pdf
6. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі // Історія в школах України. - 2007. - №6. - С. 13 – 14.

*Буланов Ю. І., учитель історії,
учитель-методист
Зачепилівської загальноосвітньої школи
I–III ступенів Зачепилівської селищної ради
Харківської області*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА»

Постановка проблеми. У Концепції Нової української школи визначено модель випускника закладу загальної середньої освіти, яка коротко формулюється трьома складовими: особистість (цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення), патріот (патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини), інноватор (інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя) [1, с. 6].

Україна, отримавши 1991 року незалежність, й по цей час перебуває на етапі становлення політичних інститутів демократії, українське суспільство ніяк не може позбутися спадщини радянського тоталітаризму. Войовнича й соціальна непримиренність, чорно-біле бачення світу, звичка поділяти людей на «своїх» та «ворогів», нетолерантність, нездатність до діалогу, зневіра громадян у власній спроможності щось змінити у суспільному житті, зневага до прав і свобод людини – це далеко неповний перелік основних ознак сучасного політичного й громадського життя України. Ясна річ, що люди повинні звикнути до життя в демократичному суспільстві та сформувати у себе зразки поведінки, властиві демократичній культурі. А в українців подібного досвіду практично не було. Тому громадянську свободу вони часто розуміють як право не дотримуватися законів, якщо вони когось із них не влаштовують або здаються недемократичними.

Таким чином, на освіту покладається завдання, пов'язане з формуванням громадянської компетентності особистості, розвитку в неї таких якостей, як соціальна активність, відповідальність, повага до прав людини, до інших культур, підготовка молоді до ролі громадян відкритого демократичного суспільства.

Аналіз останніх досліджень. З 2018/2019 навчального року в закладах загальної середньої освіти для десятикласників введено інтегрований курс «Громадянська освіта». Громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства. Така освіта є потужним знаряддям демократизації суспільства.

Завдання громадянської освіти націлені на створення «умов для соціального і професійного самовизначення, отримання соціального досвіду, що сприяє активній життєвій та громадянській позиції випускника/твипускниці школи». [2]

Інтегрований курс «Громадянська освіта», введений на сучасному етапі в українських школах, мав багато «попередників». Розробкою методики впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти питань громадянської освіти впродовж останніх двадцяти років займаються різні групи вітчизняних педагогів, серед яких є як науковці, так і вчителі-практики: Роман Арцишевський, Олена Пометун, Ірина Баранова, Тетяна Лади-

ченко, Тамара Бакка, Олександр Наровлянський, Любов Марголіна, Віктор Мисан, Поліна Вербицька, Петро Кендзьор, Олександр Войтенко та інші. Цими групами на початку XXI століття були розроблені навчальні посібники з елективних курсів для різних вікових категорій учнів: «Вчилося бути громадянами» – для учнів 7(8) класів [3], «Ми – громадяни України» – для учнів 9(10) класів [4], «Громадянська освіта: основи демократії» – для випускників шкіл [5] та інші. На цей час у школах України використовують чотири різні підручники для 10-го класу закладів загальної середньої освіти інтегрованого курсу з громадянської освіти.

Метою даної роботи є висвітлення необхідності контролю рівня засвоєння учнями основних понять і термінів інтегрованого курсу «Громадянська освіта» шляхом застосування тестових технологій.

Виклад основного матеріалу. Важливість громадянської освіти старшокласників/старшокласниць зумовлена новими соціально-політичними реаліями українського суспільства, пошуком спільних для громадян демократичних цінностей і національних ідеалів, участю нашої держави в загальносвітових політичних, економічних і соціокультурних процесах. Якісне формування громадянської ідентичності, здатність і готовність молодої людини до усвідомленого вибору шляхом критичного аналізу різних можливостей та варіантів, активна участь в суспільних процесах, установлення конструктивних відносин на засадах соціального партнерства – складові освітнього процесу для демократичного громадянства [6, с. 185]. Зміст громадянської освіти передбачає інтеграцію соціально-гуманітарних знань та орієнтацію на розв'язання практичних проблем, а також інтегративних громадянознавчих знань. Отже, звідси випливає завдання вчителя – сформувати основні поняття, необхідні для подальшого озброєння здобувачів освіти навичками громадянських компетентностей, необхідних для участі в житті суспільства на всіх рівнях. А це передбачає, насамперед, здатність реалізовувати свої права й свободи, поважаючи при цьому права й свободи інших громадян, а також

діяти у відповідності до власних переконань і цінностей. Надзвичайно важливо сформувати в молодих громадян України повагу до прав людини, плюралізму та демократії, верховенства закону, виховати в них неприйняття насильства, ксенофобії, расизму, агресії, нетерпимості.

Програмою з громадянської освіти не передбачені уроки узагальнення і тематичного контролю. Тому вчитель на свій розсуд може планувати такі уроки. [2]

На сучасному етапі існують різноманітні способи визначення рівня навченості та підготовки учнів. Найчастіше використовуються усні та письмові опитування. В таких опитуваннях є свої переваги, але є і недоліки: при усному опитуванні – велика затрата часу уроку, але невелика кількість виставлених оцінок, при письмовому – кількість оцінок збільшується, але часу на уроці займає досить багато. Також не можна виключати в цих випадках і суб'єктивності оцінювання знань учнів. Тому саме тестування, як ефективний спосіб контролю за рівнем засвоєння учнями навчального матеріалу, знаходить в школі все більше застосування. Багаторічний досвід розвинених країн, а також власний український досвід використання тестування для зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень школярів свідчить про те, що тестування є одним із надійних і об'єктивних інструментів оцінювання. У додатку наведено приклади тестових робіт з різних тем інтегрованого курсу «Громадянська освіта», при складанні яких були використані матеріали підручників та посібників [7, 8, 9].

В своїй роботі вчитель найчастіше користується такими видами контролю як поточний та підсумковий. Обидва ці види дають можливість використання тестових технологій. Разом з тим, дедалі більше поширюються технології підсумкового тестування з використанням комп'ютерів, і спеціалізованих програм. Впровадження комп'ютерного тестування є перспективним напрямом сучасного освітнього процесу.

Найважливішою функцією поточного контролю є функція зворотного зв'язку. Зворотній зв'язок дозволяє вчителю

отримувати інформацію про хід процесу засвоєння матеріалу кожним учнем. Поточний контроль необхідний для діагностування ходу дидактичного процесу, виявлення динаміки останнього, зіставлення між реально досягнутими на окремих етапах результатами та очікуваними. Крім того, поточний контроль обліку знань, умінь стимулює навчальний процес учнів, сприяє своєчасному виявленню прогалин в засвоєнні матеріалу, підвищенню загальної продуктивності навчального процесу. Після проведення тесту обов'язково аналізуються допущені помилки.

Підсумкове тестування організовується по закінченню теми, або іншого чітко визначеного фрагменту навчального етапу, наприклад, семестру, модулю, або по закінченні навчального року.

Висновки. Таким чином, вчитель сприяє розвитку особистісного потенціалу учнів, становленню їх громадянських компетентностей, шляхом гармонійного поєднання теоретичних знань, отриманих на уроках, з подальшим практичним їх застосуванням у ході реалізації освітнього чи соціального проекту.

Джерела та література

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – МОНУ, 2016. – 34 с.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році.
3. Вчимося бути громадянами: Навчальний посібник з громадянської освіти для 7(8) класу середніх загальноосвітніх

навчальних закладів. /За ред. В. Мисана, П. Вербицької, О. Войтенка. – Львів: ЗУКЦ, 2006. – 152 с.

4. Ми – громадяни України: Навчальний посібник з громадянської освіти для 9(10) класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів /О. Дем'янчук, І. Ігнатова, П. Кендзьор та ін.; За ред. О. Пометун. – Видання шосте, доповн. та виправл. – Львів: ЗУКЦ, 2008. – 280 с.

5. Громадянська освіта: основи демократії. 11(12) клас. Навчальний посібник / Бакка Т.В., Ладиченко Т.В., Марголіна Л.В. та ін. – Х.: ВГ «Основа», 2009. – 207 с.

6. Суспільствознавчі предмети. 5-11 кл.: навчальні програми, методичні рекомендації про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році / Укладач Р.І. Євтушенко. – Харків: Вид-во «Ранок», 2019. – 208 с.

7. Громадянська освіта (інтегрований курс, рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / П.В. Вербицька, О.В. Волошенюк, Г.О. Горленко та ін. – К.: Літера ЛТД, 2018. – 224 с.

8. Громадянська освіта. Інтегрований курс, рівень стандарту: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / І.Д. Васильків, В.М. Кравчук, О.А. Сливка, І.З. Танчин, Ю.В. Тимошенко, Л.М. Хлипавка. – Тернопіль: Астон, 2018. – 256 с.

9. Громадянська освіта (інтегрований курс). 10 клас. Тестовий контроль результатів навчання /Т.О. Ремех, О.І. Пометун, І.П. Бондарук. – К.: Літера ЛТД, 2018. – 144 с.

Шкільний інтегрований курс «Громадянська освіта» покликаний надати молодій людині теоретичні знання з основ демократії, щоб на їх основі сформувати основні громадянські компетентності.

Ключові слова: громадянська компетентність, тестові технології.

The integrated school course «Civic Education» is designed to provide young people with theoretical knowledge of the basics of democracy, in order to form basic civic competencies based on them.

Key words: civic competence, test technologies.

**Буланова Т. Ю., учитель історії
Комунального закладу «Харківська
загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №74
Харківської міської ради Харківської області»**

ІСТОРИЧНИЙ ДИКТАНТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ПЕРЕВІРКИ ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ

Сучасна методика пропонує досить багато прийомів для підвищення рівня якості знань школярів, кожен рік практикуючі педагоги вивчають та намагаються впровадити ті чи інші інноваційні форми та методи навчання.

Ці інновації спрямовані на застосування діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів в навчанні, що допоможуть активізувати навчальну діяльність учнів, зроблять її цікавою та продуктивною. Одним із доступних та перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку та активізації учнів на уроці є організація самостійної роботи. вона займає виключно важливе місце в організації сучасного процесу навчання, тому що набуті учнем знання в процесі особистої самостійної навчальної діяльності найбільш чітко викарбовуються в його свідомості. Однією із складових самостійної навчальної діяльності є домашня робота.

Роль домашнього завдання в процесі шкільного навчання складно переоцінити. Чи буде учень регулярно і якісно його виконувати, багато в чому залежить від тих способів і форм перевірки, які вибирає учитель. У цій статті ми розглянемо один із дієвих способів перевірки домашнього завдання.

Перевірка виконання учнями домашнього завдання – важливий і невід’ємний етап будь-якого уроку. якщо перевірна система не налагоджена, роль самостійної домашньої роботи учня практично знецінюється.

В своїй практиці при роботі з учнями 5-6 класів часто використовую історичні диктанти.

Приклади історичних диктантів:

Історія України 5кл

1. Держава часів Київської Русі зі столицею Константинополем(Візантія).
2. Княгиня Ольга почала володарювати в Києві в ... (945р.).
3. Він посів великокнязівський стіл 980 р. і правив державою впродовж 35 років (Володимир Великий).
4. В якому році відбулося хрещення Київської Русі (988 р.).
5. Хто об’єднав в 1199 році Галицьке й Волинське князівство (Роман Мстиславович).
6. Заклав місто Львів і збудував нову столицю Холм (князь Данило).

Історія України 5кл

1. Яке місто є столицею України? (Київ).
2. Коли вперше вжито в літописі назву Україна? (у 1187 році).
3. В якій історико-географічній частині України ми мешкаємо? (в Слобожанщині).
4. Як називають лінію, що пролягає суходолом чи водоймою і визначає межі території держави? (державний кордон).
5. Назвіть найбільшу річку Харківської області. (Сіверський Донець).
6. Назва якого обласного центру України збігається з назвою найбільшої річки, що протікає територією нашої держави? (Дніпро).

Всесвітня історія 6 клас НАРОДЖЕННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЇ ДВОРІЧЧЯ

1. Яку назву дали Дворіччю давньогрецькі географи?
2. Між якими річками простяглася територія Дворіччя?
3. Назвіть улюбленого героя шумерських та аркадських міфів.

4. Якою була писемність Дворіччя?
5. Яка система письма вважається найдавнішою?
6. Під владою якого міста об'єдналися Адаб, Ніппур, Лагаш, Умму?
7. Хто стояв на чолі шумерського міста-держави?
8. Яке місто відігравало провідну роль у Південному Дворіччі?
9. Як називається землеробство, що засноване на регулюванні зволоженості ґрунтів шляхом зрошування або осушення полів за допомогою різних засобів?

Відповіді:

1. Месопотамія.
2. Тигр і Євфрат.
3. Гільгамеш.
4. Клинопис.
5. Клинопис.
6. Урук.
7. Енсі.
8. Ур.
9. Іригаційне.

Всесвітня історія 6 клас

КУЛЬТУРНІ НАДБАННЯ ДАВНЬОГО ЄГИПТУ

1. Назвіть священну тварину богині Бастет.
2. Як називали бога сонця?
3. Хто вважався володарем і суддею подойбіччя?
4. Кого у Давньому Єгипті вважали живим богом?
5. Назвіть найбільшу з єгипетських пірамід.
6. Як називається фігура лежачого лева з людською головою?
7. Який матеріал широко застосовували єгиптяни для письма?
8. Як називають давньоєгипетську писемність?
9. Назвіть священну тварину бога сонця?
10. Хто була дружиною єгипетського фараона Ехнатона?
11. Куди клали мумію фараона?
12. Як араби називали фігуру лежачого лева з людською головою?

Відповіді:

1. Кішка.
2. Ра.
3. Осіріс.
4. Фараона.

5. Піраміда Хеопса.
6. Сфінкс.
7. Папірус.
8. Ієрогліфи.
9. Баран.
10. Нефертіті.
11. У саркофаг.
12. «Батьком жаху».

Всесвітня історія 6 клас

ДЕРЖАВА І СУСПІЛЬСТВО В ДАВНЬОМУ ЄГИПТІ

1. Як називається правитель давньої єгипетської держави?
2. Хто створив у Єгипті єдину державу?
3. Яке місто було столицею єдиної єгипетської держави?
4. За якого правителя Єгипетська держава досягла найвищої могутності?
5. Хто була співправителькою при малолітньому Тутмосі III?
6. Кого у Єгипті називали «живі убиті»?
7. Як називалася адміністративно-територіальна одиниця Давнього Єгипту?
8. За правління якого єгипетського правителя, за думкою істориків, жив біблійний пророк Мойсей?
9. Хто керував у регіонах Єгипту, вони мали судову владу та збирали податки?

Відповіді:

1. Фараон.
2. Менес.
3. Мемфіс.
4. Рамзеса II Великого.
5. Хатшепсут.
6. Рабів.
7. Ном.
8. Рамзеса II.
9. Номархи.

Всесвітня історія 6 клас

ЖИТТЯ ЛЮДЕЙ У ПЕРВІСНІ ЧАСИ

1. На який день після створення світу, згідно з Біблією, Бог створив першу людину?
2. Де були вперше знайдені рештки «людини розумної»?
3. Як називався період розвитку людства, коли на чолі общини стояла жінка?
4. В якій країні вперше були знайдені рештки неандертальців?

5. У яку добу кам'яного віку почалося використання плотів і човнів??

6. На якому континенті, за припущеннями учених, з'явилися осередки перших людей на Землі?

7. Як учені називають тимчасові поселення людей доби кам'яного віку?

8. Який механічний пристрій, створений за доби мезоліту, став основою олімпійського виду спорту?

9. У яку добу кам'яного віку був винайдений лук зі стрілами?

Відповіді:

1. На 6-й день.
2. У печері Кро-Маньйон у Франції.
3. Матріархат.
4. У Німеччині.
5. У добу мезоліту.
6. В Африці.
7. Стоянки.
8. Лук зі стрілами.
9. У добу мезоліту.

Всесвітня історія 6 клас

ЛІЧБА ЧАСУ В ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

1. Коли було засноване місто Херсонес?

2. Як вели літочислення стародавні римляни?

3. Що євреї взяли точкою відліку часу?

4. Що відбулося, згідно Біблії, 3761 року до н.е.?

5. На березі якої річки знаходиться місто Ерихон?

6. Де знаходиться пам'ятка архітектури Стародавнього світу – Колізей?

7. У якій країні знаходиться Стоунхендж?

8. Хто керував археологічною експедицією, під час якої була знайдена золота скіфська пектораль?

9. У якому столітті було виготовлено золоту скіфську пектораль?

10. Які давні міста з'єднував Аппіїв шлях?

11. Яке давньогрецьке місто-держава розташовувалося на місці сучасного міста Білгород-Дністровського?

12. Яке з перелічених міст було засноване найраніше: Афіни, Константинополь, Пловдив, Рим?

Відповіді:

1. У V столітті до н.е.
2. Від заснування міста Рима.

3. Створення світу.

4. Створення світу.

5. Йордан.

6. У Римі.

7. В Англії.

8. Борис Мозолевський.

9. У IV столітті до н.е.

10. Рим і Капую.

11. Тіра.

12. Пловдив.

З інтернетом в наше життя прийшла дистанційна освіта, яка набуває все більших обертів в сучасному житті. Цей вид освіти дуже перспективний, він має багато переваг, перш за все економічну, тому в майбутньому дистанційна освіта безумовно набуде провідне місце. Основа дистанційної освіти – самостійна робота учня під керівництвом викладача.

Історичні диктанти дуже добре можна використовувати і при дистанційному навчанні, це дає змогу кожному з учнів відповісти самостійно, та перевірити власні знання!

При дистанційному навчанні а також, іноді практикую в класі, історичні диктанти навпаки, вчитель дає слова, пов'язані з темою, яку вивчають, а учень має скласти питання до цих слів, це теж дуже добра перевірка набутих знань, так як учень якщо не розуміє про що йдеться, він не зможе поставити правильне запитання.

Така форма фронтального опитування, як історичний диктант та історичний диктант навпаки, сприяє гарному засвоєнню вивченого матеріалу та дає можливість вчителю перевірити засвоєння матеріалу всіма учнями!

Джерела та література

1. Морозов П.В., Мороз І.В. Вступ до історії : підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти / П. В. Мороз, Г. В. Мороз. – Київ : Педагогічна думка, 2018.- 176 с.

2. Щупак І. Я. Вступ до історії : підруч. Для 5 кл. закладів загальної середньої освіти / І. Я. Щупак, І. О. Піскарьова, О.В. Бурлака. - К. : УОВЦ «Оріон», 2018.- 192. : іл.

3. Пастушенко Р.Я. Вступ до історії : підручник для 5 класу закладів загальної

середньої освіти. - Тернопіль : Астон, 2018. - 272 с. : іл.

4. Власов В.С. Вступ до історії : підруч. Для 5-го кл. закл. Заг. Серед. Освіти / В. С. Власов. – Київ : Генеза, 2018.- 208 с. : іл., карти.

6. Бандровський О. Г. Всесвітня історія. Історія України : підруч. Для 6-го кл. загальноосвіт. Навч. Закл. / О.Г. Бандровський, В. С. Власов. – К. : Генеза, 2014.- 272. : іл., карти

7. Пометун О.І. всесвітня історія. Історія України : підруч. Для 6 кл. загальноосвіт. Навч. Закладів / О.І. Пометун, П.В. Мороз, Ю. Б. Малієнко. – К. : Видавничий дім « Освіта», 2014.- 256с. : іл.

8. Голованов С. О. Всесвітня історія . Історія України (інтегрований курс) : підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. – Тернопіль : Астон, 2019.- 224с. : іл.

9.Сайт для вчителів. (електронний ресурс) - Режим доступу: <https://borkischool31.wixsite.com/mysite/analiz-uroku>

10. Програма зовнішнього незалежного оцінювання з Історії України. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 05.11.2014 № 1276 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zno-ua.net/lesson/history-ukr/>

*Васількова М.В., старшы выкладчык
кафедры германскай філалогіі, магістр
філалагічных навук Віцебскага дзяржаўнага
ўніверсітэта імя П.М. Машэрава
(Рэспубліка Беларусь)*

**ВУЧЭБНА-МЕТАДЫЧНАЕ ЗАБЕСПЯЧЭННЕ АДУКАЦЫЙНАГА
ПРАЦЭСУ Ў СІСТЭМЕ ФІЛАЛАГІЧНАЙ ПАДРЫХТОўКІ СТУДЭНТАў
ФАКУЛЬТЭТА Ў РАМКАХ ДЗЕЙНАСЦІ ФІЛІЯЛА КАФЕДРЫ
ГЕРМАНСКОЙ ФІЛАЛОГІІ ВДУ ІМЯ П. М. МАШЭРАВА
(РЭСПУБЛІКА БЕЛАРУСЬ)**

Сёння можна назіраць паскарэнне змен у многіх сферах дзейнасці. Змяняецца парадыгма навуковых ведаў і адукацыі. Змяніліся самі чаканні грамадства ад сферы вышэйшай прафесійнай адукацыі. Грамадства патрабуе ад універсітэтаў большай дынамічнасці, мабільнасці і адчувальнасці да сацыяльных, навукова-тэхнічных патрэб, больш цеснай сувязі з працадаўцамі, здольнасці да інавацый і арыентацыі на рынак працы.

Асноўнымі тэндэнцыямі сучаснага педагагічнага адукацыйнага працэсу з'яўляюцца практыкаарыентаванасць і развіццё шырокага ўзаемадзеяння з працадаўцамі. Базавая кафедра ўніверсітэта ў школе з'яўляецца новым фарматам партнёрства паміж вышэйшай установай і школамі.

Філіял кафедры германскай філалогіі быў створаны ў 2017 г. і паспяхова функцыюе на базе ДУА «Сярэдняй школы № 45 г.Віцебска». Асноўнай задачай філіяла з'яўляецца навукова-даследчая і вучэбна-метадычнае супрацоўніцтва кафедры і сярэдняй школы, накіраванае на ўдасканаленне якасці практычнай падрыхтоўкі спецыялістаў, максімальна адаптаваных да прафесійна-практычнай дзейнасці, развіццё акадэмічных, сацыяльна-асобасных і прафесійных кампетэнцый студэнтаў шляхам аб'яднання сіл прафесарска-выкладчыцкага складу кафедры і спецыялістаў установы адукацыі.

На філіял кафедры ўскладаюцца наступныя функцыі:

1. Забеспячэнне ўзаемадзеяння будучых спецыялістаў з прафесійным асяроддзем;

2. Абмен кансультацыямі, вопытам практычнай і навуковай дзейнасці паміж спецыялістамі адукацыйнай, вытворчай, навуковай і іншых сфер;

3. Замацаванне студэнтаў за структурнымі падраздзяленнямі арганізацыі, для якой ажыццяўляецца падрыхтоўка спецыялістаў;

4. Каардынацыя вучэбнай работы студэнтаў пры падрыхтоўцы гэтымі навучэнцамі курсавых праектаў (курсавых работ), дыпломных праектаў (дыпломных работ), магістарскіх дысертацый, заснаваных на практычным вопыце;

5. Замацаванне на практыцы ведаў, уменняў, навыкаў, атрыманых студэнтамі ў ходзе адукацыйнага працэсу ва ўніверсітэце, уцягванне іх у сумесныя даследаванні і навуковую дзейнасць;

6. Арганізацыя вучэбнай і вытворчай практыкі студэнтаў у выпадках, прадугледжаных заканадаўствам;

7. Правядзенне сумесных канферэнцый, семінараў, круглых сталоў, кансультацый з прыцягненнем студэнтаў універсітэта, работнікаў універсітэта з ліку ПВС, работнікаў арганізацый, па месцы знаходжання якіх створаны філіял кафедры;

8. Падрыхтоўка публікацый навуковага і практычнага характару па выніках сумеснай навукова-даследчай працы;

9. Удасканалення професіоналізму, кращого, асоціального росту професарсько-викладацького складу кафедри університету;

10. Правління моніторингу патронування да спеціальних веда, саціальних, асоціальних якостей спеціаліста, які складаються на ринку праці, для формування мотів адукаційного процесу в університеті.

Навчальний процес на філіалі будується з відповідності з навчальними графіками і розкладами занять. Розклад занять складається заздалегідь філіалом на адмін семестр, узгоджуються з керівниками дирекції і закріплюються керівникам декану на навчальній праці факультету. У розкладі занять утримується інформація аб курсів, навчальній дисципліні, формі занять, дає, часі і місці його правління, прозвища і посади викладачів, які проводять заняття. На базі філіалі кафедри германської філології з відповідності з розкладами для студентів 1-5 курсів спеціальності «Германська філологія» змінної форми навчання регулярно проводяться практичні і семінарські заняття на дисциплінах кафедри: «Основна іноземна мова (англійська)», «Основна іноземна мова» (німецька), «Основна іноземна мова (граматика, аудіювання, фонетика)», «Теорія і практика перекладу», «Основи перекладу», «Країнознавство країни вивчаємий мови», «Третя іноземна мова».

У рамках навчального процесу здійснюється взаємонавчання уроків і занять викладачами і викладачами школи, студентами і школярами з мотів навчання мотів і прийомів науково-теоретичного абагулювання впити і перспектив удасканалення адукаційного процесу.

Практичний підхід студента на філіалі здійснюється з дапомогою правління навчальних, творчих і перекладових практик. Так, навчальна практика проводиться з першого асвоєння студентами потім програми теоретичного і практичного навчання з мотів паглиблення і закріплення веда, атриманих у процесі засвоєння адукаційної програми

на спеціальності. Підходом творчий практичний вирішується значна проблема підходу випускника да самостійної праці і його далішого працелювання. Студенти під час практик набувають навиків вибору і аргументовано вирішують конкретні задачі; мають можливість зарекомендувати себе як адекватного і перспективного спеціаліста. У ході проходження перекладової практики студенти збирають інформацію, необхідну для написання дослідних і дипломних робіт.

У ході праці філіалі кафедри широко реалізуються інтерактивні методи навчання. Використовуються такі форми, як діалогова гра, лекція-діалог, міні-конференція, підхід до навчальних і наукових робіт студентами сумісно са школярами (у рамках проекту «Пізнай курсову разом»), діалогові форми правління семінарських і практичних занять, уроки-взаємодія. Філіалі кафедри германської філології забезпечує виконання курсових, дипломних і магістерських робіт, а також дипломних робіт випускників факультету.

Основними напрямками виховування роботи філіалі кафедри з'являються:

- створення умов для самореалізації і виховання з життєвих патентних магчущостей асоцій студентів і школярів;
- праця на формуванні з студентів і школярів асередді саціальна-активний тип асоцій;
- робота на патрістичним вихованні і формуванні з малодітним асередді правильною громадянською позицією;
- робота на активізації морального виховання студентів і школярів;
- пропаганда з студентів і школярів асередді здорового ладу життя.

Студенти здійснюють у культурно-масових заходах, які проводяться на базі філіалі кафедри. Студентами-практикантами факультету з 7-10-х класів щорічно проводиться розний виховування заходів (наприклад, свята «День усіх Святих» (Trick or Treat?), конкурс насценгетів і плакатів «Подарок да Германії», «Світ мотів», вікторини на англійській і німецькій мовах). З мотів умацвання творчих зв'язів факультету і

школы навучэнцы 7-11-х класаў пастаянна прыцягваюцца да ўдзелу ў мерапрыемствах па нямецкай мове (штогод ва ўніверсітэце праводзіцца свята «Weihnachten ist da!»).

У цяперашні час на базе філіяла кафедры германскай філалогіі з мэтай прапаганды навучання на факультэце гуманітарыстыкі і моўных камунікацый і выхавання свядомага стаўлення да сваёй сацыяльнай і прафесійнай ролі ў жыцці і грамадстве паспяхова рэалізуюцца актыўныя формы правядзення прафесійнай арыентацыі: арганізуюцца экскурсіі старшакласнікаў школы на кафедру германскай філалогіі, праводзяцца Дні адчыненых дзвярэй у рамках «Тыдня пазнання і творчасці» на факультэце, урокі-ўзаемадзеянні, выконваюцца сумесныя навукова-даследчыя праекты.

Перспектыўнымі напрамкамі дзейнасці філіяла кафедры з'яўляюцца:

- узмацненне практычнай накіраванасці адукацыйнага працэсу ў рамках дзейнасці школа – ВНУ;

- сумесная распрацоўка і падрыхтоўка да публікацыі вучэбна-метадычных выданняў, прызначаных для выкарыстання ў адукацыйным працэсе;

- правядзенне сумесных навуковых даследаванняў і інавацыйных распрацовак (падрыхтоўка курсавых/дыпломных / магістарскіх работ);

- павелічэнне колькасці ўрокаў-ўзаемадзеянняў і ўрокаў-дыскусій паміж студэнтамі і школьнікамі з мэтай выпрацоўкі навыкаў самастойнасці ў вырашэнні інтэлектуальных і камунікатыўных задач;

- правядзенне анлайн-сустрэч (вэбінараў) паміж выкладчыкамі і студэнтамі кафедры германскай філалогіі, настаўнікамі школы і матываванымі навучэнцамі з мэтай ажыццяўлення камунікацыі ў рэжыме мадэляванага чата па розных напрамках дзейнасці (творчай, навуковай, прафарыентацыйнай і г.д.).

Такім чынам, на кафедры германскай філалогіі назапашаны значны пазітыўны вопыт па стварэнні і арганізацыі дзейнасці філіяла кафедры. Выніковасць дзейнасці філіяла на працягу апошніх гадоў сведчыць аб эфектыўнасці функцыянавання дадзенага структурнага падраздзялення. Аднак слабым звязом у працы філіяла з'яўляюцца недастатковая распрацаванасць нарматыўна-прававой базы, а таксама ёсць патрэба ва ўдасканаленні сістэмы аплаты працы супрацоўнікаў філіяла.

Annotation

The article shows the main trends in teacher education, one of which is practice orientation. Further, the main activities of the Department are described with a brief description, and the relevance of the organization of the University Department in the school is determined. The activity of the basic subject Department of German Philology is considered in more detail. The text of the article lists the purpose, main tasks and functions, as well as project activities that members of the Department are engaged in. Further, the prospects of interaction between the school and the pedagogical University are determined.

*Вороніна М. С., кандидат історичних наук,
доцентка, доцент кафедри всесвітньої
історії Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди;
Козир Ю. Г., учитель математики і фізики
ХЗОШ № 76*

ІСТОРИЧНЕ МІСЦЕ ЖІНКИ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ФІЗИКИ

Менше ніж десятиріччя тому розпочалася кампанія з популяризації фемінітивів у назвах професій. Безперечно, успішні зміни в суспільному житті відбуваються саме на його ж і запит, у ЗМІ та у профеміністичному середовищі вже декілька років почали активно використовувати жіночий рід щодо назв професій. Для повної інституалізації залишалось тільки закріпити ці гендерні зміни законодавчо, що і відбулося 25 серпня 2020 року, коли міністр економіки Ігор Петрашко підписав наказ «Про затвердження зміни №9 до національного класифікатора» від 18.08.2020, яким дозволив за бажанням використовувати фемінітиви, документ оприлюднений на сайті Мінекономіки [1].

Таким чином, у нас сьогодні вже є тепер термін «фізикиня» і виникає питання: а чи багато жінок ми можемо так назвати, тим більше записати до «трудової книжки» саме так? Профорієнтація достатньо серйозно починається зі шкільних років і однією з її форм є шкільний підручник, де ще з I ступені в закладі освіти починають знайомити за допомогою малюнків із професіями. На сьогодні, більшість наочного матеріалу більш-менш уже гендерно збалансовано, тому є сенс проаналізувати зміст підручників із фізики, причому спрямувати дослідницькі лінзи на таку міждисциплінарну деталь як історичні постаті в даній науці. Бо ця підсвідома суто чоловіча картинка ніби табує затребувану спеціальність для одного з гендерів. Як зазначає сучасна фізикиня: «Звісно, мені було страшно. Адже в історії не так багато

прикладів успішних жінок у фізиці. Та і взагалі у точних науках. Звісно, цьому є певні історичні причини. Але все одно здавалося, ніби ось їх мало, і я нікуди не проб'юся» [2]. За часів незалежності нашої країни історичними питаннями в курсі фізики середньої загальноосвітньої школи займався фундаментально лише М.В. Головкин [3]. А от гендерні аспекти частково вже розглядались у попередній розвідці авторів [4]. Мета даної статті з'ясувати: чи можлива профорієнтація школяр(ів)ок щодо спеціалізації із фізики завдяки коротким історичним описам у часи достатнього світового попиту на неї, а також актуалізації запиту на природничі науки, STEM- освіту і чи ні присутня тут гендерна стратифікація [5] в українській освіті?

Як уже зазначалося в попередній подібній розвідці: «На чотири підручника з фізики єдине жіноче фото – це М. Склодовська-Кюрі в 9 класі, решта чоловічі, причому іноді жодного відношення до теми параграфа не мають» [6-9; 4, с. 19]. Тобто школярі та школярки підсвідомо сприймають професію фізика як суто чоловічу: бо фактично за всю «історію» була лише одна фізикиня й то в позаминулому столітті. Звідси з'являється стереотип: фізика – не жіноча професія. І навіть у 2020 році ми знаходимо цьому підтвердження в інтерв'ю фізикині Тетяни Удот, аспірантки в Університеті Фрайбурга, у лабораторії біота нанофотоніки: «Хоч родина мене і підтримувала, але і коментарі про те, що краще б я була лікаркою, бо це охайніша жіноча професія, теж лунали. Були люди,

які казали: «О, у фізиці багато хлопців, принаймні заміж вийдеш!». [2]

В ідеалі, щоб відповідати запитам патріотичного виховання, то, звісно потрібні згадки про фізиків-українок, які, насправді є навіть на просторах української вікіпедії, утім позитивна гендерна дискримінація все ж таки на сторінках шкільних підручників недоречна, оскільки переконливих нововведень вони не досягли.

Можливо, визначних фізиків об'єктивно немає, тому в працях, навіть багатомовних, із біографій фізиків ми не знаходимо жодного жіночого маркера в переліку імен [10]? Але ж ми там не знаходимо й славнозвісну Марію Склодовську-Кюрі, тому, все ж таки мова йде про гендерно не збалансовані історичні праці, що мали б прийти на допомогу укладачам підручників із фізики.

До того ж, ще з 1901 року в світі вже існує інша «шкала» визнання, причому щодо фізики, формально, найвизначніша: коли в 1895 році Альфред Нобель склав заповіт, згідно з яким, весь його величезний спадок поділявся на п'ять рівних частин винагороди за видатні наукові дослідження та революційні винаходи, першою галуззю була призначена саме фізика! Наврядчи хтось сьогодні буде заперечувати вагомість внеску нобелівсько(го)ї лауреат(а)ки в світову науку і ставити під сумнів їх право на згадку в шкільних підручниках із фізики. На 2020 рік нобелівську премію з фізики отримали четверо жінок: в 1903 році – М. Склодовська-Кюрі (1887-1934, Франція), в 1963 році – Марія Гепперт-Маєр (1906-1972 США), в 2018 році – Донна Стрікланд (1959, Канада), в 2020 році – Андреа Гез (1965, США) [11.] Слід зазначити, що дану премію не дають, так би мовити, по свіжих слідах: мають пройти певні роки, за які винахід повинен спонукати до подальших досліджень у даній сфері. Приміром, Марія Гепперт-Маєр, яка народилася в польському місті Катовіце, що на той момент входило до Німецької імперії, у 1946 році нарешті отримала пропозицію роботи на пів ставки (до цього з 1931 по 1939 вона викладала в американському університеті безкоштовно – і гендерний аспект тут був присутній),

саме тоді вона й розробила оболонкову модель ядра, за яку отримала премію через 17 років. Тому, цілком можливо, що потенційні відкриття вже зроблені фізиками не виключено, що в Україні.

Не менш важливе питання – це яку методику використовувати для створення коротких біографій дослідниць на сторінках підручників і, можливо, більш об'ємних для різного виду онлайн-посилань. У сучасному гендерному дискурсі отримав широке розповсюдження «Тест Фінкбайнер» – це тест на сексизм у журналістських текстах про науковиць, запропонований незалежною журналісткою Крісті Ашванден і названий на честь наукової журналістки Енн Фінкбайнер (*Ann Finkbeiner*). Щоб пройти тест, на думку авторки, у статті про науковицю не варто згадувати:

- Факт того, що вона є жінкою;
- Роботу її чоловіка;
- Її догляд за дитиною;
- Яка вона турботлива до своїх підлеглих;
- Як вона була вражена конкуренцією в своїй сфері;
- Що вона є зразком для наслідування іншим жінкам;
- Що вона – «перша жінка, яка...»;

Дана методика є спірною, на нашу думку слід лише частково її використовувати, бо вона не відповідає принципу історизму та об'єктивності, причому для галузі фізики – це особливо актуально. І факт не визнання права на вищу жіночу освіту неможна опускати, навпаки слід акцентувати увагу на тому, з якого року з'явилась можливість вступати на спеціальності пов'язані з фізикою, з якого року дозволили займати навіть нижчі посади в закладах вищої освіти, з якого року дозволили вступати до аспірантури або в якійсь інший спосіб офіційно займатися даною наукою і захищати науковий проект, з якого року почали надавати почесні звання професорів, академіків та ін. На нашу думку, не згадувати, що вона – «перша жінка, яка...» – це все одно, як не згадувати, що Юрій Гагарін був першим космонавтом, зрештою, він же був льотчиком і тут так само полетів – тільки от тоді не було б сигналу для майбутніх поколінь, що це

можливо, і через два-три покоління не з'явилося би декілька приватних компаній, які впритул підійшли до реалізації космічного туризму.

На українських землях жінки отримали право на вищу освіту з «нежіночих» спеціальностей ще до революції 1917 року, за часів УСРР цілеспрямовано реалізовувалось гендерне квотування під час вступу. Втім до сьогодні вистачає й сексистських жартів (що фізикиня як морська свинка: і не жінка, і не фізик), і загальних патріархальних настроїв.

Тому час унормовувати професію фізикині на сторінках шкільних підручників і методика викладання історії у школі в купі з гендерними дослідженнями здатні змінити сучасний стан речей. І невдовзі таки з'являться об'єктивні причини для здійснення гендерно-врівноваженого патріотичного виховання завдяки історії на будь-якому уроці.

Джерела та література

1. Наказ Мінекономіки від 18.08.2020 № 1574 «Про затвердження Зміни № 9 до національного класифікатора ДК 003:2010 <https://www.me.gov.ua/Documents/>
2. Фізикиня, дзвонарка, кранова машиністка: як жінки розвінчують міф про «чоловічі професії» <https://povaha.org.ua/ryatuvalnytsya-dzvonarka-kranova-mashynistka-yak-zhinky-rozvinchuyut-mif-pro-cholovichi-profesiji/> 1 жовтня 2020
3. Головка М.В. Використання матеріалів з історії вітчизняної науки при вивченні фізики та астрономії // Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 93 с.;
4. Головка, М. В. Історія вітчизняної фізики та астрономії в курсі фізики середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Головка Микола Васильович ; [наук. кер. З. Ю. Філер] ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. – 19 с.
5. Вороніна М.С., Козир Ю.Г. Проблеми використання матеріалів з історії при вивченні математики і фізики в школі (гендерний аспект) // Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільних дисциплін»/ [упоряд. Г.Г.Яковенко]. – Х., 2019. – 84 с. С. 18-21.
6. Вороніна М.С. Професійна освіта як ознака гендерної стратифікації жінок у промисловості Харківської губернії (в др. пол. XIX – на поч. XX ст.)// Збірник наукових праць. Серія «Історія та географія». – Вип. 9. – Харків, 2002. – С. 33-38; Вороніна М.С. Освіта як ознака гендерної стратифікації жінок в УСРР в 1920-1930-ті роки//Дриновски сборник. Т. XI. – Софія-Харков: Изателство на БАН «Проф. Марин Дринов», 2018. – С.363-370.
7. Фізика: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл./ [В.Г.Бар'яхтар, С.О.Довгий, Ф.Я.Божінова, О.О.Кірюхіна]; за ред. В.Г.Бар'яхтара, С.О.Довгого. Харків: Вид-во «Ранок», 2016 – 240 с.
8. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл./ [В.Г.Бар'яхтар, С.О.Довгий, Ф.Я.Божінова, О.О.Кірюхіна]; за ред. В.Г.Бар'яхтара, С.О.Довгого. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. – 272 с.
9. Фізика (рівень стандарту, за навчальною програмою авторського колективу під керівництвом Локтева В.М.): підруч. Для 10 кл. закл. Загал. Серед. Освіти/ [В.Г.Бар'яхтар, С.О.Довгий, Ф.Я.Божінова, О.О.Кірюхіна]; за ред. В.Г.Бар'яхтара, С.О.Довгого. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. – 272 с.
10. Фізика. 11 клас. Академічний рівень. Профільний рівень: підручник для загальноосвіт. навч. закл./ В.Г.Бар'яхтар, Ф.Я.Божінова, М.М. Кірюхін, О.О.Кірюхіна. 3-тє вид. Харків: Вид-во «Ранок», 2013. – 320 с.
11. Араго Ф. Биографии знаменитых астрономов, физиков и геометров. Том I-III. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. – 496 стр. ; Гиндикин С. Г. Рассказы о физиках и математиках, 4-е изд., исправленное. М.: МЦНМО, 2006. – 464 с.
12. Нобелівський комітет з фізики. Nobelprize.org. <https://www.nobelprize.org/prizes/about/the-nobel-committee-for-physics/>

*Гончарова О. С., кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди здобувають вищу освіту студенти з багатьох держав. Протягом першого року перебування в Україні, вони засвоюють початкові знання на підготовчому відділенні. Завдяки його роботі, приступивши на наступний рік до досягнення обраного напрямку підготовки (спеціальності), студенти, в цілому, не відчують себе в мовній ізоляції. Вирішивши вступати до університету іншої країни, молода людина часто стикається з необхідністю вивчення абсолютно незнайомої йому історії. І хоча історичні дисципліни вивчаються в навчальних закладах усіх країн світу, однак, у більшості випадків, в ході їх навчання робиться акцент на значимі події національної історії. Тож, поряд з вивченням мови, на підготовчому відділенні слухачі набувають й початкові знання з історії України: уявлення про основні етапи історії українського народу, процесом становлення та розвитку української державності, політичною системою сучасної України. Завдання вивчення історії на підготовчому відділенні – допомогти зламати «лінгвістичні бар'єри» при подальшому вивченні цього предмету студентами-іноземцями в вишах України.

Виходячи з цього вагомим завданням, що стоїть у ході вивчення історії, ми вважаємо поповнення словникового запасу, вміння правильно розуміти значення слів, вміти пов'язувати їх в словосполучення і речення, а також будувати власні тексти. Весь навчальний процес, ілюстративний матеріал, наочні посібники, технічні засоби, які використовуються в ході

розповідей і бесід зі студентами спрямовані на забезпечення виконання цього завдання.

Одна з основних проблем при викладанні історії іноземцям полягає в доцільному і коректному з точки зору науки обмеженні мовного матеріалу. При підготовці матеріалів, що пропонуються студентам підготовчого відділення, слід враховувати те, що у більшості з них присутній мовний бар'єр. З огляду на це, використання для навчання іноземних студентів підручників з історії, розроблених для навчання вітчизняних студентів, неможливе. Текс навчального матеріалу має бути адаптований (спрощений), що полегшить його розуміння та засвоєння. Слід враховувати максимальне число слів, яке може засвоїти слухач в рамках одного заняття. З часом кількість засвоєних термінів збільшиться, що дозволить пропонувати для розгляду більш змістовні тексти.

При роботі з будь-яким текстом завжди звертається увага на три етапи роботи: передтекстовий, текстовий і після текстовий. Всі вони, окрім формування знань з історії, покликані сприяти набуттю мовленнєвих компетенцій іноземними студентами. «Важливими ланками розвитку мовлення є:

1) формування мінімального лексичного запасу слів іноземних студентів;

2) збагачення словника студентів новими словами та за рахунок нових значень уже відомих лексем;

3) уточнення словника – пояснення значень синонімів, антонімів, засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, вправи з омонімами й паронімами;

4) активізація словника, тобто введення слів із пасивного словникового запасу студентів у активний» [1, с. 21].

Предтекстова робота спрямована на зняття лексико-граматичних труднощів, що забезпечує повноту і точність розуміння тексту, активізує продукування мовлення в усній і письмовій формах. На початку роботи з кожним новим текстом слід запропонувати перелік основних термінів і понять, знання яких необхідно для розуміння викладених далі історичних подій, фактів і явищ. Потім слід запропонувати вправи, які дозволять перевірити ступінь розуміння студентами значення нових термінів та пов'язати їх з тими, що використовувались при вивченні попередньої теми. Підготовчі вправи можуть бути спрямовані на утворення фраз і з'єднання їх між собою відповідно до логіки викладу. Наприклад, можна запропонувати студентам скласти словосполучення прикметника з іменниками: незалежний (держава, народ, країни). При цьому вони мають звернути увагу на рід і відмінок іменників [2, с. 18]. Ефективним буде, перед знайомством з текстом, запропонувати студентам поставити дієслова, що використовуються в тексті, у теперішньому, минулому і майбутньому часі. Вправи трансформаційного характеру тренують механізм синонімічних замінів.

Другий етап роботи передбачає різні види читання тексту або окремих його частин з метою вирішення комунікативного завдання. Перше прочитання наукового тексту може бути пов'язано з розумінням основної інформації, повторне прочитання тексту може орієнтувати слухачів на розуміння деталей і їх оцінку. При ознайомленні з текстом можна звернути увагу на виділені (підкреслені) слова [3, с. 4]. Це можуть бути ті терміни, які розглядались перед знайомством з текстом, а також поняття, з якими вони зустрічались в попередніх темах.

Післятекстові вправи служать для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його частин. Вони спрямовані на виявлення основних елементів змісту тексту і на підготовку до монологічних і діалогічних висловлювань

по темі. Найбільш ефективними, на наш погляд, є наступні вправи: складання питального плану тексту і його трансформація в номінативний; переказ тексту за складеним планом; відновлення деформованих пропозицій з опорою на текст; визначення вірної/неправдивої інформації. Особливу зацікавленість у студентів викликає вправа в ході якої вони мають, отримавши картку з словом, спираючись на текст, сконструювати речення. Ефективним засобом розвитку мовлення студентів та стимулювання практичного використання набутих під час вивчення теми знань є завдання – визначити яка історична подія зображена на ілюстрації та пояснити студентам групи, що обумовило таке рішення? Подібні завдання націлені на формування умінь і навичок відтворення прочитаного або, можна сказати, підводять студентів до самостійного монологічного вислову.

Одним з аспектів вивчення на підготовчому відділенні є оволодіння письмовою мовою [4, с. 7]. При навчанні писемного мовлення на заняттях з історії як одна з форм використовується написання доповідей. Теми доповідей підібрані таким чином, щоб студенти знайомилися з новою інформацією, відпрацьовуючи навички використання лексики, вивченої на заняттях. У процесі підготовки до написання доповіді студенти відпрацьовують навички вимови термінів, словосполучень та використання вивчених граматичних категорій. Підготовча робота до написання цього викладу спрямована ще й на відпрацювання навичок розуміння однокорінних слів і вивчення словотворчих елементів. Як приклад, наводимо ряд слів «князь – князівство – княжити», обговорюємо зі студентами морфологічні категорії даних слів за формальними ознаками і їх сполучуваність. Така робота сприяє розвитку навичок розуміння слів по знайомому кореню, що особливо важливо при читанні текстів.

Поступово, використовуючи підручники, фільми, численні записи і схеми на звичайній дошці – ми разом подорожуємо по історії України. Однак тут доводиться стикатися з проблемою – навчальні фільми не розраховані на бідну лексику іноземних

студентів. Тож, їх використання можливе лише на останніх заняттях, коли у слухачів вже сформовано певний набір історичних знань та й матеріал, що вивчається, наближений до сьогодення. Навчальні посібники, перекладачі й запозичення з англійської мови, в якійсь мірі, допомагають у процесі навчання.

Згодом більшість іноземних студентів починають добре орієнтуватись в питаннях, що стосуються історії Київської Русі, ординського нашестя, національно-визвольної революції другої половини XVII ст.; впевнено запам'ятовують історичних діячів – Володимира Великого, Данила Галицького, Богдана Хмельницького і Івана Мазепу. Захоплюються українською культурою; співпереживають потрясіння XX століття. Значний інтерес у слухачів підготовчого відділення викликає співставлення історичних полій в їх Вітчизні з подіями аналогічного періоду в Україні.

Якщо іноземні студенти, вивчаючи історію України, відчують інтерес до предмету, побачать небайдужого викладача, спробують з різних точок зору подивитися на події в своїй і інших країнах, – це багато в чому стане передумовою не тільки до високої екзаменаційної оцінки, а й до формування бережливого ставлення до культурно-історичної спадщини будь-якої країни, толерантного ставлення до людей. Тому, так важливо виділити ще й додатковий час для екскурсії в музей, для відвідування виставки. Харків багатий пам'ятками. З багатьма з них студенти знайомляться разом з викладачами історії. Закономірно, що в пам'яті залишаються не тільки лекції, але і відвідування «Історичного музею», «Літературного музею», «Музею природи» і т.п. Інтерес до історії призводить до того, що в студентські

канікули слухачі не відразу їдуть додому, а виділяють час для того, щоб побачити історичні місця всієї України. Особливо багато вражень у них після літніх канікул, під час яких іноземним студентам удається побачити багато з тих пам'ятних місць, про які вони дізналися на лекціях і семінарських заняттях з історії.

Отже, в процесі вивчення історії України іноземні студенти, окрім отримання базових знань про минуле нашої країни, засвоюють основні граматичні одиниці російської мови, закріплюють та розширюють словарний запас. Ретельний підбір завдань для передтекстових і післятекстових вправ по історії та їх сумлінне виконання студентами сприяє досягненню основних етапів історичного минулого України та успішному оволодінню технікою мовлення і письма.

Джерела та література

1. Мелкумова Т. В. Розвиток мовлення іноземних студентів. *Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в современных условиях. Тезисы Всеукраинской научно-практической конференции ДонНУ. 6 сентября 2013 г.* Донецк: ООО «Цифровая типография», 2013. 52 с.
2. Мы изучаем историю Украины: Учебное пособие для иностранных студентов. Одесса, 2005. Ч. 1. 60 с.
3. Історія України: Конспект лекцій для іноземних студентів / Упоряд. В.І. Ніколаєнко, Л.П. Савченко, І.В. Дворкін. Харків: НТУ «ХПІ», 2013. 73 с.
4. Волобуєва І. В. Особливості навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 3-13.

Розповідається про особливості вивчення історії України іноземними студентами на підготовчих курсах Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

The article describes the peculiarities of studying the history of Ukraine by foreign students at the preparatory courses of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

*Горпинко О. С., учитель історії
Харківської гімназії № 65.*

ШКІЛЬНИЙ УРОК У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ

Дистанційне навчання вже цілком серйозно заявляє про себе як новий, найсучасніший і перспективний вид освітнього процесу. Перед сучасним учителем стоїть проблема, яка полягає в тому, щоб знайти найбільш прийнятну форму роботи з учнями, за допомогою нових технологій, враховуючи при цьому, особливості сучасного школяра, а також, задовольняючи соціальне замовлення держави в ситуації, що склалася. Дистанційне навчання – це форма освіти, спосіб отримання знань через опосередковану (на відстані) інтерактивну комунікацію з певною дидактичною системою, яка передбачає, перш за все, самостійну діяльність учнів [1]. Це сприяє формуванню навички учнів поповнювати свої знання протягом усього свого життя, тобто їх готовність до самоосвіти. Саме таке завдання ставиться нашим суспільством перед сучасним школярем, з тим, щоб, будучи дорослим, він вільно адаптувався в сучасному суспільстві і удосконалював будь-якими доступними способами якість і рівень свого професіоналізму.

У період дистанційного навчання головна мета вчителя – створити сприятливі умови для активного розвитку пізнавальної та інформаційної діяльності учнів, успіх якої значною мірою залежить від різноманітності пізнавального простору. В умовах дистанційного навчання доцільними є освітні технології, що найбільш пристосовані для використання в дистанційному навчанні: матеріали МОН; відео-лекції, презентації; електронні підручники; комп'ютерний навчальні і тестуючі системи; консультації та тести з використанням ІКТ [2]. Увесь обов'язковий навчальний матеріал повинен бути переведений в яскраву, захоплюючу мультимедійну форму, що сприяє його глибокому засвоєнню.

Основна роль, виконувана ІКТ в дистанційному навчанні – забезпечення навчального діалогу. Навчання без зворотного зв'язку, без постійного діалогу між викладачем і учнем неможливо [1]. Для успішного досягнення мети, необхідно створити гнучку систему, в якій застосування комп'ютерних технологій було б доцільно. При цьому необхідно враховувати наступні моменти: психологічні особливості учнів даного класу; цілі та результати навчання; структуру пізнавального простору; місце розташування учнів; вибір найбільш ефективних елементів комп'ютерних технологій для вирішення конкретних завдань конкретного уроку.

Фундаментальною складовою системи навчання є урок. Основою для побудови уроку є сукупність компонентів, що визначають його зміст, логіку, прийоми і методи роботи. Сучасний урок повинен бути дієвим, соціально спрямованим, мати пряме відношення до інтересів учня, бути орієнтованим на їх практичну діяльність (нинішню і майбутню), розвивати мислення і практичні навички учня. Дистанційний урок – це форма організації дистанційного заняття, що проводиться в певних часових рамках, при якій педагог керує індивідуальною і груповою діяльністю учнів по створенню власного освітнього продукту, з метою освоєння учнями основ досліджуваного матеріалу, виховання і розвитку творчих здібностей [3]. Існує три типи дистанційних уроків. Перший тип дистанційних уроків полягає в тому, що і вчитель (локальний координатор), і учні віддалені один від одного, але при цьому є учасниками уроку, користуючись якоюсь платформою в Інтернеті. Другий тип дистанційних уроків полягає в тому, що вчитель і учні знаходяться в одному класі, а інформаційні

ресурси, якими вони користуються протягом уроку від них віддалені. Третій тип дистанційних уроків – це розміщення навчальної інформації на навчальному сайті.

Мета дистанційного уроку: засвоєння навчальних програм з використанням дистанційних технологій, з метою формування в учнів навичок творчого, критичного мислення, самостійності в організації та регулювання власної діяльності, розвитку рівня ІКТ-компетентності. Для досягнення означеної мети учитель проводить велику підготовчу роботу зі створення навчального ресурсу, який є основою всього заняття. Алгоритм розробки дистанційного уроку:

1. Визначити тему дистанційного уроку. Виділити основні навчальні елементи.

2. Визначити тип дистанційного уроку (вивчення нової теми, повторення, поглиблення, контроль і т.д.).

3. Вибір найбільш оптимальної з технічних і технологічних можливостей моделі дистанційного уроку. Вибір моделі дистанційного уроку здійснюється з урахуванням рівня ІКТ-компетентності дистанційних учнів.

4. Визначити форму проведення дистанційного уроку (вебінар, веб-квест, семінар, конференція і т.д.).

5. Вибрати спосіб доставки навчального матеріалу та інформаційні навчальні матеріали.

6. Структуризація навчальних елементів, вибір форми їх представлення учням (текстові, графічні, медіа, малюнки, таблиці, слайди і т.д.).

7. Підготовка глосарія по тематиці дистанційного уроку.

8. Розробка контрольних завдань для кожного навчального елемента уроку. Вибір системи оцінювання і формування шкали і критеріїв оцінювання відповідей учнів.

9. Підбір списку використаних джерел та гіперпосилань на ресурси Інтернет (анотований перелік кращих сайтів з даної тематики, сайти електронних бібліотек) підбір для кожного модуля гіперпосилань на внутрішні і зовнішні джерела інформації в мережі Інтернет.

10. Визначення часу і тривалості дистанційного уроку, виходячи з вікової категорії учнів.

11. На основі аналізу результатів рівня ІКТ-компетентності учнів підготувати для них інструкцію по навчанню і виконанню завдань.

12. Тестування уроку, в тому числі на різних дозволах екрану і в різних браузерах [1].

Успішне проведення дистанційного уроку залежить від дотримання наступних правил:

1. Дистанційний урок проводиться за заздалегідь складеним розкладом.

2. Дистанційний урок може бути розпочато за умов:

- учитель знаходиться в дистанційній оболонці класу, а саме в курсі, за матеріалами якого планується проведення уроку;

- учитель використовує можливість для оперативного зв'язку з учнем (чат, скайп, обмін внутрішніми повідомленнями, телефон).

3. Учитель ініціює контакт з учнем на початку уроку, оголошує завдання уроку і план його проведення, запрошує дітей до спілкування в програмах для онлайн взаємодії, момент завершення уроку також позначається учителем.

4. Протягом всього уроку, незалежно від обраної форми його проведення, вчитель знаходиться в класі і доступний в програмі для оперативного онлайн взаємодії (чати, скайпи або ін.)

5. При відсутності учня в дистанційній оболонці школи вчитель намагається з'ясувати причини його відсутності (індивідуальний форум дитини, телефонний дзвінок дитині, завуча) і повідомляє про це завуча.

Модель структури дистанційного уроку включає в себе наступні елементи:

- Мотиваційний блок. Мотивація – необхідна складова дистанційного уроку, яка повинна підтримуватися протягом всього процесу навчання. Велике значення має чітко визначена мета, яка ставиться перед учнем. Мотивація швидко знижується, якщо рівень поставлених завдань не відповідає рівню підготовки учня.

- Командний блок (інструкції і рекомендації щодо виконання завдання, уроку).

- Інформаційний блок (система інформаційного наповнення).

- Контрольний блок (система тестування і контролю).

- Комунікативний і консультативний блок (система інтерактивної взаємодії учасників дистанційного уроку з учителем і між собою) [3].

Важливе значення для ефективного проведення уроку є дотримання зовнішнього порядку проведення уроку. Найпростішим і самим елементарним є точний початок і точне закінчення уроку. Ця вимога до дистанційного уроку може бути визначальною, тому що засвідчує дисципліну всього освітнього закладу. До зовнішнього порядку відносяться не тільки його точний початок і закінчення, а й передбачливість всіх позаштатних ситуацій, які можуть виникнути під час уроку. До внутрішнього порядку уроку віднесемо доцільний розподіл уроку на етапи, тобто урок ділиться на чіткі часові відрізки. Правильно спланований урок містить в кожному зі своїх етапів мету, мобілізуючу учнів, стимулюючу процес навчання, що спонукає мотивацію, тобто учні повинні знати, чого від них вимагають, що вони повинні міцно засвоїти. Структурно добре підготовлений урок враховує рівень підготовленості учнів, характеризується чітким розподілом навчального матеріалу, дозволяє учням послідовно просуватися від однієї мети уроку до іншої. Розподіл часу уроку (для онлайн режиму):

- Ознайомлення з інструкцією – 5 хвилин;
- Робота у відповідності зі сценарієм – 20 хвилин;
- Виконання індивідуальних завдань – 10 хвилин;
- Обговорення результатів уроку – 10 хвилин.

Досягнення активності учнів можливе завдяки створенню таких умов, при яких учні мимоволі увійдуть в процес навчання і будуть учасниками вирішуваних завдань до кінця уроку. Для цього доцільно розподілити урок на етапи, що дозволяють просуватися учням від однієї мети до іншої, відповідно до цілей всього уроку. Іншими словами, протягом всього уроку необхідно підтримувати в учнів інтерес до уроку, створювати мотиви активізації їх діяльності. Мотивація досягається реальними цільовими установками учнів, які

полягають у створенні проблемних ситуацій, якими можуть бути «дивні історії», несподівані факти і т.д. Вміла мотивація дозволяє включати учнів у усвідомлений процес пізнання. З цим необхідно тісно пов'язати процеси повторення і закріплення. Характер уроку повинен носити частково-пошукові, евристичні методи з проблемним викладом матеріалу, а також дослідницькі методи, що дозволяють учням самостійно вирішувати нові для них пізнавальні завдання знаходити нові рішення вже відомих проблем і т.д. Породжені проблемною ситуацією протиріччя з необхідністю породжують процес мислення [4].

Розрізняють два види доступу до навчальних матеріалів: обмежений доступ (вимагає реєстрації в освітньому середовищі); необмежений доступ (навчальні матеріали знаходяться у вільному доступі). В даний час у практиці проведення дистанційних уроків існує кілька способів доставки навчальних матеріалів учневі:

1. Використання електронної пошти або технології i-chat для доставки навчальних матеріалів учневі.
2. Розміщення навчальних матеріалів і завдань уроків в форматі DOC або HTML в мережі на Web-сторінці.
3. Подання уроку як окремого Web-сайту [1].

Використання мережових освітніх ресурсів в повсякденній практиці вчителя дає можливість урізноманітнити використовувані навчальні матеріали, організувати навчальну діяльність учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, що в значній мірі призводить до підвищення ефективності освітнього процесу в цілому. Принципи гнучкості, модульності та інтерактивності, покладені в основу побудови дистанційного уроку, дають можливість організації навчального процесу на основі індивідуальної освітньої траєкторії, реалізовувати диференційований підхід до учнів з різним рівнем готовності до навчання, тим самим, створюючи адаптивну систему навчання.

Основні недоліки, пов'язані з дистанційним навчанням, можна розділити на психологічні, основою яких є відсутність «живого» спілкування з учителем, високі

вимоги до самоорганізації та технічні, які обумовлені недосконалістю контенту, технологій. Дистанційна освіта, в більшості своїй, не передбачає особистого спілкування з викладачем, а також спілкування між учнями. А коли поруч немає людини, яка могла б емоційно забарвити знання, це значний мінус для процесу навчання. Мабуть, можна виділити ще один момент, якщо учень не здатний вчитися без постійного нагляду вчителя і не готовий проводити багато часу на самоті з комп'ютером, дистанційне навчання не для нього. Це один з вирішальних факторів, який впливає на можливість не тільки навчатися дистанційно, але й самостійно працювати в принципі.

Немає сумніву, що дистанційна форма навчання буде все активніше входити в наше життя. Цей процес буде посилюватися у міру розвитку технологій, які зможуть забезпечити реалістичність віртуального простору. Дистанційні уроки дають можливість учням самостійно освоїти навчальний матеріал, не відставати від програм і не бути відірваними від колективу. Продуманість всіх елементів уроку вчителем робить його цікавим, насиченим, якісним, результативним. Це підвищує мотивацію до навчання. Застосування дистанційних уроків відкриває перспективний напрямок в навчанні. Інша проблема – психологічна, пов'язана з необхідністю високої самоор-

ганізації, мотивації та відсутністю живого спілкування, швидше за все, буде вирішуватися в міру розвитку суспільства.

Джерела та література

1. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації / Упоряд. І. Коберник, З. Звиняцьківська. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 1.10.2020)

2. Методичні рекомендації для вчителів історії щодо організації дистанційного навчання учнів у період карантину / Уклад. О. В. Журба. URL: <http://ztmoippo.tilda.ws/ztm2> (дата звернення: 5.10.2020)

3. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-dodystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlyavchyteliv/> (дата звернення: 1.10.2020)

4. Дистанційне навчання: як зацікавити учнів – поради від учительки URL: <https://nus.org.ua/articles/dystantsine-navchannya-yakzatsikavyty-uchniv-porady-vid-uchytelky/> (дата звернення: 11.10.2020)

Здійснено огляд основних підходів до організації дистанційного навчання, подано рекомендації щодо того, як підготувати цікавий, насичений, результативний дистанційний урок, налаштувати режим роботи вчителя та зворотній зв'язок з учнями.

A review of the main approaches to the organization of distance learning is carried out, recommendations are given on how to prepare an interesting, rich, effective distance lesson, to set up a teacher's work schedule and feedback from students

*Дулаў А. М., кандыдат гістарычных навук,
дацэнт, загадчык кафедры гісторыі і
культурнай спадчыны Віцебскага
дзяржаўнага ўніверсітэта імя
П.М. Машэрава (Рэспубліка Беларусь),
Юрчак Д. В., кандыдат гістарычных навук,
дацэнт, галоўны спецыяліст упраўлення
культуры Віцебскага аблвыканкама,
г. Віцебск (Рэспубліка Беларусь)*

З ДОСВЕДУ РЭАЛІЗАЦЫІ САЦЫЯЛЬНАГА АСВЕТНІЦКАГА ПРАЕКТА «ВІЦЕБСК: ГІСТОРЫЯ РЭАЛЬНАЯ І ПАПУЛЯРНАЯ»

Сацыяльны асветніцкі праект «Віцебск: гісторыя рэальная і папулярная» (першапачатковая назва – «Віцебск: рэальная і папулярная гісторыя роднага горада») быў распачаты ў верасні 2016 г. па ініцыятыве аўтараў і вядомага краязнаўцы кандыдата гістарычных навук, дацэнта М. Півавара. Ён быў задуманы як цыкл публічных бясплатных лекцый па гісторыі Віцебска. Сама ідэя нарадзілася пасля таго, як у сакавіку 2016 г. аўтарам давялося прачытаць у Віцебскім абласным краязнаўчым музеі лекцыю па гісторыі гарадскога самакіравання падчас святкавання ўгодкаў надання г. Віцебску магдэбургскага права і ўбачыць цікавасць да гістарычнай праблематыкі з боку віцяблян. Канцэпцыю праекта дапамагло сфармуляваць вывучэнне досведу грамадскіх адукацыйных ініцыятыў негістарычнай накіраванасці. У далейшым канцэпцыя неаднаразова дапрацоўвалася і дапаўнялася.

Мэта праекта – папулярызацыя і распаўсюджванне навуковых гістарычных ведаў пра адзін з самых старажытных гарадоў Беларусі ў даступнай і займальнай форме. Адметнай рысай заняткаў стала імкненне насыціць іх цікавымі і малавядомымі фактамі, інтэрактывам (у тым ліку за кошт прыцягнення рэканструктараў), працай з аўдыторыяй, а таксама гумарам.

Адначасова праект задумваўся як своеасаблівы адказ на разнастайныя псеўданавуковыя і калянавуковыя публікацыі і

відэаперадачы, якія апошнім часам усё часцей з'яўляюцца ў Інтэрнэце, а таксама на беспадстаўных трактоўкі і скажоныя інтэрпрэтацыі гістарычных фактаў, палітызацыю нашай мінуўшчыны з мэтай маніпулявання грамадскай свядомасцю.

Суарганізатарамі праекта выступілі кафедра гісторыі Беларусі (сёння – кафедра гісторыі і культурнай спадчыны) ВДУ імя П.М. Машэрава, Віцебская абласная бібліятэка імя У.І. Леніна, Народны клуб гістарычнай рэканструкцыі «Vargentorn» Цэнтра культуры «Віцебск». У далейшым да іх далучыліся Віцебскі абласны краязнаўчы музей і Дзяржаўны архіў Віцебскай вобласці, супрацоўнікі якіх сталі пастаяннымі лектарамі.

Заняткі на курсах праводзяцца ў абласной бібліятэцы двойчы на месяц (кожны другі і чацвёрты чацвер а 18-й гадзіне). Робіцца перапынак на час навагодніх святаў і Каляд (з канца снежня да канца студзеня) і летнія вакацыі (з сярэдзіны мая па сярэдзіну верасня), калі колькасць наведвальнікаў істотна скарачаецца.

Пасля першай публічнай лекцыі, якая сабрала ў вялікай чытальнай залі бібліятэкі каля 200 чалавек, было прынята рашэнне арганізаваць відэафіксацыю ўсіх лекцый з наступным размяшчэннем іх на youtube-канале [1]. Акрамя таго, усе лекцыі дублююцца на старонцы курсаў на сайце бібліятэкі [3] і на старонках праекта ў сацыяльных сетках [2; 4], што дало магчымасць

ахапіць шырэішую аўдыторыю і набыць пастаянных слухачоў у тым ліку па-за межамі Віцебска і нават Беларусі.

Першыя лекцыі атрымаліся даволі працяглымі з-за вялікай колькасці лектараў і экспертаў, у далейшым працягласць заняткаў была скарачана за кошт змяншэння колькасці асноўных лектараў. Прычым на працягу першых заняткаў лектарамі выступалі найперш самі арганізатары (А. Дулаў, М. Півавар, Д. Юрчак, кіраўнік клубу гістарычнай рэканструкцыі «Vargentorn» С. Бабенка). Але паступова кола выступоўцаў пачало пашырацца, у 2019 і 2020 г. удзел у праекце прынялі нават спецыялісты з Санкт-Пецярбурга і Масквы. Падкрэслім, што праект не мае аніякага фінансавання, таму ўсе лектары выступаюць на курсах бясплатна.

Лектараў можна падзяліць на некалькі груп. У склад першай уваходзяць універсітэцкія выкладчыкі: віцебскія гісторыкі (В. Акуневіч, А. Дзядзінкін, А. Субоцін, М. Пархімовіч, В. Хаданёнак, Г. Якаўлева), а таксама спецыяліст па гісторыі віцебскай мастацкай школы доктар мастацтвазнаўства, прафесар Т. Катовіч. Да другой групы лектараў аднясем супрацоўнікаў Дзяржархіва Віцебскай вобласці і музеяў Віцебска, а таксама краязнаўцаў. Сярод іх варта назваць В. Давідоўскую, К. Карпюкіна, С. Марціновіча, С. Мясядаву, Г. Савіцкага, Н. Шаркоўскую, В. Шышанава. Актыўны ўдзел узялі і вядомыя віцебскія краязнаўцы І. Абрамава, В. Барысенкаў, І. Дураў, Л. Хмяльніцкая, архітэктары Г. Арлоўскі і А. Міхайлюкоў, даследчык гісторыі віцебскага трамвая В. Паўлючкоў. Асобную групу лектараў складаюць запрошаныя спецыялісты. Да яе аднясем, найперш, мінскіх гісторыкаў і археолагаў, кандыдатаў гістарычных навук А. Доўнара, А. Казакова, Л. Калядзінскага, М. Макарава, М. Плавінскага, З. Скварчэўскага, доктара філалагічных навук Л. Ляўшун.

У першыя сезоны тэмы, звязаныя з узнікненнем, сацыяльна-эканамічным і культурна-рэлігійным развіццём, палітычнай гісторыяй Віцебска разглядаліся ў храналагічным парадку. Потым, зыходзячы з пажаданняў слухачоў, стаў прымяняцца тэматычны падыход. Шмат увагі нададзена розным аспектам гісторыі куль-

туры і мастацтваў. Хаця ад самага пачатку гісторыя Віцебска разглядалася ў шырокім кантэксце, апошнім часам намеціўся пераход да разгляду гістарычнага мінулага Віцебшчыны.

На сённяшні дзень ў Віцебскай абласной бібліятэцы было прачытана 58 лекцыяў. Але, на вялікі жаль, з сакавіка 2020 г. заняткі прыйшлося прыпыніць з-за складанай эпідэміялагічнай сітуацыі.

Усе лекцыі акрамя першай можна праглядзець у запісе на youtube-канале праекта [1]. Праўда, запіс заўсёды рабіўся з адной камеры, лектары не заўсёды добра выкарыстоўвалі гукавую апаратуру, таму не кожнае відэа вызначаецца якасным гукам і ў поўнай меры перадае атмасферу лекцыі.

Калі распрацоўвалася канцэпцыя праекта, было агучана, што яго працягам можа стаць цыкл фільмаў па гісторыі горада. Але паступова стала зразумела, што для рэалізацыі гэтай амбітнай ідэі неабходны вялікія сродкі, знайсці якія будзе не так проста. Тады нарадзілася ідэя ўпісаць ўжо апрабаваны падчас публічных лекцый фармат у межах існуючай перадачы «Вячэрні Віцебск» тэлеканала «Віцебск», які ўяўляў сабою гутарку вядучых з запрошанымі гасцямі на вызначаную тэму. Агульная працягласць перадачы з дадатковымі тэматычнымі ўстаўкамі не перавышала гадзіны. Ідэя была падтрымана кіраўніцтвам галоўнага ўпраўлення ідэалагічнай работы, культуры і па справах моладзі Віцебскага аблвыканкама, кіраўніцтвам і супрацоўнікамі ТРК «Віцебск».

У выніку 2 лютага 2018 г. прайшоў першы прамы эфір, які заклаў аснову добрай традыцыі, калі ў эфіры тэлеканала «Віцебск» кожны першы і трэці чацвер месяца ў 19.00 выходзяць курсы па гісторыі Віцебска (за выключэннем дзяржаўных святаў і перапынку ў ліпені – жніўні). На працягу сутак перадача двойчы паўтараецца ў запісы. Акрамя таго, усе выпускі размешчаны на youtube-канале тэлекампаніі, таксама яны перыядычна дэманструюцца для напам'янення эфіру, пераважна ў летні перыяд. На дадзены момант у эфір выйшла звыш 50 выпускаў. Усе яны ў храналагічным парадку размешчаны на спецыяльнай укладцы на сайце Віцебскай абласной бібліятэкі [3]. Тэлеверсія курсаў

была презентавана ТРК «Віцебск» на XXII Міжнароднай спецыялізаванай выставе «СМІ ў Беларусі» (Мінск, 4 мая 2018 г.).

Увосень 2019 г. у рамках праекта «Віцебск: гісторыя рэальная і папулярная» рэалізавана новая ідэя, артыэтаваная на ахоп інтэрнэт-аудыторыі. Быў зняты пілотны выпуск відэапраекта «Віцебск: істория в вопросах и ответах». Ролік адказваў на пытанне, ці магла мець дачыненне да ранняй гісторыі Віцебска легендарная заснавальніца горада кіеўская княгіня Вольга. Праца над праектам пакуль прыпыненая.

Такім чынам, за час рэалізацыі праекта «Віцебск: гісторыя рэальная і папулярная» стала відавочна, што ён запатрабаваны ў грамадстве. Праект цікавы для прадстаўнікоў разнастайных узроставых груп, але розныя складнікі праекта арыентаваны на пэўную аўдыторыю. У сучасных рэаліях бацьца, што найбольшую цікавасць выклікае відэакантэнт, які дазваляе забяспечыць максімальны ахоп аўдыторыі, асабліва пры выкарыстанні ў чымсьці спрэчных і правакацыйных тэм. Гэта выклікае цікавасць да лакальнай гісторыі і кразнаўства.

У бліжэйшай перспектыве праект будзе рэалізоўвацца ў існуючым фармаце, хаця ў далейшым ён можа відазмяніцца, атрымаць новыя накірункі і формы. Адным

з перспектывных накірункаў можа стаць падрыхтоўка кнігі па гісторыі горада пад назвай «Віцебск: гісторыя рэальная і папулярная», якая будзе ўтрымліваць QR-коды са спасылкамі на існуючыя лекцыі, перадачы і ролікі ў Інтэрнэце.

Крыніцы

1. Віцебск: істория реальная и популярная // youtube.com/Denis Yurchak [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=XLF5zL83mQc&list=PLVP3U0YkPjbMx1_EQLBYHpkioR86Sqmfo

2. Віцебск: рэальная і папулярная гісторыя [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://www.facebook.com/groups/112899889184426/>

3. Віцебск: рэальная і папулярная гісторыя роднага горада // Віцебская абласная бібліятэка імя В.І.Леніна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vlib.by/index.php/ru/vitsebsk-realnaya-i-populyarnaya-gistoryya-2016>

4. История Витебска: бесплатные курсы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/histvitebsk>

У статтэ узагальнена досвід рэалізацыі сацыяльнага асветняга праекта «Віцебск: істория реальная і папулярная», спрямаванага на папулярызацыю знанняў пра історыю та культурну спадшчыну ріднага месца. Розкрыта напрамкі дзейнасці ў рамках праекта і формы работы з аўдыторыяй, названы асноўны лектары, падано каротку характэрыстыку тэматыкі заняткаў, намічаны перспектывы развіцця.

Ключовыя словы: краязнаўства, історыя Віцебска, сацыяльны асветні праект, патрыятычнае вихаванне

В статье обобщен опыт реализации социального образовательного проекта «Витебск: история реальная и популярная», направленного на популяризацию знаний об истории и культурном наследии родного города. Раскрыты направления деятельности в рамках проекта и формы работы с аудиторией, названы основные лекторы, дана краткая характеристика тематики занятий, намечены перспективы развития.

Ключевые слова: краеведение, история Витебска, социальный образовательный проект, патриотическое воспитание

The article summarizes the experience of implementing the social educational project «Vitebsk: a real and popular history» aimed at popularizing knowledge about the history and cultural heritage of the native city. The directions of activity within the framework of the project and the forms of work with the audience are revealed, the main lecturers are named, a brief description of the topics of the classes is given, the prospects for development are outlined.

Key words: local history, history of Vitebsk, social educational project, patriotic education

Каратай Н. В., учитель української мови та літератури, учитель-методист навчального закладу «Харківська приватна школа I-III ступенів «Лествица».

ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІСТОРІЇ «РОЗГОРТАННЯ ГАЙДАМАЦЬКОГО РУХУ В ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ У XVIII СТ.» (НА ОСНОВІ ІСТОРИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ, ТВОРІВ ЖИВОПИСУ ТА ПОЕМИ Т. Г. ШЕВЧЕНКА «ГАЙДАМАКИ»)

Постановка проблеми. Одним з головних завдань сучасної освіти є підготовка учнів до життя в високорозвиненому суспільстві [1]. Вирішення даної задачі можливе через формування різного роду необхідних компетенцій. Найбільш ефективним способом їх формування є інтеграція шкільних навчальних дисциплін. Крім цього, інтегроване заняття здатне оживити освітній процес, дозволяє раціонально використовувати навчальний час. Інтегровані уроки сприяють формуванню цілісного погляду на навколишню дійсність, дозволяють сприймати взаємозв'язок різних явищ і процесів [2, с. 129]. Таким чином, інтегровані уроки в сучасному навчальному процесі набувають важливу й значиму роль.

Мета - висвітлити особливості інтеграції навчального матеріалу з історії та літератури.

В ході проведення уроку були зінтегровані теми з предметів: українська література – «Т.Г.Шевченко. Поема «Гайдамаки» (9 клас); історія України – «Гайдамацькі повстання» (8 клас, повторення); художня культура «Живопис і його художні засоби» (9 клас). Ідея проведення цього уроку виникла на основі аналізу навчального матеріалу різних шкільних предметів та виявлення причетності і взаємодоповнюваності деяких тем. Так як перед педагогами сучасна освіта ставить за мету сформувати в учнів цілісну картину світу, то і з'являється необхідність інтеграції між уроками [3, с. 35]. Адже саме вони відкривають перед вчителями і учнями значні можливості. В рамках проведення інтегрованого заняття учні можуть придбати

різнобічні, більш поглиблені знання, використовуючи інформацію з кількох предметів. Тож, зазначений урок дає можливість охарактеризувати основні виражальні засоби живопису, а також його види; опрацювавши історичну основу та літературні джерела написання поеми «Гайдамаки», сприяти усвідомленню соціального повстанського руху в Правобережній Україні XVIII ст. як етапу багатовікової боротьби українського народу за свою волю й незалежність. На інтегрованому занятті формується одне з найголовніших умінь: перенесення знань з однієї галузі в іншу. Даний факт дозволяє розвивати критичне мислення, аналітичну діяльність, активізує самостійне осмислення твору; розвиває логічне й абстрактне мислення, увагу, удосконалює навички роботи з додатковою літературою. Містить він і значний виховний потенціал: виховує національну свідомість і самоповагу, любов до рідного міста, шанобливе ставлення до великих харків'ян.

Завдяки цьому досягається цілісне сприйняття учнем матеріалу. Учень засвоює: художні засоби живопису, його жанри; історичні події в Правобережній Україні у другій половині 60-х рр. XVIII ст.; історію написання та видання поеми «Гайдамаки»; літературні джерела, використані автором під час роботи над поемою; музичні твори, а також твори образотворчого мистецтва, кінематографу на сюжет «Гайдамаків». Крім цього інтеграція дозволяє формувати творчі здібності самостійної, толерантної, відповідальної особистості [4, 27]. Набуті під час інтегрованого уроку вміння дозволяють учню аналізувати твори образотворчого мистецтва, користу-

ючись спеціальною термінологією; характеризувати манеру художника; пояснити, що стало поштовхом до виступу гайдамаків; показати на карті України XVIII ст. кордони території, захопленої повстанцями; визначити особливості жанру «Гайдамаків», його сюжетні лінії; аналізувати композиційні особливості твору; оцінювати висловлювання сучасників автора та дослідників нашого часу про поему «Гайдамаки», висловлювати власну точку зору.

Учням пропонуються різні методи отримання і засвоєння знань: від глибокого, детального аналізу досліджуваних процесів до простого переказу вивченої інформації. Досягнення цього можливе за рахунок вдалого поєднання фронтальної, самостійної та групової роботи. Особливо необхідно відзначити той момент, що залучення в освітній процес інтегрованих занять передбачає збільшення обсягу самостійної роботи учнів. Часто інтегрованому заняттю передують випереджальні домашні завдання, які виконуються або учнями всього класу, або окремими учнями. Запропонований урок не став винятком. До його проведення уроку мають бути підготовлені повідомлення учнів-істориків (під керівництвом учителя історії); виступ літературознавця (під керівництвом учителя української мови та літератури); виготовлення буклету, присвяченого картині І.Ю.Рєпіна «Гайдамаки на Умані готують зброю» (під керівництвом учителя образотворчого мистецтва).

Урок починається віртуальною екскурсією до Харківського художнього музею. Але, перш ніж почати її слід активізувати пізнавальну діяльність учнів, запропонувавши дати відповідь на декілька питань з художньої культури:

Які художні засоби живопису ви знаєте?

Як називається гармонія кольорів у картині?

Які ви знаєте шкали кольорів?

Які види живопису вам відомі?

Після аналізу відповідей і прослуховування коментарів, учням пропонується звернутися до творчості славного художника, нашого земляка Іллі Юхимовича Рєпіна. І. Гете писав: «Хто хоче знати

митця, мусить побувати в його країні». Тож слід наголосити, ми не тільки співвітчизники І.Ю. Рєпіна, а й земляки. Великий художник народився на Харківщині, у містечку Чугуїв, яке учні напередодні уроку відвідали, побувавши в музеї живописця.

Наступним етапом уроку має стати виступ першого мистецтвознавця, який повідомить учням, що Харківський художній музей володіє кращим зібранням творів художника в Україні: це й чудові портрети Т.П. Чаплигіна (1877), двоюрідного брата Рєпіна, з яким він пов'язував своє перше захоплення мистецтвом, і сусідки Рєпіна, красуні Софії Любицької. А також відомі полотна – «Портрет В.В.Стасова» (1905), «Портрет Т. Л. Щепкіної-Куперник» (1914), письменниці, правнучки видатного російського актора Щепкіна, і варіант картини «Микола Мирликійський позбавляє від смерті трьох невинно засуджених». Перлиною колекції є полотно «Запорожці пишуть листа турецькому султану». Другий варіант картини, що зберігається в нашому місті, трохи поступається за розмірами початковому варіанту і є, так би мовити, кулуарним примірником. Його художник спробував зробити «історично достовірнішим», але явно виявився незадоволений результатом і кинув на півдорозі.

Учитель має звернути увагу учнів на полотно Рєпіна «Гайдамаки на Умані готують зброю» (1898-1917) й надати слово другому мистецтвознавцю, який розповідає історію написання цього полотна. Картина була написана в 1898 році під враженням від поеми Т.Г.Шевченка «Гайдамаки». Початковий задум зазнав з часом значних змін. У 1917 році Рєпін повністю переписав картину, яка експонувалася на 46-й пересувній виставці в Петрограді та Москві в 1917 році, а потім на виставці «Громади художників» восени того ж року. Сюжет пов'язаний з главою поеми «Гонта на Умані». Завдяки листуванню Рєпіна зі збирачем українських старожитностей, істориком козацтва Д.І.Яворницьким (1855-1940) відомі деякі деталі роботи художника. Сюжетом картини послужив момент здобуття повсталими «освячених ножів». 18 червня 1768, коли сполучене військо

ватажка гайдамаків запорізького козака Максима Залізняка та старшого сотника селянина Івана Гонти стало перед Уманню, сталася роздача «свячених ножів». Так називали особливі ножі повстанців, окроплені святою водою духовним пастирем повсталих архімандритом Мелхи-седеком, які були таємно привезені на возах, прикритих рибою.

Третій мистецтвознавець повідомляє, що на передньому плані полотна зображені головні герої Коліївщини. Разом з тим, задум в пізньому, остаточному варіанті 1917 р. переростає ілюстративну задачу, знаходячи загальноісторичне значення, що особливо хвилювало художника у зв'язку з подіями в Росії. Тема присутнього з обох сторін жорстокого насильства, зради, провокацій, варварської боротьби зі злом обертається муками вчорашніх «героїв», що переступили загальнолюдські, християнські норми, показана художником практично без історичних реалій XVIII століття. Історичний музей зберігає цей твір з 1945 року, коли картина надійшла із зібрання Музею Революції СРСР. Незадовільне зберігання полотна, пов'язане зі зневагою Репіним класичної технології при внесенні настільки великих змін під час переробки картини в 1917 році, викликала необхідність реставрації. Досліджуючи полотно, реставратори виявили два шари авторського живопису. Не випадково в літературі, присвяченій творчості І. Репіна, мала місце думка про існування двох картин, одна з яких виявилася в Швеції, а друга залишилася в Росії. Таким чином, спільними зусиллями Історичного музею та фахівців Державного НДІ Реставрації це рідкісний твір історичного живопису XIX століття введено в культурний контекст.

Після виступів мистецтвознавців необхідно обговорити питання, чи потрібно було працювати 4 роки реставраторам, щоб відновити полотно? Адже в запасниках зберігається стільки картин... Підводячи підсумок, учитель має акцентувати увагу учнів на тому, що ставлення до історичних пам'яток – це один з критеріїв ідентифікації нації: чи ми є високо розвинуте суспільство, чи натовп, юрба. Велика роль у популяризації цінностей мистецтва

належить рекламі. Можливий варіант поширення інформації про живописця та його твори пропонується продемонструвати учню, який виготовив до цього заняття буклет, присвячений картині І.Ю.Репіна «Гайдамаки на Умані готують зброю». Це дозволить плавно перейти до другого – історичного – блоку уроку. Учитель надає слово учням-історикам, повідомлення яких допоможуть краще розібратися у подіях, що відбувалися в Правобережній Україні у другій половині XVIII століття, бо саме вони лягли в основу картини нашого славного співвітчизника.

Із розповіді учні дізнаються, що у 30-60-х рр. XVIII століття Правобережжя і Прикарпаття, що входили на той час до складу Речі Посполитої, стали ареною значних виступів українського населення проти всіляких утисків. Учасників народного руху називали гайдамаками. Найбільший спалах гайдамацького руху відбувся 1768 року і отримав назву Коліївщина. Повстання було спрямоване проти кріпосницького, релігійного та національного гніту шляхетської Польщі. Гайдамаки обґрунтовували свої дії як роботу для звільнення України від тих, кого вони вважали загарбниками і пригноблювачами, уособленням ворожої їм кріпосницької системи – великих землевласників, управителів маєтків і їхніх прибічників. Навесні 1768 року в урочищі Холодний Яр під Чигирином запорізький козак Максим Залізняк зібрав загін повстанців, які обрали його козацьким полковником. 26 травня (6 червня) гайдамацький загін вирушив у похід. Повстанське військо здобуло Жаботин, Смілу, Черкаси, Богуслав, Канів, Лисянку. Сили повстанців швидко зростали. На початку червня 1768 року повстанське військо наблизилося до Умані, яка належала магнатові С. Потоцькому. Проти гайдамаків Максима Залізняка шляхта вислала полк надвірних козаків на чолі з уманським сотником Іваном Гонтою. Проте Гонта разом з козаками перейшов на бік повсталих і розпочав наступ 9(20) червня 1768 на Умань. Після здобуття 10(21) червня Умані, повстанські загони розташувались табором поблизу міста. Рада повстанців обрала М. Залізняка гетьманом і князем смілянсь-

ким, а І. Гонтю – полковником і князем уманським. Повстання загрожувало перекинутися на власне польські землі, Лівобережну Україну і на Запорозжя. У другій половині червня 1768 р. російські війська разом з польською армією розпочали каральні акції проти гайдамаків. 26 червня (7 липня) 1768 р. російські частини оточили повстанський табір і по-зрадницькому схопили керівників повстанців М. Залізняка, І. Гонтю та С. Неживого, а їхні загони роззброїли. Решту гайдамацьких загонів було розбито в боях. Остаточного повстання було придушено тільки у квітні-травні 1769 р. Події Коліївщини та боротьба гайдамаків є важливою складовою історичної пам'яті українського народу.

Учитель акцентує увагу учнів, що саме ці події лягли в основу поеми Т.Г. Шевченка «Гайдамаки». Однак автор не був свідком Коліївщини. Учні пропонується дати відповідь на питання: які ж джерела використав Т.Г.Шевченко, створюючи свою історичну поему? Відповідь на це питання дає «літературознавець». Він зазначає, що з друкованих праць Шевченко користувався «Історією королівства Польського» Бандтке, «Историей Малой России» Бантиш-Каменського та деякими іншими, але жодна з них не висвітлює подій Коліївщини. Головне джерело поеми – народні перекази й пісні. «Розказую так, як чув од старих людей», – свідчить він сам у передмові до поеми, і, безумовно, має на увазі свого діда Івана Шевченка. Про це автор говорить в «Епілозі» до поеми, а також у «Приписах». Багато важило й те, що Шевченко народився й виростав на Звенигородщині, що була одним із центрів Коліївщини. Ще малим Тарас не один раз був у Мотронинському монастирі, де, за переказами, учасники Коліївщини «освятили» ножі. А поруч, на цвинтарі, він оглядав і читав написи на могилах гайдамаків. Сам бачив того червінця, що гайдамаці – підлітку (дідові Івану) подарував сам Залізняк. А таке вразливий хлопчик не міг забути.

Для створення емоційного ставлення до матеріалу [5, с. 28], що вивчається слід застосувати декламування одним з учнів епілога поеми «Гайдамаки», демонстрацію картини М. Дерегуса «Малий Тарас слухає

кобзаря». В обстановці збуджених почуттів загострюється увага до теоретичного матеріалу, надається нове забарвлення досліджуваному змісту. Важливу роль в цьому відіграє й музичне оформлення уроку, наприклад, учням можна запропонувати послухати запис української народної пісні «Гей, літа орел...», й підкреслити, що, можливо, саме її в цей час слухав малий Тарас.

Після такого підготовчого етапу можливий перехід до обговорення самої поеми Т.Г. Шевченка «Гайдамаки». Досить ефективною формою, на думку автора, є робота в групах.

Клас поділяється на п'ять груп, кожна з яких працює над своїм завданням: тема, жанр твору; особливості композиції твору; сюжетні лінії «Гайдамаків»; оцінка твору сучасниками; вплив поеми на літературний процес України. Опрацювавши зазначені питання учні мають представити класу результати своєї роботи. Підсумовуючи роботу над твором, доцільно запропонувати учням питання: «Як ви розумієте ставлення автора до гайдамацького руху зі слів «Сумно, страшно, а згадаєш – серце усміхнеться»?»

На заключному етапі уроку учителям необхідно підвести учнів до формулювання наступного виведення: «За багатьма ознаками та їх сукупністю – вибір історичної теми, ставлення до використання її джерельної бази, широчінь осмислення минулого художніми засобами і їх розмаїття та ін. – Шевченкова поема «Гайдамаки» є унікальним твором спрямованим на переосмислення історичного минулого України».

На наш погляд, даний приклад продемонстрував призначення інтеграції – надати учням такі знання, які допоможуть їм зв'язати окремі елементи в єдину картину навколишнього світу. Інтегровані уроки розвивають ерудицію учнів, захоплюють їх, вносять в освітній процес різноманітні види діяльності, які дозволяють зняти стомлюваність і перенапруження.

Інтегровані заняття корисні і педагогам, так як при їх підготовці вони взаємодіють один з одним, обмінюються досвідом, діляться методичними напрацюваннями.

Джерела та література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 11.10.2020)
2. Іванчук М. Г. Формування і розвиток особистісного потенціалу школяра в процесі інтегрованого навчання. *Психологія: Збірник наукових праць*. К.: КПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. Вип. 19. С. 127-131.
3. Панченко С. Нестандартні форми уроків. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід: Науково-методичний журнал*. 2006. № 23/24. С. 34-39.
4. Остаф Я., Гентош О. Бінарний урок як форма реалізації міжпредметних зв'язків. *Українська мова та література в школі. Науково-методичний журнал*. 2013. № 4. С. 24-29.
5. Недашківська Я. В. Інтегровані заняття як засіб розвитку особистості. *Історія і правознавство. Науково-методичний журнал*. 2014. № 2. С. 27-29.

У статті висвітлено досвід проведення інтегрованого уроку української мови та літератури й історії. Наводяться приклади використання різних методів та форм роботи з учнями.

language and literature and history. Examples of using different methods and forms of work with students are given.

*Китиченко С. О., старший викладач
кафедри соціально-гуманітарної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної
освіти»*

*Китиченко Т. С., кандидат історичних
наук, старший викладач кафедри
соціально-гуманітарної освіти
КВНЗ «Харківська академія
неперервної освіти»*

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ УЧНІВ З ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ (НА ПРИКЛАДІ ТЕМАТИЧНОГО СПЕЦКУРСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ)

Постановка проблеми. Традиційним завданням шкільної освіти було надання учням певного об'єму знань, умінь і навичок. На сьогодні такий підхід виявляється недостатнім, соціуму потрібні особистості, готові долучитися до подальшої діяльності, здатні практично розв'язувати життєві та професійні проблеми, що постають перед ними. Отже, дитині недостатньо дати лише знання, а ще їй необхідно навчити користуватися ними. На сьогодні в Україні триває процес реформування освітньої системи, спрямований готувати учня не лише як носія знань, а як конкурентоспроможну особистість. Враховуючи виклики, які постали перед сучасною освітою виникла потреба написання та впровадження на курсах підвищення кваліфікації програми тематичного спецкурсу «Організація роботи з історичними джерелами у процесі навчання історії» для вчителів історії. Актуальність тематичного спецкурсу зумовлена новими тенденціями в розвитку освіти України, безпосередньо розширення знань та поглибленням умінь учителів історії у питаннях формування інформаційної компетентності учнів, як однієї із складових історичної.

Питання щодо організації роботи з інформацією підіймається у нормативно-правовому освітньому законодавстві України. Зокрема, освітні стандарти, запропоновані концепцією Нової української шко-

ли ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006) [1], але не обмежуються ними. У 2016 р. Після громадського обговорення Міністерством освіти та науки України було прийнято «Концепцію реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»». Цим документом визначено 10 груп компетентностей [2, с.11-12]. Однією з 10 груп компетентностей є «Інформаційно-цифрова» [2, с.11]. В освітній програмі «Історія України. 5–9 класи» в «інформаційно-цифровій компетентності» охарактеризовані компоненти через уміння, ставлення та навчальні ресурси [3]. Зокрема, уміння «використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації, її нагромадження, перевірки і впорядкування; створювати вербальні й візуальні (графіки, діаграми, фільми) тексти, мультимедійні презентації та поширювати їх; виявляти маніпуляції інформацією соціального та історичного змісту під час аналізу повідомлень електронних медіа; виявляти джерела й авторів інформації, робити коректні посилання» [3, с. 2].

Аналіз актуальних досліджень. Окремі питання організації роботи з історичними джерелами розкриває О. І. Пометун у посібнику «Методика навчання історії в

школі»[4]. Окрему увагу дослідниця приділила методиці роботи з історичними документами [4, с. 145-156]. Зокрема, вона запропонувала пам'ятки роботи з документами для учнів 6-9 класів, які не втратили своєї актуальності донині [4, с. 154-156]. Один із розділів посібника присвячено питанню методики роботи з речовими пам'ятками та образною наочністю [4, с. 171-176].

Окремі питання з методики роботи з писемними джерелами підіймав В. О. Мисан у праці «Писемні джерела на уроках історії. 5–11 класи» [5]. Також методичні поради щодо використання історичних джерел ми знаходимо у наукових доробках Л. В. Задорожної [6] та Т. Л. Ковбасюк [7].

На сучасному етапі існує велика кількість публікацій стосовно методичних порад, як організувати роботу з учнями на уроках історії з історичними джерелами. Наприклад, О. А. Фуріна у статті «Організація діяльності учнів із різними джерелами історичних знань» наголошувала «щоб працювати з історичними джерелами і отримувати позитивні результати необхідно враховувати такі елементи, як: різноманітність джерел, створення можливості для порівняння, ретельний відбір, яскравість» [8]. Вона запропонувала пам'ятки роботи з історичними джерелами в залежності від вікових особливостей учнів [див. 8]. Також з пам'ятками щодо організації роботи з візуальними, писемними, картографічними джерелами є публікації блогу А. В. Сизової [див. 9].

С. Д. Чернік у статті «Методика використання писемних джерел на уроках історії у класах суспільно-гуманітарного профілю» наголошувала: «Кожен вчитель має залучити до процесу навчання документи різних за видами, характером та поглядами їх авторів на історичний процес та виробити свій зразок алгоритму для роботи з писемними джерелами (нормативно-правовими актами, мемуарами, періодикою тощо), що стане у допомозі школярам» [див. 10].

Виходячи з реалій часу нами було розроблено програму тематичного спецкурсу для вчителів історії. Її розроблено відповідно до Закону України «Про освіту» (зі змінами) [див. 11], «Про повну загальну

середню освіту» [див. 12], на засадах Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», Постанови КМУ про «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (зі змінами) [див. 13], відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа», згідно з кваліфікаційними характеристиками, розробленими відповідно до Національної рамки кваліфікацій (23.11.2011) та на основі науково-обґрунтованих підходів до навчання дорослих.

Метою тематичного спецкурсу є поглиблення професійних знань щодо питань організації роботи з історичними джерелами у процесі навчання історії в умовах зростання вимог до рівня професійної кваліфікації, оволодіння сучасними методами розв'язання педагогічних завдань, що постають перед Новою українською школою.

Напрямами спецкурсу:

- вдосконалення психологічної, комунікативної, інформаційної, лідерської компетентностей вчителів історії;
- задоволення потреб педагогічних працівників в отриманні теоретичних знань про особливості пошуку, виявлення і вивчення конкретних груп історичних джерел з метою визначення їх інформаційної цінності;
- підвищення рівня професійних умінь учителів щодо здійснення самоаналізу і самооцінки власного досвіду; створення інноваційного та сприятливого для дитини середовища в закладі загальної середньої освіти; вдосконалення фахової майстерності;
- удосконалення здатності педагогів до володіння аналітичними, прогностичними, проєктивними та рефлексивними навичками, умінням знаходити способи оптимального вирішення педагогічних завдань щодо шляхів соціалізації дитини та передбачати наслідки цих дій.

Програма спецкурсу складається з трьох модулів: «Організаційного», «Науково-теоретичного» та «Практичного».

До «Організаційного» входить наставне заняття, яке передбачає оформлення документів та ознайомлення слухачів з метою та завданнями тематичного спецкурсу.

«Науково-теоретичний» модуль включає загальні питання, які стосуються компетентнісного підходу, основних принципів реалізації наскрізної змістової лінії «інформаційне середовище».

«Практичний» модуль розкриває специфіку методологічних підходів щодо пошуку, опрацювання, класифікації зображувальних, писемних, речових джерел. Зокрема до нього входять теми: «Академічна доброчесність у роботі з історичними джерелами», «Методика проведення археологічних досліджень навколишніх територій», «Методика обробки та класифікації археологічних матеріалів. Створення шкільного музею (кабінету)», «Методика пошуку, опрацювання і використання історичних джерел», «Особливості роботи з писемними та зображувальними джерелами». Поєднання теоретичних питань разом із практичними вправами дозволили вчителям розширити знання та вдосконалити вміння з організації роботи з історичними джерелами.

Програму розраховано на 15 годин очного або дистанційного навчання. За підсумками навчання на спецкурсі здобувачі освіти отримують сертифікат. Більш детально з програмою тематичного спецкурсу можна ознайомитися на офіційному сайті КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» [14].

Навчання на тематичному спецкурсі «Організація роботи з історичними джерелами у процесі навчання історії» пройшло 284 вчителі Харківщини: за лютий–листопад 2019 р. –136 осіб, травень–жовтень 2020 р. – 148 чол.

Отже, ми хочемо наголосити, що добре підготовлений, методично забезпечений учитель є запорукою реалізації інформаційної компетентності учнів, як однієї із складових історичної.

Джерела та література

1. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

2. Гриневич Л., Елькін О. та ін. Нова українська школа (Концептуальні засади реформування середньої школи). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

3. Про внесення змін до навчальних програм з історії України для 5-9 та 10-11 класів закладів загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти та науки України №236 від 21.02.2019 р.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

4. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі Київ : Генеза, 2006. 328 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Pometun/Olena/Metodyka_navchannia_istorii_v_shkoli/

5. Мисан В.О. Писемні джерела на уроках історії. 5–11 класи. Київ : Шкільний світ, 2009. 99с.

6. Задорожна Л. В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 19 с.

7. Ковбасюк Т. Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчальній історії України: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 20 с.

8. Фуріна О. А. Організація діяльності учнів із різними джерелами історичних знань. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37985/

9. Сизова А. В. Методичні рекомендації щодо організації роботи з різними типами історичних джерел на уроках історії у 6 класі. URL: <http://avsizova.blogspot.com/2014/11/6-6.html>

10. Чернік С. Д. Методика використання писемних джерел на уроках історії у класах суспільно-гуманітарного профілю. Матеріали науково-практичної конференції. 9-11. 01. 2014. URL: https://doslidniks.at.ua/blog/chernik_s_d_metodyka_vikoristannja_pisemnikh_dzherel_na_urokakh_istoriji_u_klasakh_suspilno_gumanitarnogo_profilju/2014-01-05-7

11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення:

24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

12. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Дата оновлення: 13.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

13. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних пра-

цівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. Дата оновлення: 27.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

14. Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти». URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/?page_id=34767

Анотація

У статті коротко охарактеризована програма тематичного спецкурсу для вчителів історії. Звертається особлива увага на мету, напрями та модулі. Коротко описано зміст усіх трьох освітніх модулів із зазначенням тем, які розкривають їх суть. Також звертається увага на результати реалізації освітньої програми тематичного спецкурсу на курсах підвищення кваліфікації КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

Annotation

The article describes the program of the thematic special course for teachers of History. Particular attention is paid to the purpose, directions and modules. The content of all three educational modules is briefly described, indicating the topics that reveal their essence. Also attention is paid to the results of the implementation of the educational program of the thematic special course at the refresher courses of the Kharkiv Academy of Continuous Education.

*Крупіна О. В., учитель історії II категорії
Зачепилівської загальноосвітньої школи
I-III ступенів Зачепилівської районної ради
Зачепилівського району Харківської області.*

СУЧАСНІ ТА ТРАДИЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ, ЯК КОМПЛЕКС ЗАСОБІВ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Процес навчання історії має на меті насамперед розвиток індивідуальності здобувача освіти, його особистісних якостей. Він забезпечує гармонійну реалізацію всіх своїх функцій, а саме розвиток, навчання, виховання. Поняття навчання, що, Єдність навчання, виховання, розвитку досягається лише за умови активізації роботи самих здобувачів освіти на всіх етапах процесу навчання. Навчання має виховуючий характер також у зв'язку з формуванням ціннісних орієнтацій і переконань на основі особистісного осмислення досвіду історії, сприйняття ідей гуманізму, поваги прав людини і демократичних цінностей, патріотизму і взаєморозуміння між народами. Правильне розв'язання освітніх і виховних завдань шкільного викладання історії неможливо без врахування психолого-вікових особливостей різних груп здобувачів освіти.

Сучасний вчитель стоїть перед великими змінами у суспільстві. Суспільство як живий організм змінюється та пристосовується до змін. Учитель має постійно перебувати в пошуку, вдосконалювати свої знання і методи роботи впродовж своєї кар'єри. Цілий світ зазнає величезних змін, не тільки в освіті. Як змінилася школа за час вашої кар'єри? Запитайте себе, чи змінилися цінності суспільства за цей час? Зміни вимагають, щоб цінності теж трансформувалися або ж з'явилися цілком нові. Щоб перебудувати суспільство, треба запровадити нові ідеї. Щоб запровадити зміни, потрібно змінити цінності в суспільстві та школі.

Сучасний випускник повинен бути здатний навчатися протягом усього життя

та підготовлений до майбутньої праці; може вдосконалювати власні здібності та поведінку, щоб досягти соціальної зрілості та індивідуального зростання; володіє вміннями й досвідом творчої діяльності; виявляє інтерес до ідеалів і досягнень нації, людства, рідного краю; виявляє толерантність до думки іншої особи, скромність, свідоме ставлення до обмежень; готовий сприймати зміни в суспільстві та особистому житті.

Тому, на сьогоднішній день можна виділи наступні завдання історичної науки: підготовка здобувачів освіти до взаємодії з соціальним середовищем, самореалізація через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій; формування національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, почуття власної гідності, відповідальності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, обирати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини [1, с. 87].

Головною метою освіти повинно бути виховання молоді, яка може творити нові речі, а не тільки повторювати те, що створили попередні покоління, яка є творча, винахідлива та дослідницька молодь, яка може критично та докладно ставитися до всього, а не тільки сприймати те, що їй надається.

Найважливішим на уроках історії є вироблення в учнів вмінь та навичок описувати проблемні питання у відповідній

формі. Учні необхідно постійно навчати певних умінь і формувати навички, які потрібні їм у подальшому житті,— дослідження, пошук, аналіз, синтез, вирішення складних питань. Використовуючи під час вивчення історії історичний метод, учні як детективи мають пізнавати упереджені судження, аналізувати історичні документи тощо [2, с.54]. Таким чином, кожний учень навчається мислити, ставити собі запитання та доходити власних висновків в історії, а ці вміння переносяться та використовуються у повсякденному його житті та майбутній праці.

Отже, об'єктом вивчення методики історії як науки є процес навчання: процес педагогічної взаємодії між учителем і здобувачем освіти, спрямований на формування особистості і розвиток особистості дитини засобами історії.

Зміст освіти засвоюється за допомогою методичної організації навчання, яка передбачає певні форми, методи, методичні прийоми та засоби навчання [1, с.97]. Форма навчання є зовнішнім відображенням, оформленням методів, методичних прийомів і засобів навчання. Навчання історії може бути організоване у формі класних, позакласних та позашкільних занять. Перелік форм навчання, що застосовуються у методиці історії, достатньо великий. Крім уроку, це – лекції, семінари, практичні заняття, конференції, екскурсії, інтерактивні заняття («круглі столи», дискусії, дебати, рольові ігри та багато іншого)

Методи (способи діяльності) навчання також можуть бути різними, зокрема за одним з підходів вони розподіляються на: усно-словесні, наприклад пояснення вчителя, словесно-текстові – аналіз історичного документа, наочні, практичні тощо. Суть їх полягає у тому, що вони дають відповідь на питання, як вчити, визначають двосторонню діяльність здобувача освіти та вчителя. Добре продумана та побудована методична організація навчального процесу дозволяє найбільш ефективно формувати історичні знання, пізнавальні вміння, ключові й предметні компетентності, розвивати їх історичну свідомість, здібності, виховувати громадянські цінності та якості.

Аналіз досвіду освітніх систем низки держав показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти та навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчання на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Знані міжнародні організації, які працюють у сфері освіти, в останнє десятиліття вивчають проблеми, пов'язані з компетентісно орієнтованою освітою [6, с.26]. Серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Грунтовному дослідженню сутності інноваційних систем, технологій моделей навчання історії та впровадження їх у шкільну практику присвячено цілу низку наукових праць та методичних розробок українських вчених і педагогів-практиків. Особливу увагу, заслуговують праці К. Баханова, В. Власова, Ю. Малієнко, В. Мисана, П. Мороза, О. Мокрогуза, О. Пометун, Г. Фреймана. Цікавими, з огляду на вирішення питання впровадження новітніх навчальних технологій та пов'язаних з ними форм навчання є, праці Л. Пироженка, О. Ярошенко, в яких розкрито сутність інтерактивного навчання, переконливо доведено його переваги перед менш результативними традиційними формами навчання та аргументовано необхідність поєднання різних типів уроків.

Тобто, актуальним завданням є оновлення арсеналу форм, методів, засобів навчання, педагогічних технологій, які застосовують учителі історії та правознавства як процесуальної умови реалізації компетентнісного підходу до навчання. Забезпечення готовності вчителя до реалізації нових завдань в особистісному та професійному вимірі виступає обов'язковою умовою впровадження компетентнісного підходу до навчання названих предметів.

Компетентнісний підхід до навчання передбачає формування вмотивованої компетентної особистості, здатної швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, ухвалювати обґрунтовані рішення й вирі-

шувати проблеми на основі отриманих знань, умінь і навичок. Його реалізація вимагає формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід успішних дій у різноманітних ситуаціях, а отже, переорієнтації навчання на його результат, виражений в діяльнісному вимірі [7, с.125]. Проте, як свідчить аналіз державних вимог до рівня суспільствознавчої підготовки здобувачів освіти, діяльнісний складник результатів навчання не відбито в діапазоні всіх її складників.

Поза увагою залишаються мотивація, способи організації навчальної діяльності, навчання учнів рефлексії й оцінюванню власних досягнень, креативні здібності тощо. Це означає, що вимоги до навчальних досягнень, повинні орієнтувати не лише на суто предметне їх нормування (в сучасних умовах такий базовий контекст уже недостатній), а й враховувати аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, інформаційний, інтелектуальний, загальнокультурний, комунікативний, світоглядний компоненти результату навчання. Всі названі компоненти входять до складу ключових та предметних компетентностей, що формуються історією та правознавством.

Таким чином, перед педагогічною наукою стоїть завдання створити ефективні методики навчання, що ґрунтуються на застосуванні таких технологій, форм і методів навчання, які забезпечують не лише інтенсивне оволодіння здобувачем освіти системою знань, а й вироблення вміння збагачувати та самостійно здобувати знання. Одним з ефективних способів досягнення цієї мети є організація дослідницької діяльності учнів на уроках та в позаурочний час [3, с. 147]. Залучення школярів до дослідницької діяльності дозволяє вирішати низку освітніх проблем, що пов'язані з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації, професійною орієнтацією тощо.

Дослідницька діяльність спонукає учня мислити, вона завжди пов'язана з відкриттям для учня суб'єктивно нового знання, віднаходженням у собі нових можливостей, докладанням необхідних зусиль,

спрямованих на подолання труднощів, що виникають в дослідницькій діяльності. Дослідницька діяльність також зміцнює позитивну самооцінку учня, підвищує рівень домагань, породжує впевненість у собі та почуття задоволення від досягнутих успіхів.

Нинішній світ переживає період реформування, який характеризується новими цінностями, зміною цивілізаційної парадигми на основі гуманізму. В преамбулі Статуту ООН наголошено, що для поваги і розвитку людської гідності необхідне широке розповсюдження культури й освіти серед усіх людей на основі справедливості, свободи і миру і взаємного співробітництва. На тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін найважливішою умовою духовного відродження України є визнання культури і освіти пріоритетною сферою соціально-економічного розвитку суспільства [5, с.12]. Згідно з загальнолюдськими цінностями, значущістю особистості в культурно-духовному й соціально-політичному розвитку суспільства, цінність людини визначається насамперед її культурою та пов'язаними з нею рівнем самосвідомості, почуттям власної гідності. В розвитку національної освіти, підґрунтя якого складають гуманістичні цінності [6, с. 131], культура виступає засобом формування людини XXI століття з новим мисленням, новим поглядом на життя.

Отже, якісні зміни яких вимагає сьогоденні шкільна історична освіта, необхідність запровадження компетентісно орієнтованого навчання історії учнів основної школи, брак сучасної літератури з цих питань обумовлюють необхідність ґрунтовного наукового розроблення теоретико-методичних засад компетентісно орієнтованого навчання здобувачів освіти історії в основній школі [7, с. 3].

Тому сьогодні однією з найважливіших функцій школи є розвиток особистісного світу дитини шляхом її опанування духовно практичним досвідом і культурою людства, виховання людини культури, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності для створення культурного середовища.

Джерела та література

1. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі. Дидактичний словн.-довід. - Запоріжжя: Просвіта, 2002. –108 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К., 1997. -375с.
3. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. – К. : А.П.Н., 2002, - 202с.
4. Єрмола А. М. Майстерня гуманності. – Харків: Інформаційний вісник № 9, 2003.
5. Мережко З. В. Формування просторової компетенції на уроках (з досвіду роботи) / З. В. Мережко // Історія і правознавство. – 2010. – № 26.
6. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. // Історія в школах України. – 2007. - № 6.
7. Пометун О. І. Компетентнісно-орієнтована методика навчання історії в основній школі: метод. Посібник / О.І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. – К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 208 с.

*Мартынкевич С. В., кандыдат
педагогічных навук, дацэнт кафедры
беларускага мовазнаўства, дацэнт Віцебскі
дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава.*

ПЕДАГАГІЧНАЯ ПРАКТЫКА ЯК СКЛАДНІК ПРАФЕСІЙНАЙ ПАДРЫХТОЎКІ СТУДЭНТАЎ-ФІЛОЛАГАЎ

Праблемы ўдасканалення працэсу фарміравання практычнай гатоўнасці студэнтаў да прафесійнай дзейнасці ў цеснай узаема сувязі з тэарэтычнай падрыхтоўкай з'яўляюцца актуальнымі на сучасным этапе развіцця вышэйшай адукацыі. Мэта артыкула – вызначыць месца педагогічнай практыкі ў сістэме практычнай падрыхтоўкі студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі, яе ролю ў фарміраванні прафесійных кампетэнцый студэнтаў.

Дынамічнае развіццё адукацыйнага працэсу забяспечваюць інавацыйныя тэхналогіі і методыкі практычнай падрыхтоўкі студэнтаў, пераёмнасць і ўзаемасувязь практык розных відаў, удасканаленне зместу праграм, індывідуалізацыя і варыятыўнасць заданняў у межах пэўных практык. Эфектыўнасць практыкаарыентаванай падрыхтоўкі залежыць ад шматлікіх складнікаў адукацыйнага працэсу. Практыкаарыентаваны кірунак падрыхтоўкі студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей вызначаюць перш за ўсё вытворчыя педагогічныя практыкі.

Педагогічная практыка праводзіцца пасля вывучэння базавых курсаў псіхалогіі, педагогікі, прыватных методык выкладання мовы і літаратуры. У працэсе педагогічнай практыкі канкрэтызуюцца, замацоўваюцца і паглыбляюцца веды студэнтаў, атрыманыя імі падчас навучання ў ВНУ; пры рашэнні канкрэтных вучэбна-выхаваўчых задач псіхалага-педагогічныя і спецыяльныя веды набываюць дзейнасны характар.

Мэта педагогічнай практыкі – паглыбіць і замацаваць тэарэтычныя веды студэнтаў, атрыманыя ў выніку вывучэння

лінгвістычных, літаратуразнаўчых і псіхалага-педагогічных дысцыплін, авалодаць асноўнымі прафесійнымі ўменнямі настаўніка-прадметніка і класнага кіраўніка; апрабаваць сучасныя тэхналогіі навучання і выхавання сродкамі беларускай мовы і літаратуры ва ўмовах агульнай сярэдняй адукацыі. Мэта вызначае наступныя задачы: павышэнне ўзроўню адаптацыі студэнтаў да прафесійнай педагогічнай дзейнасці; фарміраванне падрыхтаванасці да комплекснага ўжывання ведаў і ўменняў па цыклах філалагічных, псіхалага-педагогічных дысцыплін, методык выкладання беларускай мовы і беларускай літаратуры; фарміраванне прафесійна-педагогічных уменняў і навыкаў арганізацыі вучэбнай і выхаваўчай працы; развіццё ў студэнтаў каштоўнаснага стаўлення да прафесіі педагога, адказнасці за вынікі працы.

Функцыі педагогічнай практыкі накіраваны на прыцягненне студэнтаў да вытворчага працэсу. Адаптацыя практыкантаў да прафесійнай дзейнасці, усведамленне сацыяльнай значнасці асобы настаўніка вызначае сацыяльная функцыя. Адукацыйная функцыя выяўляецца ў накіраванай педагогічнай дзейнасці студэнтаў выкарыстоўваюць засвоеную ў працэсе навучання ў ВНУ сістэму прафесійна-педагогічных ведаў і сфарміраваных уменняў і навыкаў, якія спачатку ўжываюцца па ўзоры, а потым – у новай сітуацыі і на ўзроўні творчай дзейнасці. Планава-праектавальная функцыя прадвызначае фарміраванне ўменняў планаваць навучанне мове на працягу вучэбнага перыяду (чвэрці), вывучэнне асобнага раздзела і канкрэтнай тэмы ў межах сістэмы ўрокаў; прадумваць

метадычную структуру ўрокаў розных тыпаў з выкарыстаннем разнастайных прыёмаў і сродкаў навучання; вызначаць і фармуляваць мэты ўрока. Арганізатарская функцыя выяўляецца ў тым, што практыканты авалодваюць уменнямі, звязанымі з падтрыманнем увагі, арганізацыяй індывідуальнай, групавой, калектыўнай формаў працы вучняў на ўроку, актывізацыяй іх пазнавальнай дзейнасці. Развіццёвая функцыя спрыяе таму, што пад час практыкі студэнты набываюць новыя веды і першапачатковы педагогічны вопыт, дзякуючы якому фарміруюцца прафесійна значныя якасці асобы, што ўплываюць у будучым на ўзровень педагогічнага майстэрства настаўніка. Камунікатыўная функцыя з'яўляецца адной з найбольш важных, таму што студэнты-практыканты вучацца ажыццяўляць педагогічнае суразмоўніцтва на ўроку, рэалізуючы яго асноўныя рысы – самапрэзентацыйную, матывацыйную. Важнымі разам з гэтым з'яўляюцца патрабаванні да маўленчых паводзін настаўніка – адпаведнасць маўлення нормам педагогічнай этыкі і этыкету, культуры маўлення. Такім чынам, рэалізацыя названых мэт і задач педагогічнай практыкі накіравана на тое, каб праз уключэнне студэнтаў у розныя віды педагогічнай дзейнасці з іх паступовым ускладненнем спрыяць фарміраванню прафесійна-педагогічных кампетэнцый.

Першапачатковы этап практыкі – далучэнне студэнтаў да практычнай педагогічнай працы праз вывучэнне нарматыўнай дакументацыі, асблівасцей арганізацыі адукацыйнага працэсу і кіравання ім у навучальнай установе, знаёмства з педагогічным вопытам і сістэмай вучэбна-выхаваўчай работы настаўніка па мове і літаратуры. Каштоўным складнікам практыкі з'яўляецца праца класнага кіраўніка, якая ўключае ўзаемадзеянне з органамі самакіравання ва ўстанове адукацыі (на ўзроўні класа, школы ці гімназіі), вучнёўскімі арганізацыямі і аб'яднаннямі, бацькамі. У выніку адбываецца фарміраванне наступных прафесійна-педагогічных уменняў: вызначаць канкрэтныя вучэбна-выхаваўчыя мэты і задачы на аснове ўліку ўзроставых і індывідуальных асаблівасцяў вучняў і асаблівасцяў класнага калектыву;

вывучаць асобу школьніка з мэтай дыягностыкі ўзроўню развіцця і выхавання, стварэння ўмоў для самавыхавання і самаразвіцця школьнікаў. Усведамленне развіццёвых і выхаваўчых задач пазакласных заняткаў па прадмеце спрыяе адэкватнаму адбору вучэбнага матэрыялу; абгрунтаванню выкарыстанню розных тыпаў ўрокаў, формаў, тэхналогій, метадаў і прыёмаў, тэхнічных сродкаў навучання.

У цэлым у працэсе практыкі ажыццяўляецца праверка ўзроўню педагогічнай накіраванасці і прафесійнай прыгоднасці студэнтаў. Пры гэтым улічваюцца наступныя зместавыя кампаненты прафесійна-педагогічнай характарыстыкі студэнта-практыканта:

- сістэма прафесійна-педагогічных ведаў (агульнанавуковыя веды; веды па лінгвістыцы і літаратуразнаўстве; веды па педагогіцы і псіхалогіі);

- сістэма прафесійна-педагогічных уменняў і навыкаў (гнастычных, праекціровачных, канструктыўных, арганізатарскіх, камунікатыўных);

- сістэма сацыякультурных ведаў;

- асобасныя прафесійна значныя якасці настаўніка мовы і літаратуры (шырокая эрудыцыя, свабоднае валоданне культурай вуснага і пісьмовага слова, глыбокае разуменне ролі мовы для развіцця мыслення моўнай асобы і ролі літаратуры для фарміравання духоўнага свету чалавека, свабоднае валоданне методкай выкладання вучэбных прадметаў і інш.)

Асноўнымі крытэрыямі ацэнкі вынікаў педагогічнай практыкі з'яўляецца прадэманстраваны ўзровень прафесійнай накіраванасці асобы будучага настаўніка. Перш за ўсё гэта цікавасць і матывацыя да педагогічнай прафесіі, здольнасць да самарэгуляцыі, самаадукацыі, гатоўнасць да няспыннага прафесійнага самаўдасканалення, выяўленасць такіх прафесійных якасцяў, як любоў да дзяцей, самастойнасць, ініцыятыўнасць, адказныя і творчыя адносіны да работы і інш.

Для ацэнкі вынікаў практыкі філолагаў выкарыстоўваюцца наступныя метады:

- назіранне за студэнтамі ў працэсе педагогічнай практыкі;

- аналіз якості вучэбна-выхаваўчай работы, якая праводзіцца практыкантамі;
- гутарка з настаўнікамі, класнымі кіраўнікамі, са студэнтамі;
- аналіз дакументацыі студэнтаў індывідуальных планаў работы, педагагічных дзённікаў, канспектаў ўрокаў, справаздач аб рабоце і інш.;
- аналіз вынікаў навукова-даследчай работы студэнтаў;
- анкетаванне-самаацэнка студэнтамі ступені сваёй падрыхтаванасці да практычнай работы і якасці сваёй работы.

Праведзенае намі анкетаванне па выніках педагагічнай практыкі студэнтаў-філолагаў трэцяга курса паказала, што студэнты здольныя да самаацэнкі, крытычнага стаўлення да сваёй дзейнасці. Каля шасцідзiesiąці працэнтаў студэнтаў гатовы працаваць настаўнікам беларускай мовы і літаратуры, трыццаць працэнтаў яшчэ не вызначыліся, хаця праца настаўніка іх поўнасцю задавальняе. І толькі дзесьці працэнтаў студэнтаў не збіраюцца працаваць настаўнікам, нягледзячы на абраную спецыяльнасць. Сярод цяжкасцей, якія адчулі студэнты, большасць адзначыла наступныя: падбор дадатковага дыдактычнага матэрыялу да ўрокаў мовы; размеркаванне часу на розных этапах урока; метадыка працы з нагляднымі матэрыяламі – аўдыё-

і відэарэсурсамі; ацэнка працы вучняў, выстаўленне і абгрунтаванне адзнак. Важнымі для студэнтаў-практыкантаў аказалася маральная падтрымка кіраўніка практыкай. З улікам загаданых пажаданняў дапаўняецца праграма практыкі, карэктуюцца змест практычных заняткаў, ствараюцца магчымасці для працы студэнтаў з нармаўна-праграмнай дакументацыяй.

Такім чынам, практычная гатоўнасць студэнтаў да самастойнай працоўнай дзейнасці перш за ўсё выяўляецца ў час праходжання вытворчых педагагічных практык. Менавіта гэты від дзейнасці забяспечвае арганічную сувязь тэарэтычнага і практычнага навучання, магчымасць прымяняць дыягнастычныя метадыкі вызначэння ўзроўню сфарміраванасці ў студэнтаў кампетэнцый у адпаведнасці з адукацыйнымі стандартамі, выяўляе праблемы і шляхі дынамічнага інавацыйнага развіцця падрыхтоўкі будучых спецыялістаў.

Джерела та літаратура

1. Адукацыйны стандарт вышэйшай адукацыі. Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Спецыяльнасць 1-21 05 01 Беларуская філалогія (па напрамках) // <https://elib.bsu.by/handle/123456789/104671>

У артыкуле раскрываюцца кірункі практыкаарыентаванага навучання студэнтаў-філолагаў у сістэме вышэйшай адукацыі. Вызначаецца роля педагагічнай практыкі ў фарміраванні прафесійных кампетэнцый студэнтаў, для іх практычнай падрыхтоўкі і гатоўнасці да прафесійнай дзейнасці.

The article reveals the directions of practice-oriented education of philology students in the system of higher education. The role of pedagogical practice in the formation of professional competencies of students for their practical training and readiness for professional activity is determined.

У статті розкрито напрями практико-орієнтованої освіти студентів-філологів у системі вищої освіти. Визначено роль педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей студентів, для їх практичної підготовки та готовності до професійної діяльності.

Матей Ю. Ф.,
студентка III курсу історичного
факультету
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
Науковий керівник - **Яковенко Г. Г.,**
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ІГРОВЕ МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК АКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. В умовах сьогодення спостерігається піднесення інформаційної цивілізації, що ставить перед сучасним життям нові завдання. Суспільству необхідна особистість, що нестандартно мислить, креативно підходить до рішення проблем, швидко збирає необхідну інформацію, висуває гіпотези та робить висновки. В соціальному просторі, який наразі динамічно розвивається, збільшується значущість креативного мислення. Саме через це відбувається перегляд пріоритетів щодо становлення творчої особистості.

Освіта у загальнодержавному контексті є ініціатором у досягненні окреслених цілей. Трансформація освіти загалом проєктується на конкретні навчальні предмети, зокрема історію. Необхідно враховувати, що історія як навчальний предмет відрізняється з-поміж інших дисциплін: її мета полягає у допомозі учням у їхньому моральному, інтелектуальному та соціальному розвитку, що сприяє формуванню учня як суб'єкта діяльності.

Актуальним наразі є питання впровадження ігрової педагогіки та урізноманітнення форм проведення ігор. Різні види ігрових ситуацій сприяють вирішенню реальних проблем і прийняттю необхідних рішень у заданих ігрових моделях. Проте головна особливість полягає в тому, що деякі ситуації не мають готових правильних рішень, тому учні самостійно вироб-

ляють і розглядають варіанти готового рішення вже під час самої гри, імпровізуючи при цьому з метою досягнення позитивного результату. Тому, в освітньому процесі необхідно повсякчас застосовувати ігрові технології як форму активного навчання учнів та дієвий інструмент учителя.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Використання ігор як засобу навчання бере свій початок ще з часів Стародавньої Греції. Використання основними науками ігрових методів практикувалося і в епоху Відродження та Реформації, зокрема одним із теоретиків того періоду був Я. А. Коменський, автор книги «Школа-гра».

Серед вчених немає єдиного погляду на визначення статусу дидактичних ігор. Їх досліджують як засіб, форму, технологію, модель навчання. Розгляд ігор як методів навчання передбачає узагальнення досвіду або впровадження нових засобів.

Низці теоретичних аспектів, зокрема й основним функціям гри, присвятили свої праці такі відомі педагоги, як В. Сухомлинський [1], Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський [2], С. Лісова, А. Макаренко, П. Підкасистий, С. Русова, В. Шаталов та ін. Серед психологів, які розглядали ігрову діяльність як необхідну форму життєдіяльності кожної особистості, слід виділити З. Фрейда, Д. Колоцца, Д. Ельконіна, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва.

Використання ігор на уроках історії досліджували І. Коляда, Я. Камбалова, О. Кожем'яка, О. Пометун [3; 4], а класифікували за різними формами ігрових технологій на уроках історії – К. Баханов [5; 6], Л. Борзова, О. Охредько [8], Т. Іванова, І. Кучерук, М. Короткова, О. Салата [9].

Різноманітність підходів до визначення самого поняття гри зумовлює існування значної кількості класифікацій дидактичних ігор. Спробу класифікувати ігрові методи робили М. Кларін, А. Петров, В. Семенов, Г. Селевко, С. Тюнникова. Проте ці спроби не є вичерпними.

Мета статті полягає у дослідженні дидактичного потенціалу використання ігрових технологій в освітньому процесі для підвищення ефективності уроків історії.

Виклад основного матеріалу. Поняття «дидактична гра» науковцями розглядається в різних аспектах:

1) Процесуальний – «гра як процес»; «мета гри полягає в ній самій» (Валлон, П. Каптерев та ін.);

2) Діяльнісний – «гра як діяльність»; «гра – це вид непродуктивної діяльності людини» (К. Ушинський [1, с. 38], О. Леонтьєв);

3) Технологічний – «гра як педагогічна технологія»; «ігрова діяльність пов'язана з активізацією та інтенсифікацією діяльності учнів» (Г. Селевко, Ж. Хайди-ров, П. Підкасистий);

4) Модельний – гра як метод, на якому будується схема або план діяльності педагога під час здійснення навчальної діяльності [8, с. 4].

За своєю сутністю дидактична гра як педагогічна категорія може бути методом, формою, технологією, моделлю, що залежить від структурного компонента, з погляду якого розглядаються означені підходи.

Пріоритетною ознакою підліткового періоду є самоствердження, яке породжує самооцінку. Формування останньої обумовлює потяг до самовираження, бажання особистості відкрито заявити про себе та про свої наміри. Звідси й впливає підліткова симпатія до яскравого, вражаючого. У цей період підлітку необхідний взірць, до рівня якого він прагне. Остаточним етапом самоствердження є самореалізація, яка

означає відносно повне застосування можливостей особистості підлітка [10, с. 21]. Отже, використання ігор на уроках історії (особливо рольового та імітаційного характеру) веде до синхронізації потреб підлітка та дидактичних завдань. Це доповнюється активним розвитком уяви та фантазії, що спонукає до створення образної, насиченої абстрактним та реалістичним забарвленням, картини.

Синтез навчання із таким активним видом діяльності, як гра, може забезпечити соціальну орієнтацію у підлітків, надаючи можливість займати відповідну позицію у колективі. Вони намагаються перевірити власні можливості під час різних видів діяльності. Тому підлітки легко долучаються до ігрової діяльності, де сподіваються виявити себе, бути прийнятим і визнаним оточуючими [7, с. 234].

У навчанні підлітків дидактична гра використовується з метою досягнення комплексних педагогічних завдань: засвоєння нового і закріплення старого матеріалу, формування загально-навчальних та спеціальних умінь, розвитку творчих здібностей тощо. Таким чином, вона охоплює всі галузі педагогічного впливу: дидактичну, розвивальну і виховну [4, с. 8].

Дидактична. У грі на першому плані перебуває життєвий досвід, а на другому – заучування. Вона допомагає підліткам емоційно розвантажитися, вільно висловити власну думку. Ігрові методи перетворюють уявні дії у реальну поведінку, таким чином, інтелектуальне знання стає знанням свідомим та емоційно пережитим. Використання гри на уроках історії дозволяє занурити учнів у вир історичних подій. Їх цікавлять не лише загальні явища, а й окремі деталі [7, с. 236].

Розвивальна. Дидактична гра є ефективною мотивацією учнів. Л. Борзова, досліджуючи мотиви учнів у іграх на уроках історії, зазначає: «Деякі підлітки беруть участь в іграх, щоб реалізувати свої потенційні можливості та здібності, що не знаходять виходу в інших видах навчальної діяльності. Другі – щоб отримати високу оцінку, треті – щоб показати себе перед колективом, четверті – вирішують свої комунікативні проблеми» [6, с. 246].

Виховна. Гра у вихованні та навчанні дітей підліткового віку сприяє розвитку зрілих соціальних установок дитини, компенсації інформаційного перевантаження, організації психологічного та фізичного відпочинку [4, с. 237].

Таким чином, використання ігрових методів на уроках історії є доцільним з огляду реалізації за її допомогою високого рівня мотивації, результативності, відповідності соціальним нормам.

За відсутності універсальної класифікації дидактична гра не має чітко визначеного місця в системі методів навчання.

Згідно з класифікації О.І. Пометун, яка здійснила класифікацію дидактичних ігор на уроках історії крізь призму інтерактивного навчання, дидактичні ігри поділяються на імітаційні (ділові та ретроспективні) та неімітаційні (одновекторні та багатовекторні) [4, с. 5].

Імітаційні ігри. *Ділові ігри* на уроках історії передбачають імітацію діяльності, як правило, професійної (у деяких варіантах з «ефектом присутності» історичних осіб). Під час конструювання гри передбачається організація спільної діяльності гравців, що має характер рольової взаємодії відповідно до правил і норм, що полягає в організації дослідних груп (в судовому слуханні – суддя, звинувачуваний, захисник, прокурор, свідки; у науковій лабораторії – експерти з вивчення конкретного питання; у дебатах – аналітичні групи). Це сприяє розвитку вміння орієнтуватися в конкретних обставинах, надавати об'єктивну оцінку власній поведінці, враховувати можливості інших людей, впливати на їхні інтереси, потреби та діяльність [7, с. 235].

Спектр ділових ігор на уроках історії є досить широким:

1) кінофестиваль («режисерськими групами» в описовому вигляді презентуються фільми з визначеної теми членам журі, у кінці виступів проводиться прес-конференція для уточнення чи з'ясування окремих аспектів);

2) історична вітальня (моделюється інсценізоване спілкування «історичних героїв» з ведучим – організатором зустрічі, який готує тему бесіди, питання, цитати, посилання, та сучасними школярами, які в

ході зустрічі можуть ставити запитання історичним особам);

3) прес-конференція («кореспонденти» газет, теле- та радіопередач ставлять питання «запрошеним історичним особам»);

4) екскурсія (учні відвідують зали уявного музею, в яких у вигляді зображень чи макетів презентуються досягнення у певній сфері); круглий стіл (моделюється засідання науковців з розв'язанням проблемних питань);

5) дебати (протистояння двох команд стосовно спільно висунутої тези шляхом наведення аргументів та контраргументів на захист своїх позицій, роль судді виконує Рада справедливих, до складу якої входять 3 учні) тощо.

Необхідно звернути увагу на найбільш типову помилку під час розробки ділової гри: моделюється «середовище», а не діяльність. Ділова гра повинна будуватися за логікою взаємодії, що дозволить шляхом конструктивного ухвалення групових та індивідуальних рішень досягнути бажаної мети [5, с. 9].

Метод ділової гри складається із послідовних етапів, серед яких важливе місце посідає підготовчий. Задля досягнення максимальної результативності вчитель заздалегідь повинен підготувати учнів на лише на рівні змістового компонента, а й організаційного: розтлумачити модель поведінки, мотивацію зображуваних персонажів, дотримання регламенту під час виступу тощо. Наприклад, під час підготовки до уроку-суду необхідно пояснити умови проведення реального судового засідання, а для уроку-портрету – чіткий алгоритм дій, що розкриватимуть сутність історичного персонажа.

Ретроспективні імітаційні ігри.

Щодо методики організації та проведення ретроспективних імітаційних ігор передбачає відтворення конкретної історичної ситуації, проте мова не йде про історичні вистави. К. Баханов підкреслює, що це, перш за все, гру, тому вона не передбачає численних репетицій [5, с. 8].

Театралізована вистава. У структурі ретроспективних імпровізаційних ігор цей вид найменш складний щодо написання сценарію. Тетралізована вистава має відбу-

ватися за складеним вчителем сценарієм, із наявними декораціями та костюмами, що нагадує театралізоване дійство. Оскільки такі ігри є початковим етапом в оволодінні майстерністю в організації власне імітаційних ігор, то завданням учителя є поступове залучення учнів до підготовчого процесу за його допомоги. Під час складання сценарію вчитель має уникати незрозумілих для учнів термінів, адаптувати мову для сприйняття підлітками, робити акцент на ключових поняттях чи явищах.

З дидактичного погляду у театралізованій виставі ціннісним є етап обговорення змісту зображуваного, на якому демонструється рівень засвоєння учнями інформації. Однак, вчитель не повинен популяризувати її: завдання імпровізації учнів не має зводитися лише до репродуктивного відтворення, яке спонукає до обговорення. Поступове ускладнення задач має спонукати учнів самостійно підходити до складання сценарію, що демонструватиме їхню готовність переходити до наступного виду імпровізаційної гри [2, с. 113].

Театралізована гра передбачає наявність сценарію, але самостійно створеного учнями. Учитель має контролювати цей процес настановами чи коментарями з метою уникнення помилок під час вистави. Як і в театралізованій виставі, у цій грі важливим є виокремлення вузлових компонентів теми, що розглядається.

Важливою ознакою цієї гри стане допущення імпровізації з боку «акторів», що може стати неочікуваним для інших учнів. Пошук шляхів виходу із ситуації, що склалася, має орієнтувати вчителя щодо обрання подальшого виду рольової гри.

Проблемно рольова гра дискусійного характеру передбачає наявність проблеми, яку «актори» мають розв'язати. Відсутність чіткого сценарію та збереження рольового компонента передбачає ведення дискусії згідно з позиціями персонажів, що імітуються. Зі свого боку, вчитель має бути зацікавлений у залученні максимальної кількості осіб: демонстрація творчого потенціалу відображає розвиток історичної свідомості.

Неімітаційні (тренінгові) ігри блискуче реалізують дидактичну ціль: систематизують матеріал за певною ознакою (по-

няття, термін, дати, імена історичних осіб, назва історико-географічних об'єктів); стимулюють розвиток мислення, формуючи комунікативні, логічні та інші уміння; сприяють виробленню автоматизму дій, реалізації ідеї співробітництва, розвитку уміння знаходити компроміси у суперечливих ситуаціях. Ці ігри допомагають проконтролювати сформованість – несформованість знань та вмінь значної кількості учнів за незначний проміжок часу [3, с. 238].

У тренінгових іграх важливим стимулом є елемент змагання, в якому збільшується активність дитини, воля до перемоги. Та все ж вчителю необхідно передбачати ситуації, пов'язані з психологічними особливостями учнів. Правила гри, умови проведення для всіх дітей однакові. Проте, значно активніші учні виконують завдання швидше (хоч не обов'язково правильно), ніж учень іншого темпераменту, який може образитися через те, що він не встиг. Тому організація та проведення ігрової діяльності на уроках історії – кропітка праця вчителя та учнів, яка за вдалого співвідношення процесуального та дидактичного матеріалів під час занять призводить до оптимального психічного напруження, що забезпечує активізацію всіх резервів особистості [3, с. 239].

Неімітаційні ігри вимагають особливої обережності. Складні, непосильні задачі можуть підлітка налякати. Необхідно дотримуватися принципу від простого до складного. Проте коли учневі вдається виконувати завдання, подолати перші труднощі, він, відчувши радість, буде готовий перейти до складнішої гри. Інакше кажучи, під час вибору і розробки завдань слід враховувати, що темп і ефективність їх виконання пропорційні рівневі формування компетентностей кожного учня.

Відповідно до змісту завдання тренінгові ігри можуть бути одновекторні та багатовекторні.

Неімітаційні одновекторні ігри спрямовані на виконання одного виду завдання. Їх розподіл на умовні та графічні залежить від сутнісного аспекту. Ігри, які вимагають дотримання чи виконання певних умов прийнято вважати умовними. До таких, наприклад, віднести «Три речення» (в якій

учні мають дати відповідь на питання чи переказати зміст трьома реченнями), «Чиста дошка» (на дошці пропонується перелік питань, по ходу розповіді вчителя стираються ті, на які гравці можуть дати відповідь, гра завершується, коли дошка стає чистою), «Бліцопитування» (учні у визначеному порядку швидко один одному ставлять запитання чи відповідають команди на поставлене вчителем запитання), «Відгадати за описом» (гравці називають посатать чи подію за наведеним описом) тощо.

Ігри, виконання яких відповідає чіткому графічному зображенню, прийнято вважати графічними. До таких відносимо кросворди (класичні, кросдати, чайнворди, кросворди-анаграми, кросворди навпаки, кросворди-анаграми, букваринти), шаради, ребуси, криптограми, лабіринти.

Неімітаційні багатовекторні ігри – сукупність одновекторних ігор. До таких належить «КВК», «Вікторина», «Брейн-ринг», «Історичні шахи» тощо.

Багатовекторні тренінгові ігри передбачають їх використання на уроках узагальнення відповідної теми.

Необхідно зазначити, що кожен педагог може варіювати планування рольових ігор протягом навчального року, однак перелік тем, визначатимуть ядро курсу, має спиратися на Державний стандарт базової і повної середньої освіти, рекомендації Міністерства науки і освіти України, чинну програму.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, є всі підстави вважати, що дидактична гра є універсальною формою організації навчальної діяльності на уроках історії, що дає змогу зробити захопливою та цікавою не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, а й повсякденні кроки з освоєння матеріалу, що здійснюються в рамках усіх рівнів пізнавальної діяльності – засвоєння фактів, понять, дат, особистостей тощо.

Цікавість умовного світу гри робить позитивно забарвленої монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення і засвоєнню історичної інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції дитини. Актуальність ігри в даний час підвищу-

ється і через перенасиченість сучасного школяра інформацією.

У всьому світі, і в Україні зокрема, телебачення, відео, комп'ютерні мережі надають, в основному, матеріал для пасивного сприйняття. Важливим завданням в цих умовах стає розвиток умінь самостійного аналізу, синтезу та оцінки одержуваної інформації. Розвинути подібні вміння допоможе дидактична гра, яка служить своєрідною практикою для використання знань, отриманих на уроках і в позаурочний час.

Використання гри на уроках історії показує, що ця форми роботи визнається як один з ефективних засобів організації навчальної діяльності учнів. На відміну від традиційного монологічного-лекційного навчання на таких уроках учні отримують більш міцні знання, пов'язані з емоціями та власними відчуттями, поглиблюють інтерес до предмета, розвивають уяву і здатність до аргументованого відстоювання власних поглядів та інтересів.

Джерела та література

1. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. – К. : Радянська школа. – 1949. – С. 213.
2. Сухомлинський В. О. Принципи виховання шкільного колективу / Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти т. – К.: «Радянська школа», 1976, – Т. 1.
3. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: «Генеза» 2005. – 328 с.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / Олена Пометун // Історія в школах України. – № 6. – 2007. – С. 3–12.
5. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12- річної школи / Костянтин Баханов // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 7–11.
6. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя, 2000.
7. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник / Г.Г. Яковенко. – Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. – 324 с.

8. Дидактична гра на уроках історії Стародавнього світу [Текст]: [матеріали до уроку історії] / О. Е. Охредько // Історія та правознавство. – 2004. – №21. – С. 2–7.

9. Салата О. Від подиву – до мислення (Ігрова технологія моделювання як метод інтеграції знань учнів) / О. Салата //

Історія в школах України, № 8. 2004. – С. 31–33.

10. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти : збірник документів і наукових праць / за ред. К. О. Баханова. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 20–26.

У статті висвітлено теоретичні аспекти використання дидактичних ігор на уроках історії з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Визначено роль та обґрунтовано доцільність використання дидактичних ігор. Розглянуто види дидактичних ігор та складові кожного виду. Під час проведення дидактичних ігор на уроках історії необхідно зважати на відповідність їх змісту навчального матеріалу; зміст має бути посилюючим для кожної дитини та відповідати дидактичній меті уроку та віковим особливостям учнів. За умов раціонального поєднання дидактичної гри з іншими методами та прийомами викладання історії вона забезпечить активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів.

The article presents the theoretical aspects of the use of didactic games in history lessons in order to enhance the educational and cognitive activities of students. The role and expediency of using didactic games are determined. The types of didactic games and components of each type are considered. When conducting didactic games in history lessons, it is necessary to take into account the relevance of their content of educational material; the content should be appropriate for each child and correspond to the didactic purpose of the lesson and the age characteristics of students. Under the conditions of rational combination of didactic game with other methods and techniques of teaching history, it will provide activation of educational and cognitive activities of student.

Микитюк С.О., доцент кафедри суспільно-правових дисциплін і менеджменту освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. В умовах створення нової системи української освіти особливого значення набуває проблема формування особистості, її високої культури, усвідомлення своєї громадянської гідності, права на суверенне життя в цивілізованому світі.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження різних аспектів компетентнісного підходу, розкриття ключових компетентностей, професійного становлення майбутнього фахівця проводилося в наукових працях В. Андрущенка, Н.Бібік, М. Голубева [1], О.Онопрієнко, О.Овчарук, О. Пометун, А.Сігова [2], Т.Шевчук та ін. Враховуючи зазначене, формування громадянської компетентності майбутніх вчителів варто розглядати як складову їхнього професійного становлення, а положення компетентнісного підходу – як теоретичну основу їхньої громадянської освіти [3]. Тому **основним завданням** даного дослідження є аналіз проблеми формування громадянської компетентності майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що починаючи з XX століття активно обговорювалось питання правової освіти і правового виховання, яке розглядалась, як правило, у зв'язку з пошуками шляхів морального вдосконалення особистості. Так, у дослідженні Фіцули М.М. «Правове виховання учнів» основна увага приділялася формуванню в учнів морально-правової свідомості, уміння дотримуватись моральних і правових норм у своїй поведінці [4]. Ідея ж громадянської освіти пройшла складний еволюційний шлях розвитку від висунення ідеї про взаємозв'язок морального, громадянського і правового

аспекту до постановки питання про створення національної системи громадянської освіти на принципах гуманізму, індивідуальності особистості. Так, поняття «громадянська освіта» активно почало використовуватися в Україні наприкінці 1990 років і лише у 2018 році була прийнята концепція громадянської освіти, яка розуміється як навчання та громадянське виховання на основі національних та загальнолюдських цінностей.

У Концепції закріплено, що в умовах модернізації української системи освіти потребують комплексного підходу до вирішення завдання формування активного та відповідального громадянина з високим почуттям власної гідності, стійкою громадянською позицією, готовністю до виконання громадянських обов'язків [5].

Крім того, є необхідність створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та у всіх складниках освіти, що дасть змогу громадянам краще розуміти та реалізувати свої права в умовах демократії, відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків, брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено забезпечувати захист, утвердження та розвиток демократії [5].

В Концепції Нової Української школи соціальну та громадянську компетентність визначають як усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадянському житті, в сім'ї, на роботі, уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Також до змісту цього поняття включають

повагу до закону, дотримання прав людини і підтримку соціокультурного різноманіття [6].

Згідно з положеннями Концепції громадянської освіти основними громадянськими компетентностями є:

розуміння власної громадянської (державної), національної та культурної ідентичності, повага до інших культур та етносів;

здатність берегти українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства;

розуміння значення національної пам'яті та її впливу на суспільно-політичні процеси;

знання європейських цінностей, зокрема принципів демократії, та здатність застосовувати їх у повсякденному житті; розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та права інших; розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки, здатність попереджувати та розв'язувати конфлікти;

знання та розуміння державного устрою, державного управління у всіх сферах суспільного життя на всеукраїнському та місцевому рівні;

знання механізмів участі у суспільному, суспільно-політичному та державному житті та вміння їх застосовувати разом з прийняттям рішень на всеукраїнському та місцевому рівні; відповідальне ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільно-політичному житті;

здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб;

здатність критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, приймати обґрунтовані рішення;

здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання проблем спільнот різного рівня, зокрема шляхом волонтерської діяльності [5].

Тож, підготовка майбутніх вчителів потребує формування громадянської компетентності, що може відбуватися під час практичного викладання різноманітних курсів суспільно-гуманітарного спрямування, як «Правознавство», «Політологія», «Соціологія», «Громадянська освіта», але обов'язково на всіх факультетах і спеціальностях. Бо майбутні вчителі будуть математиками, фізиками, істориками, філологами, географами, але всі вони є громадянами! Але становлення громадянської компетентності не може бути вирішене лише викладанням окремих дисциплін, оскільки це пов'язано і з іншими компетентностями, тому досить вагому роль у цьому процесі відіграють і інші освітні компоненти – нова ідеологія, новий зміст освіти, відповідна організація навчально-виховного процесу, новий спосіб взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Демократичний уклад навчального закладу, організації навчального процесу, в сукупності з позанавчальною діяльністю є необхідною умовою формування громадянської компетентності.

Формування громадянської компетентності майбутніх вчителів повинно мати максимально практичне спрямування, що може відбуватися шляхом навчання через участь та активну залученість учасників навчально-виховного процесу. Навчання повинно відбуватися на засадах концепції нової української школи, а саме на педагогіці партнерства, компетентністному, ціннісному, особистісно-орієнтовному та діяльнісному підходах. Умовами успішного засвоєння матеріалу є інтерактивне навчання та реалізація освітніх і соціальних проектів.

Формування громадянської компетентності майбутніх фахівців сприятиме не лише забезпеченню вільних виборів до органів державної влади та органів місцевого самоврядування, але і постійну широку участь громадян у суспільно-політичних процесах, у веденні державних справ, використанні можливостей щодо осмислення, обговорення та співучасті у прийнятті рішень, інформованість про діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування, вплив на власне життя та життя громади.

Узагальнення вищеназваних положень дозволяє стверджувати, що громадянська компетентність майбутнього вчителя є складним інтегрованим утворенням у структурі особистості фахівця, може розглядатися як складова його професійної культури й професійної компетентності, є виявом його громадянської культури, основою громадянської зрілості.

Висновки. Таким чином, формування компетентнісного підходу в професійній освіті майбутніх вчителів буде сприяти досягненню основної мети – формуванню особистості кваліфікованого фахівця-спеціаліста відповідного рівня, з високим рівнем громадянської культури й готовності здійснювати громадянське виховання і громадянську освіту школярів. Ці якості формуються під впливом діяльності – засвоєння знань, умінь і навичок, у спілкуванні людини з іншими людьми, в процесі її участі в різних видах діяльності. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у певній життєвій сфері.

У статті звертається увага на те, що в умовах модернізації української системи освіти є необхідність комплексного підходу до вирішення завдання формування активного та відповідального громадянина з високим почуттям власної гідності, що реалізується шляхом практичного спрямування навчання, застосуванням інтерактивним форм, створенням освітніх і соціальних проектів. Тож формування громадянської компетентності майбутніх вчителів створює умови для становлення моральної громадянської позиції, набуттю досвіду суспільно-корисної громадянської діяльності в контексті безперервної освіти і є основою якісного громадянського виховання необхідного для майбутнього спеціаліста.

Джерела і література

1. Голубєва М.О., Пянковська І.В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6089/Holubyeva_Vyznachennya_klyuchovy
2. Сігова А.Г. Формування громадянської компетентності учнів початкових класів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/20241/1/Sigova.pdf>
3. Шевчук Т.Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.1/20.pdf>
4. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. К., 1997. 147 с.
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
6. Концепція Нової Української школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity>

Мірошніченко С. В., кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ПРОВОКАЦІЯ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНТЕРЕСУ ДО ІСТОРІЇ

Провокація як засіб активізації пізнавальної діяльності та кореляції суспільної свідомості наразі стає все більш популярною методикою у найрізноманітніших сферах людського буття: журналістиці, політиці, історії, освіті, мистецтві. Використання методу інтелектуальної провокації обумовлено широким розповсюдженням провокаційних практик у сучасному світі та необхідністю їх вивчення як в негативному, так і в позитивному аспекті.

Провокація є досить ефективним методом психологічного впливу на людину і тому часто використовується різними людьми для досягнення своїх цілей. З її допомогою можна викликати у людини необхідну, спонтанну реакцію, через яку вона починає робити помилки.

В останній час все більше вчених відзначають здатність провокації слугувати інструментом творення, бути використаною на благо розвитку культури і мистецтва, а також бути ефективним засобом навчання в сфері освіти.

Питання інтелектуальної провокації ставали предметом дослідження багатьох, зазвичай, закордонних, авторів, і, здебільшого, торкались використання цієї методики в журналістиці, філософії, політиці, літературі тощо [1-3]. Тому нагальним та актуальним стає дослідження теоретичних і практичних засад існування та застосування інтелектуальної провокації у вітчизняній системі освіти, зокрема, при вивченні історії здобувачами закладів вищої освіти.

Виходячи з цього, метою даної статі є вивчення досвіду використання позитивної інтелектуальної провокації як ефективного методу навчання історії на прикладі

історичного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Основними завданнями дослідження є:

- визначення сутності та особливостей позитивної інтелектуальної провокації;

- окреслення області її використання при вивченні дисциплін професійного циклу здобувачами історичного факультету;

- виокремлення основного кола прийомів використання цієї методики та основних етапів її застосування;

- утвердження позитивного потенціалу інтелектуальної провокації як ефективного методу творення.

Якщо ще двадцять років тому термін «провокація» мав апріорі негативне забарвлення, а сама по собі розмова про нього була провокативною, то зараз досить впевнено стверджується постулат про біполярність провокації в залежності від мети, яку ставить провокатор перед її початком.

Термін «провокація» неоднозначний, бо пов'язаний з різними областями людського життя. У загальному розумінні провокація – це якась розгорнута в часі дія суб'єкта-провокатора, яка спрямована на об'єкт провокації з метою викликати певну реакцію: дію або бездіяльність в залежності від мети провокації. Провокативні дії використовуються в політиці, мас-медіа та в інших сферах суспільного життя і орієнтовані на формування громадської думки, негативної щодо противника.

Інтелектуальна провокація, як різновид провокації, також містить в собі

маніпулятивний елемент, справжні наміри викладача не озвучуються, здобувачі можуть не розуміти, що їх поступово «направляють» в потрібне для викладача русло, а сама розмова може сприйматися просто як свого роду гра та низка питань і відповідей.

На сьогодні ця методика реалізується як спроба формування нових форми подачі класичного змісту.

За видами її поділяють на позитивну та негативну.

Позитивна провокація складається, як правило, з малої кількості етапів, має на увазі невелику кількість питань і учасників, може працювати в межах вектору, що формує мислення лише за умови міжособистісного рівноправного спілкування. Тому для цього ідеально підходять семінарські заняття класичного виду, колоквиуми, круглі столи, вебінари тощо.

Виділяються наступні етапи інтелектуальної провокації:

1) виявлення стереотипних уявлень і забобонів завдяки тактиці провокативного незнання;

2) «зіштовхування стереотипів з серією взаємовиключних ілюстрацій» і стимулювання переосмислення первинних тверджень і заміни їх на протилежні;

3) використання навідних запитань і розгляд низки конкретних прикладів з метою всебічного аналізу даної проблеми.

У сучасному суспільстві переважають носії так званого «кліпового мислення». Носію такого мислення, що відчуває себе комфортно саме в контексті соціальних мереж, генераторів новин і безперервних калейдоскопів YouTube і Twitter, ситуація напруженого продумування якоїсь розумової послідовності, є неприємною і дискомфортною.

В аудиторії в середньому від 70 до % таких студентів, у залежності від якості складу аудиторії. Однак, також є і стійка тенденція наявності в кожному колективі здобувачів людей, які цураються узагальнень і продумування абстрактних питань. Їх, звичайно, не більшість, але, ґрунтуючись на власному досвіді, ми б оцінили їх кількість приблизно від 10 до 30% студентів. Власне, на них, ймовірно, і орієнту-

ються викладачі суспільствознавчих дисциплін, зокрема, й історики.

Методика «інтелектуальної провокації» націлена саме на цю аудиторію.

Позитивний потенціал провокації полягає в її здатності «підштовхувати» об'єкт до певних дій завдяки тому, що чиниться емоційний вплив, її потайний характер дозволяє тримати об'єкт в невіданні, сприяючи, таким чином, реалізації намірів суб'єкта.

На історичному факультеті використання методу «інтелектуальної провокації» активно застосовується під час вивчення контроверсійних питань давньої, середньовічної, нової та новітньої історії країн Європи, Америки, Азії та Африки під час лекційних і семінарських занять, у роботі студентських наукових семінарів, наукових гуртків, дискусійного клубу, під час засідань студентського дебатного клубу. Тематика засідань планується таким чином, щоб показати кілька поглядів у сучасній історіографії на те чи інше історичне явище, процес, персоналію. Керівники або модератори цілеспрямовано «провокують» його учасників на вибір однієї (як правило, офіційної або більш «слабкої» позиції), підбираючи аргументацію на її користь і свідомо уникаючи інших точок зору. Підготовлені доповідачі та аудиторія мають виявити недоліки запропонованої позиції або взагалі дискредитувати її, пропонуючи свої варіанти і наводячи відповідні докази. Істина народжується там, де є спільне поле всіх заявлених позицій.

Провокація не може бути без симуляції, інакше вона не спровокує. Викладач як би випадково або з необережності (самовпевненості) демонструє свою слабину або якусь явну (для кмітливих студентів) однобічність і виникає спокуса спростувати тезу викладача, показавши свою неординарність.

Викладачеві слід по можливості незримо, але міцно тримати в своїх руках алгоритм спору, постійно м'яко втручаючись у розмову.

Питань «інтелектуальної провокації» повинно бути небагато, не більше 2-3 на півторагодинне семінарське заняття та їх слід використовувати у вигляді розванта-

жувально-ігрової «паузи» між основними навчальними питаннями згідно тем відповідних модулів. Не варто затягувати одну ситуацію більш, ніж на 10-15 хвилин, оскільки тоді буде «зім'ято» розгляд необхідних для засвоєння змістовно-формальних моментів теми.

У фіналі у більшості випадків варіанти відповідей зводяться до двох: або викладач нагадує про діалектичність всього і вся («є і те, і інше» - професіоналізм в тому, щоб показати їх пропорцію представленості), або зробити висновок про неправомірність взагалі постановки того чи іншого питання.

Наведемо перелік деяких питань, які зарекомендували себе як дієвих інтелектуальних провокацій.

Під час вивчення курсу «Нової та Новітньої історії країн Азії та Африки»:

- Тема «Арабські революції 2010-2011 років». Провокативне питання: Колапс Лівійської Джамахірії: об'єктивний процес чи цілеспрямоване втручання західних держав?

- Тема «Японія у Другій світовій війні». Контраверсійні питання: «Хіросіма та Нагасакі 1945 року: «жертвоприношення» чи об'єктивна необхідність виведення Японії з війни?»

- Тема «Турецька республіка від Ата-тюрка до Ердогана: між авторитаризмом і демократією». Питання: «Політичний курс Р.Т. Ердогана: захист національних інтересів чи ісламізм?»

- Тема «Гендерний фактор у суспільно-політичних процесах країн Сходу». Питання: «Індіра Ганді та Беназір Бхутто: заручниці жіночої долі чи жінки-політики на мусульманському Сході?»

При вивченні курсу «Історія середніх віків»:

- Тема «Селянська війна у Німеччині». Питання: «Селянські протести в Європі XVII століття: соціальне розбійництво чи боротьба за соціальну справедливість?»

- Тема «Чернечі ордени середньовічної Європи». Питання: «Чернечі ордени католицької церкви у середньовічній Європі: опора чи опозиція світській владі?»

При вивченні курсу «Історія слов'янських народів»:

- Тема «Друга світова війна». Свідомі помилки при роботі з картою (напад на Перл-Харбор);

- Тема «Лютневі та жовтневі події 1917 року». Питання: «Чи завжди революція є благом і має примат перед реформами?»

- Тема: «Експерименти нової влади у 1920 – 1930-х роках». Питання: «Наскільки індустріалізація та колективізація країни були закономірними заходами з точки зору загальноцивілізаційного розвитку?»

При вивченні курсу Конституційне право України у темі «Права людини». Питання:

• «Чи існує право на абсолютне використання самого себе (суїцид)?»

Конституція і закони України не передбачають відповідальності за суїцид, з іншого боку будь-яка допомога людині позбавити себе життя (евтаназія) є незаконною і несе за собою відповідальність;

• «Чи має права померла людина?»

- Згідно ст. 298 ЦК України кожен зобов'язаний шанобливо ставитися до тіла людини, яка померла. Цього можуть вимагати члени її сім'ї або родичі. Одночасно ст. 289, 290 ЦК України передбачає можливість фізичної особи розпорядитися своїми органами після смерті та передати їх науковим, медичним або навчальним закладам.

Інтелектуальна провокація повинна бути гостра на початку, напружена під час проведення і витончена - на завершення.

Така стратегія проведення дискусій на заняттях допомагає виробляти у здобувачів прагнення критично осмислювати отриману інформацію, формувати свою картину світу за рахунок аналізу, а не несформованих стереотипів. Такого роду провокація має в цілому позитивний характер і спрямована на досягнення результату в інтересах обох сторін.

У разі застосування позитивної провокації в малих соціальних групах застосування емоційного впливу не завжди необхідно, але також може бути використано з метою маніпулювання емоційним станом, а значить і діями об'єкта провокації.

Вивчивши застосування позитивних провокацій в різних ситуаціях соціальної

взаємодії, у цілому можна зробити низку висновків щодо сутності та особливостей позитивної провокації. Отже:

1) позитивна провокація, на відміну від негативної, не є зброєю знищення або нанесення шкоди моральної, матеріальної або фізичної опоненту - суб'єкту провокації;

2) позитивна провокація, перш за все, на мікросоціальному рівні, залежить від довіри між суб'єктом і об'єктом позитивної провокації;

3) позитивна провокація є взаємовигідною для провокатора і об'єкта провокації;

4) застосування позитивних провокацій, як і негативних, вимагає від провокатора високого рівня знань, вміння прорахувати можливі сценарії розвитку подій в майбутньому з метою гнучкої адаптації елементів провокації до динаміки взаємодії з об'єктом провокації.

Ця методика може стати дієвим засобом стимулювання розумової діяльності здобувачів на заняттях, вона може застосовуватися для підвищення ефективності

пояснень викладача і для мобілізації інтелектуального потенціалу слухачів. Інтелектуальна провокація здатна дати поштовх до рефлексії якісно нового рівня, більш глибокого осмислення проблематики, що вивчається.

Незважаючи на очевидно маніпулятивний характер такого рода взаємності, вона може мати позитивний характер, якщо при цьому не порушуються інтереси того, кого провокують.

Джерела та література

1. Степанов В.Н. Провокативный дискурс массовой коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005.

2. Рыбчак А.В. Провокация как педагогический метод наук о духе // Записки горного института. Т. 187. СПб, 2010. С. 225-227.

Шеметова Т.М. Провокация как метод в современной журналистике // Вопросы теории и практики журналистики. №1. М., 2014. С. 54-65.

Анотація.

У статті розглядається методика інтелектуальної провокації як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти шляхом визначення сутності та особливостей позитивної інтелектуальної провокації, області її використання та основного кола прийомів використання цієї методики і основних етапів її застосування.

Abstract.

The article considers the method of intellectual provocation as a means of activating the cognitive activity of higher education seekers by defining the essence and features of positive intellectual provocation, its scope and the main range of methods of using this technique and the main stages of its application.

*Місостов Т.Ю., кандидат історичних наук,
доцент, доцент кафедри всесвітньої
історії Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

БЕЗПЕРЕРВНА ПРОПЕДЕВТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ (З ДОСВІДУ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ)

Педагогічна практика є важливою складовою навчального процесу на історичному факультеті ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Саме практика в школі сприяє створенню умов для розвитку цілеспрямованої та систематичної навчальної діяльності здобувачів вищої історичної освіти – майбутніх вчителів історії. Фахова підготовка майбутнього спеціаліста включає декілька видів практик, провідне місце серед яких займають саме практики педагогічної спрямованості. При цьому, проходження декількох педагогічних практик, під час навчання на історичному факультеті, є обов'язковим як на бакалаврському, так і магістерському рівнях вищої освіти.

Особливу роль у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів історії відіграє безперервна пропедевтична педагогічна практика, яка сприяє розвитку мотиваційного складника професійного становлення майбутнього педагога (професійного інтересу, бажання працювати з дітьми, гуманістичної спрямованості), когнітивного складника (професійної компетентності), діяльнісного складника (оволодіння різними педагогічними технологіями). Організація та проведення такої практики дозволяє забезпечити особистісно орієнтований характер навчально-виховного процесу на історичному факультеті. При цьому, головним завданням є не лише оволодіння всіма засобами педагогічної діяльності, засобами взаємодії з учнем, який розвивається, а й відбір оптимальних для конкретного студента засобів впливу та взаємодії зі шко-

лярем, формування індивідуальної компетентності майбутнього вчителя історії, становлення особистості кожного студента як історика-професіонала. Головною особливістю цього виду практики є формування готовності майбутнього вчителя до професійного самопізнання, гармонійної внутрішньої інтеграції.

Організація безперервної пропедевтичної педагогічної практики здобувачів вищої освіти другого року навчання на історичному факультеті здійснюється згідно навчального плану, узгодженого з відділом практик університету. Практика організовується деканатом історичного факультету разом із фаховими кафедрами, кафедрами педагогіки та психології. Керівник практики на факультеті призначається деканом і затверджується на Раді факультету. Керівник розподіляє студентів по закладах освіти, які є офіційними базами практики, організовує настановчі та підсумкові конференції, разом з фаховими кафедрами призначає методистів, готує рапорт і наказ на проведення практики. На історичному факультеті у проведенні настановчих і підсумкових конференцій разом із факультетським керівником, деканом і методистами завжди бере участь завідувач відділу практик університету. Факультетський керівник практики забезпечує планування, організацію й облік результатів практики на історичному факультеті. Також він контролює роботу методистів, адміністрації, учителів баз практики, вибірково відвідує уроки й інші заходи, які проводять

студенти. По закінченню практики факультетський керівник складає загальнофакультетський звіт за підсумками практики та передає його у відділ практик.

Кафедри педагогіки та психології забезпечують високий рівень загальнопедагогічної, психологічної та методичної підготовки студентів. Протягом практики ці кафедри постійно консультують студентів з усіх питань, які виникають під час практики, забезпечують їх необхідною літературою, а також розробляють методичні рекомендації для студентів-практикантів. В той же час, фахові кафедри історичного факультету забезпечують професійну спрямованість проведення практики, високий науково-теоретичний рівень підготовки практикантів до роботи з предмету; забезпечують студентів необхідною літературою, а також аналізують хід і підсумки практики на засіданнях кафедр і пропонують заходи по її вдосконаленню. По закінченню практики студенти-практиканти оформляють необхідну звітну документацію та роблять звітні доповіді з презентаціями на підсумковій конференції.

Безперервна пропедевтична педагогічна практика проводиться в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти відповідно до вимог навчального плану. Її тривалість регламентується часом, визначеним графіком навчального процесу протягом другого року навчання на історичному факультеті.

Під час проходження практики студенти зобов'язані:

1) виконувати правила внутрішнього розпорядку закладу освіти, розпорядження адміністрації школи, керівників практики, методистів кафедр, стежити за дотриманням правил техніки безпеки й охорони праці, бути прикладом ввічливості, організованості, працелюбства;

2) виконувати всі види робіт, які передбачені програмою педагогічної практики, добросовісно готуватись до проведення дорученої навчально-виховної роботи з дітьми;

3) бути присутніми на всіх уроках і виховних заходах упродовж терміну педагогічної практики згідно з розкладом занять закладу загальної середньої освіти,

брати участь в аналізі заходів, вести щоденник педагогічної практики за встановленою формою [1, с.4].

Загальні питання організації, проведення й підбиття підсумків безперервної пропедевтичної педагогічної практики здобувачів освіти в закладах вищої педагогічної освіти регламентуються «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [2], затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 8 квітня 1993 р. № 93 та «Положенням про проведення практик студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди» [3] від 14 грудня 2017 р.

Метою подібної практики є, насамперед, ознайомлення майбутніх вчителів історії з педагогічною діяльністю в закладах загальної середньої освіти; спостереження за процесом організації та проведенням уроків провідними вчителями школи. Під час перебування у школі, у студентів-практикантів здійснюється усвідомлення значимості тих наукових знань, які вони отримали у процесі теоретичної підготовки при розв'язуванні практичних завдань навчання й виховання учнівської молоді. Формується соціальна мотивація подальшої навчальної діяльності, а також особисте утвердження майбутніх педагогів у правильності обрання професії. Вивчення досвіду роботи провідних педагогів в школі значно сприяє потреби студентів в самоосвіті та професійному самовдосконаленню. Основними завданнями безперервної пропедевтичної педагогічної практики є поглиблення й закріплення теоретичних знань; вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, ознайомлення з особливостями організації навчально-виховної роботи; визначення стилів педагогічного спілкування вчителів, вивчення прийомів педагогічної техніки, формування в студентів інтелектуально-дослідницьких, оцінювальних і рефлексивних умінь, необхідних для здійснення аналізу досвіду професійної діяльності вчителя та організації навчально-дослідної роботи; формування любові до обраної професії, педагогічних інтересів, здібностей, розвиток творчого підходу до здійснення педагогічної діяльності; вихо-

вання стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті [1, с. 5].

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти під час практики повинні оволодіти знаннями про сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя історії, ознайомитись з сутністю, структурою, стилем педагогічного спілкування та взаємодії педагога з учнями. Крім цього, здійснюється ознайомлення студентів з основними елементами та прийомами педагогічної майстерності, плануванням виховної роботи класного керівника, методики вивчення класного колективу тощо. Спостерігаючи за роботою вчителя, студенти-практиканти виявляють прийоми педагогічної майстерності вчителя на уроці, стилі його педагогічного спілкування з учнями. Також, на основі аналізу роботи вчителя, вони здійснюють рефлексію власних професійних умінь і складають програму професійного самовиховання, проводять психолого-педагогічну діагностику особистості учня та класу, аналізують виховні заходи, на яких були присутні.

Таким чином, безперервна пропедевтична педагогічна практика є важливою та невід'ємною складовою навчального про-

цесу на історичному факультеті ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Саме вона є важливим початковим етапом практичної підготовки майбутнього вчителя історії і відіграє важливу роль у формуванні особистісної готовності студента до оволодіння обраною професією педагога.

Джерела та література

1. Безперервна пропедевтична педагогічна практика: Методичні рекомендації для здобувачів вищої педагогічної освіти першого (бакалаврського) рівня другого року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019, 42 с.

2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: затв. наказом МОНУ від 08.04.93. № 93 та зареєстр. в Міністерстві юстиції України 30.04.93 за № 35. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.

3. Положення про проведення практик студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди від 14 грудня 2017 р. URL : http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Vidd_praktik/Pol_pro_prov_prakt_17_18.pdf.

*Олійник О.М., кандидат юридичних наук,
доцент, зав. кафедри суспільно-правових
дисциплін і менеджменту освіти Харківського
національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА У ШКОЛІ

В Україні йде розбудова демократичної, правової, соціальної держави, процес становлення громадянського суспільства. Ця об'єктивна закономірність розвитку суспільства викликала необхідність гуманістичного переосмислення основних функцій сучасної української освіти – підготовки нових кадрів для суспільства і людини до життя в новому суспільстві. Освіта ХХІ століття не уявляється без соціалізації виховання молоді, педагогічного впливу на процес залучення школярів до нових громадянських суспільних відносин. Адже дитина не тільки готується стати громадянином-патріотом, а й живе своїм життям сьогодні. Від суспільства, школи, сім'ї залежить, чи буде повноцінним життя кожного з дитинства, якою вступить дитина в наступні етапи життя. Життя молодої людини не повинно зводитися до навчання, як життя дорослої – до професійної праці. І навчальна, і професійна орієнтації розглядаються і здійснюються як компоненти життєвої орієнтації.

Процес сучасної соціалізації дитини передбачає дію двох аспектів. З одного боку, навчальний заклад є своєрідним інститутом передачі науково-практичного прагматичного досвіду, а з другого, великого значення набувають знання соціологічного типу.

У загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти здійснюється широка позакласна і позааудиторна робота з правового навчання і виховання, до якої залучаються вчені, представники правозахисних організацій, працівники правоохоронних органів, інші фахівці в галузі пра-

ва. Правова освіта здійснюється із застосуванням сучасних інформаційних технологій, зокрема елементів дистанційного навчання.

Громадянська освіта та виховання, що здійснюються в школі, повинні поєднуватися з підготовкою (вихованням) до демократії, бо школа є однією з найважливіших інституцій навчання демократії в українських умовах.

Необхідність формування громадянських цінностей у молоді, гуманізації змісту освіти, соціалізації виховання обґрунтовано в працях Г. Сковороди, Г. Ващенко [1], В. Сухомлинського [2], І. Беха [3], С. Гончаренка [4], Ю. Мальованого [4], С. Савченко [5], О. Сухомлинської [6], та багатьох інших. На формування смислової зрілості у школярів, яка має бути в центрі навчально-виховного процесу, вказує В. Кремень [7].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. визначає, що повна загальна середня освіта – систематизована та передбачена відповідними державними стандартами сукупність результатів навчання і компетентностей, здобутих особою на рівнях початкової, базової середньої та профільної середньої освіти [8].

Вказаний закон закріплює нову парадигму цінностей в освітньому процесі, визначає гуманістичні засади загальної середньої освіти.

Учень – головна педагогічна цінність. Тому керівники навчальних закладів, педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі як учасники педагогічного процесу покликані забезпечити розвиток учнів, їх

соціальний захист, сформувані, зберегти й розвинути індивідуальність дитини у співпраці із сім'єю. Дитинство розглядається як один із найважливіших періодів у житті людини.

Питанням ролі та місця учителя правознавства у шкільному педагогічному колективі донині не присвячено окремих ґрунтовних наукових досліджень. Окремі праці лише побіжно зачіпали окреслені нами проблеми. Однак ту функцію, яку виконує цей педагог у сучасній школі напевно не можна порівняти з жодним іншим його колегою. Адже він, крім того, що формує в учнів правові знання, навички та уміння, виховує у них правову культуру. Він учить дітей правам та обов'язкам, які висуває держава перед своїми громадянами, формує в учнів правомірну поведінку. Учитель правознавства також формує в учнів необхідні знання і навички для активної, свідомої участі в процесі життєдіяльності соціуму, для спілкування з різноманітними інституціями суспільства та держави; основи системи правових поглядів і переконань учнів; знайомить учнів з основами конституційного ладу України; дає початкові знання з конституційного, цивільного, сімейного, трудового, кримінального та інших галузей права; навчає учнів відповідно до норм права діяти в типових життєвих ситуаціях, виконуючи соціальну роль громадянина, глави чи члена сім'ї, робітника, фермера, підприємця, студента чи учня, власника майна тощо; виховує в учнів переконання в необхідності суворого дотримання законів, непримиренності до протиправної поведінки; виробляє в школярів уміння аналізувати суспільно-політичні події в Україні та світі, спираючись на знання з теорії та історії держави і права, користуватися вітчизняними нормативними та міжнародно-правовими актами, різноманітними джерелами права, юридичною літературою. Його діяльність є важливою для формування особи, нації, держави. Таким чином, він виконує важливу державотворчу функцію.

Тому логічно, що вчитель правознавства у шкільному педагогічному колективі має не лише займати чільне місце,

але й здійснювати правову корекцію знань, навичок та умінь учнів, їх правову культуру. Саме тому, звертаючись до цієї наукової проблеми автор ставить за мету розкрити окремі аспекти навчальної та виховної діяльності учителя правознавства, тобто професійної культури та його роль і місце у шкільному педагогічному колективі.

«Батьки – дитина – школа» – цьому трикутнику належить важлива роль за всі 12 років навчання в школі. Саме спілкуванню з дітьми в школі вчитель правознавства має приділяти чимало уваги. Адже це спілкування необхідно здійснювати в різноманітних формах, і за різних обставин. Більше всього вчителю доводиться спілкуватися з дітьми, викладаючи предмет. Нагадаємо: предмет, який викладає учитель правознавства, виконує важливу виховну функцію і впливає на розвиток правової культури дитини [9, с. 117]. Для того, аби зміст кожного уроку завжди запам'ятовувався, вчителю необхідно постійно працювати над якістю викладання. Зазначимо, що якість викладання має не тільки важливе значення у формуванні зацікавленості до предмета, а й в становленні авторитету, поваги, довіри до вчителя.

На нашу думку, процес оволодіння знаннями і відношення учнів до вчителя і предмета, який він викладає, мають одну основу – інтерес, зацікавленість. Констатуємо, що в педагогічному процесі цікаве все те, що виходить за рамки звичайного, норми. Тому для формування інтересу школярів до курсу правознавства хочеться порадити більше уваги приділяти його змісту та методиці викладання. Предмет буде вивчатися із задоволенням, якщо ідеї, теми, сенс навчання будуть цікаво представлені. Тому пропонуємо будувати процес викладання правознавства таким чином, щоб в ньому було якомога більше проблемних ситуацій з незвичайними й оригінальними прикладами, питаннями, завданнями. Процес навчання для учнів стане привабливішим, якщо вчитель в ході спілкування з дітьми на уроках частіше буде звертатися з дискусійними гіпотезами, представляти різноманітні точки зору на проблеми. Кожний шкільний урок правознавст-

ва є передачею інформації (знань), а разом з цим – виконує виховну функцію. Саме тому кожен урок може формувати в учнів дисципліну, творчість, ініціативу, самостійність. Для того, щоб предмет, який ви викладаєте, постійно пробуджував інтерес ваших учнів, бажання його вивчати, необхідно урізноманітнювати форми подачі нової інформації на уроках. Ви повинні засвоїти, що діти не люблять займатися сумними справами. Тому форми уроків варто постійно урізноманітнювати, використовувати такі приклади, які можна знайти у повсякденному житті, аналізуючи різні форми взаємовідносин людей.

Зазначимо, що в організації ділового спілкування учителя з учнями на уроці потрібна оптимальна межа. Адже важливо, щоб ділове спілкування, гра і межа між ними були очевидними і не переросли в просту гру, яка не несе жодного навчального навантаження. З метою стимулювання інтересу учнів до предмету пропонуємо застосовувати різноманітні ділові ігри, фільми, інноваційні та інтерактивні методи навчання і все те, що приваблює увагу учня. Допоможуть вчителю правознавства при роботі в школі активні методи його навчання.

Активні методи навчання поділяються фахівцями на дві групи – імітаційні та не імітаційні. В свою чергу, до імітаційних методів навчання відносять ігрові та неігрові. Ігрові методи навчання – це ділові ігри, рольові ігри тощо. Неігрові методи навчання – це ситуаційні методи навчання, метод «круглого столу», «мозковий штурм» («мозкова атака», банк ідей) тощо [10].

До не імітаційних методів навчання відносять: активні види лекційних занять (проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція з попередньо запланованими помилками, лекція – прес-конференція, оглядово-установча лекція, лекція-диспут), активні види семінарських занять (семінар-конференція, виїзний семінар), активні види практичних (лабораторних) занять, інтелектуальний практикум, студентська наукова конференція, використання автоматизованих і комп'ютерних класів, тести, завдання, курсові роботи, професійна консуль-

тація, навчально-тематична дискусія; сократівська бесіда, інтелектуальна розминка, програмоване навчання [10].

Надзвичайно високу ефективність навчального процесу з правознавства у школі забезпечать застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як: кейс-метод; аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг («мозковий штурм»); діалог Сократа (Сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі фахівця із захисту інформації, експерта, співробітника підприємства, клієнта, порушника); «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проєктів; моделювання; навчальний «полігон»; PRES-формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary); проблемний (проблемно-пошуковий) метод; публічний виступ; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) тощо [11, с. 674]. Застосовуючи активні методи навчання на уроках правознавства, учитель зможе ефективно та ефектно викладати предмет, тобто спонукати, пробуджувати інтерес до правових знань.

Ще одна функція, яка відведена учителю правознавства у структурі педагогічного колективу – виховна. Учитель правознавства має бути для колективу взірцем законслухняності та професіоналізму. Цю функцію він може виконувати через спілкування і консультування з правових питань усього колективу (самостійно або створивши юридичну клініку). Адже правової допомоги потребує весь колектив школи: як вчителі, так і учні. На нашу думку, вчитель правознавства має співвідносити зміст, спосіб, характер правової допомоги із різними психофізіологічними і соціальними особливостями сприйняття і реагування всіх тих, хто вступає з ним у взаємовідносини (учнів, батьків, колег). Він будує свою правову допомогу, виходячи із особливостей всіх своїх партнерів. Потрібно вміти правильно надати правову допо-

могу всім, причому так, щоб проаналізувавши душевний стан того, хто потребує такої допомоги, зрозуміти стимули та мотиви його поведінки, досягти адекватної мети.

Важливою умовою професійної культури вчителя правознавства у школі є його вміння бути творцем спілкування. Адже від уміння вести спілкування з різними групами учнів, перш за все залежить успішне вирішення педагогічних завдань і своєчасна правова допомога тим, хто її потребує.

Сучасний учитель правознавства має постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, тому він повинен бути в курсі новинок в юридичній, педагогічній науці, психології, методиці викладання. Саме тому внутрішній світогляд, глибокі та різноманітні спеціальні правові та педагогічні знання є важливою умовою його професійної культури.

Нарешті хочеться зазначити, що спілкування вчителя правознавства залежить від уміння ефективно використовувати соціально-психологічні механізми професійного спілкування. Найбільш важливими з них є переконання, наслідування та ідентифікація.

Важливий напрям соціалізації особистості, формування її на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості – навчання та виховання дітей на матеріалах про права людини, про права дитини, про громадянське суспільство.

Національна програма правової освіти населення визначила основні завдання правової освіти на сучасному етапі, що сприяє конкретизації та деталізації правовиховної діяльності [12].

Світова педагогічна думка у сфері виховання підростаючого покоління визначає як один з головних чинників навчання дітей культури і миру.

Це включає в себе цінності, підходи та поведінкові норми, які сприяють розвитку соціальних відносин, що базуються на принципах свободи, справедливості, демократії, терпимості й солідарності; відмови від насилля; спрямованих на усунення їх причин за допомогою переговорів, які гарантують кожному можливість у повній мірі користуватися своїми правами.

Оволодіння культурою миру базується на навчанні правам людини, яке сприяє формуванню почуття самоповаги, поваги до оточуючих людей, народів іншої національності, раси, віри, культури.

ООН неодноразово приймала рішення, рекомендації, зверталася до педагогів усіх країн із закликом зробити школу центром виховання в дусі ненасилля, терпимості, миру, взаєморозуміння між народами, поваги до прав людини і толерантності (Міжнародний конгрес «Освіта для прав людини і демократії», 1993 р.; Всесвітня конференція з прав людини у Відні, 1993 р. тощо).

У рекомендаціях ООН, Ради Європи підкреслюється, що правам людини краще всього навчатися в демократичних умовах, де гарантована свобода самовираження для всіх учасників навчально-виховного процесу, де панують чесність, справедливість, доброта. Знання дитиною своїх природних, соціальних прав – складова частина правової культури школяра, громадянина. Школярі повинні усвідомлювати необхідність захисту своїх прав, знати механізм цього захисту.

Торкаючись усіх аспектів освіти, навчання й виховання, професійної підготовки поколінь нашої держави, правова культура кожної особистості стає обов'язковим елементом її загальної та соціальної підготовки.

Правова культура і правове виховання особистості – проблема загальнопедагогічна, розв'язати яку можна шляхом навчання, виховання об'єктивного сприймання права й закону як обов'язкової умови гармонійного, злагодженого поступального розвитку особистості.

Зміст навчального матеріалу з прав людини, з прав дитини багаторівневий та багатоаспектний. Специфіка змісту цієї сфери знань дає можливість включити їх у ряд шкільних предметів початкової школи, дисциплін як гуманітарного (історія України, всесвітня історія, українська література, українознавство (народознавство), зарубіжна література, основи правознавства України, іноземні мови), так і природничо-наукового циклу (фізична й економічна географія, біологія, валеологія та інші).

У процесі організації вивчення (засвоєння) правової інформації, формування громадянської свідомості, правової культури особи доцільне використання загальнодидактичних методів, прийомів навчання, модифікування їх застосування відповідно до вікових та індивідуальних особливостей школярів, навчальних предметів.

У ході позакласної виховної роботи важливо, використовуючи її різноманітні технології, продовжити роботу, спрямовану на вивчення кодексів національних і загальнолюдських цінностей, основних прав і свобод, обов'язків дитини, людини, громадянина, положень Конституції України [13], нормативно-правових актів з охорони дитинства в Україні, у світі. Через діалог учити людину мислити, пробуджувати її душу, потребу в самоосвіті та самовдосконаленні, допомагати молодій людині осмислити своє власне життя як буття в культурі, сформувані переконання переваг активної життєвої позиції.

Таким чином, у сучасній загальноосвітній школі, хоч і не в повному обсязі, склався правовий блок дисциплін, що певною мірою відповідає сучасним вимогам правової освіти. Обсяг і зміст обов'язкового курсу з правознавства визначається для загальноосвітніх навчальних закладів потребою суспільства у вихованні правосвідомого громадянина, а для професійно-технічних, вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, крім того, – ще й високими вимогами до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня особи. У загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти здійснюється широка позакласна і позааудиторна робота з правового навчання і виховання, до якої залучаються вчені, представники правозахисних організацій, працівники правоохоронних органів, інші фахівці в галузі права. Правова освіта здійснюється із застосуванням сучасних інформаційних технологій, зокрема елементів дистанційного навчання.

Громадянська освіта та виховання, що здійснюються в школі, повинні поєднуватися з підготовкою (вихованням) до демократії, бо школа є однією з найваж-

ливіших інституцій навчання демократії в українських умовах.

Джерела та література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – Київ : Укр. Вид. Спілка, 1997. – 410 с.
2. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: посібник / за заг. ред. А.Л. Черній; упоряд.: В.Р. Данильчук, Л.В. Климко, Н.Г. Мінакова. – Рівне: Волин. обереги, 2019. – 280 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
4. Гончаренко С.У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Початкова школа. – №3. – С.4-10.
5. Савченко С. Правова освіта молоді: сучасний стан та шляхи вдосконалення // Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства і молоді / С. Савченко. // Наукові праці та матеріали конференції. – К., 2001. – Вип. 1. – С. 661-665.
6. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості і школа в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999 – №4 – С. 20-25.
7. Кремень В. Філософія образования XXI века. Выступление на юбилейной сессии АПН /В. Кремень // Персонал. – 2003. – №1. – С.6-9.
8. Закон України «Про повну середню освіту» від 16 січня 2020 р. // Голос України від 17.03.2020 – № 50.
9. Ткачова Н. А. Правова освіта і її роль у формуванні свідомості, вихованні духовності молоді. Наука і сучасність. 36. наук, праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. / Н.А. Ткачова. – К., 1999. – Ч. III. –193 с.
10. Магдик О. Правове виховання школярів: теорія, досвід, проблеми / О. Магдик // Постметодика. – 2005. – №2/4 – С. 58-59.
11. Мурашин Г.О. Шляхи вдосконалення правової освіти молоді в Україні//

Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства і молодь. Наукові праці та матеріали конференції. – К., 2001. – Вип. 1. – С. 674-676.

12. Указ Президента України «Про національну програму правової освіти населення» // Офіційний вісник України

від 09.11.2001 – 2001 р., № 43, стор. 36, стаття 1921, код акта 20224/2001.

13. Конституція України від 28.06.1996 р. // Відомості Верховної Ради України від 23.07.1996 – 1996 р., № 30, стаття 141.

Анотація. Стаття присвячена вихованню молоді у процесі навчання правознавства у школі. Підкреслюється центральна роль вчителя правознавства у правовому вихованні учнів і можливості залучення інших навчальних дисциплін для вивчення прав людини, дитини.

Ключові слова: повна загальна середня освіта, учитель, учень, правознавство, права людини, права дитини, методи навчання.

Annotation. The article is devoted to the education of young people in the process of learning law at a school. The central role of a law teacher in the legal education of students and the possibility of involving other disciplines for the study of human and child rights are emphasized.

Keywords: complete general secondary education, teacher, student, jurisprudence, human rights, children's rights, teaching methods.

*Півавар М. В., кандыдат гістарычных
навук, дацэнт, дацэнт Віцебскі дзяржаўны
ўніверсітэт імя П.М. Машэрава.*

ГІСТОРЫКА-КРАЯЗНАЎЧАЯ ПРАКТЫКА Ў ВДУ ІМЯ П.М. МАШЭРАВА

Важным кампанентам падрыхтоўкі настаўнікаў гісторыі ў Віцебскім дзяржаўным ўніверсітэце з'яўляецца гісторыка-краязнаўчая практыка. Яна праводзіцца амаль ў ваўсіх ВНУ краіны яшчэ з савецкіх часоў [2. с. 32]. Нагістарычным факультэце ВДУ імя П.М. Машэрава, а цяпер на Факультэце гуманітарыстыкі і моўных камунікацый яна ёсць у праграме ад пачатку яго заснавання. На працягу двух тыдняў практыкі перад студэнтамі стаяць дзве задачы: пашырыць веды пра Віцебск і рэгіён і навучыцца выкарыстоўваць тэарэтычныя веды засвоеныя на лекцыйных і семінарскіх занятках на практыцы.

На жаль, з цягам часу змяншэнне фінансавання практыкі негатыўна сказваецца на яе правядзенні. Раней яна арганізавалася па ўсёй краіне. Былі выезды ў Мінск, Гродна, Магілёў. На жаль, у сувязі са складанай эканамічнай сітуацыяй цяпер яна праводзіцца толькі ў межах Віцебшчыны. Аднак і наваколлі Віцебска багатыя на помнікі гісторыі і культуры і даюць магчымасць скласці ўяўленне аб разнастайных стылях і накірунках архітэктуры, убачыць помнікі археалогіі, а разуменне, што такое багацце знаходзіцца зусім паблізу ад роднага горада спрыяе яшчэ большай любові да малой Радзімы, а з гэтым і павязе роднай краіны.

Асноўная форма правядзення практыкі – паходы і паездкі па родным краі. У іх час студэнты даведваюцца пра гісторыка-культурныя каштоўнасці, эканамічны, прыродны, рэкрэацыйны патэнцыял Віцебшчыны, вучацца, як падрыхтаваць і правесці экскурсію па родным горадзе ці вёсцы, распрацаваць маршрут турысцкага паходу і правесці яго, зрабіць справаздачу. На працягу паходаў студэнты вучацца выяў-

ляць помнікі гісторыі і культуры, даваць ім характарыстыку (вызначаць стыль, час, асаблівасці), падрыхтаваць дакументы па выяўленым помніку для падачы ў адпаведныя дзяржаўныя ўстановы. Напісаць артыкул у СМІ: рэспубліканскім ці мясцовым друку, Інтэрнэце.

Менавіта на практыцы ў будучых спецыялістаў адбываецца фарміраванне ўяўлення пра асноўныя формы краязнаўчай працы, навучанне навыкам выкарыстання ведаў па гістарычным краязнаўстве і спецыяльным гістарычным дысцыплінам.

Гэтыя веды вельмі запатрабаваны грамадствам у працы ў сістэме адукацыі, на якую разлічана спецыялізацыя выпускнікоў гістарычнага факультэта спецыяльнасці «Гісторыя. Настаўнік гісторыі». На шэрагу вучэбных прадметаў (і ў першую чаргу на прадметах гуманітарнага цыкла), а таксама ў пазаўрочнай і пазашкольнай працы выкарыстанне краязнаўчага падыходу фарміруе важнейшыя складаючыя развітой сацыяльнаспелай асобы. яно спрыяе: развіццю патрыятычнага пачуцця да Радзімы; абуджэнню цікавасці да пазнання гісторыі краю; развівае ў навучэнцаў назіральнасць, мышленне, імкненне да самастойнага гістарычнага мыслення і творчай працы; садзейнічае зацікаўленню навукай, выхаванню волі і іншых важных якасцяў асобы; павышэнню інтарэсу вучняў (і настаўнікаў) да вывучэння гісторыі «малой Радзімы»; выхаванню любові да сваёй зямлі, адчування велічы працы землякоў; актывізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу ў ходзе заняткаў краязнаўствам; устанаўленню больш цесных міжпрадметных сувязяў у працэсе навучання; дапамагае настаўніку актывізаваць навучальны працэс і шэраг іншых якасцяў.

Мэты і задачы практыкі

Гісторыка-краязнаўчая практыка студэнтаў з'яўляецца важнай часткай навучальнага працэсу, значнай часткай падрыхтоўкі высокакваліфікаваных спецыялістаў і накіравана на замацаванне ведаў, атрыманых у працэсе навучання, авалодання вытворчымі навыкамі [1].

Гісторыка-краязнаўчая практыка забяспечвае падрыхтоўку студэнтаў да выкарыстання розных метадык і крыніц у вучэбнай і пазакласнай працы па гісторыі, вядзенні самастойнай навуковай і даследчай дзейнасці.

Мэты гісторыка-краязнаўчай практыкі: фарміраванне ў будучых спецыялістаў уяўлення пра асноўныя формы краязнаўчай працы, навыкаў па практычным прымяненні ведаў па гістарычным краязнаўстве і спецыяльным гістарычным дысцыплінам, азнаямленне студэнтаў з гісторыка-культурнымі каштоўнасцямі, прадпрыемствамі, арганізацыямі, насельніцтвам і прыродай Рэспублікі Беларусь.

Задачи гісторыка-краязнаўчай практыкі:

- паглыбленне і замацаванне тэарэтычных ведаў, набытых у рамках вывучэння курсаў па спецыяльнасці;
- навучанне метадыцы правядзення самастойных даследаванняў роднага краю (крыніц па гісторыі рэгіёна, вывучэння помнікаў гісторыі і культуры і іх выкарыстання ў навучальным працэсе, метадыцы пастаноўкі іх на ўлік, камеральных і палявых даследаванняў і інш.);
- азнаямленне з важнейшымі помнікамі гісторыі і культуры Рэспублікі Беларусь і Віцебскай вобласці, турыстычнымі рэсурсамі краіны і рэгіёна;
- фарміраванне уяўленняў пра працу дзяржаўных органаў і ўстаноў у галіне культуры, адукацыі, ахове прыроды, эканомікі;
- развіццё аналітычных навыкаў і крытычнага мыслення;
- выхаванне грамадзянскіх якасцяў, і ў першую чаргу пачуцця патрыятызму і паважлівага стаўлення да гісторыка-культурнай і прыроднай спадчыны Беларусі.

Базы практыкі

Базамі практыкі выступаюць горада і раёны Рэспублікі Беларусь, у першую чаргу Віцебскай вобласці. Вывучэнне рэгіёнаў адбываецца шляхам арганізацыі паходаў, экскурсій, паездак, экспедыцый, а таксама наведвання музеяў, устаноў і арганізацый, што дазваляе замацаваць атрыманых на занятках веды, пашырыць агульны і прафесійны круггляд студэнтаў.

Змест і арганізацыя гісторыка-краязнаўчай практыкі

Гісторыка-краязнаўчая практыка праводзіцца ў форме груповага наведвання студэнтамі вызначаных тэрыторый адпаведна графіку праходжання практыкі ў форме экскурсій, турысцка-краязнаўчых паходаў. У час экскурсіі і паходу студэнт павінен знаёміцца і запісваць асноўную інфармацыю экскурсіі.

Гісторыка-краязнаўчая практыка праводзіцца на аснове загадзя складзенага графіку, які адпавядае праграме практыкі і падрыхтаваны ў адпаведнасці з графікам вучэбнага працэсу. Графік правядзення практыкі штогод зацвярджаецца кафедрай гісторыі Беларусі на аснове прыкладнага плану практыкі. Правядзенне заняткаў плануецца па днях на ўвесь тэрмін практыкі. Да пачатку практыкі зацверджаны графік даводзіцца да студэнтаў, а копіі графіка перадаюцца старостам груп.

Правядзенне практыкі ажыццяўляецца ў адпаведнасці з загадам рэктара ВГУ імя П.М. Машэрава «Аб правядзенні вучэбнай гісторыка-краязнаўчай практыкі студэнтаў 1 курса вочнай формы навучання гістарычнага факультэта» з указаннем прозвішчаў студэнтаў, канкрэтных месцаў, тэрмінаў праходжання практыкі, групавых кіраўнікоў, адказных і кантралюючых асоб, вызначаецца сістэма аплаты іх працы. Праект загада рыхтуецца дэканатам (факультэцкім кіраўніком практыкі), які падаецца кіраўніку практыкамі ўніверсітэта не пазней, чым за 2 тыдні да пачатку практыкі.

Гісторыка-краязнаўчая практыка праводзіцца ў адпаведнасці з вучэбным планам на першым курсе у другім семестры. Яе тэрмін складае два тыдні, звычайна ў ліпені. Агульная арганізацыя і кіраўніцтва практыкай здзяйсняецца факультэцкім кіраўніком практыкі, прызначаным загадам

рэктара ўніверсітэта з ліку найбольш дасведчаных і вопытных выкладчыкаў.

Кіраўнік практыкамі ўніверсітэта і адпаведныя падраздзяленні (агульны аддзел, упраўленне бухгалтарскага ўліку і фінансаў, адміністрацыйна-гаспадарчая частка) забяспечваюць своечасовае афармленне вызначанай дакументацыі, фінансаванне і выезд студэнтаў на практыку.

Выкладчыкам і студэнтам, якія выязджаюць на вучэбную практыку, аплата праезду, сутачных і кватэрных выдаткаў, а таксама плату за наведванне музеяў ажыццяўляецца ў парадку, устаноўленым дзеючымі інструктыўнымі дакументамі.

Вучэбна-метадычнае кіраўніцтва практыкай і выкананне вучэбных планаў забяспечвае кафедра гісторыі Беларусі.

Адказнасць за арганізацыю і правядзенне практыкі, а таксама кантроль за яе правядзеннем ускладаецца на дэкана гістарычнага факультэта, загадчыка кафедры гісторыі Беларусі і кіраўніка практык ўніверсітэта.

Графік праходжання практыкі штогод зацвярджаецца на пасяджэннях кафедры на аснове прыкладнага плана практыкі.

Перад пачаткам практыкі праводзіцца ўстаноўчая канфэрэнцыя, падчас якой студэнты знаёмяцца з загадам, праграмай і графікам праходжання практыкі, да студэнтаў даводзяцца іх правы і абавязкі, агульныя патрабаванні да дакументацыі, якую неабходна прадставіць па выніках практыкі, праводзіцца інструктаж па тэхніцы бяспекі, праводзяцца кансультацыі па асноўных пытаннях праграмы.

Адзін са студэнтаў вучэбнай групы замацаваны за канкрэтнай падгрупай, прызначаецца старастам. У яго абавязкі ўваходзіць улік працы студэнтаў, забеспячэнне дысцыпліны ў групе, выкананне даручэнняў кіраўніка практыкі.

Студэнты на практыцы ва ўмовах роднага краю павінны азнаёміцца з аб'ектамі практыкі, вывучыць метадыку арганізацыі работы, атрымаць канкрэтныя навыкі ў галіне пошуку і вывучэння помнікаў гісторыі, археалогіі, прыроды, умець самастойна падрыхтаваць і правесці даследаванне пэўных аб'ектаў па гісторыі роднага краю і зрабіць вывады.

Дзякуючы праходжанню практыкі студэнты маюць магчымасць пазнаёміцца з

важнейшымі помнікамі гісторыі і культуры Рэспублікі Беларусь і Віцебскай вобласці, турыстычнымі рэсурсамі краіны і рэгіёна, сфарміраваць уяўленне аб працы дзяржаўных органаў і ўстаноў у галіне культуры, адукацыі, ахоўе прыроды, эканомікі, асаблівасцях школьнага, дзяржаўнага і грамадскага накірункаў краязнаўства.

У час практыкі замацоўваюцца веды, атрыманыя на аўдыторных занятках па шэрагу дысцыплін (археалогія, краязнаўства, этнаграфія, гісторыя Беларусі і інш.). Практыка спрыяе фарміраванню патрыятычных пачуццяў і пашырэнню кругагляду.

Метадычныя рэкамендацыі па афармленні дакументацыі

Па завяршэнні гісторыка-краязнаўчай практыкі праводзіцца падвядзенне вынікаў у форме выніковай канфэрэнцыі, на якой студэнт павінен прадставіць кіраўніку наступныя дакументы:

1. запіскі і завераны дзённік практыкі адразу пасля яе завяршэння;

2. індывідуальнае заданне, якое вызначае кіраўнік;

3. пісьмовую справаздачу, якая павінна змяшчаць інфармацыю пра канкрэтную выкананую работу, вывады і прапановы па арганізацыі практыкі.

Асноўнай формай справаздачнай дакументацыі з'яўляецца дзённік, у якім адлюстроўваецца выкананая работа. Бягучая праверка дзёнікаў праводзіцца на працягу практыкі групавымі кіраўнікамі-метадыстамі. Напрыканцы практыкі студэнты рыхтуюць індывідуальныя заданні – (падрыхтаваны камплект дакументаў для падання ў Міністэрства культуры з мэтай ўзяцця аб'екта пад ахову; гістарычныя даведкі на помнік гісторыі і культуры, падрыхтаваныя на аснове не менш 4–5 крыніц; правядзенне добраўпарадкавання прыроднага, гістарычнага аб'екта; распрацоўка экскурсіі, плана экспазіцыі верагоднага музея, інтэрнэт-старонкі, рэканструкцыя традыцыйных для мясцовасці абрадаў і інш.). Разам з навуковасцю ў індывідуальных заданнях акцэнтавацца самастойнасць, арыгінальнасць мыслення, творчы падыход. Па выніках практыкі студэнты таксама рыхтуюць агульную пісьмовую справаздачу.

Завяршае практыку выніковая канфэрэнцыя, напярэдадні якой студэнты прадс-

таўляюць справаздачную дакументацыю. На канферэнцыі аналізуюцца і абагульняюцца вынікі працы. *Па выніках работы студэнта ў час практыкі і пры наяўнасці справаздачнай дакументацыі*, якая адпавядае прад'яўляемым патрабаванням, выстаўляецца залік.

Калі студэнт па якой-небудзь прычыне не змог наведаць месца правядзення экскурсіі з групай, ён павінен гэта зрабіць у індывідуальным парадку па ўзгадненні з кіраўнікамі практыкі. Пры гэтым адпрацоўка прапушчаных без уважлівых прычын заняткаў адбываецца ў адпаведнасці з універсітэцкім палажэннем «Аб частковым вяртанні сродкаў, затрачаных універсітэтам на правядзенне вучэбнай работы па-за раскладам» і прадугледжвае выкананне дадатковага індывідуальнага задання. Дакументам, які пацвярджае індывідуальнае наведванне месца экскурсіі, з'яўляецца квіток адпаведнай установы. Для спрашчэння працы студэнтаў у індывідуальным парадку ў выданні падрыхтаваны пералік асноўных музеяў, якія могуць быць наведаны, з указаннем іх размяшчэння і кантактных тэлефонаў.

У час правядзення практыкі студэнт абавязаны весці дзёнік ці рабіць чарнавыя запісы ў нататнік, якія затым стануць асновай для напісання дзёніка. Усе аб'екты, якія будуць наведаны на працягу практыкі, павінны быць апісаны ў дзёніку па наступным плане:

1. Дата. Маршрут руху. Транспарт.

2. Гісторыка-культурныя, прыродныя каштоўнасці. Арганізацыі і ўстановы, прадпрыемствы. Асноўная інфармацыя па аб'ектах: Дата ўзвядзення; Стыль, архітэктар; адметныя рысы; статус; валадары; гістарычная даведка; сучасны стан. Верагодныя неабходныя меры па захаванню.

3. Асабістая ацэнка. Вывады.

Дзёнікі правяраюцца факультэцкім і групавымі кіраўнікамі практыкі ў час яе правядзення, а затым здаюцца на выніковую праверку для выстаўлення заліку.

Правільна запоўненая і своєчасова здадзеная справаздачная дакументацыя пры адсутнасці пропуску (ці пры ўмове іх адпрацоўкі) з'яўляецца падставай для выстаўлення заліку па практыцы. Сваё індывідуальнае заданне студэнт атрымлівае перад пачаткам практыкі, каб мець магчы-

масць больш грунтоўна падрыхтавацца да яго выканання. Індывідуальнае заданне выконваецца па тых аб'ектах, якія будуць наведаны ў час практыкі. Для аналізу могуць быць прапанаваны і іншыя аб'екты.

Пры афармленні індывідуальнага задання студэнт як спецыяліст гуманітарнага профілю павінен правільна аформіць тытульны аркуш і даць разгорнуты і абгрунтаваны адказ па ўсіх пунктах прапанаванага плана, а не абмяжоўвацца кароткімі адказамі (як пры запаўненні анкет).

Праграма практыкі прадугледжвае наступную тэматыку індывідуальных заданняў, якая можа быць дапоўнена пры наведванні ў час практыкі іншых, не ўключаных у гэты спіс аб'ектаў. Акрамя дзёніка і індывідуальнага задання студэнт павінен падрыхтаваць справаздачу па практыцы. У справаздачы пазначаецца тэрмін праходжання практыкі, каротка характарызуюцца базы практыкі, вызначаюцца станючыя і адмоўныя моманты ў арганізацыі і правядзенні практыкі, даюцца рэкамендацыі па ўдасканаленню яе арганізацыі з абгрунтаваннем сваёй пазіцыі.

Студэнт, які не выканаў праграму практыкі ці не здаў неабходную дакументацыю, накіроўваецца на паўторнае самастойнае праходжанне практыкі ў вольны ад вучобы час.

Такім чынам, гісторыка-краязнаўчая практыка з'яўляецца важным кампанентам падрыхтоўкі высокакваліфікаваных спецыялістаў-настаўнікаў гісторыі. Яна спрыяе замацаванню ведаў, атрыманых у працэсе навучання, забяспечвае засваенне студэнтамі розных метадык (у першую чаргу па гістарычным краязнаўстве і спецыяльным гістарычным дысцыплінам) у пазакласнай працы па гісторыі, вядзенню самастойнай навуковай і даследчай дзейнасці, пашырэнню багажа ведаў, звязанага з гісторыка-культурнымі і прыроднымі каштоўнасцямі рэгіёну.

Спіс літаратуры

1. Півавар, М.В. Гісторыка-краязнаўчая практыка / М.В. Півавар. – Віцебск: УА «ВДУ імя П.М. Машэрава, 2015. – 52 с.

2. Півавар, М.В. Гістарычнае краязнаўства Беларусі ў 1961–1991 гг.: манаграфія / М.В. Півавар. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава», 2016. – 216 с.

Притула О. О., студентка другого року навчання ОР магістр факультету історії та права;

Науковий керівник – Рябовол Л. Т. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ТА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ: ПОНЯТТЯ ТА ЗНАЧЕННЯ У НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВА

Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі передбачають і те, що учень мислить системно, виявляє взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємовплив історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміє множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляє їх інтерпретації [5]. Виконання цієї вимоги забезпечується вивченням не лише історії як навчального предмета, але і правознавства. Значною мірою сприяє у цьому реалізація у процесі навчання внутрішньокурсівих (внутрішньопредметних) та міжпредметних зв'язків.

Внутрішньопредметні, за визначенням Т. О. Ремех, це – зв'язки, які забезпечені внутрішньою логічною єдністю правового змісту і передбачають або означають систематизацію знань усередині навчального предмета, перехід від розрізнених фактів до їх системи в процесі відкриття нового закону, уточнення картини світу, взаємозв'язок і взаємозумовленість понять, розділених за часом їх вивчення. Вчена акцентує, що на уроках правознавства необхідною є цілеспрямована систематична робота із встановлення зв'язків і співвідношень між різними елементами знань, у зв'язку з чим, серед пізнавальних завдань, уміщених у підручник, обов'язково мають бути такі, за допомогою яких учнів виявляють зв'язки між окремими одиницями його змісту [7, с. 210-211].

Предмет «Основи правознавства», який вивчається у 9-ому класі середньої загальноосвітньої школи, у цьому аспекті побудований достатньо логічно. Так, спочатку учні опановують комплекс знань із теорії держави і права, у результаті чого пояснюють та застосовують поняття: «держава», «форма держави», «право», «джерело права», «галузь права», «норма права», «правовідносини», «склад правовідносин», «юридичні факти», «правопорушення», «юридична відповідальність». Ці знання закладають підґрунтя для засвоєння учнями особливостей правового регулювання різних видів правових відносин (сімейних, трудових, цивільних, адміністративних, кримінальних), учасниками яких вони є. Такий підхід до побудови змісту цього навчального предмета дозволяє і сприяє у реалізації внутрішньокурсівих зв'язків у процесі його вивчення.

Потребу в реалізації внутрішньопредметних зв'язків у навчанні учнів правознавства Л. Т. Рябовол також пояснює внутрішньою логічною єдністю змісту цього навчального предмета, однак, розглядає це у дещо іншому аспекті. У засвоєнні учнями змісту вчена виокремлює два послідовні рівні – емпіричний і теоретичний, та вказує, що на емпіричному рівні зміст правознавства охоплює фактичний матеріал, який відображає ознаки і властивості подій, явищ, процесів із зовнішньої сторони, а на теоретичному – передбачає осмислен-

ня внутрішньої сутності фактів, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків, державно-правових закономірностей тощо [9, с. 91]. Наразі про якість шкільної правової освіти будуть свідчити наявні у свідомості учня структурні зв'язки, тобто зв'язки між поняттями, твердженнями, способами розв'язування задач тощо.

Обираючи відповідні методичні прийоми, вчитель має виходити з того, що вивчення кожної наступної теми має починатися з повторення/відтворення того, що учні вже знають і, що пов'язано з новим навчальним матеріалом. Наразі ефективними для усвідомлення учнями зв'язків між засвоєними й новими знаннями, вважає Т. О. Ремех, є такі методичні прийоми, як: обговорення в загальному колі (комплекс спеціальних відтворюваних запитань-завдань, за допомогою яких учні пригадують, порівнюють, зіставляють навчальну інформацію, виокремлюють у ній загальне й відмінне та виявляють нове); пояснення нового з опорою на раніше вивчений учням фактичний або теоретичний матеріал; прийоми пригадування й самостійного застосування (актуалізації) учнями засвоєних знань і вмінь (із таблиць, схем тощо), завдання на доведення, що вимагають від учнів пригадування основного змісту вивченого матеріалу та його узагальнення [6, с. 19-20].

Втілення міжпредметних зв'язків у навчанні правознавства забезпечує формування в учнів цілісної системи знань, умінь і навичок дослідження суспільних проблем, пропонування способів їх розв'язання, проведення аналізу та оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у державі та світі, водночас, передбачає підтримку змістовних зв'язків між правознавством і такими навчальними предметами, як: історія, географія, економіка, українська та світова література тощо. Це постає і як вимога зокрема у контексті реалізації наскрізних змістовних ліній – громадянська відповідальність, фінансова грамотність, підприємливість, екологічна безпека і сталий розвиток, здоров'я і безпека.

В основі міжпредметних зв'язків – взаємне узгодження навчальних програм,

зумовлене системою наук і дидактичною метою. Інтеграція знань, яка стає можливою у результаті їх реалізації, підвищує продуктивність перебігу психічних процесів, сприяє оволодінню такими пізнавальними прийомами, як: абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо. Саме з цим вчені пов'язують значну не лише безпосередньо дидактичну, але й виховну та розвивальну роль міжпредметних зв'язків [1, с. 210].

Міжпредметні зв'язки у правовому навчанні можливо реалізувати у різних напрямках. До прикладу, О. О. Пєвцова у цьому аспекті вказує на встановлення взаємозв'язків різних навчальних курсів не лише за змістовними аспектами (у тому числі між досліджуваними явищами, подіями, фактами), але й на необхідність узгодження відповідних форм навчальної роботи, встановлення системності у формуванні вмінь і навичок [4, с. 137-138].

Разом з тим, не можна не погодитися з Т. О. Ремех у тому, що основним шляхом реалізації міжпредметного підходу на уроках з основ правознавства є актуалізація знань учнів та раціональний відбір навчального матеріалу для логічного вибудовування міжпредметної відповідності, за якого, засвоєні раніше учнями знання, достатні до правничої науки, мають використовуватися при опануванні ними тем із шкільного правознавства. Відтак, вчитель правознавства має бути обізнаним з тих навчальних проблем, які вивчалися учнями в історії, біології, географії, літературі тощо, і з урахуванням цього створювати проблемні ситуації, що їх можливо і необхідно розв'язувати за допомогою міжпредметних зв'язків. Згадана вчена справедливо зауважує, що відповідні запитання й завдання можна застосовувати на будь-якому етапі уроку – як мотиваційні завдання чи завдання щодо актуалізації знань учнів, як випереджуючі чи підсумкові завдання [6, с. 18].

Особливим є характер міжпредметного зв'язку правознавства та історії як суспільствознавчих предметів. Саме історія є найближчим до правознавства предметом, вважає Н. Жидкова, і пояснює це не лише змістовим аспектом, але й практич-

ним, адже, правознавство переважно викладають ті самі вчителі, які навчають учнів й історії, отже, вони добре обізнані з програмами навчальних предметів одної галузі [3, с. 93].

О. О. Певцова також акцентує на особливий характер міжпредметного зв'язку правознавства та історії як суспільствознавчих предметів. У цьому контексті вчена вказує на ефективність такого методичного прийому як актуалізація знань, що може бути реалізована посередництвом постановки низки питань типу: які події відбувалися в цей період, які історичні факти можуть підтвердити твою позицію тощо. Вчена також підкреслює важливість встановлення міжпредметних зв'язків на етапі формування мотиваційних установок щодо вивчення правознавства загалом та окремих тем, передусім йдеться про прийоми формування стійких інтересів учнів до цього навчального предмета [4, с. 138].

Слід зазначити, що методичні засади реалізації міжпредметних зв'язків суспільствознавчих предметів завжди викликали науковий інтерес дослідників. Л. Т. Рябовол встановила, що за радянських часів його розробляли Н. Еліасберг, А. Дружкова та ін. Остання запропонувала наступні прийоми втілення міжпредметних зв'язків: пригадати навчальний матеріал, певне положення, вже відоме учням з іншої теми чи предмета, та закріпити й використати його під час сприймання ними нових знань. В якості відповідних методичних прийомів вона рекомендувала такі: порівняння; репродуктивні та проблемні питання, логічні бесіди (система взаємопов'язаних запитань); завдання на коментування; аналіз наочних посібників, текстів, життєвих явищ; завдання для урочної і позаурочної роботи, виконання яких вимагало від учня застосування знань та вмінь, отриманих і сформованих раніше. Це мало сприяти формуванню цілісного уявлення про радянську державу й переконаності в її перевагах, підсилити системність ідеологічного впливу на свідомість учнів [9, с. 88-89].

На сучасному етапі суттєвий внесок у розробку цього питання зробила Н. Жидкова. Вчена обґрунтувала міжпредметні

зв'язки правознавства не лише з історією, але й географією, англійською мовою тощо. Вона зазначила, що просте перенесення знань з одного предмета в інший має репродуктивний характер, а от їх аналіз, порівняння з правовими – творчий, перетворюючий, що сприяє поетапному поглибленню та розширенню знань, розвитку умінь та навичок вищого рівня. До відповідних методично-дидактичних умов вчена віднесла такі, як: практична спрямованість навчального матеріалу; врахування учнівського досвіду предметної діяльності; рівень розвитку у них знань, умінь, навичок, способів діяльності; реалізація зв'язків як між змістом предметів, так і між методиками навчання [3, с. 90, 93].

В. Ільницький та Ю. Стецик запропонували такий узагальнений перелік методичних прийомів реалізації міжпредметних зв'язків у практичній діяльності вчителів правознавства. Такими прийомами є: пригадування матеріалу з попередньо вивчених курсів як підготовка до сприйняття нового матеріалу; питання й завдання, виконання яких передбачає оперування вміннями з інших предметів щодо встановлення причинно-наслідкових зв'язків, проведення аналізу, синтезу, застосування теоретичних положень, засвоєних під час вивчення одного предмета, до аналізу нових фактів, з якими ознайомлюються під час вивчення іншої дисципліни; завдання на порівняння; складання узагальнюючих таблиць з історії та правознавства; проведення бінарних міжпредметних уроків; встановлення наскрізних ліній; бесіди за змістом виконаного міжпредметного завдання; підготовка учнями повідомлень і доповідей на основі знань (джерел знань) з інших предметів [2, с. 33].

Таким чином, внутрішньокурсів та міжпредметні зв'язки – невід'ємна складова навчання правознавства. Їх реалізація сприяє систематизації та поглибленню правових знань учнів, формуванню в них умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, тобто, має не лише теоретичне, але й практичне значення. Ефективними прийомами їх реалізації у навчанні правознавства є такі, як: розгляд проблемних завдань; пригадування (актуалізація) вже

засвоєного матеріалу з інших предметів, що може стати основою для вивчення нового правознавчого матеріалу; творчі завдання, завдання на порівняння, розробка таблиць на міжпредметному змісті, проведення бінарних уроків тощо.

Джерела та література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Ільницький В., Стецик Ю. Методичні підходи до використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 23. Том 1. С. 30-33
3. Жидкова Н. Міжпредметні та внутрішньокурсові зв'язки як засоби формування міжпредметної компетентності на уроках правознавства в учнів 10 класів. *Молодь і ринок*. 2015. № 5. С. 88-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_5_21 (дата звернення: 13.10.2020)
4. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
5. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України; Державний стандарт базової середньої освіти від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.10.2020)
6. Ремех Т. О. Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства: методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
7. Ремех Т. О. Реалізація внутрішньо-предметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(2). С. 209-220. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/_psp_2015_15%282%29_22 (дата звернення: 15.10.2020)
8. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.02. К., 2015. 600 с.
9. Рябовол Л. Т. Навчання правознавства учнів основної та старшої школи як процес та система. *Педагогічний альманах*. 2011. Вип. 11. С. 89- 95.

*Рябовол Л. Т., професор кафедри
державно-правових дисциплін та
адміністративного права, доктор
педагогічних наук, професор
Центральноукраїнський державний
педагогічний університет імені Володимира
Винниченка.*

ВИСВІТЛЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ПРОЦЕСУ В ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ІСТОРІЇ: ФОРМАЦІЙНИЙ ТА / АБО ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ПІДХІД

Постановка проблеми. Відповідно до Державного Стандарту базової і повної загальної середньої освіти, метою навчання історії в загальноосвітній школі є формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу. Відповідними завдання навчання історії є: розвиток інтересу учнів до історії як сфери знань і навчального предмета, власних освітніх запитів учнів і вміння їх задовольняти; отримання та засвоєння системних знань про головні події, явища і тенденції в історії України та світу; ознайомлення учнів з духовними і культурними надбаннями та цінностями, історико-культурними традиціями українського народу і цивілізації в цілому; визначення, відбір і використання у процесі пошуку інформації про минуле різних видів історичних джерел, у тому числі текстових, візуальних та усних, артефактів, об'єктів навколишнього історичного середовища (музеїв, архівів, пам'яток культури та архітектури), а також інформаційно-комп'ютерних технологій; вміння представляти обґрунтовані та структуровані знання з історії, власне розуміння історії з використанням відповідного понятійного апарату та виважено розглядати контраверсійні й суперечливі теми [3].

Загальною метою шкільної історичної освіти є формування в учнів самоіден-

тичності та почуття власної гідності на основі осмислення соціального й морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті загального історичного процесу. Згідно з Інструктивно-методичними рекомендаціями щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2020/2021 навчальному році (далі – Інструктивно-методичні рекомендації), в змісті історичної освіти залишаються такі пріоритети, як: історія країн і народів, тісно пов'язаних з історією України у різні часи; антропологізація історичного минулого, зосередження уваги на різноманітних проявах буття людини; показ поліетнічності та багатокультурності через історії людських спільнот, що населяли / населяють територію України, та їх взаємодію; виважений і неупереджений розгляд контраверсійних та дражливих тем в історії України, Європи та світу; збалансований виклад політичної, соціально-економічної історії та історії культури; вивчення історії демократичних ідей, етапів становлення та розвитку інституту прав людини й громадянського суспільства [5, с. 85-86].

Досягнення мети шкільної історичної освіти та виконання відповідних завдань вимагає, щоб навчання історії, безпосередньо, відбір і структурування навчального історичного матеріалу ґрунтувалися на відповідних принципах та підходах. До принципів організації змісту історичної

освіти в Інструктивно-методичних рекомендаціях віднесено такі, як: синхронне вивчення двох взаємопов'язаних навчальних предметів – історії України та всесвітньої історії; лінійно-хронологічна побудова навчальної історичної інформації відповідно до загально визнаної періодизації історії (стародавня, середньовічна, нова та новітня з акцентом на історії ХХ-початку ХХІ століть); проблемно-тематичний підхід до організації змісту навчання та відмова від країнознавчого принципу; багатовекторність – вивчення різних вимірів історії (соціального, економічного, етносоціального, політичного, культурного, релігійного, технічного, гендерного, просторового); аналіз подій та явищ з позицій різних суб'єктів історичного процесу та різної інтерпретації історичних подій; збалансованість у висвітленні загальнонаціональної, регіональної та локальної історії; поєднання оглядового, тематичного та поглибленого вивчення [5, с. 85]. Наразі не визначено, на якому підході – формаційному чи цивілізаційному, має ґрунтуватися шкільна історична освіта, безпосередньо її зміст. Це питання, однак, є актуальним. Саме необхідністю в його вирішенні зумовлені тема й мета нашої статті.

Мета статті – на основі аналізу навчально-методичного забезпечення шкільних курсів історії встановити, на якому підході – формаційному та / або цивілізаційному, ґрунтується зміст шкільної історичної освіти; розкрити сутність формаційного та цивілізаційного підходів, їх роль і значення для висвітлення історичного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчально-методичному забезпеченні шкільних курсів історії переважно відсутня вказівка на формаційний чи цивілізаційний підхід. Чітко вона простежується лише щодо навчання історії у 6-ому класі. Так, у документі «Ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5-9 класів», розробленого за результатами обговорення на платформі EdEra та на предметних робочих групах на виконання Наказів Міністерства освіти і науки України від 13.01.2017 р. № 52 та від 10.02.2017 р. № 201 в частині «Історія. 5-9 класи» зазна-

чено». Програму інтегрованого курсу для 6 класу укладено на основі цивілізаційного підходу до розуміння історії стародавнього світу. Переформатування змісту цієї програми дало змогу інтегрувати навчальний матеріал навколо поняття європейської цивілізації, формування якої розгорталося й на теренах України» [6, с. 10], що знайшло своє закріплення в Інструктивно-методичних рекомендаціях [5, с. 86]. Одним з головних завдань інтегрованого курсу «Всесвітня історія. Історія України. 6 клас», згідно з навчальною програмою «Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи» – [7] (далі – Програма), зокрема сформулювати в учнів / учениць розуміння цивілізаційної значущості стародавнього періоду в історії України, Європи та світу в цілому, античної цивілізації як основи для подальшого розвитку європейських суспільств. Відповідно, передбачено засвоєння учнями змісту таких розділів, як: «Стародавні цивілізації Азії та Африки» й зокрема такі результати навчально-пізнавальної діяльності, як: знання хронологічних і територіальних меж давньоєгипетської цивілізації, цивілізацій Двортччя (Шумер, Вавилон), Фінікій (міст-держав) та Ізраїльсько-Юдейського царства тощо; розуміння цивілізації як історично-культурного феномену тощо; Антична цивілізація; Витоки європейської цивілізації.

Щодо навчання історії в інших класах, Програма не містить прямої настанови на цивілізаційний підхід, водночас, у ній використовується терміно-поняття «цивілізація» та похідні від нього. Так, до завдань курсу історії для 7 класу віднесено і формування цілісних уявлень про події, явища, процеси періоду Середніх віків, взаємовплив народів і цивілізацій цієї доби, розуміння значущості внеску Середньовіччя, зокрема українського, у світову політичну й культурну спадщину, про внесок Русі-України у формування європейської цивілізації [7].

Згідно з Інструктивно-методичними рекомендаціями, специфіка викладання історії в 7-ому класі визначаються зокрема тим, що учням необхідно показати особливості середньовічного суспільства і тенденції його розвитку, при цьому, особливу

увагу приділити релігійному чиннику, ролі церкви в історії Середньовіччя, учні мають уявити особливий спосіб мислення людини середньовічної доби. У вивченні курсу «Історія України» важливо показати витoki української нації, української державницької традиції, духовності та культури, на основі вивчення історичного матеріалу – сформувати в учнів органічно поєднані образи Русі-України як важливого суб'єкта європейського історичного процесу, «щита Європи» та її культурного осередка тощо [5, с. 87]. Загалом викладений підхід позначає зміст історичної освіти у 7-ому класі як такий, що ґрунтується саме на цивілізаційному підході.

Серед результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів у 8-ому класі Програмі акцентовано і на вміння встановити цивілізаційні здобутки українського суспільства Ранньомодерної доби (з курсу «Історія України. 8 клас»), а також на розуміння, що Великі географічні відкриття – просторове розширення впливу європейської цивілізації на світ, розуміння традиційного характеру чотирьох найбільших цивілізацій Сходу, що розвивалися в Ранній Новий час (індійської, ісламської, китайської та японської) («Всесвітня історія. 8 клас») [7].

До пріоритетних завдань історичної освіти у старшій школі віднесено і такі, як: набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі ХХ–ХХІ ст. з позицій цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності й соборності Українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів і суверенітету, цілісності та непорушності кордонів Української держави в контексті світового історичного процесу; долучення до духовних і культурних надбань і цінностей, історико-культурних традицій українського й інших народів [8], що, до певної міри, також орієнтує на цивілізаційний підхід.

Для обґрунтування доцільності / недоцільності впровадження в шкільну історичну освіту як цивілізаційного, так і формаційного підходів зупинимось на харак-

теристиці їхньої сутності. Як зазначила, О. О. Салата, питання використання цивілізаційного підходу до вивчення історичного процесу та викладання його у закладах вищої і загальної середньої освіти в сучасній українській історіографії практично недосліджене. Вчена пов'язала це з тим, що, на відміну від західної історичної науки, в якій цивілізаційний підхід вже пройшов тривалий період свого розвитку, в українській історіографії його почали використовувати лише на початку 90-х рр. ХХ ст. Для вітчизняних істориків він залишається відносно новим методологічним напрямком і лише окремі українські вчені прагнуть осягнути його сутність та значення для історичної науки. При цьому, констатує вчена, часто його використовують суто для обґрунтування європейської або східно слов'янської сутності України, не надаючи серйозного значення самій ідеї про цивілізаційну самобутність України [10, с. 145].

Цивілізаційний підхід ще називають плюралістичним, оскільки в його рамках розроблено багато концепцій, однак, всі вони виходять з унікальності прогресивного розвитку народів, країн, культур і, відповідно, заперечують його єдність. Згідно з цивілізаційним підходом до вивчення історії, в основі діяльності й розвитку кожної особистості й людства загалом – усвідомлення особистістю своєї ролі в суспільстві, траєкторії своєї діяльності, з подальшим визначенням відповідних методів і засобів, форм буття суспільства. Тобто, первинною є свідомість особистості, а сфера матеріального виробництва/виробничі відносини є важливою, однак, не домінантною, складовою розвитку будь-якого суспільства й особистості в ньому.

Для усвідомлення сутності цивілізаційного підходу необхідно відповісти на такі важливі питання: що таке цивілізація; розвиток людства – це розвиток однієї єдиної цивілізації, чи окремих, локальних, регіональних цивілізацій? Частина науковців ідентифікують цивілізацію з культурно-історичним типом, кожен з яких виникає, розвивається й гине, а на зміну їм приходять нові локальні цивілізації, здійснюючи свій історичний цикл.

Слід зазначити, що тлумачення категорії «цивілізація» змінювалося у процесі історичного розвитку. За визначенням О. Шпенглера (початок XX ст.), цивілізація – це певна стадія у розвитку локальних культур. Вчений виокремив такі культурно-історичні (замкнуті) типи / цивілізації, як: єгипетська, індійська, китайська, греко-римська, візантійська, російсько-сибірська. Різниця у шляхах розвитку кожного типу призводить до світових воєн, мета яких глобальне панування переможця як вищий сенс існування власної цивілізації, вважає згаданий науковець. Згідно з науковою позицією А. Дж. Тойнбі (середина XX ст.), інтегруючою основою виникнення цивілізацій є світові релігії як вищі цінності й орієнтири історичного процесу. Цивілізація прогресує завдяки творчій меншості, за якою добровільно слідує більшість. Цивілізація занепадає, коли відбувається відчуження більшості від меншості, що спричиняє внутрішню нестабільність в суспільстві, зростання соціальної напруженості, й зрештою загибель. Єдиний їх порятунок – стати на шлях перетворення. Висловлюються й інші позиції, відповідно до яких, розвиток людської спільності нашої планети – єдина цивілізація та загальний цивілізаційний процес для всіх. Так, згідно з «Доктриною життя і розвитку сучасної людської цивілізації – Ноосферною духовно-екологічною конституцією людства (Ноо-Конституцією) В. І. Вернадського, вирішальним чинником розвитку людства стає розумна діяльність людини.

Актуальність цивілізаційного підходу до аналізу історичного процесу Б. Б. Глотов пояснює тим, що з розпадом Радянського Союзу як країни і як цивілізації знялося жорстке протистояння національно-державних утворень, передусім, за політико-ідеологічними параметрами і, навпаки, – посилюються ідейно-дискурсивні аспекти самоідентифікації держав за цивілізаційною ідентичністю. Вчений зазначає, що криза радянської ідентичності обумовила пошук Україною нової цивілізаційної ідентичності й українському суспільству необхідно переосмислити фундаментальні проблеми українського культурно-історичного буття з метою подолання рецидивів ци-

вілізаційної залежності від більш владних зовнішньополітичних суб'єктів [1, с. 3].

У результаті узагальнення різних наукових позицій можливо визначити ознаки цивілізації як такої. Ними є: спільність фундаментальних основ ментальності / світоглядно-психологічних настанов до діяльності («національний характер»); спільність і взаємозв'язок історико-політичної долі й економічного розвитку; взаємопереплетення культур; наявність сфери спільних інтересів та спільних завдань з огляду на перспективи розвитку.

За визначенням М. О. Завгороднюк, цивілізація – це людська спільнота, яка протягом певного періоду часу має стійкі особливі риси в соціально-політичній організації, економіці та культурі, спільні духовні цінності та ідеали. Циклічність цивілізації формуються у просторовому та часовому вимірах. Вчена акцентує на поліцивілізаційності як одночасне існування в єдиному просторі цивілізаційних і культурних утворень, що належать до різних пластів історичного розвитку. Дослідниця вказує на таку характерну ознаку цивілізації, як власний неповторний код – цивілізаційний генотип, структуруючи вона презентує як комплекс взаємопов'язаних складників: природно-екологічного, демографічного, технологічного, економічного, соціального, державно-політичного, соціокультурного, історичного [4, с. 13].

Перелічені ознаки цивілізацій знаходять свій відбиток в основних положеннях цивілізаційної парадигми суспільствознавства. О. О. Шевченко акцентував увагу на такі з них:

- суспільство – це цілісне утворення, що належить до більш широких систем: людства; однієї з світових цивілізацій; регіону, що об'єднує сусідські держави і народи; загалом до природного середовища. Основним виміром цивілізаційного аналізу людства є конкретне суспільство, що має власні, лише йому притаманні ознаки і проходить свій шлях історичного розвитку;

- принципово є діалектична єдність таких двох взаємозалежних та взаємопов'язаних суб'єктів, як: суспільні суб'єкти, котрі усвідомлюють власні цілі та діють заради їх досягнення; суспільство як цілісне утворення, створене суспільними суб'єктами;

- наявність власної структури суспільства з органічно пов'язаними й поступово сформованими підсистемами (політичною (владною), економічною, соціальною, духовно-культурною);

- розвиток суспільства здійснюється шляхом розгортання двох взаємозв'язаних процесів: диференціації (в основі якої – безмежний поділ суспільства та його структурних складників на частини заради адаптації до постійних змін навколишнього середовища і більш ефективного виконання своїх функцій) та інтеграції (в основі якої – об'єднання нових елементів у структуру, утворення нових структурних рівнів та формування між ними нових зв'язків);

- головна мета суспільства – збереження його від розпаду як передумова існування суспільних індивідів, що досягається завдяки суспільній організації і передбачає організацію структури та організацію процесу взаємодії між її складниками та суспільством у цілому;

- центральне місце в аналізі суспільства належить дослідженню людини, її статусу й діяльності, а також суспільному розвитку [11, с. 12-13].

Розглядаючи двадцятирічний розвиток цивілізаційного підходу в сучасній українській історіографії, В. Гончаревський вказує, що вітчизняні фахівці недостатньо активно його розробляють і впроваджують. Пояснюючи такий стан, вчений вказує на низьку складність на шляху концептуального сприйняття цивілізаційного підходу, серед яких: різноманіття цивілізаційних концепцій, що спричинено авторською індивідуальністю визначення поняття цивілізації; багатозначність поняття цивілізації; відсутність однозначної відповіді на питання про об'єктивну реальність цивілізацій. Разом з тим, згаданий науковець зазначає, що завдяки найвищому рівню узагальнення, цивілізаційний підхід дозволяє: систематизувати таксономічно нижчі поняття держави, етносу, народу, культури тощо; пояснити історичні процеси – від локальних (міждержавних) до світових (міжцивілізаційних); прогнозувати їх результати. Перспективність застосування цивілізаційного підходу вчений пов'язує передусім з тими прогностичними можли-

востями, які він надає щодосвітоорієнтування в сучасних світових процесах, позначених глобалізацією, дозволяючи вийти за рамки мислення в поняттях держави, розкриваючи більш загальні цивілізаційні основи міждержавної взаємодії на основі усвідомлення власної цивілізаційної ідентичності [2, с. 161-163, 167]. М. О. Завгороднюк також вважає, що цивілізаційна парадигма здатна забезпечити необхідний інструментарій для чіткого розуміння багатьох сучасних трансформацій. В умовах глобалізації вона є ефективною не тільки для розуміння нинішньої політичної ситуації, але і як оптимальний інструмент для дослідження інтеграційних процесів у світі, прогнозування майбутнього на світовому геополітичному просторі і обробки прогностичних сценаріїв можливого розвитку різних держав [4, с. 8-9].

Суттєвою перевагою цивілізаційного підходу щодо конструювання змісту шкільної історичної освіти є акцентуація уваги на соціальну історію та культуру, історію повсякденності, побут історичних епох. Для їх вивчення у шкільні підручники вміщують документи, уривки з художніх творів, висловлювання істориків, зокрема матеріал, який дозволяє передати думки і почуття окремої людини. Все це уможливає реалізацію проблемного навчання історії, спонукає учнів до самостійних роздумів, пошуків, самостійного інтерпретування історичних подій.

Цивілізаційний підхід «прийшов на зміну» формаційному. У методологічному плані цей процес виявився «справою доволі непростую», вказує В. С. Космина. Вже в 1990-ті роки у філософії історії оформилися два способи інтерпретації всесвітньої історії – як однолінійного (лінійно-стадіального) розвитку світу та як полілінійного розвитку локальних цивілізацій, а також здійснювалися спроби поєднати обидва варіанти. Свої недоліки мали всі ці способи, до прикладу, перший, у концепті «світових цивілізацій» як «етапів в історії людства» нагадував формаційну схему. У зв'язку з цим, у вітчизняній історіософії й історіографії певні позиції зберігає і формаційний підхід до історії. Частина вчених дотримується тієї позиції, що цивілізацій-

ний підхід, розроблений у західних теоріях локальних цивілізацій, є недостатнім для багатомірного аналізу історичного процесу, а тому має бути доповнений формаційним, який дозволяє виявити «логіку саморозвитку матеріальних сторін соціального буття» [9, с. 8]. Заперечення історичного процесу як єдиного / цілісного / закономірного не дозволяє цивілізаційному підходу стати справжнім теоретичним каркасом історичного знання, запропонувати адекватний понятійний апарат для вивчення історії.

Вихідне положення формаційного підходу – універсальність історії людства і проходження усіма народами, країнами тих самих стадій розвитку, які виокремлюють за такими чинниками суспільного розвитку / історичного процесу, як: спосіб матеріального виробництва – основа виокремлення відповідних стадій / соціально-економічних формацій; стан техніки і технологій як основа розрізнення традиційного, індустріального, постіндустріального / інформаційного типів суспільств. В основі формаційного підходу так зване «матеріалістичне розуміння історії», відповідно до якого, світова історія – це послідовний рух від першого безкласового суспільства (первісного ладу) через класове (рабовласництво, капіталізм) до безкласового комунізму, при цьому, перехід від однієї формації до іншої відбувається шляхом революцій.

Основними поняттями формаційного підходу є: спосіб матеріального виробництва, суспільне буття, суспільна свідомість, базис і надбудова. Суспільство розглядається як система – цілісна сукупність ієрархічно розміщених взаємопов'язаних компонентів, фундамент / базис якої – виробничі відносини, які об'єктивно обумовлюють всі інші аспекти життєдіяльності, буття суспільства – соціальний, політичний, духовний. Останні, за законами функціонування систем, здійснюють зворотній вплив на спосіб матеріального виробництва. При цьому, буття детермінує свідомість людей, а не навпаки. Всі історичні явища і процеси пояснюються дією переважно одного чинника – економічного, що у соціальній історії посередковується через

боротьбу класів, в історії культури – через боротьбу ідеологій. Разом з тим, формаційний підхід не заперечує активну, творчу роль самої людини у всесвітньо-історичному процесі.

Висновки. Таким чином, у процесі наукового дослідження історичного процесу, а також, відбираючи та структуруючи навчальний історичний матеріал, слід виходити з того, що історичний процес є єдиним / загальним, розгортається в реальному часі та просторі під впливом різноманітних чинників, водночас, шляхи і долі різних країн і народів, кожної окремої культури є унікальними й самобутніми. Відтак, важливим є всебічний розгляд історичної події чи явища, максимальне прагнення до історизму й об'єктивності, розгляд події у її соціально-економічному, суспільно-політичному та культурному розвитку. На наш погляд, у викладанні історії у закладах вищої та загальної середньої освіти доцільно інтегрувати цивілізаційний та формаційний підходи, що дозволить дослідити / вивчити історію людства як історію єдиної цивілізації в її розмаїтті й багатогранності.

Джерела та література

1. Глотов Б. Б. Цивілізаційний підхід до аналізу сучасного історичного процесу. *Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки.* 2010. Вип. 54. С. 3-7.
2. Гончаревський В. Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід (1991 – 2009). К.: Логос, 2011. 220 с.
3. Державний Стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 27.09.2020)
4. Завгороднюк М. О. Сучасні цивілізаційні процеси та їх вплив на становлення ідентичності України : автореф. ... дис. канд. політичн. наук : 23.00.02. Одеса, 2012. 17 с.

5. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2020/2021 навчальному році : Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 11.08.2020 р. № 1/9-430. URL : <file:///C:/Users/User/Downloads/5f4caed10f675968632995.pdf> (дата звернення: 27.09.2020)

6. Історія. 5-9 класи : Ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5-9 класів» за результатами обговорення на платформі EdEra та на предметних робочих групах. 22 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/klyuchovi-zmini-v-onovlenix-navchalnix-programax-5-9-klasiv.pdf>(дата звернення: 27.09.2020)

7. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи : Навчальна програма для учнів 5-9 класів: затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 р. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 27.09.2020)

8. Історія України. Всесвітня історія. 10-11 класи : Навчальна програма для учнів 10-11 класів (рівень стандарту) : затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 23.10.2017 р. № 1407. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

9. Космина В. Г. Проблеми методології цивілізаційного аналізу історичного процесу : монографія. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 310 с.

10. Салата О. О. Цивілізаційний підхід у викладанні історії: від наукової концепції до шкільної аудиторії. *Збірник наукових праць Харківського Національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Історія та географія»*. 2016. Вип. 53. С. 144-151.

11. Шевченко О. О. Цивілізаційна парадигма дослідження генези господарської системи: методологічний аспект. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2017. Вип. 15. С. 9-14. URL: <http://global-national.in.ua/archive/15-2017/4.pdf> (дата звернення: 27.09.2020)

*Рябовол Л. Т., доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
державно-правових дисциплін та
адміністративного права;
Човник А. В., студентка другого року
навчання ОР магістр факультету історії
та права Центральноукраїнський держаний
педагогічний
університет імені Володимира Винниченка*

СИСТЕМА ЗАКОНОДАВСТВА ПРО ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Правові основи інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти закладено в Конституції України, відповідно до ст. 53 якої, кожен має право на освіту. У ст.ст. 21 та 23 Конституції України також зазначено, що всі люди є вільні й рівні у своїй гідності та правах та, що кожна людина має право на вільний і всебічний розвиток її особистості [1]. В цій частині вітчизняний Основний Закон повністю відповідає міжнародному законодавству, передусім, Загальній декларації прав людини. Як зазначено у ст. 1 цього документу, «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах», а, згідно з ч. 1 ст. 26, «Кожна людина має право на освіту» [2]. Право дитини на освіту закріплене у ст. 28 Конвенції про права дитини, а, відповідно до ч. 1 ст. 2, держави-учасниці поважають і забезпечують всі права, передбачені цією Конвенцією, отже і права на освіту, за кожною дитиною, без будь-якої дискримінації не залежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного, етнічного або соціального походження, майнового стану, стану здоров'я і народження дитини, її батьків чи законних опікунів або яких-небудь інших обставин [3].

Особлива категорія дітей, яка потребує специфічного захисту та/або створення спеціальних умов для забезпечення й реалізації їхніх прав, у тому числі права на

освіту, це – діти з особливими освітніми потребами. На рівні міжнародної спільноти цій категорії приділяється окрема увага. Ще у 1982 році було прийнято Всесвітню програму дій щодо інвалідів, в якій зазначалося, що діти-інваліди мають такі самі права на освіту, як й інші діти, а умовами прогресу в реалізації цього права є не лише раннє виявлення інвалідності, встановлення її ступеня й лікування, але й упровадження спеціальних програм освіти, зокрема, щодо навчання дітей-інвалідів у звичайних школах [4].

Як зазначено у Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Правило 6. Освіта), держави мають визнавати принцип рівних можливостей у галузі початкової, середньої та вищої освіти осіб, які мають інвалідність, в інтегрованих структурах, а також забезпечити, щоб освіта інвалідів стала невід'ємною частиною системи загальної освіти. Для забезпечення відповідних можливостей у звичайній школі, держави повинні: мати чітко сформульовану політику; забезпечити гнучкість навальних програм і можливість вносити в них відповідні зміни; надавати високоякісні навчальні матеріали, на постійній основі готувати викладачів і надавати їм підтримку [5].

Доєднавшись до Конвенції про права осіб з інвалідністю, Україна взяла на себе зобов'язання вживати усіх необхідних заходів для забезпечення повного здійснення

дітьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод нарівні з іншими дітьми (ч. 1 ст. 7 «Діти з інвалідністю»). У документі акцентовано на право осіб з інвалідністю на освіту. Відповідно до ч. 1 ст. 24 «Освіта», «Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя». Згідно з ч. 2 ст. 24, «Під час реалізації цього права держави-учасниці забезпечують, щоб:

а) особи з інвалідністю не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти з інвалідністю – із системи безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти;

б) особи з інвалідністю мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання;

с) забезпечувалося розумне пристосування, що враховує індивідуальні потреби;

д) особи з інвалідністю отримували всередині системи загальної освіти необхідну підтримку для полегшення їхнього ефективного навчання;

е) в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення, вживались ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки [6].

На втілення положень перелічених вище міжнародних документів у вітчизняній освітній практиці реалізовано інклюзивний підхід, сутність якого полягає у створення таких умов, за яких всі учасники навчально-виховного процесу мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх школах [7]. Визначення відповідних понять знайшли своє закріплення у Законі України «Про освіту». Важливо, що до засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності законодавець відніс також: забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених

до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками (ст. 6 Закону України «Про освіту») [8].

Згаданим документом передбачено забезпечення інклюзивного навчання, під яким розуміється система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (ч. 12 ст. 1). Крім того, вказано на забезпечення інклюзивного освітнього середовища як сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (ч. 13 ст. 1). Особа з особливими освітніми потребами, відповідно до ч. 20 ст. 1 згаданого Закону, це – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [8].

До категорії дітей з особливими освітніми потребами, виходячи зі змісту п. 3 Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, належать діти з порушеннями фізичного, інтелектуального та психічного розвитку. Інклюзивне навчання має проводитися із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. У закладах загальної середньої освіти наразі мають створюватися умови для: забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору; забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання; облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових

занять; забезпечення відповідними педагогічними працівниками [9].

Законом України «Про освіту» передбачено можливість індивідуальної програми розвитку. Відповідно до ч. 10 ст. 1 цього документу, така програма забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [8].

В індивідуальній програмі розвитку, відповідно до п. 13 Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, зазначається кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема: три-п'ять годин – для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями; п'ять-вісім годин – для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо). Вказано, що години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвиткові заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня [9].

Слід зазначити, що чинний Закон «Про освіту» 16.01.2020 року було доповнено, чим створено додаткові можливості й гарантії для реалізації права на освіту особами з особливими освітніми потребами. Зокрема, передбачено: корекційно-розвиткові послуги (допомога) – комплексну систему заходів супроводження

особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення (ч. 15¹ ст. 1); психолого-педагогічні послуги – комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, іншими фахівцями (ч. 21¹ ст. 1); психолого-педагогічний супровід – комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку (ч. 21² ст. 1) [8].

Викладені положення деталізовані в окремих статтях Закону України «Про освіту». Так, згідно зі ст. 19, яка має назву «Освіта осіб з особливими освітніми потребами», на органи державної влади та органи місцевого самоврядування покладено обов'язок створювати умови для забезпечення прав і можливостей цієї категорії осіб для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Держава має забезпечувати підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти. Цією статтею також передбачено наступне: для навчання, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості; органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового й матеріально-технічного забезпечення, забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку; навчання, виховання і розвиток осіб з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної, позашкільної, загаль-

ної середньої освіти здійснюються за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, у тому числі з урахуванням потреб дитини, визначених в індивідуальній програмі розвитку [8].

У ст. 203 Закону України «Про освіту» акцентовано, що інклюзивне навчання здобувачів освіти базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Передбачено, що, у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклад освіти (керівник закладу освіти за погодженням із засновником цього закладу освіти або уповноваженим ним органом) в обов'язковому порядку утворює спеціальний/інклюзивний клас та/або групу. Законодавством визначено відповідні зобов'язання закладу освіти щодо: створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей; організації та/або забезпечення надання особам з особливими освітніми потребами психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також допоміжних засобів для навчання. На органи місцевого самоврядування покладається утворення інклюзивно-ресурсних центрів. Метою діяльності останніх є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [8].

Викладені вище положення розвинуті в Законі України «Про повну загальну середню освіту». Так у ст. 7 (Заборона дискримінації у сфері загальної середньої освіти) чітко вказано, що не може бути обмежень у доступі до здобуття повної загальної середньої освіти, а саме право на здобуття повної загальної середньої освіти гарантується незалежно від віку, статі, раси, кольору шкіри, стану здоров'я, інвалідності, особливих освітніх потреб, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця

проживання, мови спілкування, походження, сімейного, соціального та майнового стану, складних життєвих обставин, наявності судимості, а також інших обставин та ознак. Зазначено також, що рівний доступ до здобуття повної загальної середньої освіти, крім іншого, забезпечується і шляхом: дотримання вимог законодавства щодо доступності закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами; викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів) способами, що є найбільш прийнятними для осіб відповідного віку, у тому числі шляхом адаптації/модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів) для осіб з особливими освітніми потребами; використання розвиваючих засобів і методів навчання, що враховують особливі освітні потреби учнів та сприяють успішному засвоєнню змісту навчання і розвитку дитини; навчання дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей мов, методів і способів спілкування в освітньому середовищі (просторі), яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку, зокрема шляхом використання в освітньому процесі української жестової мови та/або абетки Брайля; дотримання принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування відповідно до найкращих інтересів дитини (ст. 9) [10].

Джерела та література

1. Конституція України : Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vp#Text> (дата звернення: 10.10.2020)
2. Загальній декларації прав людини : ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 10.10.2020)
3. Конвенція про права дитини : ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20.11.1989. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 10.10.2020)
4. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів: ООН; Програма, Міжнародний документ від 03.12.1982. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_427?lang=uk#Text (дата звернення: 08.10.2020)

5. Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів»: ООН; Резолюція, Міжнародний документ від. 20.12.1993. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення: 09.10.2020)

6. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів): ООН; Конвенція від 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 10.10.2020)

7. Інклюзивний підхід. URL: http://ispukr.org.ua/?page_id=331#.X4UzkmgzZPY (дата звернення: 11.10.2020)

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.10.2020)

9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 15.08.2011 № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.10.2020)

10. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/conv#n6> (дата звернення: 13.10.2020)

*Скирда І.М. , кандидат історичних наук,
викладач вищої категорії, викладач-методист,*

*Воропаєва В. В., учитель історії, учитель
вищої категорії, учитель-методист
відмінник освіти України*

МЕТОДИКА РОБОТИ З ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ (ЗАНЯТТЯХ) ІСТОРІЇ: З ДОСВІДУ ПРАКТИКУЮЧОГО УЧИТЕЛЯ (ВИКЛАДАЧА)

Бурхливі зміни, які відбуваються в системі сучасної української освіти, перехід до компетентнісного підходу, формування критичного мислення вимагають визначення нових пріоритетів і розстановки нових акцентів в процесі викладання історії. Ці зміни торкнулися і закладів передвищої освіти, в яких викладаються шкільні предмети, у тому числі історія (10-11 класи). Чинною шкільною програмою визначено, що метою історичної освіти є формування в учнів/учениць національно-культурної ідентичності, патріотичного світогляду, активної соціальної та громадянської позиції, почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу [4]. Надійним помічником учителя при вирішенні поставленої мети якраз і має стати робота з різноманітними історичними джерелами.

Поглиблення інтересу до історії, розвиток мисленнєвих здібностей та умінь, необхідних для розуміння сучасних викликів; набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі з позицій цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності й соборності українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів і суверенітету, цілісності та непорушності кордонів Української держави в контексті світового історичного процесу, визначених в якості основних завдань чинною програмою, неможливо уявити без

опанування навичок роботи з історичними джерелами.

Останнім часом робота з історичними джерелами стала об'єктом дослідження сучасних українських методистів. Зокрема, О. Пометун характеризує класичний підхід до методики роботи з історичними документами [17]. Увага К. Баханова була зосереджена на вивченні досвіду проведення практичних занять як засобу розвитку пізнавальної активності учнів, на яких значна увага була приділена роботі з історичними джерелами [1-2]. Характеристика особливостей методики роботи з джерелами інформація надана в роботі О. Мокрогуза [12]. Нестандартний підхід до роботи з історичними джерелами запропонований у монографії Н. Яковенко «Вступ до історії» [27]. В. Курилів аналізуючи роботу з історичним документом, основну увагу приділяє необхідності виробленню вміння «вищої форми мислення», яке можна використовувати з різними віковими категоріями учнів [11].

Важливою складовою сучасного підходу до вивчення історії є розвиток історичного, критичного та творчого мислення, здатності розуміти загальний хід історичного процесу. Ця тенденція знайшла своє відображення і в нових редакціях шкільних програм, якими передбачені практичні заняття з історії [4; 7; 13]. Саме вони надають широкі можливості учителю/викладачу розвивати творчо-пошукові вміння і навички школярів/студентів закладів передвищої освіти, використовуючи роботу з історичними джерелами.

Актуальність роботи з історичними джерелами обумовлена й тим, що в останні

роки в ДПА/ЗНО все більшого поширення набувають завдання з використанням історичних джерел.

Завдяки роботі з історичними джерелами у учнів/студентів закладів передвищої освіти формується інтерес до минулого своєї країни, активізується процес мислення та уява, що сприяє більш результативному засвоєнню історичних знань та розвитку історичного мислення, формуються навички самостійної роботи (читати документи, аналізувати їх, вилучати інформацію, дискутувати, давати власну оцінку історичним подіям). Учитель/викладач може цитувати та коментувати витримки із документів для конкретизації своєї розповіді, надаючи їй емоційності та переконливості. Документ робить розповідь учителя/викладача живою та яскравою, а висновки більш переконливими.

В роботах методистів проаналізована низка методів і підходів до роботи з історичними джерелами. На нашу думку, найбільш себе виправдовують методи послідовно-текстуального та поетапного вивчення джерел [19-20].

Метод послідовно-текстуального вивчення джерел – один із методів вивчення історичної літератури, спрямований на послідовне засвоєння учнями необхідної інформації. Цей метод є найбільш розповсюдженим у загальноосвітніх навчальних закладах. Запропонований метод включає реалізацію чотирьох основних орієнтирів, які складають алгоритм дій для учнів.

1. Виділення основних ідей та положень, формулювання продуктивно-познавальних питань до документу, складення та запис відповіді на них. Формулюючи такі питання, учні, по-перше, ніби вступають у діалог з автором твору, по-друге, не тільки запам'ятовують найбільш важливі події того чи іншого історичного періоду, а й намагаються зрозуміти, чому і як усе відбувалося.

2. Робота над питанням поставленими авторами джерел та пошук відповідей на них. Зустрічаючи в тексті авторське запитання учень призупиняє читати джерело та розмірковує над поставленим питанням, намагаючись знайти власну відповідь на основі тих знань, якими він володіє і тільки після цього продовжує читати текст, щоб мати можливість порівняти своє розуміння питання з думкою автора джерела.

3. Аналіз фактів, подій, особистостей, які згадуються автором у джерелі.

4. Співвідношення ідей та положень джерела з подіями сучасного суспільства.

Метод поетапного вивчення джерел – один із методів вивчення історичної літератури, заснований на орієнтуванні учнів при самостійному вивченні необхідної інформації шляхом трьох етапного алгоритму дій.

1. Підготовчий етап (необхідний для того щоб, підвести учнів до максимально ефективного сприйняття основного змісту джерела, в першу чергу його ідей та положень): опанування термінологією джерела, яка несе основне змістовне навантаження; з'ясування причин, часу, історичних умов створення історичного джерела, що досліджується; аналіз фактів та подій, включених автором до тексту; виявлення якісних характеристик постатей, яких згадує автор.

2. Засвоєння змісту джерела: виділення основних, вузлових питань джерела; виокремлення історичного аспекту теми, що вивчається; з'ясування ідей і положень, які отримали розвиток у наступні роки; оформлення конспекту (запис змісту джерела)

3. Виконання узагальнюючих та практичних завдань: визначення взаємозв'язків ідей та положень між собою; з'ясування значення ідей джерела для періоду, що вивчається та для сучасності; аналіз подій і процесів дійсності, проблем навчання та виховання учнів.

Робота учнів з документом, постійно ускладнюється з врахуванням їхнього віку, а також рівня підготовленості. В 5-6-7 класах доцільно використовувати найбільш простий матеріал оповідального та описового характеру; в 8-9 класах – збільшується кількість документів господарчого та юридичного характеру; в 10-11 класах – все більше використовуються політичні, програмні документи[11].

Важливо, щоб документи, які використовуються на уроках/заняттях історії відповідали цілям і задачам уроку, відбивали основні, найбільш типові факти і події епохи, були органічно пов'язаними з програмним матеріалом, сприяли актуалізації історичних знань, були доступними учням за змістом та об'ємом, мали дос-

татню інформативність для розвитку дослідницької діяльності та зацікавленості.

З набуттям незалежності України намітилася позитивна тенденція до видання хрестоматій, збірників документів вітчизняної історії [9; 10; 22; 24]. Але суттєвим недоліком цих видань було те, що вони виявилися неадаптованими для ефективного використання на уроках історії в школі. При цьому слід зазначити, що були зроблені спроби видати хрестоматії, розраховані безпосередньо на учнів середньої та старшої школи [23]. Комплексний підхід до роботи з документами, які охоплюють період від найдавніших часів до сьогодення був запропонований практикуючими вчителями, авторами даної статті [5-6; 8]. Додаткові можливості використання історичних джерел на уроках/заняттях історії надають такі видання як «Чужинці про Україну» [18], «Історія України очима іноземців» [16], у яких подано життєписи зарубіжних учених, громадсько-політичних діячів, мандрівників, письменників, що досліджували історію України, писали про неї спогади, художні твори, характеризували історію України, українців, порівнювали їх із сусідніми народами.

Набагато гіршою є ситуація з виданням хрестоматій з всесвітньої історії. В 2011 році побачило світ видання «Всесвіт-

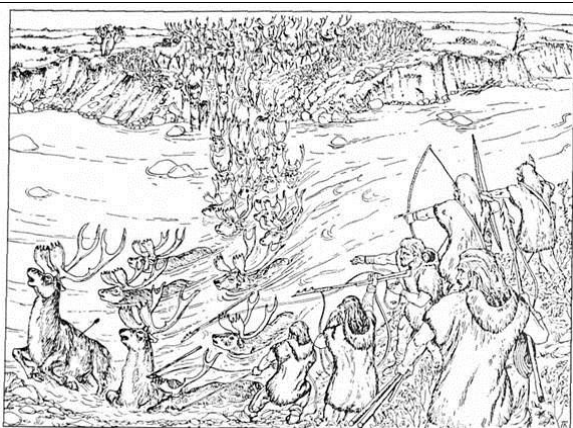
ня історія. 6-11 класи. Документи. Матеріали» [3], яке мало допомогти учителю/викладачу організувати роботу з історичними документами, не витрачаючи багато часу на пошук історичних документів з тієї чи іншої теми у різних джерелах інформації.

Історичні джерела можна використовувати на різних етапах уроку: для мотивації наступної діяльності учнів на початку уроку; для демонстрації розмаїття інтерпретацій, що презентують різні позиції, оцінки подій, процесів, явищ; для активізації розумової діяльності (для створення дискусійної ситуації); для формування в учнів навичок дослідницької роботи.

В процесі вивчення історії в школі найчастіше використовується робота з речовими, усними, писемними та візуальними джерелами.

При вивченні стародавньої історії України особливий інтерес учнів викликає робота з речовими джерелами. До речових джерел належать будь-які залишки матеріальної діяльності людини: житла, знаряддя праці, зброя, прикраси, предмети побуту тощо.

Зокрема, працюючи з речовими джерелами на уроках історії, увазі школярів можна запропонувати наступні завдання:



Або

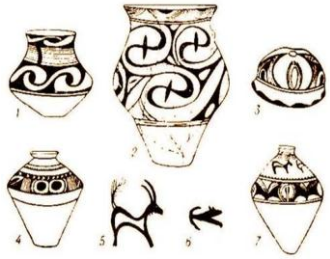


- 1) Якому періодові стародавньої історії людства відповідає зображення на малюнку?
- 2) Поясніть, які речі на малюнку допомогли вам дійти такого висновку.

- 1) В який історичний період люди починають виготовляти керамічний посуд?
- 2) На якому малюнку представлений посуд трипільців? Поясніть, чому трипільську культуру ще називають культурою мальованої кераміки?

Речові джерела можна використувати й укладаючи тестові завдання для перевірки знань учнів/студентів закладів

передвищої освіти, їхньої підготовки до ЗНО. Наприклад:

	З носіями якої археологічної культури пов'язані речі, зображені на малюнку? А середньостогівської Б трипільської В катакомбної Г зрубної
---	---

Або

			Про перебування якого народу на території сучасної України, свідчать наведені речові пам'ятки? А трипільців Б кіммерійців В скіфів Г готів
---	---	---	---

Для характеристики певної епохи можна використовувати усні джерела. Цікава добірка усних джерел наведена у статті О.А. Удода «Історія 1920-1930-х років, задокументована в українському фольк-

лорі» [21]. Висвітлюючи колективізацію і голод 1932-1933 рр., які вивчаються в 10 класі, можна залучити український фольклор. Наприклад:

Мати в созі, батько в созі, Діти плачуть по дорозі, Нема хліба, нема сала, Тільки кіно та вистава, А на хаті один куль, 1) Як наведене усне джерело відображає життя пересічних громадян? 2) Які нові поняття були породжені даною епохою? Пояснить їх значення.	Та й то кажуть, що куркуль... Батько в созі, мати в созі, Діти плачуть по дорозі, Приїхало ГПУ, Гонить людей в кропиву...
---	--

В методичній літературі наведено класифікацію різних видів писемних джерел [15], серед яких виділяють:

–Документи історичного характеру (хроніки, анали, літописи, історичні твори)

Із «Літопису Руського» про князя Святослава У рік 964. Коли князь Святослав виріс і змужнів, став він воїв збирати, багатьох і хоробрих, бо й сам був хоробрий і легкий. Ходячи, якопардус 1, багато воєн він чинив. Возів же за собою він не возив, ні котла [не брав], ні м'яса [не] варив, але, потонку нарізавши конину, або звірину, або воловину [і] на вуглях спікши, [це] він їв. Навіть шатра він [не] мав, а пітник слав і сідло [клав] у головах. Такими ж і всі інші вої його були. І посилав він до [інших] земель [послів], кажучи: «Хочу на вас іти». З «Історії» Лева Діакона про князя Святослава ...Імператор Цимісхій у позолоченому озброєнні, на коні, під'їхав до берега Дунаю, супроводжуваний великим загonom корінників. Святослав приплив по річці на скіфському човні і, сидячи за веслом, гріб нарівні з іншими без жодної відмінності. На вигляд він був таким: середній на зріст, не надто високий, не надто малий, з густими бровами, з голубими очима, з рівним носом, з голеною головою і з густими звисаючими донизу вусами. Голова в нього була зовсім гола, і лише з одного біжу висіло пасмо волосся, що означало знатність роду; шия товста, плечі широкі і весь стан досить стрункий. Він виглядав похмурим і суворим. В одному вусі висіла в нього золота сережка, прикрашена двома перлинами і рубіном, вставленим між ними. Одіяння на ньому було біле, яка

нічим, окрім чистоти, не відрізнялось від одягу інших. Сидячи в човні на лаві для веслярів, він поговорив трохи з государем про умови миру і виїхав. Таким чином закінчилась війна ромеїв із русами.

- 1) Яку характеристику князю Святославу дає автор «Літопису Руського», а яку – Лев Діакон? Чи співпадають вони?
- 2) Як характеризує князя Святослава попередження ворогів «Іду на ви»?
- 3) Порівняйте зовнішній вигляд князя Святослава та імператора Цимісхія. Зробіть висновок.
- 4) Яким є ставлення автора «Літопису Руського» до князя Святослава? Як ви це зрозуміли?

Або:

Установіть хронологічну послідовність подій, відображених в уривках з літопису

А «І поставив він кумири на пагорбі, поза двором теремним: Перуна дерев'яного, – а голова його була срібна, а вус – золотий, – і Хорса, і Дажбога, і Стрибога, і Сімаргла...».

Б «Хозари вийшли супроти нього з каганом, князем своїм. І зступилися війська битися, і сталася битва межі ними, і одолів він хозар і город їхній столицю Ітіль...».

В «Рушив Аскольд і Дір на Греків, і прийшов туди... Цесарград двомастами кораблів оточили. ...знялася буря з вітром і кораблі русів розметало і побило...».

Г «Коли ж почули древляни, що він знову йде, порадилися з князем своїм Малом... І послали вони до нього, кажучи: «Чого ти йдеш знову? Ти забрав всю данину». І не послухав їх, і древляни, вийшовши на супротив з города Іскоростеня, вбили його...».

– Документи державного характеру (грамоти, накази, закони, універсали, про-

мови державних діячів, протоколи державних заходів тощо):

Із IV Універсалу Української Центральної Ради

Однині Українська Народна Республіка стає самостійною, ні від нікого незалежною, вільною, суверенною державою українського народу.

Зо всіма сусідніми державами, як то: Росія, Польща, Австрія, Румунія, Туреччина та інші, ми хочемо жити в згоді й приязні, але ні одна з них не може втручатися в життя Самостійної Української Республіки.

Власть у ній буде належати тільки народові України, іменем якого, поки зберуться Українські Установчі Збори, будемо правити ми, Українська Центральна Рада <...> та наш виконуючий орган, який однині матиме назву Ради Народніх Міністрів.

Отож насамперед приписуємо Правительству Республіки нашої – Раді Народніх Міністрів – від цього дня вести розпочаті вже нею переговори про мир із центральними державами цілком самостійно й довести їх до кінця. <...>

Із тим, як армія буде демобілізуватись, приписуємо відпускати вояків, після підтвердження мирних переговорів – розпустити армію зовсім, а потім замість постійної армії завести народню міліцію. <...>

У справі земельній комісія, вибрана на останній сесії нашій, уже зробила закон про передачу землі трудовому народові без викупу, прийнявши за основу скасування власності й соціалізацію землі. <...> Закон сей буде розглянено за кілька днів у повній Центральній Раді, і Рада Народніх Міністрів уживе всіх заходів, щоб передача землі в руки трудящих уже до початку весняних робіт через земельні комітети неодмінно відбулась. Ліси ж, води й всі багатства підземні, яко добро українського трудящого народу, переходять у порядкування Української Народньої Республіки. <...>

Правительство Республіки має підняти промисловість держави ... та вжити всіх заходів до забезпечення скалічених та потерпілих од війни. <...>

Однині Народня Українська Республіка бере у свої руки найважливі галузі торгівлі і всі доходи з неї повертатиме на користь народу. <...>

Так само приписуємо встановити державно-народний контроль над всіми банками. <...>

1) За яких умов було проголошено IV Універсал? Поміркуйте, чому УЦР так довго не наважувалася на проголошення незалежності України?

2) Проаналізуйте основні положення цього документа, випишіть їх до зошита. Визначте головну ідею Універсалу.

3) На яких засадах УЦР планувала будувати взаємовідносини із сусідніми державами?

4) Як в Універсалі передбачалося розв'язання аграрного питання?

– Документи, пов’язані з політичною боротьбою (програми, відоzwi, промови політиків, прокламації, декларації тощо)

Укажіть рік створення та назву політичної організації, програму якої описано в історичному джерелі.

«Перемога Австро-Угорської монархії буде нашою перемогою. Чим більше буде поразки Росії, тим швидше виб’є година визволення України... Нехай на руїнах царської імперії зійде сонце вільної України!»

- А Союз визволення України, 1914 р.
- Б Загальна Українська Рада, 1915 р.
- В Головна Українська Рада, 1914 р.
- Г Карпато-Руський визвольний комітет, 1915 р.

– Документи міжнародного характеру (договори, угоди, протоколи, ділове листування тощо)

Прочитайте фрагмент історичного документа і виконайте завдання 1–4.

У разі територіально-політичного переоблаштування областей, що входять до складу Польської держави, межа сфер інтересів Німеччини та СРСР пролягатиме приблизно лінією річок Нарев, Вісла і Сян....

1) Укажіть назву цитованого документа, укладеного між СРСР і Німеччиною.

- А Декларація Народних Зборів Західної України про державну владу
- Б Договір про дружбу і кордони
- В Раппальський договір
- Г Договір про ненапад («пакт Молотова–Ріббентропа»)

2) Коли підписанно ці домовленості?

- А 23 серпня 1939 р.
- Б 28 вересня 1939 р.
- В 8 травня 1945 р.
- Г 2 вересня 1945 р.

3) На якій фотографії зображено момент підписання цього документа?



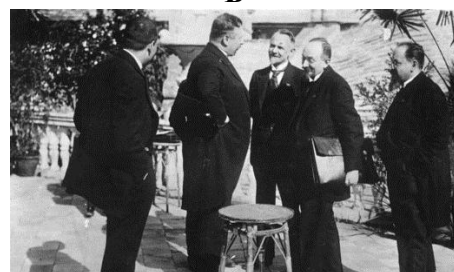
А



Б



В



Г

4) Якими були наслідки укладення цього договору для українських земель?

- А проголошення Акту відновлення Української Держави
- Б напад Німеччини на СРСР, окупація території УРСР
- В включення до складу УРСР території Західної України, анексованої в Польщі
- Г включення до складу УРСР Закарпаття

– Документи особистісного характеру (мемуари, щоденники, листи, свідчення) очевидців)

Прочитайте уривок з історичного джерела та виконайте завдання.

«Це був протест не лише проти показової спроби принизити й упокорити українське суспільство – демонстративно не підписувати Угоди про асоціацію з ЄС. Це був вибух протесту проти дикого цинізму й аморальності тогочасної влади в Україні».

В уривку йдеться про

- А «Революцію гідності».
- Б «Революцію на граніті».
- В «культурну революцію».
- Г «Помаранчеву революцію».

– Документи літературного жанру як історичні пам'ятки своєї епохи (проза, пое-

зія, драма, пісні, сатира, крилаті вислови тощо)

Поезія М. Галичка «22 січня 1918 р. в столиці України»

Чуй, Вкраїнський мій Народе!
І про долю дбай!
Нині став ти син свободи,
Правда й воля сонцем сходить
Прапор Волі на вершини
Винеси Святий.
В Правді жить в своїй Державі –
Бог так нам звелів.

Славно на весь край!.. <...>
Вічно дітям України,
Наших всіх земель:
В щасті жить для Батьківщини!
Хай Тризуб ясніє в славі!
Хай в добрі, у спільній лаві
Київ йде і Львів!

- 1) Про яку подію йдеться в поезії М. Галичка?
- 2) Яким було сприйняття цієї події автором поезії? Як до неї поставилися пересічні українці?
- 3) Визначте історичне значення описаної в поезії події.

Останнім часом в завданнях ЗНО значна увага приділяється роботі з візуальними джерелами, до яких відносять: фо-

тографії, діаграми, графіки, карикатури, плакати, реклама, відеофільм, твори образотворчого мистецтва тощо.



- 1) Які політичні діячі зображені на англійській карикатурі 1939 р.
- 2) Яка подія викликала появу даної карикатури?
- 3) Чому карикатура отримала назву «Шлюб за розрахунком»?

або



За змістом рекламного оголошення можна встановити, що його створено за доби

- А «воєнного комунізму»
- Б нової економічної політики
- В форсованої індустріалізації
- Г післявоєнної відбудови

Таким чином завдяки роботі з історичними джерелами учитель/викладач отримує широкі можливості формувати у учнів/студентів закладів передвищої освіти інформаційну компетентність. Але це відбувається за певних умов: використання критичного аналізу й оцінки історичних джерел, виявлення тенденційної інформації; самостійної інтерпретації змісту історичних джерел та відображених історичних фактів, подій, явищ; оцінювання, порівняння учнями/студентами історичних фактів і явищ на основі інформації, отриманої з різних джерел.

Джерела та література

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 324 с.
2. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України: Посібник для вчителя. – К.: Генеза, 1996. – 208 с.
3. Всесвітня історія. 6-11 класи. Документи. Матеріали / Упорядники І.М. Скирда, А.М. Токарев – Харків: Вид-во «Ранок», 2011. – 288 с.
4. Історія України (Рівень стандарту). 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 11.10.2019)
5. Історія України. 10-12 класи. Документи. Матеріали / Уп. І.М. Скирда. – Харків: Видавництво «Ранок», 2010. – 256 с.
6. Історія України. 7-9 класи. Документи. Матеріали / Уп. І.М. Скирда. – Харків: Видавництво «Ранок», 2010. – 256 с.
7. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 11. 10. 2019)
8. Історія України. Робота з документами / Уп. В.В. Воропаєва. – Харків: ФОП Співак В.Л., 2013. – 544 с. Венко Н. Вступ до історії. – Київ: Критика, 2007. – 375 с.
9. Історія України: Документи. Матеріали / Ук. В.Ю. Король. – Київ: Вид. центр «Академія», 2001. – 448 с.
10. Історія України: Хрестоматія / В.І. Гусев, Ю.О. Калінцев, Г.І. Сургай. – Київ: Вища школа, 2005. – 415 с.
11. Курилів В. Методика викладання історії. – Львів; Торонто: Світ, 2003. 248 с.
12. Мокрогуз О. Інноваційні технології на уроках історії. – Харків: Видавнича група «Основа», 2005. – 192 с.
13. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 лютого 2019 р. «Про внесення змін до навчальних програм з історії України для 5-9 та 10-11 класів закладів загальної середньої освіти // <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 11. 10. 2019)
14. Нікітіна П., Нікітін Ю., Шеліхова В. Науково-дослідницька робота. Робота з історичними джерелами // Бібліотека журналу «Історія та правознавство». – Харків: Видавнича група «Основа», 2006. – С. 29-30.
15. Пам'ятки для роботи з писемними джерелами з писемними історичними джерелами різних видів: європейський досвід // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. - № 6. – С. 13.
16. Панчук І.І. Історія України очима іноземців: довідник-хрестоматія. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 304 с.
17. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – Київ: Генеза, 2006. – 328 с.
18. Січинський В.Ю.. Чужинці про Україну. – Київ: «Довіра», 1992. – 255 с.
19. Степанищев А.Т. Метод последовательно-текстуального изучения источников // Методический справочник учителя истории. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – С. 132-138
20. Степанищев А.Т. Метод поэтапного изучения источников // Методический справочник учителя истории. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – С. 138-144.

21. Удод О.А. Історія 1920-1930-х років, задокументована в українському фольклорі // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. - № 5. – С 43-45.

22. Хрестоматія з історії України / Упорядник Уривалкін О.М. – Київ: КНТ, 2007. – 520 с.

23. Хрестоматія з історії України. 10 клас / Упорядники С.В. Кульчицький, О.І. Ганжа. – Київ: Освіта, 1998. – 176 с.

24. Хрестоматія з історії України: посібник 7-11 класу / Упорядники В.І. Гу-

сев, Г.І. Сургай. – Київ: Освіта, 1996. – 334 с.

25. Хрестоматія з історії України: ХІХ – початок ХХ ст. 9 клас / Упорядник В. Г. Сарбей. – Київ: Генеза, 2000. – 272 с.

26. Хрестоматія з новітньої історії України. 1945-1998 рр. 11 клас / Упорядники С. С. Падалка, П.П. Панченко, С.М. Тимченко. – Київ: Генеза, 2000. - 376 с.

27. Яковенко Н. Вступ до історії. – Київ: Критика, 2007. – 375 с.

*Сімонова А. А., студентка III курсу
історичного факультету Харківського
національного педагогічного університету
ім. Г.С. Сковороди
Науковий керівник - Яковенко Г. Г.,
кандидат історичних наук, доцент, доцент
кафедри всесвітньої історії
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди*

РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. Час, в який ми зараз живемо, коли-небудь назвуть періодом глобальної цивілізаційної трансформації, епохою, яка повністю змінила людину та її світогляд. Такі періоди людство вже переживало, і подібні зміни ніколи не проходили легко. На щастя, ми вже сьогодні розуміємо, чого чекати від майбутнього, й уявляємо яким воно буде. Саме тому сучасний вчитель може допомогти новому поколінню пристосуватися до нових умов життя.

Одним із основних способів пізнання історії є використання наочного матеріалу, а саме образотворчого, створеного тими митцями, які жили й працювали в певний період часу. Тому що саме у витворах образотворчого мистецтва можна прослідкувати особливості духовної культури тієї чи іншої епохи. Учні не просто пізнають історичне минуле під час використання наочного методу, а й формують найважливіші історичні поняття й пізнають закономірності суспільного розвитку.

Актуальним наразі є питання про спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка вимагає все більшого й більшого удосконалення. Саме тому в сучасній школі, особливо на уроках історії, необхідно модернізувати подання інформації. А зробити це можна саме завдяки розширенню традиційного розуміння принципу наочності у процесі пізнання в умовах сьогодення.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Ідеї наочності в практиці освіти завжди займали чільне місце й були одними з перших в історії педагогіки. Звернення до наочності фіксувалося навіть тоді, коли не існувала писемна і школи, в її сучасному розумінні.

Видатні педагоги минулого на основі сенсуалістичної філософії обґрунтували необхідність опори на чуттєве пізнання навколишнього світу у процесі навчання школярів. Теоретичне пояснення наочного навчання уперше зроблено у XVII ст. чеським педагогом Я.А. Коменським [5], а пізніше – Дж. Локком, Ж. Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинським.

Наочне ж упорядкування й устаткування відбулося на межі XX і XXI ст. завдяки роботам М. І. Аппаровича [1], Д. Десятова [2], Ю. Комаров [3;4], О. І. Пошетун [7], С. Д. Рибаків [8], О. О. Рябкіна [9] та інших.

Мета статті полягає у дослідженні дидактичного потенціалу використання образотворчої наочності в процесі викладання історії.

Виклад основного матеріалу. Сучасний урок історії повинен відповідати ряду вимог:

1) відповідність змісту уроку рівню розвитку історичної науки і завданням виховної роботи;

2) чіткість мети уроку в нерозривній єдності освітніх, виховних і розвиваючих завдань;

3) визначення головного, істотного для кожного уроку, з тим щоб воно було зрозуміле і засвоєно всіма учнями класу;

4) доцільний вибір засобів і методичних прийомів для кожної частини уроку;

5) організація активної пізнавальної діяльності учнів.

При проведенні уроку будь-якого виду необхідно забезпечити його тематичну цілісність і завершеність, тобто органічне єднання всіх його елементів (перевірка знань, повторення, вивчення нового матеріалу і т.д.), і, разом з тим, певну завершеність у розкритті теми уроку, зв'язок кожного даного уроку з попередніми і наступними. Важливою вимогою до уроку є вміння вчителя забезпечити мотивацію навчання, тобто викликати в учнів інтерес до змісту і методам роботи, створити на занятті творчу, емоційну атмосферу. В такому випадку на допомогу вчителю приходять один із найдавніших методів викладання історії – метод наочності.

Згідно до Я. А. Коменського [5, с. 302-303]: «... все, щотількиможна, представити для сприйняттяпочуттями, а саме: видиме, чутне,доступнедоотику, смаку й нюху...» є наочність.

За допомогою наочності учні швидше запам'ятовують конкретні образи минулого і пов'язані з ними різні абстрактні ідеї. Тому класифікується даний тип навчання за своїм безперечним визначенням (за Я.А Коменським, О.І Пометун, О.О Вагіним):

1) Натуральні об'єкти або предметна наочність-залишки рослин, тварин, знаряддя і продукти праці, мінерали та тп.

2) Зображальні засоби або образотворча наочність - навчальні картини, репродукції художніх картин, макети, муляжі та ін.

3) Схематичні засоби або умовна наочність - географічні, топографічні, історичні карти, схеми, малюнки, діаграми і тд.

Сюди ж також можна віднести, так звану внутрішню наочність, яка являє собою уявлення про новий факт через порівняння з тим, що вже відоме.

Одніж вчені вказують на необхідність використання засобів наочності на кожному уроці під час розгляду нового поняття (зокрема Л.В. Занков, А.М Пишкало та ін.). Другі - наголошують на дотримуванні міри в застосуванні засобів наочності (наприклад, Л.М. Скаткін), тому що надмірно тривале використання однакових засобів призводить до затримки розвитку в учнів абстрактного мислення. Треті дослідники підкреслюють, що потрібно вміти забезпечити поступовий, але своєчасний перехід від використання одних видів наочного матеріалу до інших – від конкретніших до більш загальних (М.Г. Моро). В сучасних умовах розвитку освітньої сфери в Україні, через високу вимогливість до освіти, застосування наочного матеріалу виходить за межі, визначення наочності Я.А Коменського та основи його золотого правила. Тому потрібно замислитись над тим які види наочності зараз мають сенс у використанні? А які вже втратили свої фарби на тлі світової модернізації?

Саме вид образотворчої наочності має складне узагальнення, тому що «картини» користуються не лише широкою мережею вивчення, а й високою сумнівністю авторства та періодичністю. Саме тому безліч картин, наприклад, написаних в добу Відродження, піддаються не просто фізико-хімічному аналізу, а й критиці з боку культурологів та істориків. Але не дивлячись на це, сучасним школярам не менш важливо не просто правильно оцінити цей ряд подій виходячи з того потоку інформації (часом досить суперечливої), а й сформулювати уявлення про те явище, що відбулося або ж відбувається зараз.

У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення ряду проблем. Однією з таких проблем, що потребує негайного вирішення є проблема формування в процесі навчання активного, самостійного, творчого мислення школярів.

Картина використовуються на усіх видах занять, незалежно від дидактичної мети. Вибір матеріалу визначається тим, наскільки широке й глибоке охоплення зображених на ній історичних подій, наскільки зображення відповідає темі і допо-

може її всебічному розкриттю [10, с. 133-150]. Це сприяє розрізненню образотворчої наочності за такими пунктами:

а) зображення документального характеру (документальні фотознімки/кінофільми, зображення речових пам'яток, знарядь праці і т.п.), котрі допомагають учням при відтворенні психологічного портрета зображувального та вивченню одягу, зачісок та інших культурно побутових деталей певної історичної епохи [2, С.17-23];

б) науково обґрунтовані реконструкції (наприклад, архітектурних пам'яток, знарядь праці, предметів побуту або їх комплексів), які також сприяють формуванню більш об'єктивного уявлення про дану історичну особу чи дійство [4, С. 15-20];

в) художні композиції, створені творчою уявою художника або ілюстратора на основі наукових даних (історичний живопис, навчальні картини, ілюстрації в підручниках, що зображують події і сцени минулого), що можна використовувати як засіб вивчення думок людей з різними політичними поглядами чи населенням країни в цілому, та розвивати в учнів конструктивне мислення [3, С.15-20].

При роботі з картиною учні набувають умінь її аналізувати; «витягати» знання з-під образу; використовувати картину у своїй розповіді і самостійно будувати розповідь з її використанням.

Для відпрацювання умінь можна застосовувати на уроці кілька картин, але не більше 2-3. Значна кількість ілюстративного матеріалу, особливо вперше використовуваного, послабить інтенсивність сприйняття дітей, а численні образи переплутаються в їхній свідомості й ускладнять сприйняття нового.

Необхідно зазначити, що кожен педагог може варіювати в плані вибору наочності для свого уроку протягом навчального року, однак перелік тем має спиратися на Державний стандарт базової і повної середньої освіти, рекомендації Міністерства науки і освіти України, чинну програму.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, є всі підстави вважати, що в сучасному суспільстві необ-

хідно використовувати не просто наочність, а саме образотворчу наочність. Оскільки саме цей різновид у навчанні всебічно розвиває мислення, уяву та найголовніше концентрує увагу учнів на самому уроці історії.

Але через високі стандарти сучасної освіти тема наочності потребує більшого опрацювання, та пристосування до нашої епохи, а саме їх цифрування. Використання комп'ютерних карт, витворів образотворчого мистецтва, ілюстративного матеріалу підручників, пошукових систем в рамках роботи на уроці історії, посилює не тільки необхідний методичний аспект, але також створює комфортні умови для навчання історії.

Список використаних джерел та літератури

1. Аппарович Н. И, Полторак Д. И. «Методика использования средств обучения в преподавании истории». – М. 1987. – С.210 – 217.
2. Десятов Д. «Використання картин історичної тематики на уроці: створення образів чи міфів? // Історія в школах України». – 2007. – №5. – С.17 – 23.
3. Комаров Ю. «Запам'ятовується назавжди!» (3 практики використання політичних карикатур у шкільному викладанні історії) // Історія в школах України. – 2004. – №1. – С.15 – 20.
4. Комаров Ю. «Мить, зупинись! Ти – історична!» (3 досвіду використання фотоматеріалів на уроках історії) // Історія в школах України. – 2006. – №4. – С.15 – 20.
5. Коменський, Я. А. «Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори». - М., 1982. – С. 302–303
6. Никифоров Д. Н. Наглядность в преподавании истории. – М., 1964.
7. Пометун О. «Методика навчання історії в школі» // О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: «Генеза» 2005. – С.328
8. Рыбаков С. Д. «Способы организации работы с иллюстративным материалом на уроке истории» (на примере карикатур политического содержания) // Преподавание истории в шк. – 2007. – № 5. – С. 64 –69

9. Рябкіна О. О. «Використання творів живопису на уроках історії. метод. рекомендації» // Історія та правознавство. – 2005. – № 16/18. – С. 14–18.

10. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник» – Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. – С.133 – 150.

У статті висвітлено теоретичні аспекти значення наочності на уроках історії з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Визначено роль та обґрунтовано доцільність використання образотворчої наочності. Розглянуто види образотворчої наочності та складові кожного виду. Під час включення даної наочності на уроках історії необхідно зважати на відповідність їх змісту навчального матеріалу; зміст має бути посилюючим для кожної дитини та відповідати дидактичній меті уроку та віковим особливостям учнів. За умов раціонального поєднання образотворчої наочності з іншими методами та прийомами викладання історії вона забезпечить активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів.

The article presents the theoretical aspects of the use of aids teaching in history lessons in order to enhance the educational and cognitive activities of students. The role and expediency of using visual expression are determined. The types of the use of aids teaching and components of each type are considered. When conducting of the use of aids teaching in history lessons, it is necessary to take into account the relevance of their content of educational material; the content should be appropriate for each child and correspond to the didactic purpose of the lesson and the age characteristics of students. Under the conditions of rational combination of visual expression with other methods and techniques of teaching history, it will provide activation of educational and cognitive activities of students.

Сопельняк А. С., аспірантка II року
навчання Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
Науковий керівник – **Богдашина О.М.**,
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ В ІСТОРИЧНІЙ НАУЦІ НА ПРИКЛАДІ ПОСТАТІ Я.Р. ДАШКЕВИЧА

«Я завжди вважав, що треба
мати не одну, а кілька освіт. Людина має
бути нехай не всебічно, але все ж таки не
однобічно підготовлена».

Ярослав Дашкевич

Постановка проблеми. В часи великих суспільно-політичних і соціально-економічних перетворень та активного пошуку Українською державою свого місця в геополітичному просторі виникає гостра потреба в переосмисленні ролі особи в контексті певної історичної епохи, зокрема реабілітації репресованих у радянський час науковців. Внаслідок цих змін історична наука створила величезний масив наукової, науково-популярної літератури про життєписові освітян і педагогів. На цьому тлі зростає потреба комплексної розробки методологічних засад історичної біографістики. Одним з важливих складників є біографічний метод, який активно розробляється в контексті дослідницьких технологій педагогіки, психології, соціології, літературознавства, інших галузей знань, однак ще не став предметом глибокого комплексного дослідження в історичній науці. Це зумовлює необхідність з'ясування сутнісних характеристик цього методу та визначення можливостей його використання у вивченні персоналії.

Проблема творчості Ярослава Романовича Дашкевича в сучасній історіографії

мало досліджена, тому що вчений тривалий час був внесений до «чорного списку істориків» та отримав негласну заборону друкуватись в УРСР під власним прізвищем. Тому зростає актуальність вивчення його біографії.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Суттєвий внесок в наукову розробку біографічних досліджень в контексті наукового дискурсу внесли В. Чишко, Н. Антоненко, В. Ващенко [2], П. Попик, Л. Березівська, Г. Белан [1], М. Богуславський, С. Гончаренко, Н. Дічек, О. Сухомлинська.

Окремо необхідно відзначити наукові праці, присвячені біографії Я.Р. Дашкевича, таких авторів як Г. Сварник, І. Скочилиас [7], А. Портнов, Ю. Меженко.

Мета статті полягає в ґрунтовному дослідженні життєвого шляху Ярослава Романовича Дашкевича із використанням біографічного методу.

Виклад основного матеріалу. Біографічний метод в історичній науці розглядається як сукупність прийомів організації і проведення досліджень, які стосуються життєдіяльності особи на основі накопичення, аналізу, інтерпретації всіх доступних джерел інформації [1, с. 51]. Об'єктом дослідження біографічного методу є індивідуальний життєвий шлях людини, представлений у вигляді хронологічної послідовності фактів особистої біографії, що вклю-

чає етапи психофізіологічного, світоглядного, духовного формування та здобутки професійної і творчої діяльності. Предметом дослідження біографічного методу є чинники, закономірності, механізми, що визначають і регулюють життєдіяльність особи, як самодостатній процес [1, с. 52].

Біографічний метод стає провідним серед інших загальних і спеціальних методів та прийомів, які використовуються для розв'язання конкретних завдань науково-біографічного дослідження.

Головна особливість і спрямованість використання біографічного методу в історичній науці полягає в реконструкції біографії з метою виявлення чинників, обставин, що визначали характер, світогляд та здобутки наукової діяльності персоналії [2, с. 475].

Специфіка вивчення життєвого шляху видатних науковців полягає в тому, що багато хто з них у певний період своєї діяльності виводився зі сфери відкритих комунікацій. Відповідно, й матеріали щодо їхньої діяльності набували секретності та виводилися з джерельної бази в цілому [2, с. 476].

Метод інтерв'ю – це один із методів соціології, який широко застосовується і в історичних (особливо історико-біографічних) дослідженнях [3, с. 17].

За все своє життя Ярослав Романович Дашкевич дав лише декілька інтерв'ю, в яких зазвичай був сором'язливим та небагатослівним. Найбільш відомим та об'ємним за змістом є інтерв'ю для «Львівської газети». Під час нього, у 2006 році, історик спілкувався з активістом Громадянської мережі ОПОРА Андрієм Шевцівим.

Дитинство та юність цієї непересічної людини припали на нелегкі для його рідного краю часи. Коли хлопцеві було чотири роки, в селі, де жили його дідусь і бабуся, лютували польські пацифікатори; коли «тринадцятий минало» – його сусідів заарештовував НКВС; у сімнадцятирічному віці довелося стати свідком нацистських репресій супроти друзів із гімназії; а у двадцять три він сам опинився в більшовицькому ув'язненні, розділивши долю матері. Саме тоді гартувався характер інтелігента, якого так і не зміг упокорити жоден політичний режим [7, с. 725].

За словами самого Ярослава Дашкевича, були два чинники формування його переконань: «З одного боку, я дитина родини, в якій мене виховували. А з іншого фактор школи та молодіжних організацій». Батько науковця – Роман Дашкевич, генерал-хорунжий армії УНР, відтак адвокат, керівник спортивно-патріотичних товариств у міжвоєнній Західній Україні. В сімнадцять років юнакові довелося назавжди попрощатися з ним – батько емігрував до Австрії, щоб уникнути неминучої смерті в сталінських таборах, і більше ніколи не зміг повернутися до Львова. Матір – Олена Степанів, легендарна четар УГА, учителька гімназії сестер-василіянок у Львові та діячка «Рідної школи» в міжвоєнне двадцятиліття, доцент Львівського університету [8, с. 11].

Безумовно, батьки не могли не виховати свого єдиного сина в такому ж патріотичному дусі, в якому виростили самі. Однак Ярослав пішов дещо іншою стежкою, що цілком зрозуміло в контексті іншої, нещаднішої епохи. На запитання, чи мав Ярослав Романович стосунок до ОУН, він відповів мені так: «Безпосередньо – ні. Я не був і не є членом жодної організації чи партії. То означає, що не симпатизую нікому, але не йдеться про якесь формальне членство». Юний Ярослав не подався і в УПА, як це зробили чимало його близьких друзів із гімназії. Він обрав власний шлях – на початку 1944 року вступив до медичного інституту. Можна припустити, що саме тоді остаточно вирішив продовжити батьківську боротьбу за Українську державу винятково на «науковому фронті» [8, с. 11].

Власне, феномен Ярослава Дашкевича полягає в тому, що й за часів СРСР йому вдавалося провадити активну наукову діяльність, яка виходила далеко поза рамки тогочасних ідеологічних установок. Звісно, серед численних його наукових праць можна натрапити й на такі теми, як «Вклад галицьких інтернаціоналістів у розбудову комуністичного Туркменістану» чи «Комуністична періодика в Східній Галичині». Але, як цілком слушно стверджує сам учений, «ще не був кон'юнктурний підхід, це було завдання, щоб я все ж таки

займався цією темою в Інституті суспільних наук». Зрештою, найбільш одіозну тему можна розкрити фахово й чесно.

Утім основним полем досліджень історика є вірменознавство та загалом сходознавство. Він розповів, що взявся за цю тематику, оскільки «це велика прогалина, якої досі не вивчено в історії України. Ми дивимося або на Північ, або на Захід, а забуваємо, що був, наприклад, Схід, справжній Схід» [8, с. 12].

Ярослав Дашкевич мав особливий дар педагога – доступно та ґрунтовно читав лекції, передаючи молоді глибоке розуміння історії України, був вимогливим і принциповим, представником справжнього аристократа духу, котрого за тотального режиму переслідували за політичні переконання та участь в українському дисидентському русі. Він був і є для нас прикладом людини з чіткою і твердою громадянською позицією та відважністю й рішучістю, видатним істориком, котрий усією своєю діяльністю здійснював величну місію служіння рідному народові.

Після того, як Україна здобула державність, Ярослав Дашкевич нарешті зміг узятися за повноцінну наукову роботу, захистити докторську дисертацію, очолити велику дослідну інституцію, широко публікувати свої роботи й у фаховій пресі, й у науково-популярному жанрі. 1997 року, з нагоди 70-річчя, вченого нагородили орденом «За заслуги», згодом йому присвоїли звання заслуженого діяча науки та техніки [7, с. 752].

На питання, якою має бути відповідь сучасної української інтелігенції на внутрішні та зовнішні загрози, що постали перед Україною, Ярослав Дашкевич відповів: «Очевидно, піднесення на вищий рівень внутрішньої самоорганізації. Бо наша інтелігенція не творить єдиного фронту проти всіх тих загроз. Вона розпорошена й розбита, як і всі інші політичні сили» [8, с. 12].

Життєвий шлях Ярослава Романовича Дашкевича – це передовсім наукова робота. Він – автор понад тисячі наукових праць. У 1996-1997 роках учений очолював експертну комісію з історичних наук ВАК України; працював заступником ди-

ректора Інституту української археографії та джерелознавства ім. М. Грушевського НАН України. Весь час історик намагався виконувати свою громадянську місію насамперед як науковець, адже він не може капітулювати – не та біографія, не той досвід, не той гарт. Тому до останніх своїх днів він був на передовій боротьби за порятунок національного надбання – історичних документів і національної пам'яті [7, с. 759].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Біографічний метод дає можливість виявити багато різних моментів життя суспільства у той чи інший період часу, соціальних контекстів, правил та норм, впливів соціуму на формування особистості та її життєвого шляху, вибір своєї життєвої позиції, цінностей та ідеалів.

Для розвитку історичної науки біографістика становить інтерес і цінність із двох основних позицій:

а) як науково-теоретичний інструментарій, що сприяє підвищенню ефективності аналізу джерельних матеріалів для вивчення педагогічних персоналій в історичній ретроспективі;

б) як практично експериментальний інструмент, який також може бути корисним у вивченні персоналій в ретроспективі, зокрема дозволяє зібрати додаткові свідчення про них у живих носіїв інформації тощо. Цей досвід потребує творчого використання в розробці методологічних засад біографічного методу як складника науково-дослідницького комплексу методів педагогічної науки.

Джерела та література

1. Белан Г. В. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С.50–54.

2. Ващенко В. Концепт «інтелектуальна біографія» та конструювання «наукових біографій» в українській історіографії // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. Вип.4. К., 2009. С. 475–486

3. Карцев В. П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований / В. П. Карцев. М.: Наука, 1984. 308 с.

4. Логинова Н. А. Биографический метод исследований и коррекции личности / Н. А. Логинова. Алматы, 2001. 173 с.

5. Мошкова Г. Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 131–141

6. Рибчинська Н. Д. Бібліографія і бібліографи в академічній бібліотеці Льво-

ва у перші повоєнні роки // Записки Львів. наук. б – ки ім. В. Стефаника: зб. наук. праць. Львів, 2002. Вип. 9/10. С. 50–57.

7. Скочиляс І. Я., Білокінь С. І. Ярослав Романович Дашкевич (1926–2010) // Український археографічний щорічник. Київ, 2010. Вип. 15. С. 723–770.

8. Андрій Шевців. Інтелігент versus влада. Інформаційно-аналітичний часопис Львівського національного університету імені Івана Франка «Каменярь». Лютий, 2011, №2, с. 11-12.

Стаття присвячена значенню біографічного методу в сучасних історичних дослідженнях. Визначено значення біографічного методу як важливого методу історичного дослідження. Наводиться реконструкція особистого життя Я.Р. Дашкевич, вивчено становлення та розвиток внутрішнього світу історика, його діяльність. Також проаналізовано стан вивчення сучасними вітчизняними дослідниками біографії видатного українського історика, професора Я.Р. Дашкевича.

In the article the author traces the importance of biography method in modern research. Determining the significance of the biographical method as an important method of historical research. Reconstruction of personal life, the fate of the individual human individual, in particular Ya. Dashkevich, studying its formation and development inner world, its activities, all this considered as the main purpose of research and a means of knowledge the historical society of that period. The state of study by modern domestic researchers of the biography of the outstanding Ukrainian historian, Professor Ya. Dashkevych is analyzed.

*Сопьянник О.О., магістр історичного факультету 6 курсу 61-ї групи
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
Науковий керівник – Вороніна М.С.,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

ІСТОРІЯ БОРОТЬБИ ІРА ЗА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ, ЯК ПРИКЛАД ДЛЯ УЧНІВ, ЯК ПОТРІБНО ВІДСТОЮВАТИ НЕЗАЛЕЖНІСТЬ СВОЄЇ КРАЇНИ

Постановка проблеми. Історія Ірландського острова показує наскільки, як жага до незалежності може бути невгамовною. Так само як Україна, Ірландія багато століть була під гнітом сусідів-загарбників. І її досвід показує як можна боротися з окупантами. Молоде покоління українців повинне розуміти, що не всі методи боротьби за незалежність є правильними, потрібно знати коли показувати силу у цій нелегкій боротьбі, а коли проявити лояльність до ворога та скористатися методом дипломатії.

Це допоможе формуванню громадянської та соціальної компетентностей учнів на уроках історії. Формування громадянської та соціальної компетентностей учнів на уроках історії можна здійснити через включення таких елементів: робота в малих групах, проектна діяльність і аналіз життєвих ситуацій, рольові ігри, дискусії, дебати тощо [1, с. 49]. Включення елементів, які спрямовані на формування цих компетентностей не заперечує методів навчання, характерних для історії, проте потребує обов'язкового запровадження у ці уроки інтерактивних методів, що передбачають вільне обговорення питань, різних точок зору, висловлення і захист учнями власної позиції, постійну багатосторонню комунікацію, де учні і вчитель є рівноправними партнерами. На таких уроках учні вчаться аналізувати механізми соціальних

інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими; брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначити мету діяльності, планувати, розробляти й реалізувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначити мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншими [9, с. 21]

Можна запропонувати учителям такий алгоритм діяльності:

1. Проаналізуйте навчальну програму з предмета і знайдіть там теми, питання, поняття, які дадуть можливість сформуванню громадянську та соціальну компетентності.

2. Сформулюйте ключові проблемні питання громадянознавчого змісту, навколо яких можна організувати обговорення на уроці.

3. Сформулюйте завдання уроку (результати, які ви очікуєте одержати наприкінці), спрямовані на формування громадянської та соціальної компетентностей та вирішити, якими методами краще скористатись у цьому випадку.

4. Підготуйте фрагмент уроку й апробуйте його на практиці [5, с. 23]

Вищезазначене дозволяє забезпечити цілеспрямоване і систематичне акцентування на проблемі формування громадянської та соціальної компетентностей учнів у змісті предмету.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню історії Ірландського острова на уроках всесвітньої історії не приділяється достатньо уваги, та і в цілому в українській історіографії не так багато істориків які б працювали в даному напрямі. В українській історіографії можна виділити три періоди в дослідженні ірландської історії. До першого періоду слід віднести праці першої третини ХХ ст., поява яких обумовлена зіставленням національно-визвольної боротьби українського народу з прагненням населення Ірландії здобути незалежність. Це праці істориків Д.І. Дорошенко [5], М. Григоровича [3], Ф. Крушинського [7]. Протягом другого періоду – часів панування марксистської методології – в українській науці увага історії Північної Ірландії майже не приділялася, хоча дане питання ставало все більш актуальним. Третій період – сучасний. В останні два десятиліття інтерес до історії Ірландії неухильно зростає. Про це свідчать роботи Е.М. Кучменко [8], О.М. Теленко [11], К.О. Гули [4], О.Є. Сахновського [8]. Це показує що тема не освітлена в достатньому обсязі.

Історія підпорядкування ірландців захожанам з сусіднього острова своїм корінням йде в ХІІ століття, але остаточне перетворення Ірландії в колонію припадає на період англійської буржуазної революції ХVІІ століття [1, с.15].

Історія ІРА налічуєблизько ста років, вона є дітищем національно-визвольної боротьби ірландського народу. У колисці ІРА стояли дві військові організації – «Ірландська громадянська армія», що сформувалася за ініціативою Дж. Коннолі з робочих в дні знаменитого Дублінського страйку 1913 р. і «Національні волонтери», дрібнобуржуазне військове формування в захист гомруля. В цілому ІРА являє собою не тільки воєнізовану організацію, але є актом ірландського народу на самовизначення і незалежність.

Так само в історії України була така організація, яка протистояла гніту небажаних гостей. Вона має назву Українська повстанська армія (далі УПА). УПА також була створена завдяки двом організаціям ОУН(б) та ОУН(м). Діяльність цієї організації викликає багато суперечок, в тому числі через їх зв'язки з гітлерівською Німеччиною під час другої світової. Більшість ірландців також підтримували ідеї Гітлера, через те що Британія була їх супротивником [8, с.7].

Також, слід зауважити, що активну участь в боротьбі за незалежність брали жінки. В історії республіканської Ірландії тема жінок-революціонерок займає особливе місце. В першочергу, на думку спадають бунтівна графиня Констанція Маркевич і актриса Мод Гонн, в яку був закоханий У.Б. Йейтс. Однак вони були далеко не єдиними жінками, які стояли біля витоків революційного, республіканського і соціалістичного рухів в Ірландії в ХХ столітті. На відміну від сестер Гор-Бут (старша з яких і стала графинею Маркевич) і героїні роману Айріс Мердок, Міллі, більшість інших революціонерок була не аристократичного походження. В основному це були молоді спеціалістки, «білі комірці», представниці патріотичної, а також лівої та прогресивної інтелігенції, хоча частка жінок-пролетарів також була досить відчутною (профспілковий і соціалістичний рух в особі Ларкіна, Коннолі та інших лідерів активно йшли назустріч жіночому руху, який зароджувався. Відома фраза Коннолі: «Робочий-чоловік – раб капіталу, а жінка-робітник – рабиня цього раба» служить тому підтвердженням.

Як результат діяльності Джеймса Коннолі і численних жінок-активісток, котрі оточували Коннолі, а також Ірландської громадянської армії, були підняті і поставлені в контекст переважаючої економічної системи, тобто капіталізму, фундаментальні соціальні та економічні питання, що зачіпають жінок з робітничого класу. Коннолі особливо розумів необхідність для чоловіків і жінок з робітничого класу діяти спільно у боротьбі проти капіталістичної експлуатації і за емансипацію жінок. Він витратив великі зусилля на документуван-

ня та викриття огидних умов праці та життя, з якими стикалися робочі, і особливо підкреслював ті умови, в яких перебували жінки з робітничого класу при капіталізмі. Коннолі твердо виступав за те, щоб робочі, включаючи жінок-робітниць, організовувалися в профспілки для захисту своїх інтересів і брали участь в політичних організаціях для боротьби проти капіталізму. Це показує що без гендерної врівноваженості не буває справжньої боротьби.

Отже, історія боротьби ІРА за незалежність Ірландії допомагає формуванню громадянської та соціальної компетентностей учнів на уроках історії. Учні зрозуміють як потрібно любити свою країну та відстоювати її інтереси в тяжкі для неї часи.

Джерела та література

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті, світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004, С. 47-53
2. Гривз Д. Ирландский кризис / Перевод с англ. М.М. Кобрин. Москва : Прогресс, 1974. 320 с.
3. Григорович М. Як Ірландія здобула собі волю. Катеринослав- Ляйпціг: Українське видавництво, 1924. 64 с.
4. Гула К.О. Шляхи врегулювання конфлікту у Північній Ірландії (1968-2007 рр.): дис. ... канд. іст. наук. Київ, 2009. 210 с.
5. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П., Бекетова С.В. Звичайні форми роботи—новий підхід: розвиваємо ключові компетентності. метод. посіб. Х.: ВГ «Основа». 2018, 119 с.
6. Дорошенко Д. Оповідання про Ірландію. Київ: Просвіта, 1907. 64 с.
7. Крушинський Ф. Національна революція в Ірландії. Париж: Видання «Укр. Визв. Бібліотеки», 1931.
8. Кучменко Е.М. Ірландія і Ольстерська криза, пошуки шляхів її подолання у другій половині ХХ ст.: (Історичний огляд). Київ : Інститут історії України, 2000. С. 15-89.
9. Гончарова О.С. Формування громадянської та соціальної компетентностей учнів на уроках історії // Матеріали ХІ Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін» / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Х., 2019. – С. 21-22.
10. Сахновський О.Є. Ірландський автономізм у роки Першої світової війни: позиція партії гомруля та політика британських урядів: дис. канд. іст. наук: 07.00.02. Чернівці, 2006. 191 с.
11. Теленко О.М. Ольстерська проблема в політиці Великої Британії :дис. ... канд. політ. наук. Львів, 2005. 204 с.

*Чаркіна Т. І., кандидат історичних наук,
учитель історії Харківської гімназії №65
Харківської міської ради Харківської області*

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МЕДІАОСВІТИ

Постановка проблеми. Медіакомпетентність і медійне критичне мислення є важливими якісними результатами й характеристиками навчання. Медіакомпетентність для здобувачів освіти у період громадсько-політичної кризи є необхідною, адже вміння розпізнавати інформацію, аналізувати, довіряти, критично ставитися до неї в інформаційних потоках сьогодення – запорука формування громадянського суспільства, гуманітарної безпеки держави.

В епоху сучасних інформаційних технологій важливим умінням людини стає здатність до пошуку, аналізу і правильного застосування необхідної інформації. Інформаційний вибух, швидкий розвиток науки і техніки, аудіо-, візуалізація - призвели до ситуації, коли інформація швидко старіє та стає неактуальною, її багато, вона різна за змістом. Тому, людина повинна постійно навчатися, здобувати необхідні знання, критично мислити, щоб визначити її зміст.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми медіаосвіти достатньо вивчені у вітчизняній та зарубіжній літературі. Визначав чинники важливості використання медіаосвітніх технологій учений Л. Майстерман – медіапедагог і теоретик медіа. Він визначав такі чинники важливості використання медіаосвітніх технологій:

- а) насиченість сучасного суспільства засобами масової інформації;
- б) ідеологічний вплив медіа на аудиторію;
- в) інтенсивність проникнення медіа у процеси демократизації суспільного життя;
- г) зростання значення візуальних засобів комунікації в різних сферах;
- г) прогностичність освіти як її основна цінність тощо.

Л. Мастерман зазначав, що центральною концепцією медіаосвіти є репрезентація /переосмислення, а її цілі полягають не тільки у вихованні критичного мислення, але й у формуванні критичної автономії особистості як необхідної передумови розвитку демократії в умовах інформаційного суспільства [1, 15-16].

Французькі вчені Р. Ла Бордері, Ж. Жакіно досліджували проблеми взаємозв'язку комунікації, освіти та ідеології, аналізували проблеми медіаосвіти переважно на аудіовізуальному матеріалі. Американський вчений С. Гудмен - автор проектів у сфері медіапедагогіки, Де Гаetano - автор навчального посібника «Телебачення і життя ваших дітей». Питанням медіа і медіаосвіти приділяли увагу вчені Дж. Леслі, Р. К'юбі, відомий дослідник проблем насильства у медіа Дж. Поттер та ін. Зарубіжні медіапедагоги розглядали критичне мислення як найважливіший результат медіаосвіти, що має і освітнє і соціальне значення.

Досліджувалися питання медіаосвіти і вітчизняними авторами. Вчені Г. Онкович, Б. Потятинник, Б. Робак, В. Фатиміна, І. Чемерис широко вивчали зарубіжний досвід з медіаосвіти. Вони всебічно і глибоко аналізували концепції, принципи й методи медіаосвіти. Ю. Усова акцентувала увагу на розвитку особистості на матеріалі аудіовізуальних художніх медіатекстів; Л. Зазнобіна вивчала шкільну медіаосвіту, інтегровану в базову; О. Федоров досліджував медіаосвіту як культурологічне явище медіакультури та медіапедагогіки [2, 3].

Мета статті полягає у вивченні проблем формування критичного мислення у процесі медіаосвіти.

Виклад основного матеріалу. Медіаосвіта є складовою державної освітньої

політики. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні – важлива складова модернізації освіти, яка сприяє побудові в країні інформаційного суспільства, розвитку економіки знань, становленню громадянського суспільства. Концепція базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Вона сприяє розвитку: гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічній підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у громадян медіаінформаційної грамотності і медіакультури відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей.

В Концепції Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» акцентується увага на основних компетентностях, які формуються під час навчання, медіаграмотність є однією з них. Рівні набуття навичок медіаграмотності:

1. Оволодіння інформаційно-технічними засобами нових медіа.
2. Навчання сприймати інформацію з екрану.
3. Навчання оцінювати якість інформації.
4. Формування критичного мислення.
5. Навчання емоційного сприйняття творів сучасної медіакультури.
6. Розкриття технології створення й інтерпретації інформації.
7. Творчість за допомогою засобів нових медіа. Така послідовність набуття навичок медіаграмотності дозволяє сформувати медіаграмотного учня, а потім громадянина.

Критичне мислення - одна з ключових технологій медіаграмотності. Це психологічний механізм медіаграмотності, здатність до сприймання повідомлень й подальшого оцінювання у відповідному середовищі та контексті. Це набір усвідомлених дій і навичок, завдяки яким ми можемо оцінювати інформацію на предмет достовірності, маніпулятивності.

О. Пометун визначає критичне мислення як «окремий тип мислення, який

характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю, передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» [4].

Медіапедагоги розглядають критичне мислення як найважливіший результат медіаосвіти, що має освітнє і соціальне значення. У контексті медіа і медіатекстів, критичне мислення – це складний рефлексивний процес мислення, який включає асоціативне сприймання, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі, а також медіатекстів, що надходять до людини через засоби масової комунікації. Тому, критичне мислення – не вбачається основним результатом медіаосвіти, а її постійним компонентом.

Існують такі правила критичного мислення:

- уникати стереотипів та упереджень;
- бути терпимою, утримуватися від непослідовності/небажання чітко відстежувати інформацію;
- ставити запитання і перевіряти інформацію та її джерела;
- визнавати свої помилки [5].

Виділимо навички критично мислячої людини:

1. Слухати та спостерігати.
2. Аналізувати інформацію (прочитану, побачену, почуту).
3. Вдаватися в суть проблеми та її першопричини, а не лише наслідки.
4. Усвідомлено відрізняти факти від припущень і поглядів.
5. Перевіряти достовірність і відповідність аргументів, а також інформацію на яких вони ґрунтуються.
6. Висувати зрозумілі, точні і обґрунтовані аргументи.
7. Виявляти маніпуляцію та пропаганду, розуміти прихований смисл повідомлень.
8. Усвідомлювати багатоглядність.

Методика медіаосвіти є недостатньо відомою в Україні дидактичною галуззю. Медіапедагогами розробляються окремі методи та технології розвитку критичного мислення аудиторії. Проаналізуємо окремі з них. Так, медіапедагоги Рижих М., Федоров А. розробили проблемні методи аналізу медіатекстів, які можна використовувати не лише в процесі медіаосвіти, але й для аналізу будь-яких текстів.

1. Автобіографічний метод – передбачає опис взаємин, переживань, почуттів, спогадів, асоціацій, викликаних медіатекстом;

2. Ідентифікаційний аналіз. Полягає у розпізнанні прихованих повідомлень у медіатекстах;

3. Ідеологічний та філософський аналіз, що передбачає розгляд зазначених аспектів медійної сфери;

4. Іконографічний аналіз – це розгляд зображення з медіатексту у зв'язку із семіотичним аналізом;

5. Культивативний аналіз як технологія прийомів створення умов для легшого визначення аудиторією своїх думок, очікувань та оцінок;

6. Семіотичний аналіз або ж аналіз мови знаків і символів у медіатекстах;

7. Структурний аналіз, що передбачає розгляд систем, відношень, форм медіакультури та медіатекстів;

8. Сюжетний аналіз або розгляд сюжетів і фабул медіатекстів;

9. Контент-аналіз, що передбачає кількісне дослідження медіатекстів;

10. Аналіз стереотипів, що полягає у з'ясуванні стереотипного зображення людей, подій, ідей тощо у медіатекстах;

11. Аналіз культурного контексту – це інтерпретація культурних чинників, що мали вплив на точку зору автора медіатексту;

12. Аналіз персонажів, що передбачає розгляд характерів, мотивів поведінки і дій персонажів медіатекстів тощо [2, 3, 6].

В основу моделі Л. Мастермана покладено теорію процесу передачі інформації, згідно з якою розповсюдження повідомлення диференціюється за допомогою сформульованих запитань, які розчленовують єдиний акт на складові елементи.

Г. Лассуелл розробив такі питання. Теоретичний опис розглядається у п'яти аспектах:

1) Хто повідомляє? (Аналіз управління).

2) Що повідомляє? (Аналіз змісту).

3) Яким шляхом? (Аналіз способу).

4) Кому? (Аналіз аудиторії).

5) З яким успіхом? (Аналіз ефективності) [1].

Пізніше Г. Лассуелл дав більш розгорнуту версію свого підходу до характеристики комунікації, який набув такого вигляду: Хто? З якими намірами? В якій ситуації? З якими ресурсами? Використовуючи яку стратегію? Впливаючи на яку аудиторію? З яким результатом? [7, 18]

Л. Мастерман зауважив, що центральною концепцією медіаосвіти є репрезентація /переосмислення, а її цілі полягають не тільки у вихованні критичного мислення, але й у формуванні критичної автономії особистості як необхідної передумови розвитку демократії в умовах інформаційного суспільства [1, 15-16].

Програма «Primary Media Education», яка розроблена у Британському Інституті Фільму, і спрямована на розвиток критичного мислення у дітей, базується на ключових питаннях:

1. Хто комунікує і для чого? (медійні інститути).

2. Які існують типи, види і категорії медіа? (типологія медіа).

3. Як медіа проєктуються і здійснюються? (технологія творення медіа).

4. Як розуміти, про що йдеться? (мова медіа).

5. Хто відбирає медіа і яким шляхом? (споживачі мас-медіа).

6. Які сфери представляє медіа? (зміст мас-медіа) [8].

Основними завданнями запровадження методів медіаосвіти у предмети суспільно-гуманітарного циклу вважається:

- навчити аудиторію аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного суспільства;

- розвинути здібності до сприйняття, ідентифікації, інтерпретації, декодування, оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів;

- розширити коло знань соціальних, культурних, політичних і економічних сенсів і підтекстів функціонування медіа в соціумі;
- підготувати до життя в умовах демократичного суспільства;
- удосконалити особисті комунікативні якості;
- прищепити навички самовираження за допомогою медіа, створення різноманітних медіапродуктів/текстів.

Означені завдання реалізують за допомогою типових методів: словесних (розповідь, лекція, бесіда, взаємозбагачувальний діалог, обговорення, аналіз друкованих і аудіовізуальних ЗМІ, дискусія і т. ін.); наочних (перегляд аудіовізуального матеріалу), репродуктивних, дослідницьких, евристичних, проблемних, ігрових (моделювання діяльності творців медіатексту, імпровізація і т. ін.).

Результатом медіаосвіти має бути підвищення рівня медіакомпетенції, яка полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передачі медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві. Ефективність запровадження методів медіаосвіти оцінюють за двома критеріями: здатністю застосовувати критичне мислення у нових ситуаціях; рівнем відповідальності та мотивації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, на сучасному етапі розвитку українського суспільства, нагальною потребою є реформування освіти, що орієнтоване та комплексне формування особистості, розробку та впровадження в освітній процес прийомів і методів, що формують навички критичного мислення, здатність свідомо та самостійно знаходити інформацію, міркувати над нею, ставити запитання, шукати аргументи, знаходити незалежні та самобутні вирішення поставлених завдань. Основними завданнями медіаосвіти є: навчання аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного суспільства; розвивати здібності до сприйняття, ідентифікації, інтер-

претації, декодування, оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів; розширити коло знань щодо соціальних, культурних, політичних і економічних сенсів і підтекстів функціонування медіа в соціумі; підготувати здобувачів освіти до життя в умовах демократичного інформаційного суспільства; удосконалити особисті комунікативні якості здобувачів; отримати навички створення медіапродуктів/текстів.

Впровадження у освітній процес прийомів, методів, що формують навички критичного мислення – загальна потреба дисциплін суспільно-гуманітарного профілю. На вивчення і практичне застосування таких методів і прийомів ми спрямуємо наші подальші наукові пошуки.

Джерел та література

1. Masterman L. A Rational for Media Education / Media Literacy in the Information Age. - New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997.
2. Федоров А. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
3. Федоров А. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия. Инновации в образовании. 2007. № 4. С. 30-47.
4. Пошетун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.
5. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза. – К.: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. – 201 с.
6. Рыжих Н. Использование медиаобразования в воспитании детей. Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. педагогического института. 2011. 232 с.
7. Онкович Г. В. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика // Вища освіта України. - 2007. - № 2
8. Strykowski W. Pedagogika i edukacja medialna w społeczen.
9. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А.В Тягло, Т.С. Воропай. – Харьков, 1999. – 285 с.

10. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 448 с.

11. Шейбе, С. Медіаграмотність. Критичне мислення у мультимедійному світі :

підруч. для вчителя / Сінді Шейбе, Фейз Рогоу ; пер. з англ. С. Дьома ; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. - К. : Центр вільної преси, Академія Української Преси, 2014. - С. 68.

Чаркіна Т.І. Анотація Формування критичного мислення у процесі медіаосвіти.

У статті досліджено основні проблеми формування критичного мислення у процесі медіаосвіти. Основними завданнями медіаосвіти є: навчання аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного суспільства; розвивати здібності до сприйняття, ідентифікації, інтерпретації, декодування, оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів; розширити коло знань щодо соціальних, культурних, політичних і економічних сенсів і підтекстів функціонування медіа в соціумі; підготувати здобувачів освіти до життя в умовах демократичного інформаційного суспільства; удосконалити особисті комунікативні якості здобувачів; отримати навички створення медіапродуктів/текстів.

Розвиток критичного мислення – не кінцева мета медіаосвіти, а її постійний компонент. Критичне мислення формує надважливі якості особистості: вміння мислити самостійно, шукати і аналізувати інформацію, самостійно вирішити проблеми та сформулювати переконливу аргументацію, вміння співіснувати в соціумі, відстоювати власну думку.

Ключові слова. Медіаосвіта, критичне мислення, медіаграмотність, медіакомпетентність, ключові компетентності.

Charkina T. Abstract Formation of critical thinking in the process of media education. The main problems of formation of critical thinking in the process of media education are investigated in the article. The main tasks of media education are: learning to analyze and detect manipulative actions of the media, to navigate in the information flow of modern society; develop the ability to perceive, identify, interpret, decode, evaluate, understand, analyze media texts; to expand the range of knowledge about the social, cultural, political and economic meanings and subtexts of the functioning of the media in society; to prepare students for life in a democratic information society; to improve the personal communicative qualities of applicants; gain skills in creating media products / texts.

The development of critical thinking is not the ultimate goal of media education, but its permanent component. Critical thinking forms the most important qualities of personality: the ability to think independently, search and analyze information, solve problems and formulate convincing arguments, the ability to coexist in society, to defend their own opinion.

Keywords. Media education, critical thinking, media literacy, media competence, key competencies.

*Шарій І. В., студент першого року
навчання ОР магістр факультету історії
та права;*

*Рябовол Л. Т., доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
державно-правових дисциплін та
адміністративного права
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*

РОЛЬОВА ГРА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА: МІСЦЕ І РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Метою базової середньої освіти, як зазначено у Державному стандарті базової середньої освіти, є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу.

У меті безпосередньо громадянської та історичної освітньої галузі, визначеної у тому ж Державному стандарті, умовно можливо виокремити два складники, а саме:

1) розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами;

2) формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції. Очевидно, що правознавство як навчальний предмет, який вивчається у 9-му класі середнього загальноосвітнього закладу, значною мірою сприяє

у забезпеченні чи досягненні другого складника мети громадянської та історичної освітньої галузі [6].

У результаті навчання правознавства в учнів має сформуватися комплекс компетентностей, передусім громадянських і соціальних. Про їх сформованість має свідчити наявність в учнів відповідних умінь.

Громадянські компетентності розкриваються через такі уміння учня, як: моделювати свою поведінку як активного і відповідального члена громадянського суспільства, який знає основи права, добре обізнаний із змістом прав людини та вмів їх захищати у правовий спосіб; формувати та обстоювати свою громадянську позицію щодо локальних та глобальних питань; утримуватися від можливостей зловживати своїми правами; виявляти відповідальність, уникати негативних стереотипів та узагальнень, а також мови ворожнечі в обговоренні суспільних проблем і різних соціальних груп; брати участь у розв'язанні проблем різних спільнот, зважаючи на інтереси їх представників; конструктивно співпрацювати з іншими особами, ініціювати або брати участь у реалізації проектів, громадських заходів; критично оцінювати ідейні платформи та діяльність політичних партій, суспільних рухів, організацій та розуміти їх роль у розвитку демократичного суспільства.

Соціальні компетентності демонструються посередництвом наступних умінь учня: ідентифікувати себе як члена різних спільнот, громадянина України; формулювати та обстоювати в дискусії власні погляди і переконання, конструктивно спілкуватися на різноманітні актуальні теми історії та суспільства; працювати в групі, досягати порозуміння та налагоджувати співпрацю з іншими особами з відмінними ідеями та цінностями, використовуючи власний досвід та досвід інших осіб, зокрема взятий з історії.

Важливо акцентувати, що, поряд з уміньми, в учнів мають сформуватися й відповідні ставлення. Громадянські – усвідомлення себе відповідальним громадянином України, розуміння своїх прав і обов'язків як громадянина України та готовність їх виконувати; самоповага та повага до прав та гідності інших осіб; громадянська поведінка, що ґрунтується на почутті власної гідності та внутрішньої свободи, розвинутій правосвідомості та обстоюванні демократичних цінностей; плекання нетерпимості до корупції в усіх її проявах, розуміння неприпустимості толерування нерівності та недоброчесності; готовність відмовитися від нечесних практик під час розв'язання проблем; визнання цінності іншої особи та повага до її приватності; толерантність і готовність до взаємовигідного розв'язання соціально-політичних суперечностей. Соціальні – усвідомлення цінності людини, її життя, здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки; повага до законів і традицій, досвіду інших народів, релігій та культур; толерантне ставлення до життєвої позиції іншої особи, громадської думки, особливостей соціальної поведінки, способу життя та форм самовираження інших осіб; керування власними емоціями, готовність до пошуку компромісів; волонтерство, підтримка громадських проєктів та ініціатив, спрямованих на розв'язання актуальних суспільних проблем [6].

Відповідно до навчальної програми з основ правознавства для 9 класу закладів загальної середньої освіти, знання основ правознавства формує певну систему цінностей, впливає на правосвідомість учнів

та рівень їхньої правової культури, прищеплює інтерес до права, заохочує до свідомих реалізацій, застосування й додержання правових норм. У згаданій програмі зазначено, що акцентуація уваги на правовідносинах, учасниками яких є неповнолітні особи, дозволяє не лише формувати в учнів конкретні знання й загальноправові уявлення, але й застосовувати набуті правові знання для реалізації й захисту своїх прав, свобод та законних інтересів, регулювання взаємовідносин з іншими людьми, вибору правомірних моделей поведінки в життєвих ситуаціях [3].

На досягнення мети і завдань навчання правознавства, окреслених у Державному стандарті базової середньої освіти та навчальній програмі з основ правознавства для 9 класу, доцільним і необхідним є використання комплексу традиційних та інноваційних методик і технологій, проте, особливу роль відіграють навчальні ігри.

У дидактиці та методиці навчання правознавства виділено п'ять моделей навчальної гри: імітація діяльності; виконання операцій; розігрування ролей; інсценування; психодрама і соціодрама. Перша передбачає імітацію події, діяльності організації, людей (проведення наради, обговорення напрямів роботи, нормативних актів, бесіда), обстановки, умов, в яких відбувається подія (кабінет, зал засідань). Її сценарій, крім сюжету, описує структуру і призначення об'єктів, документів, нормативних актів, що позначають імітовану діяльність, та обставини, за яких відбувається подія. Операційні ігри спрямовані на відпрацювання конкретних операцій, наприклад, проведення бесіди, дискусії. Метод розігрування ролей передбачає розподіл між учасниками гри ролей з «обов'язковим змістом» відповідно до проблемної ситуації, винесеної на обговорення, і виконання ними відповідних функцій, обов'язків. Для реалізації методу інсценування потрібен сценарій з описом конкретної ситуації. Головне завдання цього методу – навчити учнів як учасників гри орієнтуватися в різних обставинах, уміти давати об'єктивну оцінку поведінки, враховувати можливості інших людей, налагоджувати з ними контакти, впливати на їх інтереси, потреби,

діяльність, не застосовуючи формальних атрибутів влади, наказу. Психодрама і соціодрама передбачають вироблення вмінь відчувати ситуацію в колективі, оцінити та змінити стан іншої людини, уміти налагодити необхідний контакт [7, с. 460].

Серед перелічених вище видів дидактичної гри у навчанні правознавства особливу роль відіграють рольові ігри. Прямі вказівки на необхідність їх використання є у згаданій вище навчальній програмі з основ правознавства, в якій зокрема йдеться про такі методи, як: моделювання життєвих ситуацій, участь учнів у дискусіях, рольових іграх тощо.

Рольова гра – це процес створення ігрового світу, в який занурюється гравець, вважає Л. Поліщук, і продовжує, що рольова гра – один з найбільш ефективних засобів організації проблемного навчання, а проблемні ситуації виникають природно при обговоренні того чи іншого питання. Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допомагає учням виробити власне ставлення до неї, досвід шляхом гри, сприяє розвитку уяви та навичок критичного мислення, виховання здатності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим [5, с. 12].

Технології ігрового навчання – ігрова форма цілеспрямованої взаємодії суб'єктів навчання шляхом реалізації певного змісту, сюжету. Ігрова діяльність виконує пізнавальну, мотиваційну, дослідницьку, розвиваючу, виховну, контрольну функції та забезпечує досягнення низки завдань навчання: поглибити і закріпити теоретичні знання; розвивати критичне мислення; формувати інтелектуальні, практичні уміння і навички, вміння висловлювати і обґрунтовувати думки, формувати і висловлювати особисте ставлення до певних подій, явищ; набутти досвід певної діяльності; виробляти здатність знаходити і розглядати альтернативні способи дій, шляхи вирішення проблем [7, с. 459].

Рольова гра, вважають Б. І. Андрушин та А. М. Гуз, допомагає визначити ставлення учня до конкретної життєвої ситуації, а також сприяє у набутті досвіду шляхом позитивної соціальної поведінки. Функціями рольової гри, вважають згадані

вчені, є: розважальна, комунікативна, самореалізаційна, ігротерапевтична, діагностична, коригувальна, соціалізаційна. Організація рольової гри передбачає: задум, добір організаторів гри і створення команди, складання правил, визначення завдань. До переваг рольової гри як технології навчання правознавства вони відносять те, що така гра: дає можливість отримати додаткові знання; сприяє розвитку навичок проведення дискусії, співробітництва; сприяє розвитку навичок проведення дискусії, співробітництва; формується толерантне ставлення до інших думок; дозволяє спрямувати в корисне русло надмірну активність учнів, дає можливість самовиразитися [1, с. 186].

Усталеною є думка, що при вивченні різних розділів правознавства у школі можливо використовувати різноманітні рольові ігри. Так, в ігровій формі доцільно організувати вивчення теми правопорушення неповнолітніх. Можливо також запропонувати учням комплекс ігор «Слідчі дії», під час яких вони зможуть зокрема розіграти ситуації допиту обвинувачуваного, свідка, впізнання предмета чи особи, очної ставки тощо, виконуючи при цьому ролі слідчого, підозрюваного, свідка, адвоката.

Рольові ігри класифікують за різними ознаками, зокрема, залежно від мети, способу проведення, рівня складності тощо. водночас, як справедливо зазначає В. Машіка, між різними видами рольової гри неможливо провести чітку межу, при цьому, кожна гра чогось вчить і виховує певні риси в її учасників. Так чи інакше, ігровий стиль навчання найбільш продуктивний, оскільки дає можливість створювати історичні, політичні, етнографічні й технічні моделі, а рішення ігрових завдань є досягненням мети для гравців та організаторів гри [2, с. 27].

Організація гри починається з підготовчого етапу або, як вже зазначалося, із задуму, який має бути цілісним, наразі передбачається визначення тривалості гри, безпосередньо форми її проведення, розробки правил, які доцільно зафіксувати у письмовому вигляді, зокрема описати ігрову ситуацію, закріпити перелік учасників команд та їх права і обов'язки, чітко виз-

начити правила обліку ігрового часу, правила присудження балів тощо. Важливо, аби всі учасники гри ознайомилися з цими правилами до початку гри [1, с. 278]

Наступний етап – безпосередньо проведення гри. І. О. Отоса вважає, що саме цей етап є найбільш цікавим для учасників, водночас, найбільш складним для організатора. Останній повинен регулювати хід гри, контролювати дотримання правил, бути арбітром у разі виникнення спірних ситуацій [4, с. 69]. Після закінчення рольової гри необхідно провести узагальнення, аналіз та оцінку її результатів.

Значення використання рольових ігор у навчанні правознавства полягає у наступному: дозволяє учням бути не пасивними спостерігачами, а активними учасниками процесу навчання, діяти творчо; активізує пізнавальну діяльність учнів, стимулює їх пізнавальний інтерес; розвиває мислення, дозволяє більш ефективно розвивати вміння та навички як навчальні, так і громадянські та соціальні, Все це загалом підвищує ефективність навчання.

Джерела та література

1. Андрусишин Б. І., Гуз А. М. Методика викладання шкільного курсу «Основи

правознавства»: Підручник. Київ, Вид.: Знання, 2008. 301 с.

2. Машіка В. Рольові ігри на уроках правознавства. *Історія України*. 2002. № 41. С. 27-28.

3. Навчальна програма з основ правознавства для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/...9.../pravoznavstvo-9-8.docx>

4. Отоса І. О. Використання ігрових технологій на уроках правознавства. *Вісник Краматорського Центру професійно-технічної освіти*. 2018. С. 68-72.

5. Поліщук Л. Рольова гра на уроках історії та права. *Історія України*. 2003. № 2. С. 12-13.

6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України; Державний стандарт базової середньої освіти від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.10.2020)

7. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 600 с.

Штефанець М. В., студент першого року навчання ОР магістр факультету історії та права,

Рябовол Л. Т., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА

Метою функціонування системи загальної середньої освіти, відповідно до ч. 2 ст. 3 Закону України «Про повну загальну середню освіту», є забезпечення всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству[1].

Мету базової середньої освіти конкретизовано у відповідному Державному стандарті, згідно з яким, вона полягає у розвитку природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [2].

У Державному стандарті базової середньої освіти визначено ключові компетентності, які мають розвиватися у здобувача цього рівня освіти, а саме:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- 5) інноваційність;
- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя, що передбачає здатність визначати і оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку компетентностей, застосовувати різні способи розвитку компетентностей, знаходити можливості для навчання і саморозвитку;
- 9) громадянські та соціальні компетентності;
- 10) культурна компетентність;
- 11) підприємливість і фінансова грамотність.

Очевидно, що шкільні курси правознавства особливу роль відіграють для формування громадянських та соціальних компетентностей, тому охарактеризуємо ці компетентності більш детально. Так, вони пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Зокрема, це передбачає:

- спроможність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті, зокрема закла-

ду освіти і класу, спираючись на розуміння загальнолюдських і суспільних цінностей, соціальних, правових, економічних і політичних принципів, ідей сталого розвитку суспільства, співіснування людей та спільнот у глобальному світі, критичне осмислення основних подій національної, європейської та світової історії, усвідомлення їх впливу на світогляд громадянина та його самоідентифікацію;

- виявлення поваги до інших, толерантність, уміння конструктивно співпрацювати, співпереживати, долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях, зокрема пов'язаних з різними проявами дискримінації; дбайливе ставлення до особистого, соціального здоров'я, усвідомлення особистих відчуттів і почуттів, здатність дослухатися до внутрішніх потреб; дотримання здорового способу життя; розуміння правил поведінки та спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах та ґрунтуються на спільних моральних цінностях; спроможність діяти в умовах невизначеності та багатовимірності [2].

У контексті нашого дослідження акцентуємо увагу на те, що наскрізними в усіх ключових компетентностях, серед інших, є такі вміння:

- критично і системно мислити, визначати характерні ознаки явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, аналізувати й оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти та інтерпретувати факти, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації;

- логічно обґрунтовувати позицію на рівні, що передбачає здатність висловлювати послідовні, несуперечливі, обґрунтовані міркування у вигляді суджень і висновків, що є виявом власного ставлення до подій, явищ і процесів;

- діяти творчо, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей, добросовісне використання чужих ідей та їх доопрацювання, застосування власних знань для створення нових об'єктів, ідей, уміння випробовувати нові ідеї;

- виявляти ініціативу, що передбачає активний пошук і пропонування рішень для розв'язання проблем, активну участь у різних видах діяльності, їх ініціювання, прагнення до лідерства, уміння брати на себе відповідальність;

- оцінювати ризики, що передбачає вміння розрізняти прийнятні і неприйнятні ризики, зважаючи на істотні чинники;

- приймати рішення, що передбачає здатність обирати способи розв'язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення, досягнення поставлених цілей з прогнозуванням та урахуванням можливих ризиків та наслідків;

- розв'язувати проблеми, що передбачає вміння аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх перевіряти та обґрунтовувати, здобувати потрібні дані з надійних джерел, презентувати та аргументувати рішення [2].

До обов'язкових результатів навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі віднесено й те, що учень/учениця має дотримуватися демократичних принципів, конструктивно взаємодіяти з іншими особами, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством, долучатися до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем, усвідомлювати необхідність утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Очевидно, що виконання викладених вище вимог в частині розвитку в учнів/учениць ключових компетентностей, передусім громадянських і соціальних, та відповідних умінь, вимагає реалізації у процесі навчання компетентнісного та діяльнісного підходів. У свою чергу, це передбачає активізацію пізнавальної діяльності, що можливо лише за умови застосування відповідних методик і технологій навчання. Важливу роль серед таких відіграють проблемні, які дозволяють вчителю організувати не тільки засвоєння учнями/ученицями правових знань, але й розвиток у них умінь і навичок, окреслених Державним стандартом базової середньої освіти.

Проблемне навчання фахівці розглядають як одну з технологій розвивальної освіти, спрямовану на активне одержання знань, формування прийомів дослідницької діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значущих рис особистості. Таке навчання має на меті допомогти учням самостійно засвоїти зміст навчального матеріалу і водночас навчити їх застосовувати наукові методи пізнання у процесі пізнання навчального. Так, М. Швардак сутність технології проблемного навчання вбачає у тому, що учні/учениці мають пройти всі етапи наукової творчості як процесу відкриття знань – від постановки проблеми, через пошук рішення та його оформлення до презентації результату. При цьому, на відміну від науковця, учень/учениця розв'язує навчальну, а не наукову, проблему і відкриває суб'єктивно нове знання, тобто нове лише для себе, і використовує для його вираження прості висловлювання [3, с.125].

Слід зазначити, що проблемне навчання розглядають як універсальну технологію, яку можна ефективно застосовувати на різних рівнях освіти та на всіх етапах навчання для досягнення як безпосередньо дидактичних, так і виховних та розвивальних цілей, як для засвоєння теоретичних знань, так і для формування практичних умінь і навичок, цінностей, ставлень, компетентностей різного рівня.

Тематика проблемного навчання викликає науковий інтерес представників педагогічної та психологічної наук, дидактики й окремих методик. У психолого-педагогічних працях обґрунтовано, що проблема, у тому числі навчальна, виникає там, де особистість стикається з інтелектуальним утрудненням в процесі розв'язання реальних ситуацій, тоді, коли виникає складне теоретичне чи практичне питання, яке потребує розв'язання, вивчення, дослідження, при цьому, на основі наявних знань і досвіду, з використанням вже відомих способів людина не може цього зробити, або коли виникає протиріччя між відомим і новим знанням [4, с. 25].

Отже, в основі проблемного навчання – проблемна ситуація, яка відіграє роль рушійної сили. Наразі діяльність учнів/уче-

ниць стимулюється завдяки постановці проблемного запитання, необхідного і достатнього рівня складності, відповідь на яке вимагає проведення певного дослідження. Саме тому, у наших попередніх працях ми назвали проблемне навчання проблемно-пошуковим. Під ним розуміємо систематичне залучення учнів у процес вирішення творчих завдань, що стимулює пізнавальний інтерес, підсилює мотивацію, сприяє формуванню навичок самостійного творчого мислення, переконань тощо. Реалізація такого навчання вимагає врахування різних факторів, а саме: мета навчання; його зміст, тобто можливості створення проблемних ситуацій, виходячи із специфіки навчального матеріалу; творчі, пізнавальні здібності, інтереси і потреби учнів; їх вміння здійснювати пошукову діяльність.

Одним із способів реалізації проблемного навчання є проблемний виклад, що має таку структуру: постановка проблеми; хід та логіка рішення; сам процес вирішення, можливі й реальні ускладнення і протиріччя; рішення і доведення його правильності; розкриття значення рішення для подальшого розвитку думки або сфери діяльності. Вирішення проблемних завдань на реалізацію дослідницького методу вимагає проходження всіх або більшості етапів дослідження, а саме: 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. Роль вчителя наразі полягає у методичному супроводі, спрямуванні самостійної роботи учнів у разі відхилення від тематики дослідження, у перевірці результатів роботи та організації їх обговорення [5, с. 453].

Можливо виокремити такі методичні прийоми створення проблемних ситуацій: учитель підводить учнів до протиріччя і пропонує самостійно знайти його вирішення; викладає різні або, навіть, протилежні позиції щодо того ж питання; спонукає учнів робити порівняння, узагальнення, висновки, зіставляти факти; ставить конкретні

запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку, розмірковування); пропонує проблемні завдання, наприклад, з недостатніми чи надлишковими вихідними даними, невизначеністю в постановці питання, суперечливими даними, свідомо зробленими помилками тощо.

Н. Жидкова вказала на такі ефективні методи проблемного навчання правознавства, як: кейс-метод, метод дилем, метод інциденту, метод проєктів. Всі воно дозволяють розвивати в учнів уміння аналізувати ситуації, визначати основний другорядні факти, аргументи, розкривати зміст протиріччя, встановлювати альтернативні способи дій, причинно-наслідкові зв'язки, проводити дослідження, використовувати набуті знання для вирішення практичних завдань[6, с.71].

Слід зазначити, що перелічені вище та інші методи і технології проблемного навчання можливо використовувати на різних етапах навчання правознавства та на різних етапах уроку. Загалом, проблемне навчання передбачає активну інтелектуальну діяльність учнів шляхом організації проблемного вивчення змісту шкільної правової освіти, впровадження сукупності проблемних запитань, задач і завдань, оволодіння їх прийомами пізнавальної, творчої діяльності. Наразі ключове завдання вчителя полягає не стільки в тому, щоб забезпечити сприйняття учнями готових знань, скільки в тому, щоб навчити школярів учитися, сформувати у них позитивну

мотивацію учіння, стимулювати їх пізнавальні інтереси, здатність до свідомого й самостійного засвоєння знань і формування вмінь.

Джерела та література

1. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/conv#n6> (дата звернення: 13.10.2020)
2. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Державний стандарт базової середньої освіти від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.10.2020)
3. Швардак М. В. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 1 (11). С. 124-127.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
5. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 600 с.
6. Жидкова Н. Проблемна правова ситуація як компонент проблемного навчання. *Молодь і ринок*. 2016. № 8. С. 65-72.

*Цурканенко С. С., студент 2 року
навчання, здобувач ступеню «магістра»
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С.Сковороди
Науковий керівник – Яковенко Г. Г.,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди*

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ВЕСТФАЛЬСЬКА СИСТЕМА МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СУЧАСНІСТЬ»

Постановка проблеми. В рамках дослідження теорії міжнародних відносин науковці поділяють думку про те, що сучасний міжнародний порядок і сучасна система міжнародних відносин беруть свій початок з 1648-го року. Становлення нового міжнародного порядку у міжнародних відносинах стало наслідком Тридцятилітньої війни, в ході якої було зруйновано основні підвалини попереднього порядку. Саме тоді Вестфальський мирний договір поклав кінець затяжній та виснажливій війні в Західній Європі і санкціонував ще більшу дезінтеграцію Священної Римської імперії на самостійні державні утворення.

Актуальність висвітлення особливостей Вестфальської системи полягає в тому, що справжнє історичне значення та політичний вплив Вестфальського миру проявляються згодом, сформувавши принципи, які і на сьогодні є основою міжнародних відносин. Кожен із елементів системи набув цілковито завершеного і нового значення, як тільки провідні європейські держави дійшли до якісно нового розуміння норм мирного договору. Також саме Вестфальська система вперше ввела поняття національного суверенітету. Такі країни як Швеція, Португалія, Чехія, Данія, та Нідерланди остаточно сформували свою національну свідомість, і саме це стало початком формування світу національних держав, який і склав Вестфальський світовий порядок (або Вестфальську систему)

міжнародних відносин, основні елементи якого діють і в наші дні.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням Вестфальської системи міжнародних відносин, свої роботи присвятили такі зарубіжні вчені як, Х. Булл, Дж. Айкенберрі, Е.М. Слоутер, Дж.Розенау, К. Ясперс, К.Веджвуд та інші. Серед вітчизняних та російських науковців можна відмітити Т.В. Зонову, С.В. Кортуюнова, А.Д. Богатурова, Е.Я. Баталова та інших.

Метою дослідження є особливості Вестфальської системи міжнародних відносин та її вплив на сучасність. Оскільки міжнародні відносини досить динамічно розвиваються, а тому у світі виникає чимало дипломатичних, а почасти і військових конфліктів, виникає питання «Як виходити з тієї чи іншої ситуації, і при цьому не зашкодити обом сторонам конфлікту?». Тому є доречним звернутися до історичної спадщини, а саме до Вестфальської системи, бо саме вона по суті започаткувала саме поняття міжнародних відносин.

Виклад основного матеріалу. Вивчення теми «Тридцятилітня війна» має на меті сформувати в учнів уявлення про події та наслідки Тридцятилітньої війни в Європі; продовжити роботу з історичними текстами, підручником, формування навичок з виявлення причинно-наслідкових зв'язків, уміння давати коротку характеристику діяльності історичного діяча.

Сьогодні існують різні точки зору на виникнення Вестфальської системи міжна-

родних відносин та її подальшу еволюцію. В той час як одні продовжують вважати Вестфальські принципи еталоном відносин між державами, інші стверджують, що глобалізація призвела до розмивання суверенітету державних утворень і разом з цим – до кризи міжнародних відносин на Вестфальських принципах, на зміну яким повинні прийти якісь інші. У зв'язку з цим в англomовній літературі з'явився навіть спеціальний складно влаштований термін *Westfailur*, за змістом означає провал Вестфальських угод [7; с. 350]. Доцільним буде розповісти про умови створення та утвердження Вестфальської системи, оскільки щоб зрозуміти важливу роль у її утвердженні, потрібно знати, що передувало її прийняттю, і які наслідки це мало для Європи та й решти світу.

До середини XVII ст., а точніше до моменту підписання Вестфальського договору державного суверенітету як такого в практичній міжнародній політиці не існувало. До появи національних держав уся влада належала одній особі – суверену (монарху), який визнавався джерелом необмеженої влади і мав право вільно користуватись власною територією. Не інтереси нації, а інтереси правлячих сімей були основою вирішення територіальних питань. Управління державними справами здійснювалось без врахування думки населення. З одного боку, уряди держав не визнавали

ніяких прав на національне самовизначення, а з іншого, – самі народи не утверджували їх. У тогочасному суспільному житті не розроблялись теорії самозахисту ні з боку церкви, ні дворянства, ні нації.

Потрібно вказати, що період XVI – першої половини XVII ст. був пов'язаний із складними внутрішніми економічними, релігійними та іншими трансформаційними процесами у європейських країнах, що вплинули на територіальний поділ Європи. У середні віки впродовж довгих сторіч Європа була розділена на безліч королівств, герцогств та інших дрібних держав. Велика їх частина номінально входила до складу Священної Римської імперії. У релігійному відношенні Європа була католицькою на чолі з Папою Римським. Важливо, що Глава Римо-Католицької Церкви претендував на роль не тільки духовного, але і політичного керівника усієї Європи. Посилювалися релігійні суперечки за вплив церкви. Переламним історичним моментом стало протестантсько-католицьке протистояння у внутрішньодержавному житті країн Європи, яке, по суті, зруйнувало сформовану католицькою церквою загальну нормативно-ціннісну систему. Священною Римською імперією з міжконфесійних мотивів була розпочата Тридцятилітня війна (1618-1648) [2; с. 53].

Перебіг подій Тридцятилітньої війни

Тридцятилітня війна			
Період	Назва періоду	Роки	Основні події
1	Чеський	1618-1624	У Чехії обраний новий уряд, імператора Фердинанда II позбавлено права контролю над ним. Розгром чеського війська поблизу Білої гори. Перемога Габсбургів та їхніх союзників
2	Датський	1625-1629	Успішний наступ на Габсбургів здійснив датський король Крістіан IV. Фердинанд II створює власну армію, яку очолив Альбрехт Валленштейн, що проявив себе як видатний полководець. Данія була вимушена укласти мир і зобов'язалася не втручатися у справи Німеччини. Відставка Валленштейна
3	Шведський	1630-1635	Швеція прагне перетворити Балтійське море на своє «внутрішнє озеро» і здійснює успішні бойові дії у Німеччині. Валленштейн знову очолює армію католиків. Обстановка знову змінюється на користь Габсбургів
4	Франко-шведський	1635-1648	Швеція у союзі із Францією веде бойові дії в Німеччині; водночас Франція і Голландія воюють з Іспанією. Обидві сторони виснажені. Виникає загроза поразки Габсбургів. Франція розпочинає мирні переговори

Вивчення теми «Вестфальський мир» передбачає роботу з картою. Учителю пропонує учням за допомогою карти історичного атласа «Тридцятилітня війна 1618-1648 рр.» відповісти на запитання й записати умови Вестфальського миру в зошит. Робота може проводитися методом «Чиста дошка».

1. Назвіть міста, де відбулося підписання Вестфальського миру.

2. Назвіть держави, які здобули незалежність.

3. Назвіть території, які відійшли Швеції.

4. Назвіть території, які відійшли Франції.

5. Назвіть території, які відійшли Голландії.

6. Назвіть території, які відійшли Бранденбургу.

7. Назвіть території, які відійшли Баварії.

Війна серйозно змінила розстановку сил в Європі та світі. Вона не призвела до краху Габсбургів, але гегемонія перейшла до Франції. Занепад Іспанії став очевидним. Швеція досягла мети перетворення Балтики в «шведське озеро» і вступила в півстолітній період великодержав'я, що продовжився до кінця Північної війни. Понад 300 дрібних німецьких держав отримали фактичний суверенітет при номінальному підпорядкуванні владі імператора. Прихильники найбільших течій християнства на території Священної Римської імперії – католицизму, лютеранства і кальвінізму – здобули рівні права. [6; с. 106].

4 грудня 1644 розпочалася процесія, яка ознаменувала початок мирних переговорів, які зайняли більше трьох років. Роботу конгресу ускладнювало те, що всі європейські проблеми підлягали обговоренню, кожен учасник при цьому пильно стежив за змінами військової ситуації на різних фронтах, що впливали на переговори і на подальше прийняття важких рішень. Що ж стосується основного змісту договору про Вестфальський мир, то він складався з двох текстів латинською мовою, підписаних 24 жовтня 1648 року в Мюнстері і Оснабрюці. [1; с.93].

Крім перерозподілу територій між учасниками конгресу, що склав значний

список, Вестфальський мир визначив новий характер відносин між імператором Священної Римської імперії та її суб'єктами – імперськими станами, встановивши конституційні рамки, які діяли в імперії до припинення її існування в 1806 році.

Найважливішим підсумком Вестфальського миру стало формування системи міжнародних відносин в результаті усвідомлення правителями європейських держав необхідності упорядкувати правила гри між собою на європейській та світовій сцені в цілому.

Вестфальський мир справив величезний вплив на розвиток міжнародного права, визначивши нову систему його принципів. Вестфальський договір вважається переломним моментом у становленні міжнародного права і базовим документом на основі якого отримав свій розвиток інститут міжнародно-правових гарантій. На його основі була вперше сформована декларативна теорія міжнародно-правового визнання держав, згідно з якою досить самого факту проголошення нової держави для виникнення у ній міжнародної правосуб'єктності. Виходячи з цього принципу, були визнані Швейцарія і Нідерланди, які отримали незалежність. Було проголошено рівноправність європейських держав не залежно від державного устрою і віри. Країни з республіканською формою правління стали розглядатися як рівні з іншими державами на відміну від існуючого раніше ставлення до них як до другосортних державних утворень. В рамках Вестфальського трактату вперше було сформовано поняття суверенітету держави як «права на територію і верховенство». Визнання принципу «суверенності національних держав» закріпило за державами роль основних суб'єктів міжнародного права.

У Вестфальських угодах беруть свій початок ідеї загальноєвропейської безпеки і співробітництва європейських держав з метою підтримання миру в Європі і на всій планеті.

Очевидно, що Вестфальська система закріпила сформоване під час війни співвідношення сил, і, закріпила кордони національних держав. Разом із державою-нацією і правовим закріпленням національно-державного суверенітету у міжнародних від-

носінах також формується система політичної рівноваги (балансу сил). Система міжнародних відносин XVII ст. характеризувалась пошуком і підтримкою рівноваги у міждержавних взаєминах. Посилення позицій окремої держави сприймалось як загроза. Одна держава вбачала в іншій як потенційного ворога, так і потенційного союзника. Превентивна дипломатія стала головною формою зовнішньополітичної діяльності.

Основний зміст системи політичної рівноваги полягав у пошуках компромісу між принципом суверенітету і принципом загального інтересу. Під час свого функціонування ця система змушувала кожного з акторів обмежувати свої експансіоністські устремління, щоб не опинитись в ситуації, коли подібне обмеження буде нав'язане і йому.

Одним із головних засобів підтримки рівноваги є певний вид коаліції. Вона спрямована на залякування держави, яка потенційно у тій чи іншій формі порушує рівновагу. Простіше кажучи, зміст теорії балансу сил зводиться до того, що порушення рівноваги спричиняє нестабільність та війни. Натомість встановлення стабільності можливе лише за умови створення коаліцій як протидії сильнішій з конфронтуючих сторін [5; с.25].

З підписанням Вестфальського миру у міжнародних нормах закріпились такі важливі принципи, як віротерпимість і толерантність, що зрівняли протестантів і католиків у правах, і за допомогою яких релігійні протистояння набули цивілізованого характеру. У міжнародних відносинах ці принципи передбачали, що, зберігаючи свою автономію і незалежність, суб'єкти міжнародних відносин не повинні обмежувати свободу один одного, а визнавати самобутність та самоцінність неподібних собі, поважати їхнє право вибору, право бути іншими, протилежними у своїх інтересах та віруваннях [4; с.41-43].

1. Назвіть держави, які не брали активної участі у бойових діях.

2. Поясніть, чому Франція, що боролася усередині власної держави проти протестантів, виступила у Тридцятилітній війні проти католицької монархії Габсбургів.

3. Поясніть, чому Англія не брала активної участі у війні, але підтримувала Євангелістську лігу.

Принципи толерантності та віротерпимості і сьогодні є дієвими інструментами вирішення конфліктів як на внутрішньодержавному рівні, так і в сфері міжнародних відносин. Іншого змісту набула проблема мирного вирішення міждержавних суперечок, яка переважно реалізовувалася в ході дипломатичних переговорів.

Інститут посередництва і дипломатії був закріплений Вестфальським миром і в межах зазначеного періоду виступав однією з багатьох можливостей зовнішньополітичного впливу на процес розв'язання міжнародного конфлікту. Посередництво стало передумовою того, що будь-яка інституція в Європі могла створити реальну політичну ситуацію для прийняття необхідного рішення. Під час Вестфальського конгресу воно внесло вагомі зміни у практику організації переговорного процесу, ставши ефективним комунікативним засобом для міжстороннього спілкування. Крім інституту посередництва, Вестфальський мир заклав основи механізму відповідальності за порушення міжнародного правопорядку.

Головною його формою є реституція – відновлення становища певної держави у тому вигляді, в якому вона існувала до моменту здійснення дії, що завдала шкоди. Реституція побудована на принципі приватної власності, в умовах якої права громадян ворогуючої держави не можуть бути змінені війною.

Отже, у Вестфальському мирному договорі закладені такі елементи реституції, як принцип територіальності та непопущеності приватної власності, що підсилювали суверенітет. Вестфальський мир закріпив і доволі важливий спектр економічних взаємозв'язків між державами. Головний зміст економічних зв'язків зазначеного періоду полягав у захисті національного ринку системою митних зборів і заборонних заходів [3; с.58].

Починаючи з XVIII ст., сприйняття Вестфальського миру змінюється. Він стає вже частиною загального правопорядку й світового порядку в Європі. Регулятивні функції Вестфальських договорів дещо у

зміненій формі були продовжені у напрямку розвитку європейської правової системи аж до початку XIX ст.

Аналізуючи тему цього дослідження, можна дійти багатьох висновків. Найголовніший – Вестфальська система міжнародних відносин була справжнім проривом, і саме вона створила підвалини того, що ми зараз називаємо міжнародними відносинами. І хоча офіційно більшість вчених вважають, що Вестфальська система припинила своє існування після Наполеонівських війн, чимало її особливостей і досі присутні у сучасній системі міжнародних відносин. Ідеї загальноєвропейської безпеки зараз відображаються у Північно-Атлантичному альянсі НАТО, який забезпечує мир та порядок у тому числі й у Європі. Посередництво і дипломатія, наразі вважаються єдиним прийнятним способом вирішувати міжнародні та локальні конфлікти. А принцип толерантності та віротерпимості наразі є домінуючим практично у всіх країнах Європи.

Разом з тим, поняття реституції зараз майже не вживається у офіційних джерелах та заявах світових лідерів. Після 1991 р. після остаточного розпаду СРСР та соціалістичного блоку, кордони держав практично не змінювалися.

Джерела та література

1. Arndt J. Der Dreißigjährige Krieg 1618–1648. Stuttgart : Reclam, 2009. – 256 S.
2. Алексеев В. М. Тридцатилетняя война. Л. : Учпедгиз, 1961. – 226 с.
3. Дебидур А. Дипломатическая история Европы. Священный Союз от Берлинского до Венского конгресса / А. Дебидур. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 508 с.
4. Дмитрієв А.І., Мацео А.С., Муравйов В.І. Міжнародне публічне право: Практикум / Відп. ред. Ю.С. Шемшученко, Л.В. Губерський. – К.: Юрінком Інтер, 2001. – 76 с.
5. Мальський М., Мацяк М. Теорія міжнародних відносин: етапи становлення // Суспільно-гуманістичні студії. – 1998. – №1. – С. 25–26.
6. Семченков Я. С. Тридцатилетняя война 1618–1648 гг. М.: Рейтар, 2009. Фельдман Д., Барабанов О. Если Вестфаль и болен, то этот больной скорее жив, чем мертв... // Международные процессы. 2007. Т. 5. № 3. С. 104–113.
7. Strange S. The Westfailure System // Review of International Studies. 1999. №. 25(3). Pp. 345–354.

*Яковенко Г. Г., кандидат історичних наук,
доцент, доцент кафедри всесвітньої
історії Харківського національного
педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖ ПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ (ПРИ ВИВЧЕННІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ КУРСІВ)

Постановка проблеми. Формування ключових компетентностей таких як уміння вчитися впродовж життя, а також соціальної та громадянської компетентностей відбувається на основі засвоєння міжпредметних зв'язків.

Мета дослідження – розглянути міжпредметні зв'язки в контексті вивчення суспільствознавчих курсів, визначити роль міжпредметних зв'язків у формуванні понять.

Виклад основного матеріалу. Науково-теоретичний зміст суспільствознавчих курсів розкривається за допомогою міжпредметних зв'язків, які є складними та різноманітними. Їх можна розглядати у трьох аспектах: за змістом світоглядних ідей, понять, явищ і подій; за прийомами навчальної роботи, вмінням і навичкам; за рівнем морального, національного, трудового виховання, а також за поняттями та ідеями: матерія, матеріальність світу, рух як спосіб існування матерії, простір і час, свідомість, співвідношення біологічного та соціального у свідомості, пізнання як відображення дійсності, загальний зв'язок явищ, їх причинно-наслідкова обумовленість, поняття закону в філософії, закони матеріалістичної діалектики та основні філософські абстракції. Названі поняття та ідеї мають розгалужені міжпредметні зв'язки з природничо-математичними предметами, а також з історією, економічною географією, літературою, позакласною та позашкільною інформацією.

Найбільш тісні та розгалужені зв'язки і взаємозв'язки суспільствознавчі дисципліни мають з історичними курсами. Конкретно-історичний матеріал, оцінки

подій і явищ, системи взаємопов'язаних економічних, морально-правових понять і висновків, що розкривають історичний процес, складають основу для розуміння учнями світоглядних ідей. Процес пізнання історичних явищ розкриває сутність відповідних їм понять. На уроках суспільствознавчих дисциплін ці поняття поглиблюються та залучаються до більш широкої світоглядної системи ідей. Труднощі у реалізації міжпредметних зв'язків курсів полягають у складності оптимального вибору дидактичних засобів і методичних прийомів, які б достатньо швидко актуалізували потрібний факт чи ідею, вивчені у курсі історії та сприяли введенню її в систему уроків як елемента конкретизації або узагальнення навчального матеріалу даного уроку. Наступна трудність полягає у спробах широких і детальних екскурсів в історичні знання, на які витрачається значна частина уроку, в результаті чого новий матеріал подається схематично і неповно.

Горизонтальний зріз реалізації міжпредметних зв'язків в темі уроку відбувається при формулюванні визначень понять, а вертикальний полягає у подальшому поглибленні даного поняття шляхом використання міжпредметних і внутрішньокурсових зв'язків. Щодо вивчення понять та положень високого ступеню узагальнення, то в них у стислому вигляді містяться загальні світоглядні ідеї курсу, які потім по вертикалі проходять через інші теми. Зміст кожної з наступних тем базується на поняттях і ідеях першої теми, в той же час має свій категоріальний апарат, замкнений або на даній темі, або, в свою чергу, має внутрішньопредметні зв'язки, виходить в

наступні теми курсу. Кожне з таких понять має міжпредметні зв'язки. Місце реалізації міжпредметних зв'язків в системі поступового розкриття ознак даного світоглядного поняття визначається його горизонтальним, поурочним розміщенням і вертикальним положенням в курсі, що орієнтує на поступове поглиблення і розширення ознак поняття, на його розвиток. Одне й те ж світоглядне поняття під час поступового вивчення постає перед учнями більшим за обсягом, глибшим, змістовнішим. Міжпредметні зв'язки виявляються головним чином шляхом постановки учням логічно обґрунтованої системи запитань. Система запитань, відповідних структурі вивченого матеріалу ставиться саме там, де за логікою розкриття ознак даного поняття вимагається залучення конкретних або узагальнених даних з інших предметів.

Засобом досить швидкого встановлення міжпредметних зв'язків є наочність. Для засвоєння вже відомого учням наочного посібника важливо так сформулювати запитання або завдання, щоб старшокласники спрямували свою думку не на конкретний аналіз його змісту, а на узагальнюючий світоглядний висновок. Наприклад, у таблицях загальні дані конкретизуються та доповнюються відповідним профілю предмету навчальним матеріалом. Необхідність вирішення цих проблем спонукає учнів встановлювати міжпредметні зв'язки, допомагає розумінню загального характеру законів і категорій діалектичного матеріалізму, слугує основою для розуміння єдності матеріального світу. Синтезування розрізнених наявних знань з навчальних предметів повинно здійснюватися самими учнями при цілеспрямованому керівництві цим процесом з боку вчителя. Узагальнення має більш глибокий характер за умови самостійного встановлення учнями під керівництвом вчителя проблемних ситуацій, при підготовці відповідей на запитання семінарських занять. У цьому випадку використовують наочні посібники, кінофрагменти, запитання (система проблемних запитань), текстові та цифрові таблиці. При цьому учитель повідомляє нові знання, організує процес їх узагальнення і подає наукове формулювання поняття.

Діяльність учнів по встановленню міжпредметних зв'язків з метою підтвердження істинності приведеного положення може мати частково-пошуковий характер за умови, якщо до цього учнів стимулює формулювання завдань.

Знання учнями законів біології допомагає усвідомити природничо-наукові основи взаємозв'язків людського суспільства з природою. Міжпредметні зв'язки з загальною біологією базуються насамперед на знаннях природничо-біологічної сутності взаємодії організму і середовища. Суттєві екологічні поняття повинні залучатися для розкриття соціально-економічних, правових, морально-етичних та екологічних проблем. Відповідно міжпредметні зв'язки дозволяють реалізувати різні види виховання: екологічне, морально-етичне, естетичне. Філософсько-світоглядні узагальнення містяться в навчальному матеріалі природничо-математичних і гуманітарних предметів, а в суспільствознавчих курсах вони є основним змістом. Учитель сам має можливість підводити учнів до таких узагальнень на основі програмного матеріалу. Для ефективної реалізації міжпредметних зв'язків необхідно враховувати три рівні узагальнення: конкретно-науковий, загальнонауковий та філософсько-світоглядний. У кожному наступному рівні посилюється виховне та розвивальне значення змісту освіти, а також світоглядне значення навчального матеріалу. На кожному уроці вчителю потрібно підводити учнів на основі головних конкретно-наукових ідей навчальних предметів до широких загальнонаукових і світоглядних висновків. Внутрішня єдність курсу забезпечується постійною увагою вчителя до практичного застосування учнями основних положень діалектичного методу пізнання при вивченні суспільних явищ і процесів, що розглядаються на уроках суспільствознавчих дисциплін. Другий рівень внутрішньопредметних зв'язків встановлюється при вивченні понять підсистемного змісту. Завдання цього рівня зв'язку полягає в тому, щоб учні, визначивши системоутворююче поняття і всю систему в цілому, усвідомили її внутрішню єдність, взаємозв'язок і взаємозалежність кожного елементу. Третій рівень

внутрішньокурсів зв'язків виявляється при застосуванні прийому порівняння та протиставлення з метою визначення спільного та особливого у фактах і явищах дійсності в поняттях, що мають однакове термінологічне позначення (феодалізм – капіталізм). У цьому випадку використовуються такі методичні прийоми – бесіда, спеціальні завдання, що орієнтують учнів на активні інтелектуальні операції пошуку, пригадування, порівняння, виділення спільного та відмінного, виявлення сутності нового поняття.

Велике значення має організація самостійної роботи учнів по залученню, систематизації та узагальненню одержаних знань, їх застосування для одержання нових. На уроках суспільствознавчих курсів підвищується питома вага проблемно-пізнавальних завдань аналітичного та пошукового характеру, а також практика проведення міжпредметних уроків семінарського типу, які потребують залучення знань з інших шкільних предметів.

Це зумовлює особливу роль учителя у формуванні теоретичних знань, що включають факти, наукові поняття, ідеї, теоретичні положення, принципи, концепції, теорії, ідеї, цінності, закони, представлені в певній системі. Поняття є формою мислення, результатом узагальнення, проведеного за сукупністю ознак, властивих цьому класу предметів (В. А. Канке). Поняття – одна з логічних форм мислення в протилежність судженню і висновку, які складаються з понять. Судження – думка, що не лише співвідноситься з деякою ситуацією, але і є твердженням або запереченням наявності цієї ситуації насправді. Судження є зв'язок понять. Висновок є виведення нового знання. Висновок припускає доказ, в процесі якого правомірність появи нової думки обґрунтовується за допомогою інших думок. Судження, висновок, доказ як три форми раціонального пізнання в їх єдності утворюють деяку цілісність, що бере участь в розвитку теоретичного мислення і сприяючи формуванню теоретичних знань про людину і суспільство. Суспільствознавчі дисципліни містять відомості декількох наук, насичених науковими поняттями. Вони є узагальненим

знанням, що відображають істотні властивості предметів або явищ в мисленні учня. Процес формування понять – психологічне явище. Цей процес, як відзначав Л. С. Виготський, вимагає розвитку довільного мислення, логічної пам'яті, абстракції, порівняння і та виявлення відмінностей. Ці складні психічні процеси не можуть бути просто пам'яттю, просто вивчені і засвоєні, підкреслював Л. С. Виготський. Наукові поняття можуть виникнути тільки на базі нижчих і елементарних типів узагальнень. Усі поняття можуть бути класифіковані за основними змістовними лініями. Відмінна риса усіх понять – їх складність, бо більшість з них – абстракції високого порядку. Усі поняття курсу можна класифікувати як історичні (поліс, рицарство тощо), філософські (свобода, цінності, пізнання), соціологічні (соціальна структура, соціальні ролі, соціальний склад, нації тощо), політологічні (політика, влада, політична система тощо), економічні (економіка, ринок, конкуренція), культурологічні (культура, етичні норми, контркультура, етика тощо). Кожне з цих понять характеризується об'ємом і змістом, включає істотні і несуттєві ознаки, має складну структуру і може бути усвідомлене у взаємозв'язку з іншими поняттями.

Існує декілька підходів до класифікації понять. Їх можна умовно згрупувати за декількома критеріями: за ступенем узагальнення (приватні, загальні і узагальнюючі); за єдністю змісту (з урахуванням міжпредметних і внутрішньокурсів зв'язків); за ступенем їх популярності (відомі і невідомі учням). Загальні й узагальнюючі поняття формуються на основі поступового поглиблення змісту понять в системі уроків (вертикальний зріз), приватні, одиничні – на одному уроці (горизонтальний зріз). Поняття курсу можна розділити також на центральні (наприклад, людина, суспільство, цивілізація, культура), основні (наприклад, економічні системи, соціальний статус, правова держава, духовні цінності) і опорні (наприклад, міфи старовини, класичне рабство, селянська община, власність, державний апарат, виборче право), які наповнюються і збагачуються при вивченні основних понять. Поняття висо-

кого ступеню узагальнення мають складну структуру, в яку входять менш загальні поняття. Утворюється певна ієрархія понять, система абстракцій (наприклад, політична система суспільства), що вимагає теоретичних узагальнень, виділення істотних ознак, виведення визначення понять, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей. Логічні шляхи формування понять – індуктивний і дедуктивний. Останній найбільш застосовний при формуванні знань випускників.

Велику роль в засвоєнні понять грають факти, що сприяють засвоєнню й осмисленню теоретичного матеріалу. Факт – це знання, достовірність якого доведена. Через узагальнення і систематизацію фактів, конкретних уявлень, понять відбувається пізнання соціальної дійсності. Тому дуже важливі відбір, групування фактів, їх інтерпретація, тобто пояснення, осмислення прихованого у фактах теоретичного змісту, підведення під поняття. Факти діляться на головні (істотні) і неголовні (несуттєві). Виділяються три види соціальних фактів: дії, вчинки людей, окремих індивідів або великих соціальних груп; продукти людської діяльності (матеріальні і духовні); словесні (вербальні) дії: думки, оцінки, судження. Як відзначає А. Ю. Лазебникова, при вивченні тем курсу доцільно виділяти блоки знань, що включають певні компоненти – факти, теорію, ціннісні орієнтири. Засвоєння понять може відбуватися на різних рівнях: знання терміну, знання істотних ознак в їх певному взаємозв'язку, знання визначень понять, їх розгорнутої характеристики. При цьому важливе значення мають поглиблення, конкретизація і збагачення змісту понять, облік багатозначності їх визначень, трактувань, інтерпретацій. Ідеї, теорії можуть засвоюватися з урахуванням первинного ознайомлення на рівні загального уявлення (наприклад, громадянське суспільство Г. Гегеля); на основі системно-логічного осмислення з виокремленням провідних елементів і виявленням зв'язків між ними (наприклад, марксистська теорія формацій, теорія локальних цивілізацій); на теоретично-концептуальному рівні, що припускає осмислення теорії, вчення як цілості, що базується

на провідній парадигмі (наприклад, економічна теорія).

При формуванні понять (класифікація П. В. Гори) використовуються прийоми теоретичного вивчення матеріалу (пояснення, міркування, евристична бесіда, доказ, порівняльна і узагальнююча характеристика, складання розгорнутих планів, тез, логічних схем, таблиць, застосування пам'яток тощо), а також прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння тощо). Це дозволяє ефективніше реалізувати різні функції знань: аксіологічну (ціннісну), пізнавальну, орієнтовну, діагностичну, регулятивно-практичну.

Умовно можна виділити основні етапи формування понять: опора на знання учнів; з'ясування структури поняття, його внутрішніх зв'язків, ознак; введення наукового визначення поняття; конкретизація ознак поняття з урахуванням нових відомостей, їх поглиблення; встановлення зв'язку цього поняття з іншими, раніше засвоєними; збагачення поняття на новому теоретичному рівні, його повніше визначення, встановлення нових зв'язків з іншими поняттями; оперування поняттям.

Послідовність етапів формування понять змінюється залежно від обраного логічного шляху (індуктивний або дедуктивний). Найуспішніше поняття формуються за дотримання дидактичних принципів формування знань, цілеспрямованому відборі фактичного і теоретичного матеріалу, поетапному формуванні понять, їх конкретизації, збагаченні і поглибленні, цілеспрямованій систематизації, відборі методичних прийомів і засобів, реалізації міжпредметних і внутрішньокурскових зв'язків, розробці системи завдань на різних рівнях пізнавальної діяльності. Це дозволяє розвивати пізнавальну активність учнів, самостійно застосовувати отримані знання, використати різноманітні джерела знань, форми уроку, інноваційні технології. Процес формування понять, теорій, ідей, принципів буде успішнішим, якщо учитель організовує застосування і актуалізацію теоретичних знань, оперування ними, використовує різні способи пізнавальної діяльності з метою пізнання явищ громадського життя. На думку

Л. Н. Боголюбова, застосування теоретичних знань – це їх використання як засобу пізнання нових явищ, подій, процесів, для глибшого розуміння раніше вивченого матеріалу. Вживані при вивченні будь-якого явища теоретичні знання можуть виконувати функцію пояснення причин, суті цього явища, а також методологічну функцію – функцію визначення шляхів і способів подальшого вивчення явищ. На основі теоретичних положень визначаються завдання, напрями подальшого вивчення об'єкту, істотні факти відділяються від несуттєвих, подається найбільш загальне пояснення теорії, принципам, законам, поняттям тощо. Л. Н. Боголюбов називає об'єкти, вивчення яких в шкільному курсі вимагає застосування теоретичних знань, і дає їх класифікацію: за їх місцем в житті суспільства (явища, події, процеси економічного, політичного, духовного життя, суспільний устрій тощо); за місцем і способом їх відображення в системі знань (факти і закони науки, поняття тощо), подібне за джерелом інформації про них (події і явища, описані в підручнику, поточні події і явища, що освітлюються засобами масової інформації тощо).

Серед ефективних сучасних методичних прийомів формування понять можна виділити: «ромашку», мозковий штурм, складання кластерів, «піраміду». Ефективність застосування знань залежить від їх сформованості (глибини, об'єму, системності тощо), умінь ними оперувати, організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, що дозволяє розглядати явища в їх розвитку, у взаємозв'язку, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, актуалізувати теоретичні знання. Актуалізація знань являє собою відтворення отриманих знань, умінь, їх використання, тобто переміщення їх в актуальну дію. Це призводить до зміни знань в якісному відношенні, більш високого ступеню узагальнення, залучення до теоретичної системи, свідомого застосування учнями принципів пізнання суспільних явищ. Уміння застосовувати знання, на думку Л. Н. Боголюбова, це володіння складною системою розумових і практичних дій, необхідних для самостійного орієнтування в соціальній дійсності.

При засвоєнні понять важливу роль відіграє логічна послідовність, через яку розкривається структура системи понять. При цьому корисно поєднувати логічну послідовність введення ознак і структурних елементів понять з наочною структурно-схематичною моделлю цієї системи. Комбінація цих елементів мусить відтворювати будову об'єкту. Графічна модель, що відображає взаємовідносини елементів будь-якої системи, допомагає зрозуміти структуру даної системи. Коли введена графічно-образна структура поняття та сформульовано його наукове визначення, далі відбувається процес наповнення його конкретним змістом на різних рівнях в системі змісту курсу із врахуванням міжпредметних зв'язків.

Якщо на початковому рівні розкриття структури складного системоутворюючого поняття, використавши зв'язки всередині курсу, досить швидко можна вибудувати знання про першу підсистему і подати нові знання про другу підсистему, то в подальшому змісті курсу підсистеми в свою чергу виступають як системоутворюючі поняття зі своїми підсистемами, кожна з яких більш-менш вивчається у курсі. При цьому необхідно використовувати прийом поєднання бесіди, що узагальнює наявні знання учнів, логічних умовиводів і побудови наочно-схематичної структурної моделі системоутворюючого поняття другого або третього порядку по відношенню до головного.

Одночасно з засвоєнням понять відбувається процес пізнання законів суспільного розвитку. Цей процес відбувається на основі аналізу конкретного матеріалу та засвоєння понять, логічна схема яких підкріплена новими конкретними даними, підводить до усвідомлення сутності того чи іншого закону. Завдання вчителя полягає в тому, щоб організувати пізнавальну діяльність учнів з логічного узагальнення наявних знань з новими знаннями, одержаними в курсі. Методика розкриття сутності законів суспільного розвитку пов'язана з оперуванням великим колом понять, система яких характеризує даний закон або закономірність. Тому закон може усвідомлюватися тільки за умови чіткого засвоєння

цих понять. Тільки спираючись на логічну систему засвоєних понять, учні можуть усвідомити сутність закону. Чітка логічність у розкритті світоглядних понять і законів сприяє інтенсифікації процесу оволодіння світоглядними ідеями.

Особливості методики розкриття загальних закономірностей полягають у наступному: зміст найбільш загальних понять і законів розкривається на основі групи найбільш важливих, типових, яскравих фактів, тому необхідно навчати учнів знаходити в окремих фактах прояви закономірностей; від опису необхідного мінімуму фактів зразу переходити до розкриття їхньої сутності, розкриваючи зв'язки між різноманітними сторонами суспільних явищ, формулюючи визначення відповідних понять і закономірностей. Формулювання змісту законів лише один із етапів роботи з відпрацювання їх розуміння; засвоєння складних понять і загальних законів досягається при розкритті їх ознак на навчальному матеріалі протягом тривалого часу; визначення абстрактних понять і законів стає тим фундаментом, на якому проводиться робота по класифікації та систематизації фактів. Логіко-наочний шлях

має найбільш концентровану і візуально переконливу інформацію, сприяючи активізації пізнавальної діяльності учнів. Діалектична природа світоглядних понять потребує конкретизації їх у курсі сучасними даними, що характеризують розвиток суспільства і показують особливості прояву суттєвих ознак вивченого явища або закону в даних конкретно-історичних умовах.

Висновки.

Суспільствознавчі курси займають особливе місце у формуванні теоретичних знань учнів. Це обумовлено їх цілями, змістом, особливостями. Зміст курсів має теоретичний, інтегрований, систематизований і узагальнюючий характер.

Джерела та література

1. Старєва А.М. Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник / А.М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 484 с.
2. Ткачов Є. Формування соціально-психологічних знань на уроках суспільствознавчого циклу / Є. Ткачов // Історія в школі. – 1998. – №2. – С. 9 – 13.

З М І С Т

Аркушина Ю. В. Розвиток правової свідомості та правової культури особистості як мета правової освіти населення України	3
Безноско О.В. Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів на основі аксіологічного підходу	8
Буланов Ю.І. Використання тестів при вивченні основних положень інтегрованого курсу «Громадянська освіта»	11
Буланова Т.Ю. Історичний диктант- як ефективний спосіб перевірки домашнього завдання	14
Васількова М.В. Вучэбна-метадычнае забеспячэнне адукацыйнага працэсу ў сістэме філалагічнай падрыхтоўкі студэнтаў факультэта ў рамках дзейнасці філіяла кафедры германскай філалогіі ВДУ імя П. М. Машэрава (Рэспубліка Беларусь)	18
Вороніна М. С., Козир Ю. Г. Історичне місце жінки у шкільних підручниках з фізики	21
Гончарова О.С. Особливості навчання історії України іноземних студентів	24
Горпинко О. С. Шкільний урок у дистанційному форматі	27
Дулаў А. М., Юрчак Д. В. З досведу рэалізацыі сацыяльнага асветніцкага праекта «Віцебск: гісторыя рэальная і папулярная»	31
Каратай Н.В. Інтегрований урок«Розгортання гайдамацького руху в Правобережній Україні в XVIII столітті(на основі історичних матеріалів, творів живопису та поеми Т. Т. Шевченка» Гайдамаки»	34
Китиченко С.О., Китиченко Т.С. Специфіка організації роботи учнів з історичними джерелами на уроках історії (на прикладі тематичного спецкурсу підвищення кваліфікації вчителів історії)	39
Крупіна О.В. Сучасні та традиційні технології викладання на уроках історії, як комплекс засобів сприйняття інформації здобувачів освіти	43
Мартынкевич С. В. Педагогічна практика як складнік прафесійнай падрыхтоўкі студэнтаў-філолагаў	47
Матей Ю.Ф. Ігрове та рольове моделювання на уроках історії	50
Микитюк С.О. Формування громадянської компетентності майбутнього вчителя	56
Мірошніченко С. В. Інтелектуальна провокація як спосіб активізації інтересу до історії	59
Місостов Т. Ю. Пропедевтична педагогічна практика як початковий етап практичної підготовки майбутнього вчителя історії (з досвіду історичного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди)	63
Олійник О.М. Виховання молоді у процесі навчання правознавства у школі	66

Півавар М.В. Гісторыка-кразнаўчая практыка ў ВДУ імя П.М. Машэрава	72
Припула О. О. Внутрішньокурсові та міжпредметні зв'язки: поняття та значення у навчанні правознавства	76
Рябовол Л. Т. Висвітлення історичного процесу в шкільних курсах історії: формаційний та / або цивілізаційний підхід	80
Рябовол Л. Т., Човник А. В. Система законодавства про інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти.....	87
Скирда І. М., Воропасва В. В. Методика роботи з історичними джерелами на уроках (заняттях) історії: з досвіду практикуючого учителя (викладача)	92
Сімонова А. А. Розвиток учнівської творчості на уроках історії засобами образотворчого мистецтва	101
Сопельняк А.С. Використання біографічного методу в історичній науці на прикладі постаті Я.Р. Дашкевича.....	105
Сопьянник О.О. Історія боротьби ІРА за незалежність, як приклад для учнів, як потрібно відстоювати незалежність своєї країни.....	109
Чаркіна Т. І. Формування критичного мислення у процесі медіаосвіти	112
Шарій І. В. Рольова гра як технологія навчання правознавства: місце і роль у формуванні громадянських та соціальних компетентностей	117
Штефанець М. В. Проблемне навчання на уроках правознавства	121
Цурканенко С. С. Вивчення теми Вестфальська система міжнародних відносин та її вплив на сучасність	125
Яковенко Г. Г. Прийоми формування ключових компетентностей при реалізації між предметних зв'язків (при вивченні суспільствознавчих курсів	130

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ, ПРАВОЗНАВСТВА
ТА СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН**

Випуск 12

Відповідальний за випуск

Г. Г. Яковенко