

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

БАХАНОВ Костянтин Олексійович

УДК 372.894

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання історії

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ – 2007

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
Євтух Микола Борисович,
Академія педагогічних наук України, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Комаров Володимир Олексійович,
Криворізький державний педагогічний університет,
завідувач кафедри історії України;

доктор історичних наук, професор
Шаповал Юрій Іванович,
Центр історичної політології Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф.Кураса НАН України, керівник;

доктор педагогічних наук, доцент
Кулікова Лілія Борисівна,
Херсонський державний університет,
завідувач кафедри історії України та методики викладання.

Провідна установа Луганський національний педагогічний університет
імені Тараса Шевченка, кафедра педагогіки,
Міністерство освіти і науки України.

Захист відбудеться “12” квітня 2007 р. о 14⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.26.452.01 в Інституті педагогіки АПН України за адресою: 04053, м. Київ, вул. Артема, 52-д.

З дисертацією можна ознайомитися в науковій частині Інституту педагогіки АПН України (04053, м. Київ, вул. Артема, 52-д)

Автореферат розісланий 10 березня 2007 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Л.Д.Березівська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Динамічний розвиток сучасної світової цивілізації наприкінці XX – початку XXI ст., стрімкі зрушення в техніці й технологіях, інтелектуалізація праці, зростання соціальної мобільності, піднесення ролі особистості свідчать про формування рис нового типу суспільства, яке приходить на зміну індустріальній (техногенній) цивілізації, що перебуває у кризовому стані. Суспільство нового типу є таким, що постійно оновлюється. У цьому розумінні воно є інноваційним, тобто широко відкритим для різноманітних нововведень. Нагальною потребою суспільства стає вивчення і впровадження нововведень, що спричиняє появу інноватики – науки про створення, сприйняття, освоєння, застосування й оцінку інновацій.

Глобальні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх 10–15 років: здобуття державної незалежності, становлення ринкової економіки, демократизація – стали реальним підґрунтям для подальшого просування нашої країни до відкритого суспільства, в якому на належному рівні буде забезпечено режим найбільшого сприяння всьому новому, сучасному, що характеризує інноваційний стиль мислення, органічно поєднаний із традиційними перехідними цінностями культурного генофонду народу.

Головною прикметою просування нашої держави в цьому напрямку є визнання важливості принципу людського виміру в усіх сферах життєдіяльності та поступове його впровадження в життя. Згідно з Конституцією України (ст. 3) найвищою соціальною цінністю є людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека. Концепція науково-технічного та інноваційного розвитку України визначає головними цілями інноваційних процесів у державі розвиток людини як особистості, збереження й захист її здоров'я та середовища проживання, створення умов для високопродуктивної творчої та безпечної праці і сучасного побуту. Особливу роль у становленні особистості держава відводить освіті взагалі та історичній освіті як її складовій, зокрема. Серед навчальних предметів саме історії належить визначальна роль у забезпеченні можливостей для адаптації та самореалізації молоді в сучасній соціокультурній ситуації, для розвитку громадянської свідомості особистості. Історична освіта, особливо в перехідному суспільстві, стає стрижнем консолідації політичної нації, важливим фактором стабільності, єдності, утвердження національної державності.

Нове суспільство висуває нові вимоги перед освітою. Однією з цих вимог є підготовка таких людей, котрі можуть приймати критичні рішення, знаходити свій шлях у новому оточенні, які достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється.

Активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін у світі – ці риси особистості стають найважливішими на сучасному етапі історичного розвитку. Їх формування вимагає нових підходів до процесу навчання. Як підкреслено в Концепції розвитку загальної

середньої освіти, переосмислюється самоцінність знань, натомість зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення людини.

Завдання, що висувуються перед сучасною освітою, чітко окреслюють головні напрямки, за якими вони мають реалізовуватися. Серед них одне з чільних місць посідає забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження сучасних технологій та науково-методичних досягнень у навчальний процес. Однак їх упровадження гальмується через низку протиріч між:

- офіційним визнанням необхідності впровадження особистісно орієнтованого навчання і здебільшого предметно орієнтованою практикою викладання історії у школі;
- збільшенням обсягу необхідної для засвоєння учнями інформації і необхідністю посилення розвивальної складової процесу навчання;
- тенденцією до стандартизації та технологізації освіти та орієнтацією її на розвиток особистості учня, зокрема її творчих здібностей;
- посиленням інтеграційних тенденцій в освіті та намаганням зберегти окремішність навчальних предметів;
- гострою потребою освіти в інноваціях і недостатньою їх вивченістю. З огляду на це особливого значення набуває вивчення трансформацій як у системі освіти в цілому, так і в межах навчання конкретного шкільного предмета, зокрема історії.

Останнім часом педагогічні інновації опинилися в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів, які дослідили загальні проблеми освітньої інноватики (К.Ангеловські, В.Безпалько, В.Гузєєв, Л.Даниленко, М.Євтух, І.Єрмаков, І.Зязюн, М.Кларін, О.Козлова, В.Паламарчук, І.Підласий, О.Савченко, І.Тараненко, М.Чошанов, Р.Юсуфбекова та ін.) та втілення інноваційного досвіду в сучасну освітню практику (М.Гузик, О.Дусавицький, В.Ільченко, А.Сологуб, В.Хайруліна та ін.).

У методиці навчання історії здебільшого досліджувалися окремі аспекти трансформації шкільної історичної освіти: концептуальні засади (Л.Жарова, Л.Калініна, В.Комаров, В.Мисан, В.Огнев'юк, П.Полянський, О.Пометун, О.Туляньська, О.Удод, Ю.Шаповал та ін.), впровадження компетентнісного підходу (М.Гупан, В.Мисан, О.Овчарук, О.Пометун та ін.); теоретичні засади окремих навчальних курсів (О.Бандровський, О.Карліна, В.Мисан, Н.Подалаяк, О.Крижанівський та ін.); деякі нові підходи до навчання (Р.Арцишевський, О.Пометун, Т.Чубукова, Н.Чубур та ін.); окремі технології (Л.Задорожня, О.Желіба, В.Сотніченко, О.Фідря, А.Фоменко та ін.).

Водночас відчувається брак системних досліджень змін, які відбуваються в теорії й практиці навчання історії, що й зумовило вибір теми дослідження: “Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти”.

Зв'язки теми роботи з науковими напрямами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри методики навчання історії та соціальних дисциплін Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Тему дослідження затверджено вченою радою НПУ ім. М.П.Драгоманова (протокол №5 від 30.11.2000 р.) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №6 від 14.06.2005 р.).

Об'єктом дослідження є сучасна шкільна історична освіта в методологічному, змістовому і процесуальному аспектах.

Предмет дослідження – трансформації шкільної історичної освіти на сучасному етапі.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти та розробити методику впровадження компетентнісного підходу в навчанні історії в школі.

Відповідно до предмета та мети сформульовано основні **завдання** дослідження:

- визначити сутність трансформації шкільної історичної освіти;
- науково обґрунтувати підходи до визначення системи принципів, мети і завдань навчання історії за особистісно орієнтованою освітньою парадигмою;
- окреслити тенденції оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти;
- схарактеризувати особливості запровадження компетентнісного підходу у навчанні історії, на основі чого розробити теоретичну модель компетентісно орієнтованої програми з історії та експериментально перевірити ефективність впровадження компетентнісного підходу у практику навчання історії;
- визначити інноваційну цінність сучасних шкільних підручників з історії;
- здійснити структурний аналіз інноваційних систем, технологій і моделей навчання історії в школі, виявляючи їх інноваційну сутність та вплив на широку практику навчання;
- провести моніторингове дослідження трансформації в сучасній практиці навчання історії в школі.

Концепція дослідження. Вихідним положенням роботи є те, що процес оновлення навчання історії в школі перебуває під впливом комплексу об'єктивних (стан розвитку суспільства в цілому та окремих його галузей) та суб'єктивних (ставлення вчителів і учнів до навчання взагалі й до конкретних його аспектів) чинників. Оскільки шкільна історична освіта є складовою загальної середньої освіти, яка реалізує особистісно орієнтовану парадигму, то відхід від предметно орієнтованої освітньої парадигми до нової відбивається на навчанні історії в школі та в перехідний період має змішані ознаки обох парадигм. З іншого боку, зміст шкільної історичної освіти формується на основі історичної науки, тому методологічні зміни у висвітленні історії безпосередньо відбиваються на навчанні історії в школі.

Методологічні зміни в сукупності з існуючою традицією навчання й актуальними потребами суспільства, наявними якостями громадян держави впливають на корекцію цілей шкільної історичної освіти та визначення нових домінант, які стають провідними орієнтирами трансформації змісту цієї освіти, закріплюються в навчальних планах і програмах. В умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу зміни в програмах відбуваються в напрямку зменшення конкретизації змістової частини та чіткого визначення вимог до результатів навчання, що вимагає стандартизації освіти та дає можливість для впровадження компетентнісного підходу.

Виходячи з того, що стратегічним орієнтиром шкільного навчання історії є сприяння формуванню історичної свідомості учнів, характерні ознаки останньої можуть виступати як головні компетенції, на яких має будуватися теоретична модель компетентнісно орієнтованої програми. Конкретним результатом реалізації цього підходу має бути формування в учнів складних (хронологічних, просторових, логічно-історичних та ціннісних) умінь, що може бути підтверджено експериментально.

Трансформовані навчальні програми та оновлена нормативна база дають поштовх до створення нового покоління підручників, зорієнтованих на розвиток психічних процесів в учнів, зокрема мислення, а також до пошуку шляхів модернізації навчання історії: його технологізації та впровадження системних або окремих інновацій, що ґрунтуються на новій освітній парадигмі. Це підвищує інтерес до практики організації навчання в інноваційних системах, технологіях та моделях навчання.

У широку практику навчання історії інновації потрапляють шляхом усвідомлення вчителем ідей особистісно орієнтованого навчання й добору відповідних до нього моделей та засобів навчання або застосування запозичених з інноваційного досвіду моделей та прийомів навчання, створення спеціального середовища для їх функціонування, на основі чого змінюється ставлення вчителя до процесу навчання.

Оскільки оновлення шкільної історичної освіти в Україні відбувається на тлі загальносвітових трансформаційних освітніх процесів, є доцільним порівняння аналогічних процесів в Україні та інших країнах та використання європейського та світового досвіду для розв'язання нагальних завдань вітчизняної шкільної історичної освіти.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що трансформації в сучасній шкільній історичній освіті матимуть більшу ефективність за умов розробки, впровадження та усвідомлення широким учительським загалом особистісно орієнтованої парадигми освіти; історіософської демонополізації змісту історичної освіти; вдосконалення нормативної бази історичної освіти на основі компетентнісного підходу та стандартизації освіти; створення розвивальних підручників з історії; запровадження інноваційних педагогічних систем у практику навчання; технологізації процесу навчання історії; вдосконалення системи оцінювання навчальних досягнень

учнів та забезпечення постійного підвищення рівня їх предметної компетентності. У свою чергу, рівень предметної компетентності учнів зростатиме за умов цільової орієнтації навчання на кінцевий результат, чіткого структурування навчального матеріалу вчителем, моніторингу показників інтелектуального розвитку учнів та регулярного поурочного та тематичного контролю за допомогою спеціальних завдань.

Методологічною основою дослідження є базові принципи теорії пізнання: науковість, діалектичність, історизм; принцип системного підходу до пізнання, що передбачає взаємопов'язаність, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності як у комплексі складових явища, так і у зв'язку з іншими явищами; синергетичного підходу, згідно з яким явища мають внутрішню самоорганізацію, є відкритими, готовими перебудуватися за рахунок нових елементів середовища; інтервального підходу, що проявляється у багатомірності, багаторівневості дійсності й означає, що певне явище значуще в контексті системи ідей і справедливе лише в межах визначеного інтервалу абстракції; культурологічного підходу, який розглядає педагогічні явища в контексті культури; аксіологічного підходу, що вимагає пов'язувати педагогічні явища з певними цінностями та ставленням до них як у суспільстві в цілому, так і окремої особистості.

Теоретичну основу дослідження складають праці з філософії сучасної освіти (І.Бех, В.Бондар, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремінь, В.Лутай, М.Романенко, О.Савченко та ін.); теорії педагогічної інноватики (К.Ангеловські, Л.Даниленко, В.Загвязинський, М.Кларін, А.Пригожин, В.Паламарчук, І.Підласий, В.Сластьонін, Н.Юсуфбекова та ін.); філософії історії (М.Барг, М.Бердяєв, М.Блок, І.Бойченко, М.Брайчевський, А.Гуревич, Л.Зашкільняк, Р.Коллінгвуд, О.Пріцак, А.Тойнбі та ін.); сучасного стану світової та української історіографії (І.Гирич, Я.Грицак, Я.Ісаєвич, Г.Касьянов, С.Кульчицький, О.Майборода, В.Потульницький, В.Смолій, О.Удод, Ю.Шаповал, Н.Яковенко та ін.); теоретичних засад, мети, чинників, складу і структури змісту загальної середньої освіти та шкільних підручників (С.Висоцька, І.Журавльов, Л.Зоріна, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених мети та завдань дослідження були використані теоретичні та емпіричні методи: аналітичний – для вивчення психолого-педагогічних та методичних досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду навчання історії з метою встановлення рівня теоретичного і практичного розв'язання проблеми; узагальнення – для визначення понятійного апарату дослідження, формування його концептуальних положень і висновків; історичний – для виявлення ідей первинних інновацій, які були перенесені в нові історичні умови; системно-структурний – для виявлення структури педагогічної системи, взаємозв'язків її компонентів, а також визначення оптимальних умов її цілісного функціонування; моделювання – для конструювання моделей навчання та з'ясування механізму їх функціонування; експериментальний – для визначення ефективності впровадження компетентнісного підходу у навчанні історії; спостереження, опитування, анкетування – для виявлення ступеня поширення

інновацій та усвідомлення вчителями нової філософії освіти; контент-аналізу – для виокремлення домінантних компонентів у дидактичних системах; статистичний – для визначення місця окремих інновацій у навчанні історії в школі.

Організація дослідження. Дослідження проводилося в три етапи. *Перший етап (1993–1998 рр.)* мав експериментально-пошуковий характер і був пов'язаний із ознайомленням з окремими технологіями навчання, практичним досвідом їх упровадження у процес навчання історії, застосуванням на практиці їх елементів і спробою створення власної технології навчання історії. На цьому етапі здійснювалося накопичення інформації та досвіду впровадження нового змісту історичної освіти. Було здійснено аналіз теоретичних джерел і зарубіжного досвіду трансформації шкільної історичної освіти, взято участь у складанні навчальних програм з історії та посібників з упровадження певних технологій. На основі компетентнісного підходу були розроблені завдання для учасників всеукраїнських олімпіад юних істориків і проведені констатувальний і перші формувальні зрізи з визначення рівня компетентності учнів. На *другому етапі (1998–2001 рр.)* проводилась дослідна робота, в процесі якої вивчалася підготовленість учителів до впровадження інновацій, фактори впливу на застосування інновацій, здійснювалася систематизація й обробка даних, теоретичне узагальнення виявлених тенденцій розвитку нових процесів у навчанні історії. Автор брав безпосередню участь у вдосконаленні навчальних програм та розробці критеріїв навчальних досягнень учнів; продовжилася робота із удосконалення завдань всеукраїнських олімпіад. *Третій етап (2002–2007 рр.)* – поповнення та узагальнення отриманого матеріалу; дослідження практики викладання історії в школах, розробка підходів до складання навчальних програм на основі компетентнісного підходу та перевірка ефективності його впровадження у широку практику навчання. Проведені завершальні формувальні зрізи з визначення рівня компетентності учнів з історії.

Експериментальна база дослідження. Експеримент проводився з учасниками всеукраїнських олімпіад юних істориків протягом 1995-2003 рр. (у ньому брали участь 1136 учнів 8-11 класів, 189 учителів, 216 членів журі) та з учнями 7 класів ЗОШ №3, 5, 11, 15, 16 м. Бердянська Запорізької області (протягом 2004-2006 рр. у ньому було задіяно 514 учнів та 11 учителів).

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

вперше сформовано цілісне наукове уявлення про закономірності та суттєві характеристики трансформації сучасної шкільної історичної освіти; визначені тенденції трансформації змісту шкільного навчання історії; сформульовані основні засади визначення інноваційної цінності сучасних шкільних підручників з історії; розроблено теоретичну модель компетентнісно орієнтованої програми та методику впровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі; на основі комплексного уявлення про історичну свідомість здійснено системно-структурний аналіз інноваційних систем, технологій і моделей навчання історії та їх використання у школах

України; виявлено ступінь поширення інновацій та ефективність впровадження компетентнісного підходу у практику навчання історії;

подальшого розвитку набули ідеї технологізації, стандартизації шкільної історичної освіти, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у навчанні;

удосконалено технології повного засвоєння навчального матеріалу та розвивального навчання, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з історії;

уточнено принципи, мету і завдання навчання історії в школі; періодизацію трансформації сучасної шкільної історичної освіти; поняття “трансформація освіти”, “модель навчання”, “технологія навчання”, “підручник нового покоління”.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає в тому, що на основі проведеного дослідження обґрунтовано теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти, виявлено залежність між розвитком підходів в історичній науці та трансформацією змісту шкільної історичної освіти, обґрунтовано необхідність урахування принципів проблемності та плюралізму у процесі навчання історії в школі; обґрунтовано теоретичні основи системного аналізу технологій та моделей навчання історії; розроблено теоретичні засади впровадження компетентнісного підходу у практику навчання історії в школі; виходячи із комплексного уявлення про історичну свідомість, обґрунтовано основні компетенції учнів; виявлено залежність між орієнтацією педагогічної свідомості вчителів історії та методами, прийомами й засобами навчання, які вони використовують у власній практиці.

Практичне значення одержаних результатів дослідження. Матеріали дослідження збагачують інноваційний потенціал учителів історії та активізують інноваційну діяльність через розроблені автором навчально-методичні посібники для вчителів з теоретичних і методичних проблем трансформацій шкільної історичної освіти, методичні рекомендації для вчителів щодо впровадження окремих інноваційних технологій у практику навчання історії, методичне забезпечення окремих інноваційних технологій (робочі зошити для учнів), зошити для самостійних і контрольних робіт, збірники завдань лабораторно-практичних робіт, методичні аспекти програми для середньої загальноосвітньої школи з історії України та всесвітньої історії, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії.

Результати дослідження стали основою для розробки теоретико-методичних засад, концепцій, технологій та спеціальних курсів у навчальних закладах та системі підвищення кваліфікації вчителів історії. Матеріали дослідження використовуються Міністерством освіти і науки України, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти для розробки програм і проектів подальшої модернізації сучасної шкільної історичної освіти.

Упровадження результатів дослідження здійснено у процес навчання історії в школі, підготовку та перепідготовку вчителів історії в різних регіонах України, що засвідчено довідкою Міністерства освіти і науки України (№2/1-15-4519 від 23.12.2005 р.) та довідками Полтавського ОППО ім. М.В.Остроградського (№112 від 21.12.2005 р.), Чернігівського ОППО (№01-12/433 від 21.12.2005 р.), Івано-Франківського ОППО (№01-411 від 29.12.2005 р.), Волинського ОППО (№01-385/11 від 29.12.2005 р.), Дніпропетровського ОППО (№716 від 26.12.2005 р.), Львівського ОППО (від 29.12.2005 р.), Донецького ОППО (№11/02 від 17.01.2006 р.), Хмельницького ОППО (№42 від 25.01.2006 р.), Закарпатського ОППО (№01-02/21 від 20.01.2006 р.), Тернопільського ОКППО (№01/83 від 21.02.2006 р.), Житомирського ОППО (№143 від 08.02.2006 р.), Кримського РППО (№1 від 20.01.2006 р.), Севастопольського міського гуманітарного університету (від 10.01.2006 р.), Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д.Грінченка (№380 від 27.12.2005 р.), Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (№158 від 08.02.2006 р.), Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (№1.4/18-1755 від 29.12.2006 р.), відділу освіти виконавчого комітету Бердянської міської ради (№1174 від 13.10.2006 р.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних позицій, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів відповідно до мети, об'єкта, предмета та завдань дослідження, системним аналізом теоретичних і емпіричних матеріалів; масштабністю проведених анкетувань та тривалістю експериментів; репрезентативністю, поєднанням якісного аналізу з математичними обробками отриманих результатів, багаторічним терміном апробації основних концептуальних положень дослідження; широким використанням ідей дослідження в практиці шкільного навчання історії, підготовки та перепідготовки вчителів історії.

Особистий внесок здобувача полягає в розробці загальних підходів до інтеграції уроків історії та літератури (праці, написані у співавторстві з А.Кравець); олімпіадних завдань та критеріїв оцінювання результатів їх виконання (з Т.Гінетовою); пояснювальної записки програми (з В.Власовим, Я.Грицаком, К.Криlach, С.Кульчицьким, В.Мисаном, Р.Ляхом, П.Панченком, І.Підковою, Н.Теплоуховою, Ф.Турченком, Г.Швидько, Р.Шустом, О.Бандровським, Р.Євтушенко, О.Карліною, Г.Кипаренком, О.Крижанівським, Т.Ладиченко, Ю.Лебедевою, О.Малій, С.Осмоловським, П.Полянським, М.Савченком); підходів до визначення критеріїв (з О.Горовською, О.Галеговою, Ю.Комаровим, Т.Ладиченко, О.Мартинюком, О.Малій, П.Морозом, Р.Євтушенко, В.Сотниченком); у визначенні основних понять та вмінь (з Я.Бердичевським, Ю.Бураковим, Р.Євтушенко, Г.Кипаренком, Т.Ладиченко, С.Мовчаном, П.Полянським, М.Рожиком, І.Щупаком) та вимог до рівня підготовки учнів із всесвітньої історії у 6-8 класах (з В.Власовим, Н.Гуржієм, П.Полянським, О.Пометун, Г.Фрейманом, Т.Балобушевич, П.Котляровим,

О.Крижанівським, Т.Ладиченко, О.Майборо도로ю, С.Осмоловським, Н.Подаляк, В.Ставніюком, С.Терном, О.Черевко).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися на міжнародних конференціях та семінарах, що проводилися Радою Європи в Україні: “Реформування викладання історії в школах України” (Київ, 1996), “Викладання історії XX ст. на прикладі України та інших європейських країн” (Дніпропетровськ, 1996), “Реформа викладання світової історії XX ст. в загальноосвітніх закладах із спеціальними рекомендаціями з дискусійних питань та ролі славетних осіб” (Ялта, 1998), “Сучасний підручник з історії та відображення в ньому вразливих та дискусійних питань” (Чернігів, 1998), “Розробка і впровадження освітнього стандарту з історії в Україні: європейський вимір” (Дніпропетровськ, 2002), “Сучасні навчальні програми з історії: виклики та відповіді” (Львів, 2004); міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, семінарах та круглих столах: “Індивідуум і суспільство у новій і новітній історії. Дискусійні питання та їх відображення у підручниках з історії та суспільствознавства” (Київ, 1998), “Методологічні проблеми суспільно-гуманітарних наук і освіти в умовах трансформації суспільства” (Дніпропетровськ, 1999), “Проблеми голокосту в Україні” (Дніпропетровськ, 2001), “Традиції та інновації викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі” (Дніпропетровськ, 2004), “Проблеми висвітлення історії світової культури в навчальній літературі із всесвітньої історії” (Москва, Росія, 2004), “Викладання навчальних дисциплін у світлі Болонського процесу” (Ольштин, Польща, 2004); всеукраїнських наукових конференціях та семінарах: “Методологічні проблеми учнівських і студентських олімпіад та особливості роботи з обдарованою молоддю” (Київ, 1997), “Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей” (Одеса, 1999), “Актуальні питання вивчення історії XIX – XX ст.” (Бердянськ, 2002), “Формування міжетнічної та міжконфесійної толерантності засобами суспільних дисциплін у системі освіти України” (Київ, 2002), “Навчальні програми для 12-річної школи” (Київ, 2003), “Загальна історична освіта в Україні: на шляху до нової моделі” (Львів, 2004), “Проблема змісту шкільного курсу стародавнього світу та середніх віків у контексті навчальних програм для 12-річної школи” (Бердянськ, 2004), “Теорія і практика підготовки вчителів історії та суспільних дисциплін: проблеми і перспективи” (Ніжин, 2004), “Гуманітарна освіта в Україні: моніторинг якості” (Львів, 2004), “Навчання, виховання та розвиток” (Бердянськ, 2004), “Проблеми змісту шкільного та вузівського курсів нової історії” (Бердянськ, 2005), “Особистісно орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу: проблеми та пошуки” (Бердянськ, 2005), “Професійна підготовка вчителів історії та суспільствознавства в умовах переходу загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання” (Київ, 2005).

Публікації. Результати дослідження відображено у 104 публікаціях, зокрема 3 монографіях, 7 методичних посібниках для вчителів, з яких 4 – з грифом МОН України, 9 навчальних посібниках

для учнів, з яких 4 – з грифом МОН України, 72 статтях та матеріалах виступів (42 з них – у фахових виданнях), 8 навчально-методичних матеріалах (брошурах). 3 статті та 4 програми для загальноосвітньої школи надруковано у співавторстві.

Кандидатську дисертацію “Лабораторно-практичні роботи з гуманітарних предметів як засіб розвитку пізнавальної активності старшокласників” (спеціальність: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) було захищено в лютому 1993 р., її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел з 1451 найменувань (із них 70 іноземними мовами на 111 сторінках). Її повний обсяг – 570 сторінок, із них 461 сторінка – основна частина, з яких 47 повних сторінок містять 54 рисунки та 32 таблиці.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність дослідження, визначено його об’єкт, предмет, мету, представлено концепцію дослідження, викладено його завдання та методологічні основи, схарактеризовано методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення, подано відомості про апробацію і впровадження результатів дослідження.

У **першому розділі** “Теоретико-методологічні засади дослідження” обґрунтовано методологічні основи трансформації сучасної шкільної історичної освіти та виявлено сутність феномена, що досліджується. На основі аналізу джерел дослідження, класифікованих у вісім груп (нормативно-правові, науково-теоретичні, методичні, навчальні, емпірично-узагальнені, емпіричні, статистичні та довідкові), виявлено, що тема трансформації сучасної шкільної історичної освіти висвітлена на рівні аналізу та опису окремих ідей, методів, прийомів і технологій навчання. Лише в поодиноких працях розглядаються деякі напрямки трансформацій (використання технологій на уроці, інтерактивне навчання, використання методів дискусії, ігор, дослідження на уроках тощо). Комплексні узагальнення з означеної проблеми належать авторові цього дослідження.

Виходячи з аналізу сучасних тлумачень освітніх інновацій, робимо висновок про доречність розгляду трансформацій у контексті інноваційних процесів, трактуємо освітні інновації як цілеспрямовані зміни педагогічного процесу в цілому або його компонентів, що істотно поліпшують результати освітньої діяльності; модернізацію – як цілісні зміни існуючої педагогічної системи або її компонентів за допомогою певних технологій без руйнації її основ; трансформацію – як цілеспрямовані зміни педагогічної системи, що ґрунтуються на новій освітній парадигмі, здійснюються пошуковим шляхом та мають менш визначений ступінь поліпшення результатів освітньої діяльності.

Беручи до уваги існуючі класифікації інновацій та специфіку дослідження, за основу автор узяв групування трансформацій у залежності від об'єкта перетворення та виокремив три групи трансформацій: методологічні – зміни в підходах до навчання історії, які впливають з нових поглядів на рушійні сили та закономірності процесу навчання, роль і характер взаємин учасників навчального процесу тощо (психолого-педагогічний аспект); зміни у поглядах на сутність історії як науки, особливості історичних явищ і процесів тощо (науково-історичний аспект); змістовні – зміни в змісті шкільної історичної освіти, що відбуваються внаслідок методологічної трансформації й виявляються у нових пріоритетах, у перегляді необхідних для сучасної освіти знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів; організаційно-технологічні – зміни у внутрішній підпорядкованості, узгодженості та взаємодії різних компонентів процесу навчання, які знаходять своє відображення в нових варіантах побудови навчального процесу (моделях, технологіях), нових формах, методах, прийомах і засобах контролю за навчальним процесом й оцінювання результатів навчальних досягнень учнів.

Розгляд трансформацій сучасної шкільної історичної освіти здійснюється за допомогою системного підходу, що зумовило широке вживання термінів “система”, “модель”, “технологія навчання”, які тлумачаться як стійка сукупність компонентів навчання, конструкція процесу навчання, побудованого з означеною метою на певних принципах (система), загальна схема функціонування основних компонентів навчання (модель), побудована на діагностичній основі, чітко контрольована модель навчання, спроектована на досягнення гарантованого кінцевого результату.

Методологічною основою трансформації шкільної історичної освіти є теоретична розробка і початок практичного впровадження особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка передбачає зосередження на потребах учнів; діагностичну основу навчання, переважання навчального діалогу; співпрацю, співтворчість учнів і вчителя; ситуацію вибору і відповідальності; турботу про емоційне благополуччя учнів; пристосування методик до навчальних можливостей учнів; стимулювання розвитку й саморозвитку школяра. Аналіз освітніх концепцій 90-х рр. свідчить про поступове закріплення в них основ особистісно орієнтованого навчання через визнання провідними принципів гуманізму, демократизму та співробітництва. На основі проектів концепції шкільної історичної освіти та теоретичних праць з методики навчання доводиться, що особистісно орієнтована освітня парадигма вимагає трансформації шкільної історичної освіти, яка спирається на базові підходи (особистісно орієнтований, культурологічний, діалогічний та компетентнісний), які в різних ланках навчального процесу конкретизуються низкою принципів: антропологічності, розвивальної зорієнтованості, аксіологічності, зв'язку навчання й виховання, діалогічності, домінантності та оптимального поєднання розвивальної, освітньої та виховних цілей; доступності, наступності, наочності, особистої значущості, культуровідповідності, національної спрямованості, історизму,

науковості, неупередженості, інтеграції, проблемності, оптимальності добору змісту (змістовий компонент); індивідуалізації, диференціації, активності, самостійності, демократизації, мотиваційного забезпечення, творчої діяльності, естетизації, критичності, толерантності, оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів, репродуктивної і творчої діяльності, індивідуальної, групової і фронтальної роботи (організаційний компонент); відповідності результатів потенційним можливостям учнів, самоактуалізації, самореалізації, компетентності (результативний компонент).

На основі порівняння концепції історичної освіти, державних стандартів та навчальних програм України, Росії, деяких країн СНД та Євросоюзу показано, що існують різні підходи до визначення мети і завдань шкільної історичної освіти, які залежать від історичних традицій, що склалися, особливостей ментальності, своєрідності сучасних завдань, що стоять перед країною, тощо. Провідними тенденціями у цілевизначенні шкільної історичної освіти є спрямування на формування історичної свідомості, виховання патріотизму і громадянської позиції, ознайомлення з минулим, розвиток історичного мислення учнів тощо. Для країн пострадянського простору, як і для частини європейських країн, притаманне комплексне визначення мети історичної освіти, що відбиває освітні, розвивальні та виховні функції історії. Протягом останнього часу відбувається перехід від освітньої до розвивальної та виховної домінанти в навчанні історії.

Протягом останнього десятиріччя в Україні відбулися суттєві зміни у визначенні мети шкільної історичної освіти, які виявились у поступовій відмові від сприйняття освіти як безпосереднього впливу на учня; орієнтації на створення умов для розвитку особистості учня; визнанні пріоритетів розвивальної та ціннісної складової у навчанні; погляді на шкільну історичну освіту як на засіб соціальної ідентифікації учнів; окресленні кінцевих результатів історичної освіти як комплексу компетентностей.

Сприяння формуванню історичної свідомості учнів є стратегічною метою шкільної історичної освіти, оскільки саме через неї відбувається соціальна ідентифікація учнів. Але досягнення цієї мети залежить від реалізації тих цілей, які мають забезпечити цей процес, а саме: розвиток історичного мислення, що ґрунтується на історичній пам'яті учнів та залученні їх до системи цінностей.

У **другому розділі** “Трансформація змісту шкільної історичної освіти” розкрито вплив методологічних трансформацій на зміст шкільної історичної освіти, відображений у навчальних програмах та стандартах з історії. Аналіз історичної та історіософічної літератури свідчить про те, що сучасна українська історична наука перебуває у стані пошуку нових методологічних засад наукових досліджень, пов'язаних із подоланням наслідків абсолютизації марксизму.

У зв'язку з тим, що жоден із філософських напрямів, які претендують на методологію історії, не створив універсальної концепції історичного розвитку, в історії може існувати одночасно

декілька підходів, а відповідно і кілька обґрунтованих інтерпретацій, кожна з яких має право на існування. З часом можуть з'являтися нові інтерпретації історії. У цих умовах шкільна історична освіта має не усуватися від проблем, а вчити учнів їх розв'язувати, не констатувати факти, а шукати їх пояснення. Це пов'язано із упровадженням проблемно-пошукового навчання. Не викликає сумніву й той факт, що на навчання історії в школі варто розповсюдити визнані в Європі засади політичної освіти, а саме: заборону нав'язування вчительської думки, що заважає формуванню власних суджень учнів; принцип контраверсійності – якщо не існує єдності поглядів у науці, то при викладі такого матеріалу у процесі навчання повинні бути представлені різні точки зору; врахування інтересів учнів – вони повинні навчитися аналізувати політичну ситуацію, співвідносити її з власними інтерпретаціями та віднаходити правові механізми узгодження власних інтересів з політичною ситуацією.

Грунтовний аналіз шкільних програм з історії свідчить, що протягом останнього десятиріччя ХХ та початку ХХІ ст. у змісті шкільної історичної освіти відбулися докорінні зміни, які проходили у три етапи: 1) 1989 – 1992 рр.; 2) 1992 – 1996 рр.; 3) 1996 – 2005 рр.

На першому етапі констатуємо відокремлення історії України в самостійний курс. Хоча компонування матеріалу відбувалося за старими радянськими схемами, автори підручників ще відштовхувалися від тез, які не пройшли випробувань часом, разом з тим з'явилися нові підходи до висвітлення та визначення сутності окремих періодів, особливо радянського суспільства, посилилася увага до ролі особистості в історії, порушувалося питання про альтернативність в історії та необхідність орієнтації на діалог з учнем.

На другому етапі було проголошено відхід від старих штампів і стереотипів, пов'язаних із формаційним підходом (хоча багато в чому ще зберігся його відбиток); національну історію подано як складний процес державотворення; зроблено наголоси на цивілізаційному розвитку людства; посилено культурологічну спрямованість змісту; особливу увагу приділено національно-визвольному рухові; висвітлено раніше замовчувані сторінки національної історії; введено дослідницько-пошукові вміння.

На третьому етапі курс історії України було побудовано за загальновизнаними історичними періодами на основі схеми М.Грушевського, подано нові оцінки подій та їх хронологічні межі, включено нові сюжети, чітко визначено позиції щодо комуністичного режиму, підкреслено основні віхи руху України до своєї незалежності. Програму зі всесвітньої історії було відокремлено від програми з історії України. У ній проголошувалися цивілізаційний, культурологічний та стадіально-регіональний підходи щодо формування матеріалу; у доборі змісту простежувалася лінія державотворення й реформування суспільства, вплив релігій на суспільне життя; менше уваги приділялося соціальним рухам, революціям.

Однак жорстка поурочна регламентація програми, зайва деталізація, відсутність переліку основних понять та вмінь, критеріїв оцінювання, загальна недостатньо розвивальна спрямованість програми, збереження в ній не зовсім коректних оцінок і деяких застарілих термінів і поглядів зумовили її редагування у 1998 р., а у зв'язку з переходом на 12-річний термін навчання, введенням 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів і тематичного оцінювання, а також новими тлумаченнями деяких явищ у історичній науці – редагування 2001 р.

Затвердження в 2004 р. Державного стандарту базової та повної середньої освіти поклало початок процесу стандартизації шкільної історичної освіти, логічним продовженням якого стала розробка навчальних програм, зорієнтованих на кінцевий результат навчання. Разом з тим, робота над програмами показала недосконалість Державних стандартів та необхідність їх поліпшення шляхом більш чіткого впровадження компетентнісного підходу, системного визначення комплексу вимог з урахуванням ієрархії, суттєвої корекції змістової частини.

З переходом до 12-річної школи було переглянуто структуру змісту шкільної історичної освіти. Збережено лінійний підхід до вивчення навчального матеріалу, курс новітньої історії розподілено на три останні роки навчання (10-12 класи). Шкільна програма для 12-річної школи ґрунтується на нових засадах – орієнтації на кінцевий результат та компетентнісний підхід.

Аналіз українських та зарубіжних публікацій з проблем компетентнісного підходу дозволяє визначити, що він полягає у визнанні компетенцій (здібностей учнів, які виявляються у комплексі складних умінь, що спираються на знання та реалізуються в певній ситуації) практичною метою та результатом навчальних досягнень, відповідно до яких добираються зміст шкільної історичної освіти, форми, методи, прийоми та засоби навчання.

Порівняння різних варіантів визначення ключових компетентностей з історії та їхнього впровадження у програми доводять, що всі вони є недостатньо системними. Системність компетентнісному підходу надає центрування навколо категорії, яка символізує стратегічну мету історичної освіти, – історичної свідомості. Аналіз складових історичної свідомості з філософсько-історичного та психолого-педагогічного погляду дозволяє виявити основні предметні компетентності (часові, просторові, інформаційні, історичні, ідентичності, аксіологічні) та їх складові (знання, образні, логічні та оціночні вміння), які подаються в програмі як вимоги до рівня підготовки у вигляді чітко означених дій.

У **третьому розділі** “Становлення українських підручників з історії” на основі докладного аналізу за чітко розробленими критеріями визначається інноваційна цінність українських підручників з історії. Аналіз сучасних шкільних підручників з історії дозволяє визначити, що їх створення проходило в річищі загального процесу трансформації змісту шкільної історичної освіти й відбувалося у три етапи: 1991-1995 рр. – підготовка й видання першого покоління вітчизняних підручників з історії; 1996-2000 рр. – початок створення другого покоління підручників на основі

змістового й методичного вдосконалення попередніх; 2000-2005 рр. – поповнення підручників другого покоління, поява перших інноваційних підручників – навчальних книг третього покоління, що ґрунтуються на новій особистісно орієнтованій парадигмі освіти.

Перше покоління шкільних підручників з історії за змістом відповідало перегляду версій та оцінок, прийнятих у радянській історіографії. З методологічного погляду це були обережні спроби застосування цивілізаційного підходу до висвітлення подій всесвітньої історії та державотворчого підходу до висвітлення вітчизняної історії, хоча структурно та за своїм методичним апаратом ці підручники мало відрізнялися від радянських. Дослідження навчальної літератури цієї доби дозволяють констатувати, що означилася тенденція до створення скорочених за обсягом підручників (зошитів-конспектів), розширення додаткового компоненту підручників за рахунок залучення великої кількості історичних документів, орієнтації на самостійну роботу учнів із засвоєння навчального матеріалу підручника, надання можливості для самостійної дослідницької діяльності учнів. Слабкими місцями підручників були залишки домінування формаційного та партійно-класового підходу, переважання воєнної та політичної історії, недостатня увага до місця людини в історії, слабкість методичного апарату, обмежені розвивальні і творчі складові.

Протягом 1996 – 2000 рр. було написано по кілька варіантів підручників (від 2 до 6), навколо яких почали створюватися методичні комплекси з хрестоматій, робочих зошитів, дидактичних матеріалів, методичних посібників для вчителів. Аналіз підручників (5-7 клас) показує, що вони були видані на сучасному науковому рівні з урахуванням поліграфічних і методичних вимог, що дає підставу вважати їх навчальними книгами другого покоління. Методологічно вони продовжували закладену в попередньому поколінні навчальної літератури тенденцію поступового впровадження цивілізаційного підходу до висвітлення подій всесвітньої історії. Тому серед них можна виокремити формаційно-цивілізаційні, цивілізаційно-формаційні та суто цивілізаційні за концептуальною основою посібники. У формуванні основного текстового компоненту підручника автори прагнули зацікавити учнів роботою з ним через залучення яскравих фактів, застосування літературних нарисів, включення елементів діалогу та іронії, введення до основного тексту фрагментів джерел та уривків художніх творів. Відбулося збалансування основного та додаткового компонентів підручника. Водночас у переважній більшості підручників автори надавали перевагу репродуктивним та частково реконструктивним типам завдань, намагалися спрямувати думку учнів за допомогою системи вступних питань та подання готових висновків наприкінці параграфу.

Ознакою другої половини 90-х рр. стала поява зошитів із друкованою основою (робочих зошитів учнів), які реалізували різні освітні цілі: від покращення засвоєння учнями навчального матеріалу, обслуговування технології розв'язання пізнавальних завдань або діалогової методики до розвитку інтелектуальних та творчих здібностей учнів, – та нового покоління дидактичних

матеріалів, які повертали в методику навчання історії поширені у 70–80-ті рр. пізнавальні завдання, посилювали увагу до історичних осіб та пропагували завдання образотворчого характеру.

Протягом 2000–2005 рр. модернізація підручників відбувається в напрямку впровадження сучасних підходів до вже створених підручників другого покоління; доведення до необхідних вимог з паралельною модернізацією підручників першого покоління, які пройшли випробування часом; створення підручників третього покоління, заснованих на новій освітній парадигмі. У них знайшло відображення прагнення авторів посилити мотиваційну та розвивальну функцію підручника, диференціювати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їх логічне і критичне мислення. З'являються перші підручники, що інтегрують історію України до європейського контексту, та підручники з регіональної історії, в яких історія регіону вписується в контекст вітчизняної та всесвітньої історії.

У **четвертому розділі** “Сучасні зміни в організації процесу навчання історії в школі” розглядається досвід навчання історії в інноваційних системах та за допомогою технологій і моделей навчання. Аналіз педагогічної та методичної літератури дає підстави до визначення інноваційних систем навчання як альтернативи традиційному навчанню, як систем, які ґрунтуються на визнанні учня рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, на орієнтації навчання на особистість учня, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси; на перевазі творчої діяльності. У навчанні стає панівним демократичний стиль спілкування та атмосфера співробітництва.

Вивчення педагогічної літератури показало, що інноваційна система навчання, як і будь-яка педагогічна система, є стійкою сукупністю цільового, змістового, суб'єкт-суб'єктного та організаційно-технологічного компонентів, що знаходять своє відображення в цілісній конструкції навчального процесу. Кожна така система має певний ключовий (скріплювальний) компонент, навколо якого здійснюється побудова системи (системотворчий чинник): дослідницький (лабораторний) метод (лабораторна система), метод проектів (проектна система), специфічна організація навчальної взаємодії (система С.Френе) тощо.

Застосування системного підходу дозволило наочно відобразити всю сукупність взаємозв'язків компонентів у структурно-логічних схемах та прослідкувати використання провідних ідей інноваційної системи в сучасній практиці викладання: лабораторне навчання, бригадно-лабораторна система, технологія навчання без підручників Ю.Троїцького, модель навчання з використанням методу лабораторних робіт, модель навчання за розвивальним посібником, побудованим на аналізі джерел; проектне навчання, інноваційний проект Р.Курбатова, використання методу проектів на уроках, технологія групової творчої справи; інтегроване навчання за комплексною системою, технології бінарного та інтегрованого уроків, моделі “Екологія та діалектика”, “Школа діалогу культур”; навчання у співробітництві за системою С.Френе, Ієна-план, технології кооперативного навчання, робота у парах змінного складу, технології інтерактивного навчання.

Оскільки інноваційні системи мають однакову особистісно орієнтовану спрямованість, але різну системостворювальну основу, вони не протистоять одна одній, а навпаки, можуть взаємопроникати одна в одну. Так, лабораторна система не виключає проектного навчання, в комбінованій системі можуть використовуватися лабораторний метод і метод проектів.

Інноваційні системи виникають (або відроджуються) в умовах загострення кризи освітніх систем як альтернативний варіант наявної системи, дестабілізуючи таким чином педагогічне середовище і спонукаючи до активних пошуків виходу з кризового становища. З боку педагогічного загалу інноваційні системи викликають до себе подвійне ставлення: з одного боку, повагу до спроби знайти принципово інший шлях у навчанні, з іншого – осуд через руйнування наявного. Зі зміною ситуації в суспільстві змінюється і ставлення до інноваційних систем. Утративши популярність, вони локалізуються в окремих закладах (як вальдорфські школи, школи П.Петерсона) або впроваджуються в широку практику, але вже не як система, а лише її окремих елемент (метод, прийом, засіб тощо).

З кожною інноваційною хвилею в суспільстві ініціюються інноваційні пошуки в галузі освіти і виникає зацікавленість в аналізі попередніх та чинних інноваційних систем. Інноваційні системи виникли на початку XX ст. й визначили основні напрями інноваційного пошуку всього століття: особистісна орієнтація навчання, інтеграція змісту, навчання в самостійному пошуку, навчання у співробітництві з учнями й учителем та інші. Кожна інноваційна система збагачує теорію і практику навчання, сприяє вдосконаленню традиційної системи.

Аналіз сучасної методичної літератури свідчить, що протягом останнього десятиліття у викладанні історії в школі активізувався процес поширення нових технологій навчання, що було викликано, з одного боку, загальною технологізацією людського життя, з другого, постійним зростанням обсягу знань і пошуками шляхів їх ефективного засвоєння під час шкільного навчання.

Вивчення різних підходів до класифікації технологій навчання показало, що оскільки будь-яка технологія спрямована на досягнення гарантованого кінцевого результату, то саме дидактична мета є основною ознакою при класифікації технологій навчання.

У сучасному викладанні історії в школі можна виокремити дві групи технологій: ті, що спрямовані переважно на формування в учнів знань, умінь, навичок та часткове формування способів розумових дій, саморозвиток та розвиток творчих здібностей (технологія повного засвоєння), та ті, що зорієнтовані на розвиток учнів (формування способів розумових дій, самокерованих механізмів особистості, творчих здібностей) і паралельне оволодіння знаннями, вміннями й навичками (технологія розвивального навчання). У межах визначених груп технології розрізняються за основним шляхом реалізації визначеної мети. У технологіях повного засвоєння навчального матеріалу такими шляхами є інтенсифікація навчання на основі схемно-знакових моделей, удосконалення системи контролю й рейтингової оцінки знань (технологія В.Шаталова та її

модифікація у М.Мірошниченка та С.Шевченка), модульна організація навчання, внутрішньопредметна диференціація (технологія М.Гузика) тощо. У технологіях розвивального навчання – проблемні методи, алгоритмізація навчання, індивідуальна самостійна робота учнів, модульна організація навчання.

Вивчення методичної літератури і практики викладання за технологіями повного засвоєння навчального матеріалу свідчить, що, незважаючи на всю їх різноманітність, вони мають низку спільних рис: визначення мети через конкретні елементи знань і навчальні вміння, вхідний контроль знань максимальної кількості учнів класу, подання навчального матеріалу великими блоками, мінімізація навчального матеріалу, багаторазове повторення основних моментів навчальної теми, контроль за засвоєнням основних положень, застосування знань у стандартних і нестандартних ситуаціях, загальний вихідний контроль максимальної кількості учнів, використання зорових опор для кращого запам'ятовування матеріалу, створення інституту помічників учителя, відкритий облік індивідуальних досягнень учнів, можливість у будь-який момент виправити оцінку на кращу, широке застосування взаємо- і самоконтролю тощо.

У технологіях розвивального навчання мета визначається за рівнем сформованості в учнів класу розумових дій і творчих здібностей, вхідний контроль має комплексний характер (матеріал вивчається шляхом вирішення пізнавальних завдань, перевага надається самостійній діяльності учнів, оцінювання здійснюється з урахуванням роботи учнів під час вивчення нового матеріалу і суб'єктивних можливостей учнів). У переважній більшості технологій розвивального навчання етапи навчання визначаються не жорстко, оскільки точне відтворення навчальних процедур при організації пошукової діяльності неможливе. Великий вплив на організацію контролю має суб'єктивний фактор. Відсутність чітко визначених загальних для всіх учнів зразків свідчить про гнучкий характер технології розвивального навчання.

Найпоширенішою у шкільній практиці є технологія проблемного навчання; проблемного викладу навчального матеріалу (Н.Дайрі) та розв'язання проблемних завдань (І.Лернер). Останнім часом у методику навчання історії почали впроваджуватися технології розв'язання винахідницьких завдань Г.Альтшулера в модифікації М.Меєровича, інтегральна технологія розв'язання завдань, евристичного навчання О.Хуторського, а також розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання – блочно-сотова система О.Фідрі, технологія на основі алгоритмізації навчального процесу В.Сотниченка, технологія розвитку критичного мислення.

Технології повного засвоєння навчального матеріалу й розвивального навчання не є замкнутими системами, вільними від взаємовпливу й запозичень з інших систем, технологій та моделей. Виявлено, що останнім часом значно зріс інтерес учителів до створення власних моделей навчання. Модель навчання становить загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчального процесу; основу цієї схеми складає переважання діяльності учнів, яку організує,

вибудовує вчитель. Частіше за все моделі будуються навколо методу навчання, переважно з групи методів стимулювання пізнавальної діяльності учнів (гра, дискусія тощо). Оскільки є різні підходи до створення моделі, виникають ситуації, коли існують схожі зовні моделі навчання, але з різною акцентацією в назвах, що ускладнює їх вивчення.

Однією з поширених у сучасній методиці навчання історії є модель навчання у грі, яка є побудовою навчального процесу за допомогою залучення учнів до гри. Розрізняють кілька варіантів ігрових моделей навчання: вивчення всієї теми як серії дидактичних ігор, пов'язаних єдиним сюжетом, рольовими позиціями та результатом; комбінування ігрових і традиційних занять; побудова навчання як послідовної підготовки і реалізації ігрового проекту; надання процесу навчання ігрового забарвлення шляхом введення атрибутів гри.

Ще однією з поширених останнім часом моделей є навчання в дискусії. Існує кілька варіантів цих моделей: вивчення теми як підготовка до дискусії за всім матеріалом, яка відбувається на останньому (останніх) занятті; систематичне включення дискусійного компонента до окремих уроків теми на етапі перевірки домашнього завдання й закріплення щойно вивченого матеріалу; побудова навчання як самостійної групової роботи учнів з обговоренням результатів. Організація дискусії в навчанні вимагає певного порядку взаємодії учня з навчальним середовищем, коли інформаційні потоки йдуть від учня до середовища або навпаки (інтерактивний режим). Менш поширеною, але перспективною за своїми потенційними можливостями є сугестопедична модель навчання, яка ґрунтується на емоційному навіюванні учням, що призводить до надзапам'ятовування ними навчального матеріалу.

Наймасштабнішою трансформацією став перехід на 12-бальну систему оцінювання, побудовану на компетентнісному підході, яка продовжує вдосконалюватися в напрямку чіткішого окреслення критеріїв рівня сформованості та норм оцінювання інтелектуальних і спеціальних умінь як складових компетенцій учнів. Трансформація системи оцінювання навчальних досягнень учнів вимагає подальшого вдосконалення методів і засобів контролю, передусім тестових завдань, стандартизації завдань, за якими можна визначити рівень розвитку творчих здібностей учнів і стимулювати їх зростання.

У **п'ятому розділі** “Дослідно-експериментальна перевірка ефективності трансформації сучасної практики навчання історії” розкривається ступінь поширення інновацій та чинники, що впливають на цей процес. Проведене нами анкетування, яким було охоплено 2152 вчителі історії з 22 областей України, АР Крим, м. Києва та м. Севастополя, опитування вчителів історії Запорізької області 1989, 1999–2001, 2005 рр., 190 студентів історичних факультетів НПУ ім. М.П.Драгоманова, Одеського національного університету, Бердянського державного педагогічного університету, 138 учнів-учасників Всеукраїнської олімпіади з історії; вивчення справ учасників конкурсу “Вчитель року”, довідок ОППО свідчать, що протягом 1989-1999 рр. відбулися

суттєві зміни в педагогічній свідомості вчителів історії, що характеризувалися повільним відходом від традиційного предметно-орієнтованого погляду на завдання історії як навчального предмету. Це відбилося у плюралізмі цілепокладання, втраті суто освітньої та виховної спрямованості навчання історії; визнанні пріоритетності розвитку історичного мислення учнів; необхідності формування цілісного узагальненого уявлення учнів про історичний розвиток людства; необхідності прищеплення інтересу учнів до історії та потреби в навчанні; певній розгубленості у визначенні головних завдань навчання історії.

Останнім часом (2000–2005 рр.) відбулося подальше усвідомлення широким загалом учителів історії нової освітньої парадигми. Це проявилось у збільшенні кількості вчителів, які головним завданням навчання історії вважають розвиток історичного мислення (32,5%). Значно зменшилася кількість учителів, які спрямовують свою діяльність на формування світогляду. Під впливом компетентнісного підходу формулювання завдання стало більш конкретним, у вигляді переліку чітко означених операцій, а широкі узагальнювальні категорії все частіше обминаються вчителями.

Аналіз тематики досліджень учителів історії показує поступову втрату інтересу до психолого-дидактичних тем, пов'язаних із визначенням шляхів та засобів розвитку певних якостей особистості (пізнавальної активності учнів та інтересу як її складової, розвитку мислення учнів та окремих його видів, засвоєння знань тощо) та посилення уваги до організаційно-технологічного компоненту навчання (вивчення комплексної ефективності методів, прийомів, засобів та форм навчання, а також технологій у цілому).

Закономірним результатом трансформації свідомості вчителів стали зміни у процесі навчання. Наприкінці 90-х рр. минулого століття вчителі-історики активно застосовували методи, прийоми та засоби навчання, які дозволяли їм вирішувати нові завдання шкільної історичної освіти, проблемні методи навчання, тестову перевірку знань, опорні сигнали та структурно-логічні схеми, групові форми організації навчання, дискусії та диспути, семінари та практичні заняття, змагання, турніри, конкурси й вікторини, дещо менше – захист учнівських проєктів, рольові ігри, застосування технічних засобів, різних способів обліку індивідуальних досягнень учнів тощо (рис. 1).

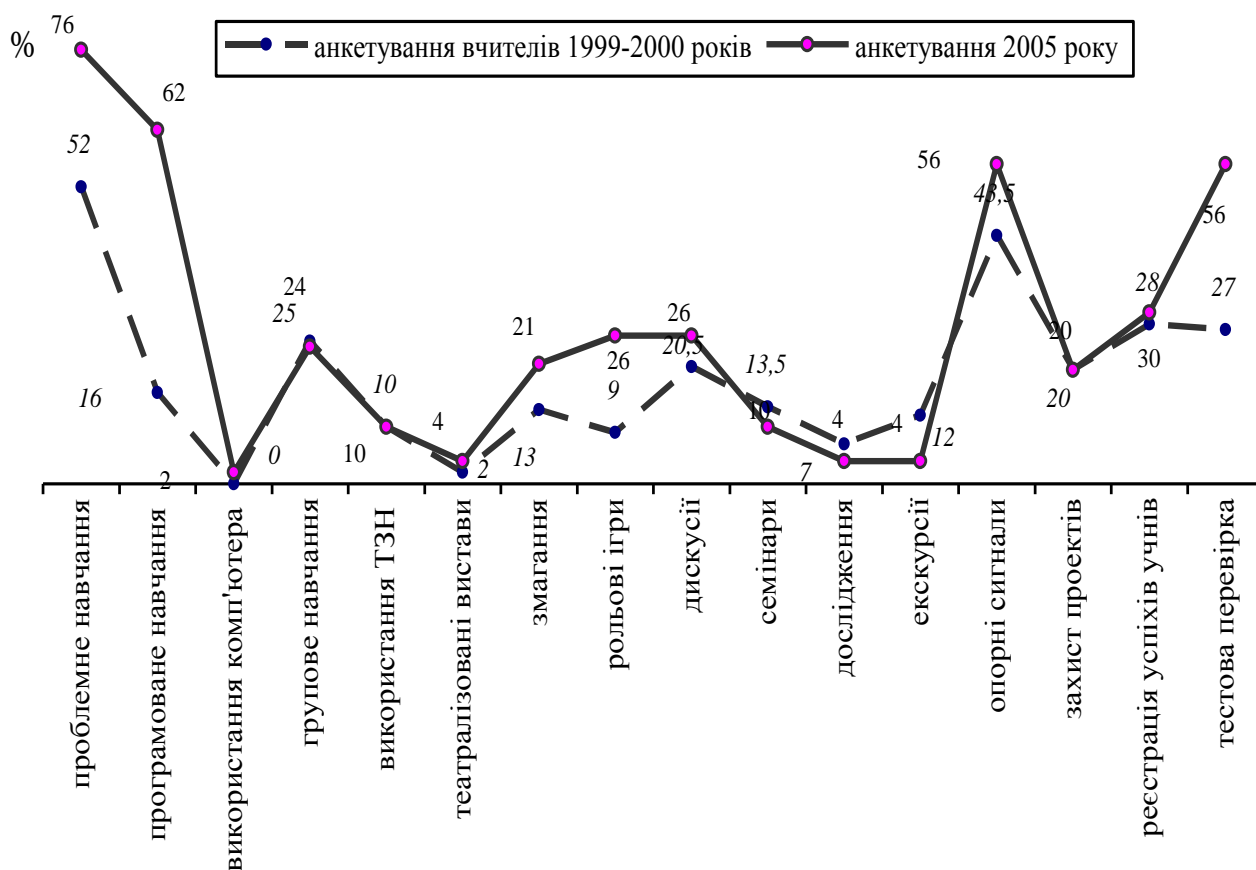


Рис. 1. Поширеність інновацій у навчанні історії за результатами анкетування вчителів 1999-2000 та 2005 років (у %)

Протягом 2000–2005 рр. відбулося подальше запровадження до практики навчання проблемних методів та різних способів фіксації навчального матеріалу (опорних сигналів, піктограм, структурно-логічних схем), що дає підстави стверджувати про їх поступову стереотипізацію в методиці навчання історії. Значно збільшилася кількість учителів, які використовують у своїй роботі елементи програмованого навчання (здебільшого у вигляді пам'яток (алгоритмів) та інструкцій для самостійної роботи). У зв'язку з введенням у школі тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів та впровадження незалежного тестування більш, ніж удвічі, зросло використання тестів як виду оцінювання успішності учнів у навчанні. Подальшого поширення набули активні методи навчання, а саме: змагання, рольові ігри, дискусії, які впроваджує у власній практиці кожний 4-5 учитель України. Водночас рідше стали застосовувати семінари та організовувати учнівські дослідження, що має викликати занепокоєння методистів, оскільки адекватних замінників останніх у методиці навчання історії ще не вироблено.

Більшість учителів історії переконані в необхідності істотних або часткових змін чинної практики навчання історії, але здійсненню цих змін заважає відсутність докладної та системної інформації про нововведення (74,8%), застарілість або відсутність технічної бази для інновацій (64,7%), тож інноваційна діяльність учителів історії мотивується переважно прагненням досягти

кращих результатів навчання (31%), бажанням урізноманітнити процес навчання (19%). Головними ініціаторами інновацій у школі є здебільшого самі вчителі (58,1%) або методичні об'єднання вчителів (21,9%), рідше – адміністрація школи (18,1%). Трансформаційні процеси в навчанні історії відбуваються інтенсивніше в навчальних закладах нового типу (ліцелях, гімназіях), аніж у звичайних школах.

Учителі історії сільських шкіл більш консервативні й дещо менше за міських налаштовані на впровадження інновацій. Вони надають перевагу тим видам діяльності, які спрямовані на групову роботу та застосування звичних засобів навчання.

Відзначимо, що впровадження інновацій залежить від віку вчителя: учителі 20-30-річного віку надають перевагу навчанню, спрямованому на розвиток мислення, 30-60-річні – на виховання патріотичних почуттів. Найбільшу ініціативність у впровадженні інновацій виявили вчителі 40-50-річного віку. Ставлення вчителів до інновацій частково залежить від їхньої кваліфікаційної категорії: найбільш ініціативними в інноваційному процесі себе вважають учителі I категорії.

Експериментальне дослідження ефективності впровадження компетентнісного підходу у навчання історії здійснена на матеріалі всеукраїнських олімпіад юних істориків шляхом впровадження компетентнісно орієнтованих завдань, які потребують демонстрації ступеня оволодіння учасниками складними вміннями та системними знаннями. Аналіз протоколів засідань журі, близько 200 звітів членів журі та робіт 1136 учасників олімпіад показали, що протягом 1995-2003 років відбулися суттєві якісні зміни рівня компетентності учнів. Про це свідчить постійне зростання середнього бала за виконання завдань, що передбачають як реконструктивний характер пізнавальної діяльності учнів (з 48 б. до 55-56 б. – у 10 кл., з 47 б. до 58-72 б. – в 11 кл.) та і творчий (з 49 б. до 60 б. – у 10 кл., з 46 б. до 82 б – в 11 кл.) (таблиця 1).

Таблиця 1

**Виконання завдань учасниками всеукраїнських олімпіад юних істориків 1995-2003 років
(у середніх балах за 100-бальною шкалою оцінювання)**

| | Клас Місто | Тестові | | | | Творчі | | | | Кількість учасників |
|-----|-----------------|---------|----|----|----|--------|----|----|----|------------------------|
| | | 8 | 9 | 10 | 11 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| II | Миколаїв, 1995 | - | 54 | 48 | 47 | - | 48 | 49 | 46 | 155 |
| III | Тернопіль, 1996 | - | 58 | 44 | 57 | - | 52 | 48 | 53 | 165 |
| IV | Рівне, 1998 | - | 57 | 52 | 52 | - | 52 | 52 | 63 | 162 |
| V | Житомир, 2000 | 52 | 54 | 54 | 56 | 52 | 56 | 54 | 62 | 166 |
| VI | Луганськ, 2001 | 62 | 52 | 56 | 58 | 62 | 64 | 60 | 62 | 162 |
| VII | Луцьк, 2002 | 44 | 56 | 46 | 72 | 52 | 68 | 46 | 82 | 169 |

Впровадження компетентнісного підходу позитивно впливає на покращення хронологічних умінь і знань сучасних учнів, що знаходить своє відображення у зростанні їхніх оцінок за завдання на визначення історичних подій за датами, віднесення подій до певного історичного періоду, визначення етапів складних історичних подій і процесів і, як наслідок, складання хронологічних таблиць, розв'язання кросдатів і хронологічних рівнянь. Проте дуже повільно відбувається

зростання показників уміння синхронізувати події всесвітньої та вітчизняної історії та розташовувати їх у хронологічній послідовності.

Набули розвитку просторові компетентності учнів. Школярі стали легше асоціювати історичні події або явища з певними містами, регіонами, країнами; краще позначати на карті історичні події та регіони, але ще мають труднощі при складанні легенди до історичної карти.

Значні зміни відбулися в логічно-історичних компетентностях, що пов'язані з розвитком в учнів історичного мислення. Учні стали краще запам'ятовувати фактичний матеріал, який здебільшого пов'язаний з головними подіями і наскрізними темами. З меншими ускладненнями визначають причини і наслідки історичних подій, тенденції і напрямки розвитку історичного процесу, характеризують історичних осіб і явища, порівнюють історичні події, явища і процеси. Переважна більшість учасників олімпіад на досить високому рівні оволоділи вміннями складати план доповіді, статті або виступу, обґрунтовувати власну думку, доводити або спростовувати висунуту тезу тощо. Але високі результати учні демонструють здебільшого на матеріалі політичної історії, рідше соціальної, і значно гірші показники, коли йдеться про економічні та етнічні процеси, культурну і побутову історію.

Учні стали легше відшукувати та виправляти помилки в тексті, що підтверджує розвиток у них критичного мислення. Це краще вдається передусім на базовому навчальному матеріалі, викладеному за логікою шкільного підручника, і гірше – у текстах, що поєднують аналогічні аспекти у різних темах. Дещо краще учні стали зіставляти різні погляди, визначаючи логіку, висуваючи контраргументи. Але учасники олімпіад залишаються недостатньо обізнаними в історичних джерелах та в методиці їх інтерпретації. Учні з більшим задоволенням почали виконувати творчі завдання, відшукуючи оригінальні способи подання матеріалу, нестандартні аргументи. Вони стали розкутішими в судженнях, але їм часто бракує логічної побудови аргументації, широких узагальнень, бачення різних чинників впливу на історичний процес.

Для впровадження компетентнісного підходу в широку шкільну практику була запропонована методика, яка включала визначення мети навчального заняття у вигляді конкретних результатів; чітке структурування вчителем навчального матеріалу з виокремленням базових та головних фактів, понять, умовиводів та комплексу умінь, які формуються в учнів під час навчання; ведення моніторингу розвитку умінь кожного учня; здійснення поурочного та потемного контролю за допомогою спеціальних завдань.

Таблиця 2

Результат впровадження компетентнісного підходу у навчання історії учнів 7 класів (%)

| Класи | Рівні компетентності учнів у навчанні історії | | | | | | | | |
|------------------------------|---|-------------------|----------------|----------------------|-------------------|----------------|----------------------|-------------------|------------|
| | Початковий і середній | | | Достатній | | | Високий | | |
| | Констату-в альний | Форму-в альний | Тенден-ці я | Констату-в альний | Форму-в альний | Тенден-ц ія | Констату-вал ьний | Форму-в альний | Тенден-ція |
| Контрольні (249 учнів) | 50,1 | 47,2 | -2,9 | 37,3 | 42,8 | +5,5 | 12,6 | 11,8 | -0,8 |
| Експериментальні (265 учнів) | 47,5 | 32,8 | -14,7 | 32,8 | 30,8 | -2,0 | 15,1 | 27,5 | +12,4 |

Експериментальна перевірка ефективності цієї методики, здійснена у 2004-2005 навчальному році у паралелі 7 класів ЗОШ №3, 5, 11, 15, 16 м. Бердянська Запорізької області (514 учнів), показала, що вона сприяє підвищенню рівня компетентності учнів (таблиця 2). Це впливає зі зменшення кількості учнів експериментальних класів, які демонструють початковий та середній рівні компетентності з 77,5% до 32,8% (у контрольних класах з 50,1% до 47,2%), натомість у зростанні кількості учнів з високим рівнем компетентності з 15,1% до 27,5% (у контрольних класах знижено з 12,6% до 11,8%); кращому виконанні учнями експериментальних класів усіх видів завдань: на виявлення знань головних фактів та вміння їх узагальнювати (експериментальні класи – 7,8 балів, контрольні – 7,2 бали), локалізувати події в часі та просторі (експериментальні класи – 6,1 бали, контрольні – 5,5 балів), порівнювати, виявляти та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (експериментальні класи – 7,2 бали, контрольні – 6,2 бали).

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного й експериментального дослідження підтвердили гіпотезу, на якій воно ґрунтується, і вирішення поставлених завдань і дали підставу для таких висновків.

1. Сутність трансформацій сучасної шкільної історичної освіти полягає в тому, що вони є своєрідними інноваціями (цілеспрямованими змінами педагогічної системи або її компонентів), що ґрунтуються на новій освітній парадигмі, здійснюється пошуковим шляхом та мають менш визначений ступінь поліпшення результатів освітньої діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати трансформацію в контексті інноваційних процесів, що дає підставу поширити на трансформації чинні класифікації інновацій: методологічні – зміни у підходах до навчання; змістові – зміни в змісті шкільної історичної освіти; організаційно-технологічні – зміни у внутрішній підпорядкованості, узгодженості та взаємодії різних компонентів процесу навчання, які знаходять своє відображення в нових варіантах побудови навчального процесу (моделях, технологіях), нових формах, методах, прийомах і засобах контролю за навчальним процесом і оцінювання результатів навчальних досягнень учнів.

2. Методологічною основою трансформації шкільної історичної освіти є теоретична розробка і початок практичного впровадження особистісно орієнтованої освітньої парадигми.

Визначено, що особистісно орієнтована освітня парадигма вимагає трансформації шкільної історичної освіти з опорою на базові підходи: особистісно орієнтований – максимальне врахування індивідуальності учня, створення сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення; культурологічний – визначення об'єктивного і суб'єктивного зв'язку людини з культурою; діалогічний – сприйняття процесу пізнання як діалогу, спілкування; компетентнісний – орієнтація навчання на набуття в учнів загальних здатностей у соціальній, полікультурній, комунікативній, інформаційній та продуктивній сферах, які на різних ланках навчального процесу конкретизуються низкою принципів: антропологічності, розвивальної зорієнтованості, аксіологічності тощо.

Аналіз підходів до визначення мети і завдань шкільної історичної освіти, які існують в різних країнах, виявив основними тенденціями у цілевизначенні спрямування на формування історичної свідомості, виховання патріотизму і громадянської позиції, ознайомлення з минулим, розвиток історичного мислення учнів тощо та довів необхідність переходу від освітньої до розвивальної та виховної домінанти у навчанні історії, а у стратегічному плані – сприяння формуванню історичної свідомості учнів через розвиток їх історичного мислення, що ґрунтується на історичній пам'яті учнів та залученні їх до системи гуманістичних цінностей.

3. Тенденції оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти напряду залежать від змін, що відбуваються в українській історичній науці, яка визнає, що: а) теоретичний монізм негативно впливає на історичну науку; б) жодний з філософських напрямків не створив універсальної концепції історичного розвитку; в) в історії може існувати одночасно декілька підходів і відповідно кілька обґрунтованих інтерпретацій, кожна з яких має право на існування, а з часом можуть з'являтися нові інтерпретації історії; г) в історії має бути більше уваги приділено людині в різних її проявах тощо. У цих умовах шкільна історична освіта має не усуватися від проблем, а вчити учнів їх розв'язувати, у формуванні змісту має бути заборонено нав'язування власної вчительської думки; повинні бути представлені різні погляди; враховано інтереси учнів.

У процесі оновлення змісту шкільної історичної освіти простежується, принаймні, три періоди: 1) 1989–1992 рр.; 2) 1992–1996 рр.; 3) 1996–2005 рр. Кожний із цих періодів пов'язаний з принципово новим програмним документом і супроводжувався вдосконаленням у певних напрямках, які відбивають наступні тенденції: підсилення уваги до ролі особистості в історії; порушення питання про альтернативність в історії та необхідність орієнтації на діалог з учнем; відхід від старих штампів і стереотипів, пов'язаних із формаційним підходом; подання національної історії як складного процесу державотворення; акцентуація на цивілізаційному розвитку людства; посилення культурологічної спрямованості змісту; увага до сприйняття світу різними народами; нові оцінки визначних подій світової історії; опора на цивілізаційний, культурологічний та

стадіально-регіональний підходи; простеження ліній державотворення й реформування суспільства, позитивного впливу релігій на суспільне життя тощо.

4. Особливість впровадження компетентнісного підходу у навчанні історії полягає в тому, що структура компетентностей впливає із розуміння складових історичної свідомості як стратегічної мети історичної освіти.

Аналіз складових історичної свідомості з філософсько-історичного та загального педагогічного погляду дозволив виявити основні предметні компетенції (часові, просторові, інформаційні, історичні, ідентичності, аксіологічні) та їх складові (знання, образні, логічні та оціночні вміння), які подаються в програмі як вимоги до рівня підготовки у вигляді чітко означених дій.

Розроблено модель компетентнісно орієнтованої програми, теоретичною основою якої є визнання компетентності практичною метою та результатом навчальних досягнень, відповідно до яких добираються зміст шкільної історичної освіти, форми, методи, прийоми та засоби навчання.

Експериментальна перевірка ефективності компетентнісного підходу впровадженого до складання завдань Всеукраїнської олімпіади юних істориків 1996-2003 рр. показала, що він сприяє підвищенню рівня сформованості складних умінь та знань учнів (хронологічних, просторових, логічно-історичних, інформаційних та ціннісних) та якості виконання ними як репродуктивної, так і реконструктивної та творчої діяльності.

Розроблена методика впровадження компетентнісного підходу у широку шкільну практику, яка включала орієнтацію мети навчальних занять на конкретний результат, чітке обґрунтування навчального матеріалу, постійний моніторинг показників інтелектуального рівня учнів, експериментально підтвердила свою ефективність, оскільки суттєво вплинула на збільшення кількості учнів з високим рівнем компетентності та зменшення кількості учнів із початковим і середнім рівнями компетентності.

Перехід у школі на 12-бальну систему оцінювання, обговорення і затвердження Державного стандарту базової та повної середньої освіти поклало початок процесу стандартизації шкільної історичної освіти та впровадження компетентнісного підходу у навчанні. Наступним кроком у цьому напрямі стало створення навчальної програми, зорієнтованої на кінцевий результат навчання, яка показала необхідність удосконалення Державних стандартів шляхом більш чіткого впровадження компетентнісного підходу, системного визначення комплексу вимог з урахуванням їх ієрархії; суттєвої корекції змістової частини; посилення її внутрішньої логіки.

5. Процес творення вітчизняних підручників з історії відбувався у три етапи, кожний з яких збагачував певною мірою інноваційний досвід. 1991–1995 рр. – підготовка й видання першого покоління вітчизняних підручників з історії; 1996–2000 рр. – початок створення другого покоління підручників на основі змістового й методичного вдосконалення попередніх; 2000–2005 рр. –

поповнення підручників другого покоління, поява перших інноваційних підручників – навчальних книг третього покоління, що ґрунтуються на новій особистісно орієнтованій парадигмі освіти.

Розроблені критерії інноваційної цінності підручника (цільове спрямування, позиція автора, зв'язки з іншими посібниками, особливості структури та його основних компонентів, структура подання інформації, орієнтованість на оволодіння учнями способами діяльності, орієнтованість на творчу та емоційно-оцінну діяльність) дозволяють стверджувати, що найпродуктивнішим у інноваційному сенсі був останній період підручникотворення, коли відбувається впровадження сучасних підходів у вже наявні підручники другого покоління та паралельно створюються підручники третього покоління, засновані на новій освітній парадигмі. Їм притаманна: а) більш логічна й послідовна концептуальна побудова; б) посилення мотиваційної та розвивальної функції підручника, диференціація пізнавальної діяльності учнів; в) орієнтація на розвиток логічного й критичного мислення учнів, що й зумовило основні шляхи подальшого удосконалення підручника. З'являються перші підручники, побудовані на новій особистісно орієнтованій парадигмі освіти, які інтегрують історію України до європейського контексту, та підручники з регіональної історії, в яких історія регіону вписується в контекст вітчизняної та всесвітньої історії.

6. Сутність інноваційних систем навчання полягає в тому, що вони ґрунтуються на визнанні учня рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, орієнтації навчання на особистість учня, перевазі творчої діяльності учнів, пануванні демократичного стилю спілкування та атмосфери співробітництва. Вони виникли на початку ХХ ст. й визначили основні напрями інноваційного пошуку всього століття: особистісна орієнтація навчання, інтеграція змістів предметів навчання в самостійному пошуку, навчання у співробітництві вчителя з учнями та інші. Кожна інноваційна система збагачує теорію і практику навчання, сприяє вдосконаленню традиційної системи.

Протягом останнього десятиліття у викладанні історії в школі через загальну технологізацію людського життя, постійне зростання обсягу знань і пошуки шляхів їх ефективного засвоєння активізувався процес поширення технологій навчання, які побудовані на діагностичній основі, чітко контрольованих і коригованих моделей навчання, спроектованих на досягнення гарантованого кінцевого результату.

Виходячи із загальної парадигмальної спрямованості та дидактичної мети, яка з неї випливає, сучасні технології поділяються на технології повного засвоєння навчального матеріалу та розвивальні. У межах визначених груп технології розрізняються за основними шляхами реалізації визначеної мети. У технологіях повного засвоєння навчального матеріалу такими шляхами є інтенсифікація навчання на основі схемно-знакових моделей, удосконалення системи контролю й рейтингової оцінки знань та її модифікація, модульна організація навчання, внутрішньопредметна диференціація тощо. У технологіях розвивального навчання – проблемні методи, алгоритмізація, індивідуальна самостійна робота, модульна організація навчання.

Аналіз практики застосування нових технологій у навчанні історії дозволив виявити характерні ознаки технології повного засвоєння навчального матеріалу: визначення мети через конкретні елементи знань і навчальні вміння; вхідний контроль знань максимальної кількості учнів класу; подання навчального матеріалу великими блоками; мінімізація навчального матеріалу; багаторазове повторення основних моментів навчальної теми; контроль за засвоєнням основних положень; застосування знань у стандартних і нестандартних ситуаціях; загальний вихідний контроль максимальної кількості учнів; використання зорових опор для кращого запам'ятовування матеріалу; створення інституту помічників учителя; відкритий облік індивідуальних досягнень учнів; можливість у будь-який момент виправити оцінку на кращу; широке застосування взаємо- і самоконтролю тощо. Технології розвивального навчання вирізняються визначенням мети, виходячи з рівня сформованості в учнів класу розумових дій і творчих здібностей; комплексним характером вхідного контролю; гнучким визначенням етапів навчання; великим впливом на організацію контролю суб'єктивного фактору тощо.

З'ясовано, що найпоширенішими у шкільній практиці є технології проблемного навчання (у варіанті – проблемний виклад та розв'язання проблемних завдань), технології розв'язання винахідницьких завдань, інтегральна технологія розв'язання завдань, евристичного навчання, розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання – блочно-сотова система, технологія на основі алгоритмізації навчального процесу, технологія розвитку критичного мислення тощо.

Визначено, що останнім часом посилилася увага до моделювання процесу навчання, створення оригінальної загальної схеми або плану діяльності педагога при здійсненні навчального процесу, основу яких складає переважна діяльність учнів. Найчастіше моделювання відбувається навколо методу навчання, переважно з групи методів стимулювання пізнавальної діяльності учнів (гра, дискусія тощо). Модель навчання є початковою фазою розробки технологій і дидактичних систем, що дає можливість розглядати окремі з них у контексті більш широких і стійких дидактичних конструкцій. Моделі навчання є гнучкими конструкціями, які легко змінюються і можуть існувати паралельно з іншими, вбираючи їх окремі елементи.

Порівняння трансформаційних процесів, що відбуваються у сучасній шкільній історичній освіті в Україні та європейських країнах, свідчить про те, що за своєю сутністю вони дуже подібні у частині: а) поширення й поглиблення дослідницьких методів (проектного навчання та інтерпретації джерел); б) посилення історичної аргументації та ролі дискусії серед звичайних видів роботи, гри як засобу формування мотивації.

7. Моніторингове дослідження трансформації сучасної практики навчання історії 1998-2005 рр. показали, що відбулося подальше усвідомлення широким загалом учителів історії нової освітньої парадигми, що виявилось у збільшенні кількості вчителів, які головним завданням навчання історії вважають розвиток історичного мислення; зменшилася кількість учителів, які спрямовують свою

діяльність на формування світогляду; триває подальше запровадження проблемних методів навчання та різних способів фіксації матеріалу, що дає підставу стверджувати про їх поступову стереотипізацію в методиці навчання історії; елементів програмованого навчання (здебільшого у вигляді пам'яток (алгоритмів) та інструкцій для самостійної роботи); збільшено використання тестів у оцінюванні успішності учнів у навчанні; поширення активних методів навчання.

Виявлено, що більшість учителів історії переконані в необхідності істотних або часткових змін чинної практики навчання історії, але здійсненню цих змін заважає відсутність докладної та системної інформації про інновації. Головними ініціаторами інновацій у школі є здебільшого самі вчителі або методичні об'єднання вчителів, рідше – адміністрація школи.

Здійснене дослідження дозволяє сформулювати низку практичних рекомендацій.

Міністерству освіти і науки України: ініціювати підготовку, обговорення і прийняття концепції шкільної історичної освіти; сприяти створенню постійно діючих науково-практичних семінарів та конференцій з проблем теоретичних засад сучасної шкільної історичної освіти; сприяти ширшому і всебічному впровадженню результатів дослідження інноваційних процесів в історичній освіті; з метою прискорення просування України до європейського освітнього простору практикувати залучення до роботи над концептуальними документами фахівців з Ради Європи; ініціювати коригування Державного стандарту базової та повної середньої освіти в галузі “Суспільствознавство”; сприяти вдосконаленню чинної системи оцінювання навчальних досягнень учнів; увести до стандартів вищої освіти, навчальних планів і програм педагогічних університетів курси, пов'язані з вивченням інноваційних процесів; підсилити стимулювання інноваційної діяльності вчителів; сприяти розробці і прийняттю стандартизованої програми курсу “Методика навчання історії”, де відбилися б основні трансформації в шкільній історичній освіті; при конкурсній оцінці шкільних підручників враховувати їх інноваційну цінність.

Інститутам післядипломної педагогічної освіти: ширше використовувати матеріали узагальнювальних досліджень з проблем інноватики у системі перепідготовки вчителів історії; вдосконалити систему вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду; здійснювати моніторинг трансформаційних процесів у історичній освіті в межах регіону; при здійсненні аналізу діяльності вчителів окремим рядком визначати інноваційну діяльність учителя; включити до критеріїв оцінки ефективності роботи начальних закладів використання нових технологій та засобів навчання; широко залучати авторів інноваційного досвіду до підвищення кваліфікації вчителів.

Педагогічним університетам: сприяти розвитку вітчизняної педагогічної інноватики в галузі історичної освіти; надавати пріоритети дослідженням ефективності інноваційних технологій, моделей, методів та засобів навчання; сприяти координації діяльності фахівців з методики навчання історії щодо вивчення трансформаційних процесів у шкільній історичній освіті.

Кафедрам методики навчання історії та викладачам методики навчання будувати викладання відповідних курсів, спираючись на особистісно орієнтовану освітню парадигму; знайомити студентів з інноваційними системами, технологіями та моделями навчання; забезпечувати студентам набуття навичок роботи за інноваційними моделями навчання; широко залучатися до громадського обговорення концептуальних засад шкільної історичної освіти, експертизи шкільних підручників з історії, апробації передових технологій навчання.

Авторам підручників та редакційним колегіям педагогічних видавництв: орієнтувати підручники та навчальну літературу на розвиток особистості учня; створювати гнучкий методичний апарат підручника, який би дозволяв працювати з ним за різними технологіями і моделями навчання; сприяти випуску дидактико-методичних комплексів для організації самостійної діяльності учнів; забезпечувати підручники супровідними учбовими посібниками, спрямованими на індивідуалізацію навчання.

Місцевим органам освіти та адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів: усіляко сприяти впровадженню особистісно орієнтованого підходу у навчанні; створювати умови для поширення інновацій у навчальних закладах та активізації творчого пошуку вчителів; ініціювати обговорення педагогічних новинок на методичних об'єднаннях учителів, у творчих групах та на предметних кафедрах; здійснювати моніторинг інноваційної діяльності вчителів історії; залучати учнів та їх батьків до оцінки ефективності інновацій у навчанні.

Учителям історії: керуватися у власній педагогічній діяльності особистісно орієнтованим підходом до організації навчання учнів; культивувати демократичний та відкритий стиль спілкування із учнями; зосереджувати навчання на актуальних потребах учнів; пристосовувати методику до навчальних можливостей учня; надавати пріоритети навчальному діалогу, співпраці і співтворчості між учнями і вчителем; широко знайомитися з теорією та практикою трансформації сучасної шкільної історичної освіти; активно впроваджувати у власну практику викладання нові методи, прийоми та засоби навчання; будувати навчальний процес на засадах компетентнісного підходу; прагнути до постійного вдосконалення власної діяльності та створення авторської моделі навчання; широко використовувати у власній практиці психолого-педагогічну діагностику та моніторинг інтелектуального зростання учнів.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшої розробки проблеми за такими основними напрямками: теоретичне обґрунтування формування історичної свідомості та місця в цьому процесі шкільної історичної освіти; теоретичне обґрунтування втілення у зміст шкільної історичної освіти здобутків певних історичних шкіл; аналіз трансформаційних процесів у шкільній історичній освіті в Україні в контексті аналогічних процесів у Європі; теоретичні засади окремих напрямків інноваційного навчання (інтерактивного, інтегрованого тощо); теоретичні засади аналізу ефективності інноваційних систем, технологій та моделей навчання тощо.

Основні положення дисертаційного дослідження відображено в таких публікаціях:

Монографії

1. *Баханов К.О.* Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 324 с.
2. *Баханов К.О.* Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2005. – 326 с.
3. *Баханов К.О.* Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2005. – 384 с.

Методичні посібники для вчителів:

4. *Баханов К.О.* Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України: Посібник для вчителя. – К.: Генеза, 1996. – 208 с. (гриф МОН України).
5. *Баханов К.О.* Методичний посібник з історії України. 7 клас. Традиції та інновації у навчанні історії в школі: Посібник для вчителя. – К.: Генеза, 2001. – 296 с.
6. *Баханов К.О.* Традиції та інновації в навчанні історії в школі. Дидактичний словник-довідник. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 107 с. (гриф МОН України).
7. *Баханов К.О.* Структуровані плани-конспекти уроків: всесвітня історія: 9 кл. Методичний посібник: Посібник для вчителя. – К: Видавництво А.С.К. 2003. – 72 с.
8. *Баханов К.О.* Всеукраїнські олімпіади юних істориків: сторінки історії, завдання, підсумки: Навчально-методичний посібник. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 216 с. (гриф МОН України).
9. *Баханов К.О.* Дослідницька робота учнів на уроках історії: Посібник. – Х.: Вид. гр. “Основа” 2004. – 144 с.
10. *Баханов К.О.* Навчання історії в школі: інноваційні аспекти: Посібник. – Х.: Вид. група “Основа”, 2005. – 128 с.

Навчальні посібники для учнів

11. *Баханов К.О.* Історія середніх віків. Робочий зошит учня 7 класу. (Частина перша): Посібник для учнів. – Львів: Кальварія, К.: Абрис, 1997. – 63 с. (гриф МОН України).

12. *Баханов К.О.* Історія середніх віків. Робочий зошит учня 7 класу. (Частина друга): Посібник для учнів. – Львів: Кальварія, К.: Абрис, 1996. – 79 с. (гриф МОН України).
13. *Баханов К.О.* Історія України з найдавніших часів до XVI ст. Робочий зошит учня 7 класу.: Посібник для учнів. – К.: Абрис, 1997. – 110 с. (гриф МОН України).
14. *Баханов К.О.* Новітня історія. 1918-1939. Робочий зошит учня 10 класу. (Частина перша): Посібник для учнів. – Львів: Кальварія, К.: Абрис, 1997. – 95 с. (гриф МОН України).
15. *Баханов К.А.* Всемирная история: Рабочая тетрадь для 10 кл.: Пособие для учеников. – Запорожье: Премьер, 1999. – 96 с.
16. *Баханов К.А.* Всемирная история: Рабочая тетрадь для 9 кл.: Пособие для учеников. – Запорожье: Премьер, 1999. – 96 с.
17. *Баханов К.А.* История Украины: Рабочая тетрадь для 9 кл.: Пособие для учеников. – Запорожье: Премьер, 2000. – 96 с.
18. *Баханов К.О.* Історія України. 5 кл. Заліковий зошит для тематичного оцінювання навчальних досягнень: Посібник для учнів. – Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003. – 32 с.
19. *Баханов К.О.* Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів. Історія України. 7 кл.: Посібник для вчителів та учнів // Історія України. – №25-28. – Липень, 2003. – С.51-93.

Статті у фахових виданнях

20. *Баханов К.О.* А зірок скільки // Рідна школа. – 1996. – №9. – С.26-30.
21. *Баханов К.О.* В пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. – 1996. – №1. – С.20-25.
22. *Баханов К.О.* Підсумки всеукраїнських олімпіад юних істориків і проблеми викладання історії // Історія в школах України. – 1996. – №2. – С.18-28.
23. *Баханов К.О.* Робочий зошит для учня “Історія України з найдавніших часів до XVI ст.”(7 клас). Методичні аспекти // Історія в школах України. – 1997. – №3. – С.28-33.
24. *Баханов К.О.* Способи фіксації навчального матеріалу на уроках історії // Історія в школах України. – 1997. – №4. – С.21-25.
25. *Баханов К.О.* Групова робота на уроках історії // Історія в школах України – 1998 – №3. – С.38-43.
26. *Баханов К.О.* Інтерактивне навчання // Історія в школах України. – 1998. – №2. – С.31-36.
27. *Баханов К.О.* Робота з обдарованими дітьми під кутом зору підсумків Всеукраїнської олімпіади юних істориків // Історія в школах України – 1998 – №4 – С.30-36.
28. *Баханов К.О.* Облік індивідуальних досягнень учнів у навчанні історії // Історія в школах України – 1999 – №2 – С.25-27.

29. *Баханов К.О.* Шляхом інноваційного навчання // Історія в школах України. – 1999. – №4. – С.19-25.
30. *Баханов К.О.* Технологія групової творчої справи в навчанні історії в школі // Історія в школах України. – 2000. – №1. – С.23-29.
31. *Баханов К.О.* Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М.Гузика // Історія в школах України. – 2000. – №2. – С.25-31.
32. *Баханов К.О.* Навчання історії за проектною системою // Історія в школах України. – 2000. – №3. – С.33-37.
33. *Баханов К.О.* Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. – №3. – С.23-25.
34. *Баханов К.О.* Класифікація інновацій у навчанні історії в школі // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д.Осипенко (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПІ. – 2000. – №1. – С.5-13.
35. *Баханов К.О.* Інноваційні підходи у навчанні історії в школі // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 8. (За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б.). – К.: Видав. центр КДЛУ, 2000. – С.105-108.
36. *Баханов К.О.* Інноваційне навчання як альтернатива традиційній системі навчання // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д.Осипенко (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПІ. – 2000. – №3. – С.140-148.
37. *Баханов К.О.* Технологія розвивального навчання // Історія в школах України. – 2001. – №1. – С.21-26.
38. *Баханов К.О.* Технологія повного засвоєння навчального матеріалу // Історія в школах України. – 2001. – №2. – С.20-25.
39. *Баханов К.О.* Висвітлення проблем інновацій навчання історії в школі у вітчизняній дидактичній літературі першої третини ХХ ст. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д.Осипенко (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПІ. – 2000. – №4. – С.73-81.
40. *Баханов К.О., Гінетова Т.Л.* Всеукраїнська олімпіада юних істориків: підсумки і нові завдання // Історія в школах України. – 2001. – №4. – С.26-33 (розроблено олімпіадні завдання та критерії їх оцінювання).
41. *Баханов К.О.* Педагогічні інновації: 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів з історії // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск ХІХ. – Херсон: ОЛДІ-плюс, 2001. – С.60-69.
42. *Баханов К.О.* Проблема визначення мети і завдань шкільної історичної освіти // Історія в школах України. – 2001. – №6. – С.18-19; 2002. – №1. – С.15-22.

43. *Баханов К.О.* Навчання за “методом демаршів” // *Наша школа*. – 2000. – №5-6. – С.6-8.
44. *Баханов К.О.* Мета і завдання шкільної історичної освіти в суб’єктивних оцінках учителів // *Імідж сучасного педагога*. – 2002. – №4-5 (23-24). – С.55-60.
45. *Баханов К.О., Гінетова Т.Л.* Про підсумки Всеукраїнської олімпіади юних істориків // *Історія в школах України*. – 2002. – №3. – С.21-26 (розроблено олімпіадні завдання і критерії їх оцінювання).
46. *Баханов К.О.* Методологічні проблеми сучасної історичної науки та їх вплив на зміст шкільної історичної освіти // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. – №7. – Бердянськ, БДПУ, 2002. – С.5-16.
47. *Баханов К.О.* Нова парадигма освіти як методологічна основа інновацій у навчанні історії в школі // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)* – №4. – Бердянськ, БДПУ, 2002. – С.69-81.
48. *Баханов К.О.* Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанту // *Історія в школах України*. – 2003. – №1. – С.8-11; №2. – С.6-8.
49. *Баханов К.О., Гінетова Т.Л.* Інтелектуальні змагання юних істориків підсумки VIII Всеукраїнської олімпіади // *Історія в школах України*. – 2003. – №3. – С.12-18 (розроблено олімпіадні завдання і критерії їх оцінювання).
50. *Баханов К.О.* Інновації в сучасній практиці вчителів історії // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – С.29-40.
51. *Баханов К.О.* Проблеми впровадження інновацій у практику навчання історії в школі // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. – №4. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – С.5-15.
52. *Баханов К.О.* Не втратити досвід поколінь (останні радянські підручники з історії під методичним “мікроскопом”) // *Історія в школах України*. – 2004. – №4. – С.15-19.
53. *Баханов К.О.* Написані з власного погляду (перше покоління українських підручників: основні напрямки модернізації) // *Історія в школах України*. – 2004. – №5. – С.11-17.
54. *Баханов К.О.* Регіональні особливості впровадження інновацій у навчанні історії в школі // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С.5-14.
55. *Баханов К.О.* Особливості впровадження інновацій у практику навчання вчителями різних кваліфікаційних категорій // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. – №2. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С.58-66.

56. *Баханов К.О.* Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: компетентісно-орієнтований підхід (на прикладі викладання історії України 7 кл.) // *Історія в школах України.* – 2004. – №6. – С.19-25.

57. *Баханов К.О.* Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи // *Історія в школах України.* – 2004. – №7. – С.7-11.

58. *Баханов К.О.* Чинники впливу на інноваційну діяльність учителів історії (на матеріалі опитування вчителів України) // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* – №3. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С.45-54.

59. *Баханов К.О.* “Якщо б я жив у давні часи...” (Образи стародавнього світу в уявленнях шестикласників) // *Історія в школах України.* – 2005. – №2. – С.10-13.

60. *Баханов К.О.* Висвітлення проблем інновацій у навчанні історії в радянській дидактичній літературі (30-80 рр. XX ст.) // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С.180-190.

61. *Баханов К.О.* Навчання у співробітництві // *Історія в школах України.* – 2005. – №10. – С.2-5.

Статті в наукових виданнях

62. *Баханов К.А.* Возможности нестандартного урока // *Воспитание школьника.* – 1990. – №4. – С.12-13.

63. *Баханов К.А.* Панорама методических идей // *Народное образование.* – 1990. – №6. – С.66-67.

64. *Баханов К.А.* Театрализованные игры на уроках истории // *Преподавание истории в школе.* – 1990. – №4. – С.91-100.

65. *Баханов К.О.* Творчо, не стандартно // *Радянська школа.* – 1989. – №12. – С.52-56.

66. *Баханов К.О.* Літературно-музично-художній салон // *Радянська школа.* – 1991. – №1. – С.67-68.

67. *Баханов К.А.* Инновационные технологии и современная практика преподавания истории // *Проблемы содержания и методического обеспечения педагогического процесса в общеобразовательных учреждениях г. Севастополя. Сб. статей. Ч.1.* – Севастополь. – 1996. – С.19-26.

68. *Баханов К.О.* Інноваційні тенденції в сучасному навчанні історії в школі // *Українська історична дидактика. Міжнародний діалог (Фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст.* – К.: Генеза, 2000. – С.233-241.

69. *Баханов К.О.* Педагогічні інновації як дидактична категорія // *Збірник наукових праць. Філологічні науки. Історичні науки. Випуск VII/IV.* – Херсон: Айлант, 2000. – С.124-128.

70. *Баханов К.О.* Навчання історії за інтегрованою системою // *Історія в школі.* – 2000. – №5-6. – С.27-34.
71. *Баханов К.О.* Навчання історії без підручника за технологією Ю.Троїцького // *Історія в школі.* – 2000. – №7. – С.28-31.
72. *Баханов К.О.* Навчання історії у Вальдорфській школі // *Історія в школі.* – 2000. – №8. – С.12-16.
73. *Баханов К.О.* Модель навчання у дискусії // *Історія в школі.* – 2000. – №9. – С.16-22.
74. *Баханов К.О.* Модель навчання у грі // *Історія в школі.* – 2000. – №10. – С.12-17.
75. *Баханов К.О.* Втілення ідеї “занурювання” в практику навчання історії в школі // *Історія в школі.* – 2000. – №11-12. – С.34-37.
76. *Баханов К.О.* VI Всеукраїнська олімпіада юних істориків (8 клас): Підсумки і завдання // *Обдарована дитина.* – 2001. – №4. – С.40-46.
77. *Баханов К.О.* Класифікаційні ознаки технології навчання історії в школі // *Історія в школі.* – 2001. – №3-4. – С.18-19.
78. *Баханов К.О.* Проблема мети і завдань шкільної історичної освіти в сучасній російській дидактичній літературі // *Історія в школі.* – 2001. – №5. – С.28-29.
79. *Баханов К.О.* Навчання історії за системою С.Френе // *Історія в школі.* – 2002. – №2. – С.14-18.
80. *Баханов К.О.* Перший крок у світ науки // *Історія України.* – №21-22. – червень 2003. – С.21-34.
81. *Баханов К.О.* Орієнтуватися на результат навчання // *Історія в школах України.* – 2004. – №1. – С.2-3.
82. *Баханов К.О.* У пошуках інноваційних шляхів навчання історії в школі // *Сучасний урок. Панорама методичних ідей.* – Х.: Вид. гр. “Основа”, 2004. – С.4-20.
83. *Баханов К.О.* Технологізація процесу навчання: дидактичні та філософські виміри // *Українсько-німецькі педагогічні студії: Збірник наукових праць учених університету Фрідріха-Александра (Ерланген-Нюрнберг) та Бердянського державного педагогічного університету / За ред. К.О.Баханова.* – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С.243-264.
84. *Баханов К.О.* Ще раз про тематичне оцінювання // *Історія в школах України.* – 2005. – №6. – С.21-22.
85. *Баханов К.О.* Психолого-педагогічна характеристика пізнавальних можливостей семикласників у навчання історії // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Психологічні науки).* – №2. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С.124-149.

Тези доповідей у збірниках наукових конференцій

86. *Баханов К.О.* Інноваційні підходи у навчанні історії // Методологічні проблеми суспільно-гуманітарних наук і освіти в умовах трансформації суспільства. – Дніпропетровськ: НГАУ, 1999. – С.158-164.

87. *Баханов К.О.* Основні підходи до змісту завдань Всеукраїнських олімпіад юних істориків // Матеріали Всеукраїнської конференції на тему “Методичні проблеми учнівських і студентських олімпіад та особливості роботи з обдарованою молоддю”. – К.: ІЗМН, 1998. – С.160-166.

88. *Баханов К.О.* Мета і завдання викладання історії в школі: Проблема входження України в європейський освітній простір // Міжнародні зв'язки народів Європи. Матеріали наукової конференції. 1-2 листопада 1996 р. – Запоріжжя: РА “Тандем У”, 1996. – С.74-76.

89. *Баханов К.А.* Психологические аспекты восприятия истории национальных меньшинств учащимися старших классов школ и студентами // Проблемы Холокоста: научный журнал. – Вып. 1. – Запорожье: Премьер, 2002. – С.140-145.

90. *Баханов К.О.* Гуманізація як вихідний принцип нової парадигми освіти // Гуманізація вищої освіти: філософські виміри. Збірка статей за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Суми-Бердянськ, 2004. – С.88-91.

91. *Баханов К.О.* Особистісно-орієнтований підхід як основа нової освітньої парадигми // Тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції “Особистісно-орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу: проблеми та пошуки” – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С.6-9.

92. *Recommendations of working group 3 // Seminars on “The reform of history teaching in Ukraine”.* Report. – Strasbourg: Council of Europe. – P.26-29.

Програми

93. *Програми* для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія (нова редакція). 5-11 класи. / К.Баханов, В.Власов, Я.Грицак, К.Криlach, С.Кульчицький, В.Мисан, Р.Лях, П.Панченко, І.Підкова, Н.Теплоухова, Ф.Турченко, Г.Швидько, Р.Шуст, О.Бандровський, Р.Євтушенко, О.Карліна, Г.Кіпаренко, О.Крижанівський, Т.Ладиченко, Ю.Лебедєва, О.Малій, С.Осмоловський, П.Полянський, М.Савченко / За ред. академіка НАН України В.Смоля. – К.: Перун, 1998. – 92 с. (пояснювальна записка).

94. *Критерії* оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Історія України і Всесвітня історія / Баханов К.О., Горовська О.О., Галегова О.В., Комаров Ю.С., Ладиченко Т.В., Мартинюк О.О., Малій О.В., Мороз П.В., Євтушенко Р.І., Сотниченко В.М. // Освіта України. – 2000. – №40. – 5 жовтня. – С.12-13. (підходи до визначення критеріїв).

95. *Проект* програми для класів гуманітарного напрямку навчання загальноосвітніх навчальних закладів (редакція 2001 р.) Всесвітня історія. 10, 11 класи / К.Баханов, Я.Бердичевський, Ю.Бураков, Р.Євтушенко, Г.Кипаренко, Т.Ладиченко, С.Мовчан, П.Полянський, М.Рожик, І.Щупак // Історія в школах України. – 2002. – №2. – С.12-18. (основні поняття та вміння).

96. *Історія України*. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів / К.О.Баханов, В.С.Власов, Н.М.Гуржий, П.Б.Полянський, О.І.Пометун, Г.М.Фрейман, Т.А.Балобушевич, П.М.Котляров, О.П.Крижановський, Т.В.Ладиченко, О.М.Майборода, С.О.Осмоловський, Н.Г.Подаляк, В.В.Ставнюк, С.О.Терно, О.М.Черевко / К.: Перун, 2005. – 141 с. (підходи до визначення вимог до рівня підготовки учнів із всесвітньої історії у 6-8 класах).

Навчально-методичні матеріали

97. *Баханов К.А.* Нетрадиционные уроки истории. (Методические рекомендации). Из опыта работы. – Запорожье: ЗОИУУ, 1990. – 20 с.

98. *Баханов К.А.* Организация театрализованных игр на уроках истории в средней школе. Из опыта работы. Методические рекомендации. – Запорожье: ЗОИУУ, 1990. – 12 с.

99. *Баханов К.А.* Овладение учащимися логикой учебного предмета. История 9 класс. Из опыта работы. Методические рекомендации. – Запорожье: ЗОИУУ, 1991. – 28 с.

100. *Баханов К.А.* Овладение учащимися логикой учебного предмета. История 10 класс. Из опыта работы. Методические рекомендации. – Запорожье: ЗОИУУ, 1991. – 42 с.

101. *Баханов К.А.* Овладение учащимися логикой учебного предмета. История 11 класс. Из опыта работы. Методические рекомендации. – Запорожье: ЗОИУУ, 1991. – 20 с.

102. *Баханов К.О.* Методичні рекомендації та плани практичних занять з курсу “Методика навчання історії”. – Бердянськ, 2002. – 30 с.

103. *Баханов К.О.* Програма та методичні рекомендації з педагогічної практики (Методика навчання історії). – Бердянськ, 2002. – 18 с.

104. *Баханов К.О.* Методичні рекомендації та плани практичних занять з курсу “Інноваційні технології в освіті”. – Бердянськ, 2002. – 23 с.

АНОТАЦІЇ

Баханов К.О. Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання історії. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2007.

У дисертації здійснено розробку теоретичних і методичних основ трансформації шкільної історичної освіти на сучасному етапі. Розроблено систему принципів побудови шкільної історичної освіти на основі особистісно орієнтованого підходу. Визначені підходи до формулювання мети й завдань сучасної шкільної історичної освіти. Уточнено основні етапи трансформаційних процесів у шкільній історичній освіті. Уперше здійснено системний аналіз змісту навчання історії. Розроблено теоретичну модель компетентісно орієнтованої програми з історії на основі комплексного уявлення про історичну свідомість. Обґрунтовано основні шляхи вдосконалення освітніх стандартів. Здійснено системний аналіз практики викладання історії в інноваційних педагогічних системах та за технологіями розвивального навчання і повного засвоєння навчального матеріалу. Розроблено підходи, згідно з якими здійснено аналіз інноваційної цінності підручника. Виявлено тенденції трансформаційних процесів у навчанні історії в школі. Визначено рівень підготовленості вчителів історії до впровадження інновацій та чинники впливу на цей процес у широкій практиці навчання історії.

Ключові слова: історична освіта, інновації, трансформація, система навчання, технологія навчання, модель навчання, підручник нового покоління, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід.

Баханов К.А. Теоретико-методические основы трансформации современного школьного исторического образования. – Рукопись.

Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук по специальности: 13.00.02 – теория и методика обучения истории. – Институт педагогики АПН Украины, Киев, 2007.

В диссертации осуществлена разработка теоретических и методических основ трансформации школьного исторического образования на современном этапе. Под трансформацией понимаются целенаправленные изменения педагогической системы, основанные на новой образовательной парадигме, осуществляемые поисковым путем и имеющие слабо выраженную степень улучшения результатов педагогической деятельности. Исходя из объекта преобразований, различаются методологические, содержательные и организационно-технологические трансформации. Методологической основой трансформации школьного исторического образования является личностно-ориентированная парадигма. Основными подходами в определении целей, задач, подборе содержания, организации и оценки результативности обучения истории являются: гуманистический, культурологический, диалогический и компетентностный. Согласно им, на каждом этапе учебного процесса действует система принципов, основными из которых являются принцип антропологичности, развивающей ориентированности, аксиологичности и т.д. Стратегическая цель школьного исторического образования формулируется как содействие формированию исторического сознания учащихся при помощи развития

исторического мышления, основанного на исторической памяти и приобщении учащихся к системе гуманистических ценностей.

На основе анализа изменений в современной историографии и философии истории раскрыто влияние методологических трансформаций на содержание школьного исторического образования и их отражение в учебных программах и государственных стандартах; уточнены основные этапы трансформации содержания школьного исторического образования и сущность происходящих изменений; выявлены слабые стороны учебных программ и стандартов и намечены пути их усовершенствования; впервые осуществлен комплексный анализ содержания обучения истории в школе; разработана теоретическая модель компетентностно-ориентированной программы по истории на основе комплексного представления об историческом сознании.

Разработаны критерии оценки инновационной ценности учебника, на основе которых выделено три поколения украинских учебников истории и определены дальнейшие пути их совершенствования: усиление мотивационной и развивающей функций учебника, дифференциация познавательной деятельности.

Осуществлен системный анализ практики преподавания истории в инновационных педагогических системах (лабораторном, проектном, интегрированном обучении, обучении в сотрудничестве, вальдорфской педагогике), по технологиям полного усвоения учебного материала и развивающего обучения; отдельным моделям обучения (игровой, дискуссионной, суггестопедической) и на конкретных примерах предложены пути модернизации некоторых из них. Прослежены изменения в системе оценивания учебных достижений школьников и разработаны рекомендации по определению критериев сформированности компетентностей учащихся.

Выявлены изменения, происшедшие в последнее время в педагогическом сознании учителей истории, характеризующиеся постепенным переходом от традиционного предметно-ориентированного подхода к определению целей преподавания истории с акцентом на развитие личности учащегося, усиленным вниманием к усовершенствованию организационно-технологического компонента обучения; внедрением активных методов обучения и средств стимулирования познавательной активности учащихся и т.д. Определен уровень подготовленности учителей истории к участию в трансформационных процессах и факторы, влияющие на внедрение инноваций в широкую школьную практику.

На основе обобщения результатов проведенного исследования разработаны практические рекомендации различным образовательным учреждениям по изучению и содействию внедрению инноваций в практику преподавания истории.

Ключевые слова: историческое образование, инновация, трансформация, система обучения, технология обучения, модель обучения, учебник нового поколения, личностно-ориентированное обучение, компетентностный подход.

Bakhanov K.O. Theoretical and methodical ways of modern school historical education transformation. – Manuscript. –

Dissertation for receiving a scientific degree of the Doctor of Pedagogics on a speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching History. – Institute of pedagogics APS of Ukraine, 2007.

The working out of theoretical and methodical basis of transformation of school historical education on the modern stage has been made in the dissertation. The system of principles of building of school historical education on the basis of personal oriented approach and approaches to defining of tasks and aim of modern school historical education have been worked out. The main stages of transformational process in school historical education have been specified in the work. For the first time the system analysis of the content of teaching history has been made. The author has worked out the theoretical model of competence oriented program in the history on the basis of complex idea of historical consciousness; he has grounded the main ways of improving of educational standards. The system analysis of history teaching practice in the innovational pedagogical systems according to the technologies of developing education and complete mastering of school materials has been carried out. There have been made the approaches to the analysis of the textbook innovational value. The tendency of transformational process in the History teaching at school has been revealed. The level of History teachers' preparation to inculcation of innovations and factors of influence on this process in the practice of History teaching has been determined in the dissertation.

Key words: historical education, innovations, transformation, system of teaching, teaching technology, teaching model, textbook of new generation, personal oriented education, competence approach.

Підписано до друку 28.02.2007 р. Формат 60Ч90/16. Папір друкарський.
Гарнітура Таймс. Друк офсетний. Ум. др. арк. 1,9. Обл.-вид. арк. 1,9.
Замовлення №28. Тираж 100 прим.

Видавець ТОВ “Модем – 1”
71112 м. Бердянськ, пр. Пролетарський, 230.
Тел. (06153) 4-37-66
Свідоцтво серія АОО №220374 від 01.03.2005 р.

